

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

УДК: 338.22.091.12

ПОГОДЖЕНО ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ
Декан гуманітарно-педагогічного Завідувач кафедри

факультету

педагогіки

І.М. Савицька Р.В. Сопівник
« 2021 р. » « 2021 р. »

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

на тему: «ЗАЛУЧЕННЯ МАГІСТРАНТІВ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ
«ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ» ДО УЧАСТІ У СОЦІАЛЬНИХ
ІНІЦІАТИВАХ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ»

Спеціальність: 011 «Освітні, педагогічні науки»
Освітньо-професійна програма: «Педагогіка вищої школи»

Орієнтація освітньої програми: «Освітньо-професійна»

Гарант освітньої програми к.п.н. ЧЕРЕДНИК Лідія Миколаївна
Керівник магістерської роботи к.п.н. Л. М. Чередник

Виконав: Білик Ірина Віталіївна

КИЇВ-2021

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ
Гуманітарно-педагогічний факультет
Кафедра педагогіки

Освітньо-кваліфікаційний рівень: магістр

Спеціальність: 011 «Освітні, педагогічні науки»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри педагогіки

д.п.н., доцент _____ Р.В. Сопівник

«__» _____ 2021 року

ЗАВДАННЯ

ДО ВИКОНАННЯ МАГІСТЕРСЬКОЇ РОБОТИ

здобувачці Білик Ірині Віталіївни

1. Тема магістерської роботи: *«Залучення магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» до соціальних ініціатив як засіб формування їх професійної компетентності»*. Затверджена наказом ректора НУБіП України від 22.06.2021р. № 1002 «С».

2. Термін подання завершеної роботи на кафедру: 26.11.2021 р.

3. Вихідні дані до магістерської роботи: Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Положення про підготовку і захист магістерської роботи у НУБіП України; посібники, словники, довідники, методична, наукова література щодо теми дослідження.

4. Перелік питань, що підлягають дослідженню:

- здійснити теоретичний аналіз проблеми формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»;
- визначити сутність і складові професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»;
- розкрити роль соціальних ініціатив у формуванні професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»;
- теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методи використання соціальних ініціатив у процесі формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи».

5. Дата видачі завдання: 20.09.2020 р.

Керівник магістерської роботи
Завдання прийняв до виконання

Л.Чередник
І.Білик

РЕФЕРАТ

Магістерська робота: 99 с., 16 таблиць, 9 рисунків, використаних джерел - 95 найменувань, 3 додатки. Основний текст роботи викладено на 87 сторінках.

Об'єкт дослідження – формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» у процесі залучення їх до соціальних ініціатив;

Предмет дослідження – залучення до участі у соціальних ініціативах як засіб формування професійної компетентності маістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»;

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методи залучення маістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» до участі у соціальних ініціативах як засобу формування їх професійної компетентності

Методи дослідження
теоретичні: аналіз і синтез – для визначення проблеми пошуку, формулювання мети й завдань дослідження; термінологічний аналіз – для визначення основних базових понять дослідження; індукції та дедукції, систематизації й узагальнення для виділення та обґрунтування особливостей формування професійної компетентності маістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» в процесі залучення до участі у соціальних ініціативах;

- *емпіричні:* анкетування, тестування, інтерв'ювання, спостереження – для з'ясування стану сформованості професійної компетентності маістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) для перевірки ефективності методів формування професійної компетентності маістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»;

- *узагальнення й прогнозування* – для визначення сукупності отриманих результатів дослідження та формулювання висновків;

- *математичної статистики* (критерій χ^2 -Пірсона) – для обробки експериментальних даних, аналізу отриманих результатів, уточнення висновків і перевірки їх достовірності.

У першому розділі з'ясовано особливості формування професійної компетентності маістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи», розкрито суть поняття професійної компетентності маістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи», висвітлено особливості процесу залучення маістрантів до соціальних ініціатив як засобу формування їх професійної компетентності.

Встановлено, що професійна компетентність майбутніх викладачів

закладів вищої освіти розглядається в єдності ключових, базових і спеціальних компетентностей, ознаки сформованості яких можна досліджувати як взаємодію мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, особистісного та оцінно-рефлексивного компонентів в структурі професійно-педагогічної діяльності.

Процес формування професійної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти розглянуто як педагогічно керовану взаємодію викладачів і студентів, що спрямована на набуття теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, розвиток і саморозвиток професійно особистісних якостей студентів для ефективної професійно-педагогічної діяльності.

У другому розділі було з'ясовано загальний стан сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи». На основі теоретичного аналізу структурних компонентів професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» визначено її критерії, показники: *світоглядно-знаннявий критерій; мотиваційно-ціннісний критерій; діялісно-рефлексивний.*

Результативним методом формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» було сприяння розвитку соціальних ініціатив в професійному середовищі через участь в обласних, всеукраїнських та ін. конкурсах («Соціальна реклама», «Волонтерський рух»). В даному випадку ми говоримо про створення ситуації вільного вибору і потенційного успіху.

Отримані дані контрольного етапу засвідчують позитивні зрушення, що відбулися в експериментальній групі в процесі формувального етапу експериментальної роботи.

Компетентність, професійна компетентність, професійна активність, соціальні ініціативи, соціальна активність.

Список публікацій, у яких опубліковано основні результати дослідження:

1.Чередник Л., Білик І. Залучення здобувачів вищої освіти до волонтерства як засіб формування їх професійної компетентності. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти: матеріали V Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* (16 вересня 2021 р.). Бердянськ, 2021. С.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	11
1.1. Формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» як психолого-педагогічна проблема.....	11
1.2. Сутнісна характеристика професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи».....	20
1.3. Залучення магістрантів до соціальних ініціатив як засіб формування їх професійної компетентності.....	29
Висновки до першого розділу.....	35
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ІНІЦІАТИВ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ ОСВІТНЬО- ПРОФЕСІЙНОЇ ПРОГРАМИ «ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ».....	39
2.1. Визначення вихідного стану сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи».....	39
2.2 Використання соціальних ініціатив у процесі формування професійної компетентності магістрів ОПП «Педагогіка вищої школи»..	61
2.3. Аналіз результатів експериментального дослідження проблеми формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи».....	67
Висновки до 2 розділу.....	82
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	84
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	89

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

Актуальність проблеми професійно-педагогічної підготовки викладача

вищої професійної школи обумовлено тим, що сфера освіти сьогодні ставить у центр системи безперервної освіти пріоритети гуманістичної особистості.

В умовах інформатизації, глобалізації, що характеризує сучасні тенденції розвитку суспільства, розробляються принципово нові, нерозривно пов'язані з інтеграційними процесами, концептуальні моделі освіти, засновані на нових уявленнях про інформацію, діяльність, особистість, нові норми поведінки,

нову місію педагога. Тому проблема вдосконалення підготовки кадрів для вищої школи, що обумовлена економічними і соціокультурними змінами в сучасному українському суспільстві, є вельми важливою.

Основні принципи освітньої політики в Україні обґрунтовані у низці нормативних документів, зокрема в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.).

Основними цілями вищої освіти є: підготовка кваліфікованого спеціаліста відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, відповідального, такого, що вільно володіє своєю професією і орієнтується в суміжних галузях діяльності, здатного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

Серед основних складових роботи з підтримки високої якості вищої освіти Меморандум про вищу освіту Комісії Європейських Співтовариств (1991) назвав наступне: розширення наукових досліджень і максимально можливе їх впровадження в навчальний процес; підвищення професійної компетенції викладачів ЗВО.

Н У рішенні задач, що стоять перед сучасною системою вищої освіти, багато що визначається професійною компетентністю і педагогічною майстерністю професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів. Тому не випадковий є інтерес вчених до проблем професійно-педагогічного становлення викладача вищої школи, який постійно зростає.

Н Проблеми підготовки майбутніх фахівців закладів вищої освіти, зокрема формуванню їх професійної компетентності, присвячено значну кількість наукових праць українських і зарубіжних учених:

Н - упровадження компетентнісного підходу в систему освіти висвітлюють В. Байденко, А. Бермус, Н. Бібік, С. Вітвицька, Т. Драч, Т. Зимня, Я. Кодлюк, О. Локшина, О. Лебедєв, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, А. Хуторський, Є. Шорт та ін.;

Н - теоретичні основи підготовки майбутніх викладачів у ЗВО розробляли В. Андрущенко, Н. Беляєва, В. Введенський, О. Гура, А. Гофрон, І. Драч, І. Зимня, М. Катаєва, О. Кононко, В. Кремень, Н. Кузьмін, Н. Кучугурова, А. Марков, Г. Підкурманна та ін.;

Н - технології професійного навчання фахівців розробляють А. Вербицький, С. Вершловський, В. Гершунський, О. Жарова, М. Кларін, А. Коломієць, Г. Підкурманна, О. Пометун, Т. Селевко, Л. Семущина, С. Сисоєва та ін.

Н Професійна компетентність викладача вищої школи визначається як здатність особистості на різних рівнях вирішувати різні типи професійно-педагогічних завдань. Професійна компетентність викладача вищої освіти постає як один із важливих ступенів професіоналізму, що є основою педагогічної діяльності педагога. Крім того, це соціальна і професійна спрямованість викладача, його власне педагогічні здібності, культура педагогічного мислення, що виступає в якості чинників, що обумовлюють рівень прояву професіоналізму. Серед основних видів професійних

компетентностей викладачів вищої школи визначено: методичні, оціночні, організаторські, комунікативні.

Одним з ефективних способів формування професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи є залучення їх до соціальних ініціатив, що є проявом їх соціальної активності, яку розуміємо як самодетерміновану взаємодію особистості з соціальним середовищем, спрямоване на позитивне перетворення себе і середовища за умов узгодженні і догриманні інтересів особистості і суспільства.

Незважаючи на актуальність проблеми, що досліджується, можна констатувати, що питання формування професійної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти в процесі залучення їх до соціальних ініціатив потребують подальших поглиблених досліджень та оновлення форм і методів. Тож актуальність, практичне значення, проте недостатня розробленість даного питання зумовили вибір теми магістерської роботи: **«Залучення магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» до участі у соціальних ініціативах як засіб формування їх професійної компетентності».**

Об'єкт дослідження – формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» у процесі залучення їх до соціальних ініціатив;

Предмет дослідження – залучення до участі у соціальних ініціативах як засіб формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»;

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методи залучення магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» до участі у соціальних ініціативах як засобу формування їх професійної компетентності.

Для досягнення зазначеної мети поставлено такі **завдання:**

• здійснити теоретичний аналіз проблеми формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»;

• визначити сутність і складові професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»;

• розкрити роль соціальних ініціатив у формуванні професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»;

• теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методи використання соціальних ініціатив у процесі формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи».

Методи дослідження

- теоретичні: аналіз і синтез – для визначення проблеми пошуку, формулювання мети й завдань дослідження; термінологічний аналіз – для визначення основних базових понять дослідження; індукції та дедукції, систематизації й узагальнення – для виділення та обґрунтування особливостей формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» в процесі залучення до участі у соціальних ініціативах;

- емпіричні: анкетування, тестування, інтерв'ювання, спостереження – для з'ясування стану сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) – для перевірки ефективності методів формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»;

• узагальнення й прогнозування – для визначення сукупності отриманих результатів дослідження та формулювання висновків;

• математичної статистики (критерій χ^2 -Пірсона) для обробки експериментальних даних, аналізу отриманих результатів, уточнення висновків і перевірки їх достовірності.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

• уперше досліджено питання використання соціальних ініціатив як засобу формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»;

• з'ясовано структуру та складові поняття «професійна компетентність» магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»;

• обґрунтовано методи формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» в процесі залучення їх до соціальних ініціатив.

Практичне значення одержаних результатів визначається тим, що розроблено методичку діагностування рівнів сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»;

розроблено та впроваджено методи формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» в процесі залучення їх до соціальних ініціатив.

Апробація і впровадження результатів дослідження здійснювалися шляхом обговорення на засіданнях кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Структура та обсяг роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (95 найменувань) та додатків, проілюстрована 16 таблицями та 9 рисунками.

Основний текст роботи викладено на 87 сторінках. Повний обсяг роботи – 99 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Формування професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти як наукова проблема

На сучасному етапі розвитку освітнього процесу все більше уваги приділяється підготовці висококваліфікованих, грамотних фахівців, що здатні професійно і якісно застосовувати на практиці свої знання, бути мобільними, прагнути до вдосконалення своїх умінь і навичок. Всі ці якості відносяться до компетентного викладача.

Проблема професіоналізму і компетентності знайшла відображення у багатьох дослідників (Дж. Равен, І. Зимня, Т. Ісаєв, О. Маркова, А. Міщенко, В. Сластьонін, А. Хуторський, та ін.). Позиції вчених мають як схожі риси, так і відмінності, адже все більш очевидним стає той факт, що освіта є провідним ресурсом і чинником розвитку не тільки окремо взятої держави, а й усього людства. В системі освіти формується інтелектуальний, культурний і духовний потенціал суспільства.

Серед цілей і завдань освітньої політики нашої держави найбільш пріоритетними виступають: застосування інтелектуального потенціалу особистості, розробка стратегії інтенсивного придбання знань, формування і розвиток умінь, навичок, компетенцій.

Державою ставиться ряд вимог до процесу освіти, проте найголовніше з них - відповідність сучасним і майбутнім потребам особистості, суспільства, самої держави, підготовка всебічно розвинутої особистості громадянина, здатної до соціальної адаптації, початку трудової діяльності,

самоосвіти та самовдосконалення.

Вирішити таку непросту задачу під силу виключно компетентному викладачеві.

З цієї причини різко підвищився попит на творчо мислячу, кваліфіковану, конкурентноздатну особистість викладача.

Якими професійними вміннями він повинен володіти, щоб називатися компетентним? Як стати компетентним викладачем в сучасних умовах? Чи

можна підвищити компетентність? Які бувають компетентності? Вивчення

питань компетентності актуально тим, що дає можливість викладачеві рости

в професійній сфері: підштовхує його до розвитку творчих здібностей і

особливо необхідних для вищої школи якостей, дозволяє займатися

самоосвітою і реалізовувати отримані знання в навчальному процесі,

ділитися ними зі своїми колегами, формувати здатність до рефлексії. Все це в

кінцевому підсумку призводить до підвищення якості освіти.

Компетентісний підхід покладено в основу започаткованої у 2006 р. і схваленої Європейською комісією у 2008 р. Європейської кваліфікаційної

рамки для навчання впродовж життя [1].

На необхідності модернізації структури, змісту та організації освіти, здійснення навчального процесу на засадах компетентісного підходу

наголошується у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період

до 2021 року [2].

Проблема компетентності фахівця (особливо професійна) як фактора, що підвищує успішність процесу освіти, вивчалася і активно вивчається і в

наш час вітчизняними і зарубіжними вченими. До питання професійної

компетентності підходять на самих різних рівнях. Так, у філософії (Д. Дьюї,

У. Уоллер, К. Юнг, Ф.Знанецький і ін.) професійна компетентність -

інструмент пристосування до середовища; в соціології (Г. Спенсер,

Е. Дюркгейм, М. Вебер та ін.) професійна компетентність трактується з

позитивній професійного покликання і професійного обов'язку, з психологічної точки зору (І.М. Шпіл'рієн, С.Г. Геллерштейн, К.К. Платонов, Н.В. Кузьміна та ін.) компетентність - специфічна здатність, що дає можливість вирішувати типові проблеми і завдання, реально існуючі в повсякденному житті.

Серед вітчизняних науковців упровадження компетентного підходу в освіті розглядають В. Бітінас [3], В. Кремень [4], О. Локшина [5], О. Пометун [6], О. Кононко [7]; сутність, зміст та структуру професійно-педагогічної компетентності обґрунтовують В. Введенський [8], Т. Захараш [9], Н. Кучугурова [10], Дж. Равен [11]; шляхи формування компонентів професійно-педагогічної компетентності педагога досліджують А. Реан [12], І. Драч [13], В. Байденко [14], О. Кучерявий [15], Л. Хоружая [16]; формування професійної компетентності в викладачів закладів вищої освіти в умовах ступеневої підготовки висвітлюють Л. Артемова [17], А. Богатирьов [18], Н. Гавриш [19], І. Дичківська [20], Е. Кроше [21], Г. Підкурманна [22], Т. Поніманська [23], Е. Бібік [24] та ін.

Всі ці дослідження свідчать про нагальну потребу педагогіки та освіти вирішити проблему професійної компетентності педагога і забезпечити навчальні заклади України висококваліфікованими фахівцями. Опис сутності компетентності викладача вимагає її категоріального визначення, виділення компонентів і структури.

Професійна компетентність - явище не спонтанне, воно підпорядковується певним закономірностям, його можна трактувати як певний розвиток, як здатність бути фахівцем. Можна виділити чотири стадії (етапи) еволюції в моделі професійної успішності викладача: 1) несвідома некомпетентність; 2) свідомі некомпетентність; 3) свідомі компетентність; 4) несвідома компетентність. На першій стадії у педагога немає усвідомлення того, якими знаннями, вміннями, навичками йому необхідно володіти, щоб його професійна діяльність була успішною. Як тільки людина розуміє, що

існує брак, він переходить на другу стадію. На другій стадії існує варіативність розвитку. Вона проявляється в конструктивному або деструктивному впливі на педагога. У першому випадку відбувається поява професійної активності, яка сприяє підвищенню мотивації; у другому - поява

бар'єрів (психологічних перешкод), що заважають професійному розвитку.

На третій стадії суб'єкт знає, що входить в структуру і становить зміст його професійних знань, умінь і навичок і може їх ефективно застосовувати.

На четвертій стадії спостерігається повна інтеграція професійних навичок в поведінку, професіоналізм є частиною особистості, і несвідома компетентність характеризує рівень майстерності фахівця. Компетентність походить від латинського слова «competens» (competentis), що в перекладі означає належний, здібний.

Компетентність – це певна сума знань особи, які дозволяють їй судити про що-небудь, висловлювати переконливу, авторитетну думку.

Компетентний – це той, хто знає, обізнаний у певній галузі; який має право за своїми знаннями або повноваженнями роботи або вирішувати що-небудь, судити про що-небудь [31].

У Словарі термінів Європейського фонду освіти компетентність визначається як:

- здатність робити що-небудь добре або ефективно.
- відповідність вимогам, що пред'являються при влаштуванні на роботу.
- здатність виконувати особливі трудові функції [32].

Словник іноземних слів розкриває поняття «компетентний» як такий, що володіє компетенцією – колом повноважень певної галузі, особи або колом справ: competent (франц.) – компетентний, правомірний; competens (лат.) – відповідний, здібний; competence (англ.) – здатність (компетенція) [33].

НУВБІП УКРАЇНИ

Тобто компетентність – це характеристика, що дається людині в результаті оцінки результативності її дій, спрямованих на вирішення певного кола значущих для даного співтовариства завдань.

НУВБІП УКРАЇНИ

Поняття «компетентність» отримало широке поширення порівняно недавно, у кінці 1960 – початку 1970-х рр., спочатку в західній, а наприкінці 1980 – х рр., у вітчизняній психолого-педагогічній літературі.

НУВБІП УКРАЇНИ

Джон Равен визначає компетентність як специфічну здатність людини, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній області [33].

НУВБІП УКРАЇНИ

І. Зязюн розкриває поняття «компетентність» в соціально-педагогічному контексті, як екзистенціональну властивість людини, що є продуктом її власної життєтворчої активності. [34].

НУВБІП УКРАЇНИ

За О. Пометун компетентність - це спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок, спроможностей і ставлень, що дають змогу майбутньому фахівцю визначити, тобто ідентифікувати, і вирішувати незалежно від контексту проблеми, що є характерними для певного напрямку професійно-педагогічної діяльності [6].

НУВБІП УКРАЇНИ

Як проявлені фахівцем на практиці прагнення і здатності (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, розглядає компетентність Ю. Татур [35].

НУВБІП УКРАЇНИ

Компетентність розглядається як характеристика суб'єкта. Термін тісно пов'язаний з «реальним професіоналізмом». Компетентність більше співвідноситься з поєднанням психічних якостей, з психічним станом, яке дає можливість здійснювати дії не тільки самостійно, але і відповідально. Останнє називають дієвою компетентністю.

НУВБІП УКРАЇНИ

Компетентність являє собою володіння суб'єктом здатністю і умінням здійснювати конкретні трудові функції. Своєрідним критерієм компетентності є результат праці (її характер). Якщо виконана суб'єктом

робота відповідає висунутим до неї вимогам, то можна говорити про компетентність виконавця цієї роботи. Компетентність можна зводити виключно до освіченості особистості. Тільки кінцевий результат є визначальним елементом в питаннях компетентності.

Тобто під компетентністю розуміємо специфічну здатність, необхідну для виконання певної дії в певній предметній області і включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також усвідомлення відповідальності за свої дії. Бути компетентним - значить мати набір компетенцій різного рівня [36-39].

Характеризуючи сутнісні ознаки компетентності людини, варто зазначити, що вони постійно змінюються (із зміною світу, вимог до «успішного дорослого»); мають діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні з предметними уміньми і знаннями в конкретних галузях (ситуаціях); виявляються в умінні здійснювати вибір, виходячи з адекватної оцінки себе в конкретній ситуації; пов'язані з мотивацією до неперервної самоосвітньої діяльності. Компетентність формується і проявляється в діяльності в органічній єдності з цінностями людини тому, що тільки за

умови ціннісного ставлення до діяльності, особистісної зацікавленості досягається високий професійний результат.

У наукових дослідженнях, поряд з поняттям «компетентність», використовується і поняття «компетенція», яке також має варіативний опис у різних наукових і методичних джерелах. Одні автори ототожнюють його з поняттям «компетентність», інші – виділяють його як самостійну структуру.

Автори плумачного словника вперше намагалися довести відмінність між поняттями «компетентність» і «компетенція»: «компетентність – обізнаність, авторитетність; компетенція – коло питань, явищ, в яких дана особа володіє авторитетністю, пізнанням, досвідом, колом повноважень» [40].

У великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначено, що: «компетенція – це коло повноважень якої-небудь установи або особи; коло питань, в яких дана особа має знання, досвід» [40, с. 445].

Компетентність – це певна особистісна характеристика, а компетенція – сукупність конкретних професійних або функціональних характеристик [8, с. 51].

А. Хуторський аналізує поняття «компетенція» і «компетентність»: «Компетенція, на думку вченого, це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і професій і необхідних, щоб якісно продуктивно діяти по відношенню до них. Компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї і предмету діяльності» [41, с. 60].

Г. Селевко трактує компетенцію як «...освітній результат, який виявляється в підготовленості випускника, у реальному володінні ним методами та засобами діяльності, у можливостях виконувати поставлені завдання; форма поєднання знань, умінь та навичок, яка дозволяє ставити і досягати мету для перетворення довкілля». А компетентність – це «...інтегральна здатність особистості, яка виявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну і успішну участь у діяльності» [42, с. 138].

В. Красівський та А. Хуторський термін «компетенція» пояснюють як переклад з латинської – коло питань, щодо яких людина добре обізнана, пізнала їх, і має досвід [43].

Л. Мамчур зазначає, що «компетенція – це чітко окреслені знання, які повинна мати особа; коло питань, у яких вона має бути обізнана і які необхідні для успішної практичної діяльності відповідно до

загально визначених норм, законів, правил» [44, с. 55].

Компетенції, вважає вчена І. Зимня, проявляються в реалізації професійних функцій спеціаліста [45].

Вчені А. Белкін і В. Нестеров вважають, що: «У педагогічному плані

компетенція – це сукупність професійних повноважень, функцій, що створюють необхідні умови для ефективної діяльності в освітньому просторі» [46, с. 4].

Узагальнюючи вищезазначене, можна стверджувати, що компетенція – це очікувані й вимірювані досягнення, що підтверджують здатність людини діяти професійно і самостійно, після отримання відповідної професійно-педагогічної підготовки.

У нашій роботі ми врахували думку А. Хуторського, який пропонує трирівневу ієрархію компетенцій:

- ключові – відносяться до загального (метапредметного) змісту освіти;
- загальнопредметні – відносяться до певного кола навчальних предметів і освітніх галузей;
- предметні – часткові по відношенню до двох попередніх рівнів, мають конкретний опис і можуть формуватися в рамках навчальних предметів [41, с. 63].

Так само А.Хуторський визначив перелік ключових освітніх компетенцій на основі головних цілей загальної освіти, структурного представлення соціального досвіду і особистісного досвіду суб'єктів освіти, що дозволяє їм опанувати соціальний досвід, отримувати навички життя і практичної діяльності у суспільстві.

Він виділяє сім ключових освітніх компетенцій: ціннісно-сміслова компетенція - це компетенція у сфері світогляду, пов'язана з ціннісними уявленнями учня, його здатністю бачити і розуміти навколишній світ;

НУБІП УКРАЇНИ

загальнокультурна компетенція – це коло питань, в яких учень повинен бути добре обізнаний, володіти знаннями та досвідом діяльності; навчально-пізнавальна компетенція - це сукупність компетенцій учня у сфері

самостійної пізнавальної діяльності, що включає елементи логічної, методологічної, загальнонавчальної діяльності, які співвідносяться з реальними об'єктами; інформаційна компетенція - за допомогою реальних об'єктів комунікації (телевізор, магнітофон, телефон, факс, комп'ютер,

принтер, модем, копір) та інформаційних технологій (аудіо- і відеозапис, електронна пошта, ЗМІ, Інтернет), формуються вміння самостійно шукати, аналізувати і відбирати необхідну інформацію, організувати, перетворювати, зберігати і передавати її; комунікативна компетенція включає знання

необхідних мов, способи взаємодії з оточуючими і віддаленими людьми і подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями в колективі; соціально-трудова компетенція передбачає оволодіння знаннями і досвідом цивільно-громадської діяльності.

Компетенція особистісного самовдосконалення спрямована на те, щоб оволодівати способами фізичного, духовного та інтелектуального саморозвитку, емоційною саморегуляцією і самопідтримкою. Реальним об'єктом тут виступає сам учень. Він опановує способи діяльності у відповідності до власних інтересів і можливостей, що забезпечує його

безперервне самопізнання, розвиток необхідних сучасній людині особистісних якостей, формування психологічної грамотності, культури мислення та поведінки. До цієї компетенції належать правила особистої гігієни, турбота про власне здоров'я, статева грамотність, внутрішня

екологічна культура. Сюди ж входить комплекс якостей, пов'язаних з основами безпечної життєдіяльності. Також А. Хуторський зазначає, що в ключових освітніх компетенціях отримують концентроване взаємопов'язане втілення наступні компоненти загальнопредметного (метапредметного)

змісту освіти: реальні об'єкти досліджуваної дійсності; загальнокультурні знання про досліджувану дійсність; загальнонавчальні вміння, навички, способи діяльності [41, с. 63-64].

Слід зазначити, що хоча запропонована А. Хуторським система і задовольняє всі шаблони освіти, все ж вона потребує адаптації до системи вищої освіти України з урахуванням вимог державних стандартів вищої професійно-педагогічної освіти з окремих спеціальностей.

Отже, можна припустити, що виділення основи для визначення складу «ключових» компетенцій майбутніх викладачів закладів вищої освіти, моделі, заснованої на виконанні завдань та діяльності, буде доречним у системі вищої професійно-педагогічної освіти.

Підводячи підсумок вищевикладеному можна зазначити, що в основі підходів до визначення ключових видів професійної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у нашому дослідженні доцільно використати функціональний аналіз діяльності, обумовлений такими факторами, як діяльність майбутніх фахівців при виконанні професійних функцій і завдань у ході взаємодії з предметом (культурою та її моделлю – змістом вищої освіти) і об'єктом праці (студентом).

1.2. Сутнісна характеристика професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»

На сьогодні відзначається тенденція введення компетентнісного підходу не тільки в нормативну, але й практичну складову освіти, розробляється опис структурних характеристик результуючих одиниць змісту освіти. Однією з таких характеристик виступає поняття «професійна компетентність».

Поняття «професійна компетентність» обумовлена його широким змістом, інтегративною характеристикою, що об'єднує такі поняття, як «професійна готовність», «кваліфікація», «професіоналізм», «педагогічна майстерність», «професійна культура» тощо.

Розуміння професійно-педагогічної компетентності як «єдності теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності та характеристики професіоналізму» знаходимо у працях І. Ісаєва, А. Міщенко, В. Сластьоніна, Є. Шиянова [47].

С. Годнік професійну компетентність розуміє сукупність професійних знань і вмінь, а також способів виконання професійно-педагогічної діяльності. При цьому підкреслює, що професійна компетентність фахівця визначається не тільки набутими в освітньому процесі науковими знаннями, а й ціннісними орієнтаціями, мотивами діяльності, розумінням себе у світі і світу навколо, а також стилем взаємин з людьми, загальною культурою, здатністю до розвитку творчого потенціалу [48].

Дослідження професійно-педагогічної компетентності педагога – одне з провідних напрямів досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених, серед яких Л. Алмахова [49], В. Байденко [14], Г. Беленька [50], І. Грішина [51], С. Дружилова [52], І. Зимня [45], І. Зязюн [53], В. Маркова [54], В. Макарова [55] та ін.

Підходи до визначення професійної компетентності викладача ЗВО в даний час теж не можна назвати однозначними. Крім того, у науковій літературі існує багато різних авторських позицій з приводу структури професійної компетентності педагога.

Якщо звернутися до словників, то найбільш часто вживане словосполучення з поняттями «компетенція» і «компетентність» є професійна компетентність викладача, яке трактується як «володіння викладачем необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають

сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистості викладача як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості» [56, с. 62].

У педагогічній науці поняття «професійна компетентність педагога» розуміється як гармонійне поєднання теоретичних психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, апробованих в дії, а також прийомів і засобів його саморозвитку та самореалізації [57-59].

Найбільш простим є підхід Г. Коджаспирової, яка професійну компетентність педагога представляє у вигляді груп педагогічних умінь, якими повинен опанувати майбутній викладач ЗВО. Дослідниця виділяє десять груп умінь [60].

Однак С. Шишов і В. Кальней чітко розділяють поняття компетенція і вміння: «Уміння – це дія у специфічній ситуації. Уміння представляються як компетенція в дії. Компетенція – це те, що породжує вміння» [61, с. 79].

Така позиція представляється нам доцільною, оскільки, як показує теоретичний аналіз наукових праць, не можна звужувати поняття «компетентність» тільки до вміння.

У дослідженні Т. Сорокіної поняття професійна компетенція викладача трактується як динамічна, процесуальна сторона його професійно-педагогічної підготовки, характеристика професійного росту, професійних змін, як мотиваційних, так і діяльнісних [62, с. 110-111].

Професійну компетентність викладача Т. Сорокіна розуміє як єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [62].

Вивчення різних підходів до визначення сутності поняття «професійна компетентність викладача» дає можливість представити його як вид компетентності, що характеризує особистість у контексті виконання нею професійних обов'язків. Компетентність викладача трактується як його

здатність вирішувати різні типи педагогічних завдань. Вона передбачає володіння теоретичними знаннями, професійними вміннями та навичками, професійно значущими установками і особистісними якостями.

Наприклад, А. Міщенко, В. Сластьонін [63] виходять з уявлення про феномен професійно-педагогічної компетентності педагога як єдності його теоретичної та практичної готовності в цілісній структурі особистості.

При цьому важливо відзначити, що на різних етапах професійного становлення пріоритет у формуванні цих видів готовності змінюється. У системі професійно-педагогічної освіти пріоритет надається формуванню теоретичної готовності, а в додатковій професійній освіті – практичної.

Таким чином, професійна компетентність педагога визначається в дослідженнях як здатність до ефективного виконання професійно-педагогічної діяльності, регламентованої вимогами посади, що базується на фундаментальній науковій освіті та емоційно ціннісному ставленні до педагогічної діяльності. Вона передбачає володіння педагогом професійно значущими установками і особистісними якостями, теоретичними знаннями, професійними вміннями та навичками.

Дослідження І. Бєха [64], А. Богуш [65], І. Зязюна [53], Я. Кодлюка [66], В. Маркової [54], Т. Ганько [67], та ряду інших авторів доводять, що поняття «професійна педагогічна компетентність» є складнішим, ніж загальне поняття «професійна компетентність». Так, І. Зязюн підкреслює, що, крім знань і вмінь, педагогові необхідні певні особистісні якості, адже він сам є засобом впливу на суб'єкта освіти [53]. Крім того, формування особистості значним чином залежить від спрямованості педагога, його поведінки, яка безпосередньо впливає на дитину, віддзеркалюючись у її підсвідомості.

Отже, специфіка структури професійної компетентності викладача полягає в урахуванні професійно значущих якостей особистості.

На думку С. Вітвицької, «складовими професійно-педагогічної

компетентності педагога є спеціальна складова щодо сфери предметів, які викладаються; методична складова щодо способів формування знань, умінь, навичок та ставлень студентів; соціально-психологічна складова щодо процесів спілкування; диференціально-психологічна складова щодо мотивів та здібностей учнів; аутопсихологічна складова щодо здобутків і недоліків власної діяльності й особистості» [69].

Українська дослідниця В. Саюк зазначає, що «структура професійної компетентності вчителя – це складна інтегрована система, яка складається із взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів та елементів: мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний» [70, с. 21].

Ю. Татур дану схему представив наступним чином:

- 1) позитивна мотивація до прояву компетентності;
- 2) ціннісно-сміслові уявлення (ставлення) до змісту і результату діяльності;
- 3) знання, що лежать в основі вибору способу здійснення відповідної діяльності;
- 4) вміння, досвід (навички) успішного здійснення необхідних дій на базі наявних знань [71].

Так, професіограма, як набір вимог до фахівця, зручна у застосуванні, але доцільна при описі тільки операційних компетентностей. Система ключових компетентностей, як багатопараметрична характеристика фахівця, не може визначатися простою сумою наявних особистісних якостей та здібностей, для цього необхідно застосування комплексу взаємопов'язаних параметрів. Тому при цілісному описі моделі професійно-педагогічної компетентності автор використав рівневий підхід. Використовуючи даний підхід, автор виділяє комунікативну, інформаційну, регулятивну та інтелектуально-педагогічну компетентності, причому остання є базовою для інших.

Комуникативна компетентність педагога – професійно значуща, інтегративна якість, основними складовими компонентами якої є емоційна стійкість (пов'язана з адаптивністю); екстраверсія (корелює із статусом і ефективним лідерством); здатність конструювати прямий і зворотний зв'язок; мовні вміння; вміння слухати; вміння нагороджувати; делікатність, вміння зробити комунікацію «рівною».

Інформаційна компетентність включає обсяг інформації (знань) про себе, про учнів та їхніх батьків, про досвід роботи інших педагогів.

Регулятивна компетентність педагога передбачає наявність у нього вмінь управляти власною поведінкою. Вона включає: цілепокладання, планування, мобілізацію і стійку активність, оцінку результатів діяльності, рефлексію.

Інтелектуально-педагогічну компетенцію автор розглядає як комплекс умінь з аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизації, як якості інтелекту: аналогія, фантазія, гнучкість і критичність мислення.

З метою оцінки запропонованих компетентностей, автор виділяє три рівня професійно-педагогічної компетентності педагога: вузький – припускає сформованість необхідної операційної компетентності (визначається набором навичок, необхідних педагогу для здійснення професійно-педагогічної діяльності: прогностичні, проєктивні, предметно-методичні, організаторські, педагогічної імпровізації, експертні); достатній – сформованість операційних і ключових (ключова компетентність проявляється не тільки у здатності вирішувати вузько-професійні завдання, а й у тому, як людина сприймає, оцінює і розуміє світ за межами своєї професії) компетентностей (окрім базової); широкий – сформованість операційної, ключових і базової (інтелектуально-педагогічна компетентність, яка розглядається автором як базова) виражається в умінні застосовувати наявні знання для встановлення

НУБІП України

педагогічно доцільних взаємин, набуття та перетворення знань учнями і самим педагогом, а також для вироблення способів інноваційної діяльності) компетентностей.

Основними складовими професійної компетентності є:

НУБІП України

1) система психологічних, загальнодидактичних та спеціальних фахових знань;

2) система фахових умінь;

3) професійні здібності та професійно значущі риси особистості.

НУБІП України

Вивчення та аналіз присвячених проблемі сутності та змісту професійно-педагогічної компетентності педагога вищого навчального закладу дозволив нам уточнити визначення поняття «професійна компетентність майбутніх викладачів закладів вищої освіти», яке ми

НУБІП України

розуміємо як інтегративна професійно-особистісна характеристика фахівця, яка містить сукупність цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду, особистісних та психологічних якостей, що забезпечують його здатність ефективно виконувати професійні функції і завдання, сприяють

НУБІП України

самореалізації та саморозвитку. Професійні компетенції викладача закладу вищої освіти визначені галузевим стандартом вищої освіти. До таких компетенцій належать діагностико-прогностична, плануюча, навчально-розвивальна, виховна, комунікативна, просвітницька, організаційно-педагогічна, контролююча і самовдосконалення. Група методичних

НУБІП України

компетентностей проявляється у володінні педагогом аналітичними, прогностичними і проектувальними способами діяльності, при реалізації відповідних функцій педагога вищої освіти.

НУБІП України

Сукупність оціночних компетентностей забезпечує реалізацію педагогом рефлексивної функції і виявляється у володінні способами педагогічного оцінювання, а також рефлексії. Організаторська компетентність проявляється в реалізації організаторської функції педагога

НУВБІП УКРАЇНИ

вищої освіти і передбачає володіння мобілізаційними, інформаційними, розвивальними та орієнтаційними способами діяльності. Комунікативна компетентність проявляється у володінні педагогом способами професійно-

педагогічного спілкування, педагогічної техніки та перцептивними способами при реалізації комунікативної функції і розуміється дослідницями як сукупність компетентностей – перцептивної, педагогічної техніки та педагогічного спілкування. У практиці освіти професійна компетентність

розглядається як результат засвоєння набору компетенцій, як системне утворення, що складається з компетентностей більш часткового порядку.

НУВБІП УКРАЇНИ

Однак набір компонентів не є простою їх сумою, тут яскраво проявляється синергетичний ефект: сумарна дія складових у рамках утвореної системи перевищує просте додавання ефектів дій кожного з елементів окремо, дає якісно нове утворення, створюється система, яка саморозвивається і самоорганізується.

НУВБІП УКРАЇНИ

Набір компетенцій стосовно вітчизняної системи професійно-педагогічної освіти знаходиться поки що в стадії розробки. У відповідності до розробленого професійного стандарту кваліфікація педагога може бути

НУВБІП УКРАЇНИ

описана як сукупність шести основних компетентностей:
Компетентність у сфері особистісних якостей (емпатія, соціорефлексія, самоорганізованість, загальна культура).

НУВБІП УКРАЇНИ

Компетентність у постановці цілей і завдань педагогічної діяльності (вміння ставити цілі і завдання у відповідності з віковими та індивідуальними особливостями студентів, вміння перекласти тему заняття на педагогічне завдання, вміння залучити учнів у процес формулювання цілей і завдань)

НУВБІП УКРАЇНИ

Компетентність у мотивуванні студентів на здійснення навчальної (виховної) діяльності (вміння створювати ситуацію успіху в навчальній діяльності, вміння створювати умови для забезпечення позитивної мотивації учнів, вміння створювати умови для самомотивації студентів).

Компетентність у розробці програми діяльності та прийнятті педагогічних рішень (вміння приймати рішення в педагогічних ситуаціях, вміння розробити власну програму, вміння вибрати і реалізувати типові програми).

Компетентність у забезпеченні інформаційної основи педагогічної діяльності (компетентність в методах викладання, компетентність у предметі викладання, компетентність у суб'єктивних умовах педагогічної діяльності).

Компетентність в організації педагогічної діяльності (вміння встановлювати суб'єкт-суб'єктні відносини, вміння організувати навчальну (виховну) діяльність, вміння реалізувати педагогічне оцінювання).

Підкреслимо, що розроблені методики оцінювання компетентності передбачають обов'язкову наявність у цього процесу двох рівноправних «сторін»:

- зовнішню, виражену в «об'єктизованому» компоненті оцінки, коли розв'язання суб'єктом тестового завдання оцінює експерт.
- внутрішню, виражену в «суб'єктизованому» компоненті, коли суб'єкт оцінює себе самостійно.

У структурі професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти можна виділити три основні аспекти:

Розв'язання завдань, пов'язаних з вивченням і розвитком особистості студента. Розв'язання завдань, пов'язаних із створенням умов для успішної педагогічної взаємодії на уроці і в позаурочній діяльності;

Розв'язання завдань, пов'язаних з організацією та здійсненням діалогу, взаємодії з можливими партнерами (індивідуальним, груповим, колективними) в освітньому середовищі. В свою чергу, успішність

розв'язання даних трьох груп завдань, можна оцінити, використовуючи критерії:

- оцінки якостей особистості, необхідних для вирішення освітніх

НУВБІП УКРАЇНИ

завдань;
- оцінки процесу і результатів (продуктів) професійно-педагогічної діяльності (реальної чи змодельованої);

- професійно-педагогічної та соціальної ролі майбутнього викладачів закладів вищої освіти в запропонованих обставинах.

НУВБІП УКРАЇНИ

Становлення кожного компонента пов'язане з формуванням його характеристик і властивостей як частини цілісної системи.

Розглядаючи професійну компетентність майбутніх викладачів закладів вищої освіти виховання в єдності ключових, базових і спеціальних компетентностей, її розвиток і ознаки сформованості можна розглядати як взаємодію мотиваційного, когнітивного, операційно-дієвого і рефлексивного компонента в структурі діяльності.

НУВБІП УКРАЇНИ

На будь-якому завершеному шаблі професійно-педагогічної освіти у майбутніх викладачів закладів вищої освіти необхідно сформувати професійну компетентність на такому рівні, який дозволить творчо вирішувати педагогічні завдання у різних ситуаціях взаємодії з вихованцями, виключить шаблонний підхід до вибору способів педагогічного впливу по відношенню до різних дітей з їх індивідуальними особливостями.

НУВБІП УКРАЇНИ

Ми погоджуємося з думкою вчених про те, що здійснити таку підготовку надзвичайно складно, і залежить це звичайно не тільки від змісту професійних освітніх програм, а й від педагогічних технологій, кваліфікації педагогічних кадрів, що реалізують освітню програму. Однак, детальна розробка складу компетентностей як цільових орієнтирів при розробці змісту основних освітніх програм, дозволить усунути основне протиріччя між необхідністю підготовки фахівців нового типу, здатних більш успішно і ефективно вирішувати питання виховання і розвитку дітей та нездатністю традиційної системи педагогічної освіти забезпечити підготовку таких фахівців.

НУВБІП УКРАЇНИ

НУВБІП УКРАЇНИ

Таким чином, зростаючі вимоги суспільства та системи вищої освіти до рівня професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти потребують переорієнтації освітнього процесу в педагогічних

ЗВО України на формування високого рівня професійно-педагогічної

компетентності, що є неможливим без проведення наукових досліджень, визначення та обґрунтування сутності, змісту та структури такої компетентності, а також відповідної організації освітнього процесу.

Орієнтація змісту освіти на формування професійної компетентності

майбутніх викладачів закладів вищої освіти насамперед передбачає ґрунтовне розроблення системи компетентностей різного рівня. Така система

має містити елементи комплексу компетентностей, що пов'язані за змістом і структурою та можуть формуватись у майбутніх фахівців поступово залежно

від дисциплін, року навчання тощо. Визначення результатів навчання

майбутніх фахівців на кожному з його етапів на основі компетентнісного підходу дозволить здійснити відповідні зміни в українській вищій освіті.

1.3. Залучення магістрантів до соціальних ініціатив як засіб

формування їх професійної компетентності

Проблема формування професійної компетентності сучасних фахівців вирішується дослідниками з позицій різних наукових підходів. Психолого-

педагогічні аспекти становлення та розвитку особистості сучасної людини пов'язані з його громадськими способами самовизначення і самореалізації.

У сучасному освітньому просторі виникла необхідність в підготовці професійно компетентних, соціально активних і конкурентоспроможних

фахівців, готових забезпечити суспільству стійке, безпечне і успішне розвиток, так як суспільство ставить перед людиною все більш

ускладнюються завдання на самовизначення і самореалізацію, з якими під

силу виборитися тільки вільної, самостійної, соціально активної особистості.

Сучасний студент може і повинен самостійно вирішувати завдання, пов'язані не тільки з соціальною адаптацією, але і з перебуванням напрямків і способів творчої самореалізації себе в суспільному житті. При цьому

педагогічно важливо, за яких умов цей процес буде проходити для нього найбільш ефективно. У зв'язку з цим одним з найважливіших завдань сучасної вищої освітньої установи стає розвиток соціальної активності особистості студента. Саме від неї залежить ефективне здійснення соціально-

професійних функцій і ролей.

Соціально-професійна активність особистості вивчається сучасними науковцями на різних рівнях С. Марченко [72], Р. Войнола[73], Н. Заверико[74], О. Карпенко [75], М. Лукашевич[76], А. Капська [77], О.Безпалько, І. Зверева[78], Кравченко[79], С. Кубицький[80], М. Палюх[81].

У науковій літературі існує неоднозначність у визначенні поняття «соціальна активність». Різне трактування породжена складністю самого поняття, зокрема, різноманітністю прояви його форм і варіантів. Аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури дозволив розглянути досліджуване явище з позицій різних наук. З позиції соціальної - це поняття, «яке відображає характер функціонування індивідів і соціальних груп у суспільстві» [72].

Соціальна активність пов'язана з перетворенням інтересу в фактор дії, з пізнанням і целеполаганням. «Активність особистості являє собою діяльне ставлення особистості до світу, здатність виробляти суспільно-значущі перетворення матеріального і духовного середовища на основі освоєння історичного досвіду людства» [73, с. 14]. Словник-довідник для соціальних педагогів та працівників визначає соціальну активність як «інтегративну

Н характеристику внутрішніх можливостей суб'єкта в здійсненні діяльності, спрямованої на підтримку і розвиток соціальної цілісності» [78, с. 8].

Так чи інакше, всі визначення підкреслюють діяльнісний аспект даного визначення, що дає можливість співіснувати в соціумі і

Н самореалізовуватися у всіх сферах життя. Стосовно до студеньської молоді соціальна активність передбачає виховання в особистості організаторських умінь і інтересу до громадської роботи, відповідальності при виконанні громадських доручень, ініціативності в поєднанні з ретельністю.

Н М. Лукашевич виділяє загальні характеристики категорії «соціальна активність»: взаємодія суб'єкта з соціальним середовищем в соціальній діяльності; зміна соціального середовища і суб'єкта взаємодії (прийняття ним на себе відповідальності); освоєння законів суспільства, культури, соціального досвіду і використання їх на практиці; спосіб поведінки

Н соціального суб'єкта; внутрішня готовність до дії; прояв суб'єктом наднормативної діяльності; діяльне ставлення людини до життя в суспільстві; творче виконання заданих суспільством функцій, створення соціальних інновацій; наявність внутрішніх мотивів і стимулів, в основі яких

Н лежать суспільно-значущі потреби [76, с. 52].

Н Таким чином, соціальну активність студента слід розглядати як інтегративну якість особистості, що представляє собою цілісну систему соціальних знань, оціночних суджень і переживань, світоглядних установок,

Н вчинків, орієнтованих на прояв самостійності і ініціативи; спрямоване на взаємодію з соціальним середовищем і її перетворення через різні види діяльності.

Н Педагогічна проблема формування соціальної активності тісно пов'язана з психологічними уявленнями про структуру особистості та взаємозв'язках різних її компонентів. Так, О. Карпенко в структурі соціальної активності виділив наступні її складові [75, с. 10]: за формою: професійна і



Н непрофесійна; за видами: трудова, політична, пізнавальна; за спрямованістю: громадська, антисуспільна; за сферою реалізації: виробництво, управління. Для того щоб в кожному конкретному випадку можна було визначити факт наявності або відсутності соціальної активності і

Н вплинути на її перебіг, необхідно виділити показники, критерії, що визначають соціальну активність, виділяє наступні критерії: ступінь розвитку, максимальне використання обдарувань, талантів, схильностей людини в процесі участі в громадській діяльності; ступінь свідомості; безкорисливість [6, с. 46].

Н Деякі автори в якості критеріїв розглядають вільний час, витрачений на певні види діяльності, наявність елементів змагальності, наднормативних у праці. С. Марченко виділяє наступні критерії [72, с. 17]: спрямованість соціальної орієнтації; кількісні та якісні показники діяльності; мотиви, які

Н спонукають до взаємодії з людьми, найближчим оточенням.

Н Аналіз наукової літератури і реального досвіду з проблеми формування соціальної активності студентів педагогічних професій дозволив виділити ряд умов, дотримання яких веде до оптимізації цього процесу.

Н Одним з найбільш загальних і важливих педагогічних умов формування соціальної активності сучасного фахівця виступає загальна компетентність педагогів освітнього закладу, що представляє собою сукупність професійної і соціальної компетентності, а також навичок соціальної взаємодії.

Н Наступним педагогічним умовою може виступати використання педагогами в практичній діяльності потенційних можливостей освітнього середовища як додаткового педагогічного засобу формування соціальної активності студентів. Дана умова включає в себе як соціально-педагогічну компетентність педагогів, так і високий рівень соціальної активності самих

Н співробітників установи освіти. Педагоги в зв'язку з цим виступають в якості особливих агентів соціалізації, так як мають на меті нейтралізувати негативні



Н фактори соціалізації, вирішуючи при цьому завдання соціального виховання. Педагог повинен оцінювати соціальну активність студента через призму наявного у нього соціального досвіду і потенційні можливості його освоєння особистістю.

Н Педагог, виступаючи в якості суб'єкта процесу формування соціальної активності студентів, повинен володіти знанням діагностики та активізації наявних у студентів ресурсів здійснення навчальної та позанавчальної соціально-значущої та корисної діяльності, а також знанням власних можливостей і вмінням перетворювати особистісні ресурси в дієві

Н підтримують програми. Процес формування соціально активної особистості студента передбачає визначення і облік потенціалу позакласної діяльності установи освіти. Ця діяльність реалізується в наступних напрямках: розкриття, розвиток і використання соціальних здібностей студентів і

Н педагогів; формування індивідуальних практичних знань, умінь, навичок, необхідних для виконання конкретної професійної трудової діяльності; активне споживання соціального досвіду, культури. Вона забезпечує більш інтенсивну соціалізацію студентів, близькість до професійного середовища,

Н соціальних відносин, що веде до глибокого розвитку професійних і особистісних якостей майбутнього фахівця.

В якості однієї з педагогічних умов також може виступати забезпечення поетапного формування соціальної активності студентів.

Н Поетапне включення студентів у позанавчальний діяльність здійснюється на основі врахування цілей професійної освіти, виховання і формування особистості майбутнього фахівця, громадянина, вільної особистості і передбачає спрямованість на формування структурних ознак соціальної активності: когнітивного, оціночно-емоційного, світоглядного,

Н поведінкового. На когнітивному етапі здійснюється процес формування у студентів знань про соціальну дійсність, дають відомості про особливості



Н соціального спілкування, способах взаємодії з соціальним середовищем, формах прояви активності. На даному етапі необхідна організація процесу формування у студентів самостійності і стійкості суджень про соціальні норми, що регулюють взаємовідносини людей, формування умінь давати

Н змістовну характеристику соціальним, моральним цінностям і аналізувати, як саме вони можуть проявлятися в поведінці. Моральні знання стають основою для вирішення навчальних, професійних і життєвих завдань.

Оціночно-емоційний етап полягає у формуванні особистісного ставлення до прояву соціальної активності. На даному етапі організується формування оціночних суджень і емоційних відносин студентів до явищ соціальної дійсності, окремих дій і вчинків, спостерігається суб'єктивне ставлення до діяльності. Інтеріоризація соціальних норм, цінностей, а також вироблення власних відносин, цінностей неможливі тільки на когнітивному

Н рівні і передбачають активну роль емоцій в цьому процесі. Вони нерозривно пов'язані з найважливішими якостями особистості, її моральним змістом, характером мотиваційної сфери, естетичними і моральними ціннісними орієнтаціями.

Н Світоглядний етап передбачає формування цілісного уявлення про соціальну активність як необхідну якість особистості, внаслідок виникнення внутрішньої готовності керуватися заданими принципами і нормами поведінки. Це внутрішній механізм, що розкриває життєву позицію

Н особистості, програму її поведінки і дій. Даний етап має характеризуватися наявністю таких ознак, як: системність переконань особистості; широкий діапазон переконань студентів, пов'язаних з майбутнім положенням як членів суспільства; прояв переконань в особистісній особливості студентів (відповідальності, шанобливе ставлення до іншої людини, толерантності).

Н Поведінковий етап націлений на формування стійкого соціально активної поведінки, який проявляється в будь-яких ситуаціях і заснованого



На виниклих свідомих навичках і звичках. Показником даного етапу виступають орієнтація дій студента на соціально схвалювані норми, цінності, судження, переконання, а також стійкість і самостійність ліній поведінки, наявність соціальної позиції особистості. Роблячи певні дії, проробляючи ті

чи інші операції, студент виявляє своє ставлення до суспільно значущої діяльності, іншим людям і соціальним групам, до самого себе, виконуючи ті чи інші соціальні ролі. Показниками соціальної активності особистості на даному етапі також можуть виступати активна життєва і громадянська

позиції; активну участь в громадських справах освітнього закладу, колективу, студентське самоврядування; організаторські та комунікативні здібності.

Дана педагогічна умова - забезпечення поетапного формування соціальної активності студентів - орієнтоване на відбір ефективних форм і методів роботи з особистістю в залежності від рівня сформованості у неї цієї якості.

Таким чином, реалізація представлених умов вимагає підвищеного рівня соціальної активності педагогічного колективу освітнього установи,

загальнокультурної і спеціальної підготовки педагогів. Кінцевим результатом організує діяльності по формуванню соціальної активності студентів виступає особистісне утворення, що включає сукупність структурних ознак (когнітивного, емоційно-ціннісного, світоглядного та поведінкового), якості

майбутнього фахівця (гуманістичних, ділових і громадських) і соціальний досвід особистості.

Висновки до першого розділу

Зміни, що відбуваються в сучасній системі освіти, зумовлюють необхідність підготовки сучасного висококваліфікованого і творчого

НУБІП України

НУВБІП УКРАЇНИ

мислячого педагога, здатного виховати всебічно розвинену особистість майбутнього громадянина країни, підготовленого до соціальної адаптації в суспільстві, трудової діяльності, самоосвіти та самовдосконалення. Як

наслідок, посилюється увага вчених до обґрунтування та розробки

теоретичних та практичних засад формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

У педагогічній науці розробляються теоретичні питання та методичні рекомендації щодо формування професійно-педагогічної

компетентності педагогів: обґрунтовано сутність, зміст та структуру професійної компетентності; розкрито принципи, форми, методи та технології формування компонентів професійно-педагогічної

компетентності педагога; висвітлено основні етапи формування професійної компетентності педагога; критерії та рівні професійно-педагогічної компетентності педагога.

Теоретичний аналіз робіт з проблеми педагогічної компетентності дав можливість зробити висновок про те, що у даний час поняття

«компетенція» і «компетентність» чітко відрізняються. Компетенція – це

сукупність обов'язень, певний стандарт діяльності, наперед визначена вимога до фахівця, функції, оволодівши якими під час освітньої підготовки, фахівець набуває здатності діяти професійно і самостійно.

Компетентність – це характеристика, що дається людині в результаті оцінки результативності її дій, спрямованих на вирішення певного кола значущих для даного співтовариства завдань.

Вивчення різних підходів до визначення сутності поняття «професійна компетентність» дало можливість представити його як

інтеграцію цінностей і ставлень, знань, досвіду та професійно значущих особистісних якостей, які відображають здатність фахівця ефективно здійснювати професійну діяльність. Аналіз нормативних документів і

наукової літератури дозволив нам уточнити визначення поняття «професійна компетентність викладачів закладів вищої освіти», яке ми розуміємо як інтегративну професійно-особистісну характеристику

фахівця, яка містить сукупність цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду, особистісних та психологічних якостей, що забезпечують його здатність ефективно виконувати професійні функції й завдання, сприяють самореалізації та саморозвитку.

Встановлено, що професійна компетентність майбутніх викладачів закладів вищої освіти розглядається в єдності ключових, базових і спеціальних компетентностей, ознаки сформованості яких можна досліджувати як взаємодію мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, особистісного та оцінно-рефлексивного компонентів в структурі професійно-педагогічної діяльності.

Процес формування професійної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти розглянуто як педагогічно-керовану взаємодію викладачів і студентів, що спрямована на набуття теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, розвиток і саморозвиток професійно

особистісних якостей студентів для ефективної професійно-педагогічної діяльності. Система формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у педагогічних ЗВО є

цілісною сукупністю взаємопов'язаних складових: цілепокладаючої, теоретико-методологічної, змістової, структурно-організаційної, організаційно-процесуальної та результативної, яка забезпечує досягнення визначеної мети.

Ефективне формування професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти забезпечують такі педагогічні умови:

- усвідомлення студентами важливості професійно-педагогічної діяльності викладачів закладів вищої освіти та оволодіння ними

НУВБІП України
відповідними знаннями, вміннями і навичками, необхідними для її здійснення;
- формування у них мотиваційно-ціннісного ставлення до

оволодіння професією викладача закладу вищої освіти;

НУВБІП України
забезпечення максимального використання можливостей теоретичного і практичного напрямків професійно-педагогічної підготовки, інноваційних педагогічних технологій у процесі формування професійно-педагогічної компетентності;

професійно-педагогічної компетентності;

НУВБІП України
- оптимальне поєднання репродуктивних та активних методів роботи у процесі формування професійно-педагогічної компетентності;
- залучення всіх учасників навчального процесу до спільної

діяльності з цілепокладання, планування, прогнозування, оцінювання та

рефлексії результатів цієї діяльності.

НУВБІП України
Методи формування професійної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти являє собою систему педагогічних процедур, які передбачають врахування особливостей змісту, часу, умов

вивчення навчальних дисциплін, можливостей студентів, організацію

НУВБІП України
цього процесу на кожному етапі навчального процесу, занятті, а також систему завдань, що моделюють різні аспекти професійно-педагогічної діяльності майбутніх фахівців в умовах освітнього процесу ЗВО.

Загальні характеристики категорії «соціальна активність» - це:

Н взаємодія суб'єкта з соціальним середовищем в соціальній діяльності; зміна соціального середовища і суб'єкта взаємодії (прийняття ним на себе відповідальності); освоєння законів суспільства, культури, соціального

досвіду і використання їх на практиці; спосіб поведінки соціального суб'єкта;

внутрішня готовність до дії; прояв суб'єктом наднормативної діяльності;

Н діяльне ставлення людини до життя в суспільстві; творче виконання заданих

Н суспільством функцій, створення соціальних інновацій; наявність внутрішніх мотивів і стимулів, в основі яких лежать суспільно-значущі потреби.

Соціальну активність студента слід розглядати як інтегративну якість особистості, що представляє собою цілісну систему соціальних знань,

Н оціночних суджень і переживань, світоглядних установок, вчинків, орієнтованих на прояв самостійності і ініціативи; спрямоване на взаємодію з соціальним середовищем і її перетворення через різні види діяльності.

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ІНІЦІАТИВ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПРОГРАМИ «ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ»

2.1. Загальні питання організації та проведення експериментальної роботи та діагностика стану сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»

Для перевірки теоретичних засад формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи», майбутніх викладачів ЗВО, була проведена експериментальна робота протягом 2020 – 2021 років.

Основними етапами педагогічного експерименту є: планування експериментального дослідження; організація експерименту; проведення експерименту; інтерпретація результатів та обробка одержаних даних методами математичної статистики. Види експерименту визначені завданнями, цілями та характером дослідження. Як зазначає переважна більшість науковців, для того, щоб проведений експеримент відповідав принципу вірогідності потрібні: оптимальна кількість студентів та кількість досліджень; надійність методик дослідження; статистична значимість різниць одержаних даних.

Теоретичний аналіз проблеми формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» у цілісному освітньому процесі педагогічних закладів освіти дав можливість розробити зміст і програму експериментальної роботи, яка була спрямована:

на з'ясування загального стану професійної підготовки у вищих закладах освіти в процесі фахової підготовки;

НУБІП України - визначення вихідного рівня сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»;

- розробку й упровадження методів формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»

НУБІП України у цілісному освітньому процесі ЗВО шляхом залучення до соціальних ініціатив; моніторинг впроваджених в процес змісту, форм і методів формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми

«Педагогіка вищої школи» шляхом залучення до соціальних ініціатив ;

Н До експериментальної групи увійшли 46 студентів та 44 студенти контрольної групи, які здобувають освіту в Національному університеті біоресурсів і природокористування України.

Мета констатувального експерименту полягала у визначенні стану вихідного рівня сформованості професійної компетентності магістрантів

Н освітньої програми «Педагогіка вищої школи» шляхом залучення до соціальних ініціатив; завданнями цього етапу дослідження були наступні:

- визначити готовність викладачів і студентів взяти участь в експерименті з впровадження авторської програми формування професійної

Н компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»

- ознайомитися з особливостями навчального закладу щодо вихідного стану професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»

Н - визначити зміст професійної підготовки майбутніх педагогів - студентів гуманітарно-педагогічного факультету на етапі констатувального експерименту;

- з'ясувати педагогічний потенціал процесу залучення до соціальних ініціатив.

Н З цією метою аналізувалися сучасні *теоретичні засади* вирішення проблеми формування професійної компетентності студентів університетів,

Нивисвітлені у першому розділі; з'ясовувалися змістові та технологічні можливості різних форм впливу на студентів: можливості навчального процесу (роль навчальних дисциплін у розвитку особистості студента), позааудиторна діяльність, самовиховання студента; вивчався досвід окремих

Нвищих навчальних закладів щодо функціонування системи педагогічної освіти студентів; проводилася роз'яснювальна робота з викладачами, кураторами академічних груп із метою усвідомлення ними актуальності даної проблеми, її практичної значущості й налаштування їх готовності до участі в експерименті.

НЗ метою одержання повних достовірних експериментальних даних, що адекватно відображають стан досліджуваної проблеми, ми застосовували сукупність таких методів дослідження:

Н1. Розробка й апробація діагностичного інструментарію (проектування, моделювання, конструювання, збір інформації, аналіз інформації, ухвалення рішення, організація роботи з ухвалення рішення, контроль виконання, аналіз ефективності дій) з метою вивчення та аналізу (аналіз змісту навчальних планів, програм, навчальних курсів гуманітарної спрямованості за проблемою, яка досліджується, планів виховної роботи академічної групи).

Н2. Метод спостереження. Під час організації спостереження ми керувалися принципами системності, систематичності й послідовності, що передбачало інтегровану й регулярну фіксацію дій, ситуацій, процесів.

Н3. Анкетування різних видів (анкетування керівництва, викладачів та студентів) із метою: з'ясування ставлення майбутніх викладачів закладів вищої освіти до професійної підготовки магістрів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» та наявності в них мотивів до самовиховання, самореалізації; вивчення рівня сформованості в респондентів особистісних якостей, які характеризують *когнітивний, аксіологічний, процесуальний* компоненти за відповідними критеріями (світоглядно-знаннєвий,

мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-рефлексивний); для аналізу суджень студентів, випускників, молодих педагогів, методистів, керівників педагогічної практики про шляхи вдосконалення професійної обізнаності майбутніх педагогів, формування в них професійних цінностей.

4. Тестування з метою виявлення рівня сформованості у майбутніх викладачів закладів вищої освіти та умінь, необхідних для здійснення професійної творчої педагогічної діяльності.

5. Інтерв'ювання та бесіди зі студентами й педагогами з метою уточнення констатувальних даних. Опитування проводилося вибірково, при цьому достовірність даних забезпечувалася дотриманням принципу випадковості відбору. Проведення індивідуальних і групових сфокусованих інтерв'ю із представниками керівництва педагогічних університетів.

Порівняльний аналіз отриманих відповідей і даних, здобутих у результаті застосування інших методів дослідження, дозволив скласти більш об'єктивне уявлення про стан досліджуваної проблеми.

6. Метод експертних оцінок з метою одержання попередньої інформації про об'єкт дослідження, визначення педагогічних умов реалізації розробленої моделі процесу формування професійної компетентності майбутніх викладачів ЗВО в університетах, а також оцінювання її ефективності. Для одержання якісних експертних оцінок до участі в експертизі залучалися студенти, викладачі, провідні науково-педагогічні працівники, які мають високий професійний рівень і практичний досвід із досліджуваної проблеми.

7. Методи математичної статистики з використанням критерію χ^2 для порівняння розподілу об'єктів двох вибірок за рівнями визначених показників сформованості досліджуваного аспекту. Зміна статистичних характеристик експериментальної та контрольної вибірок аналізується за певними критеріями значущості.

Теоретичне обґрунтування проблеми формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи», визначення її структурних компонентів у розділі 1.2. дозволило здійснити

педагогічну діагностику вихідного рівня сформованості цього феномену у

студентів гуманітарно-педагогічного факультету НУБіП за відповідними критеріями.

У науково-методичній літературі (Л. Ісаєв, В. Курило, М. Мурашко, Т. Туркот та інші) серед загальних вимог до критеріїв виокремлюють такі:

- 1) об'єктивність;
- 2) відображення того, що вимірює дослідник;
- 3) відображення суттєвих ознак досліджуваного явища, охоплення його типових сторін;
- 4) критерії повинні розкриватися через низку показників, у силу прояву яких можна дійти висновку про ступінь вираженості певного критерію;
- 5) критерії мають відбивати динамку якості, що вимірюється, у часі та просторі.

Вибір критеріїв має здійснюватися з урахуванням таких вимог: кожен окремий критерій повинен бути сформульований чітко, допускати як якісну, так і кількісну характеристику, має відображати найбільш істотні ознаки процесу формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» та його результати; критерії повинні відображати доцільність професійної діяльності зі студентами освітніх закладів.

Отже сукупність критеріальних ознак професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» складає:

- сформованість знань щодо викладання уЗВО ;
- спрямованість на вирішення педагогічних ситуацій розвинена педагогічна свідомість;

професійно-педагогічних цінностей;
- готовність до педагогічної та самореалізація в професійно-творчій діяльності.

Сукупність структурних і функціональних компонентів розкриває

специфіку процесу формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»

Світоглядно-знанцевий критерій оцінює загально-світоглядний рівень майбутнього викладача, його ерудицію, обізнаність в галузі професійного використання **набутих, глибину, обсяг і систему професійно-педагогічних знань.**

Показниками сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за світоглядно-знанцевим критерієм є:

- система професійно-педагогічних на рівні понять та категорій;
- розвинена педагогічна свідомість;
- професійні знання технологій педагогічної діяльності.

Мотиваційно-ціннісний критерій зумовлює педагогічну спрямованість

діяльності викладача ЗВО, визначає мотиви і цінності, що переважають у студентів гуманітарно-педагогічного факультету, характеризує професійні установки особистості.

Показниками сформованості професійної компетентності магістрантів

освітньої програми «Педагогіка вищої школи» у майбутніх викладачів ЗВО за *мотиваційно-ціннісним критерієм* є:

- орієнтація на цінність професій педагога;
- позитивна мотивація до набуття педагогічної професії;
- потреба в набутті інноваційних знань.

Діяльнісно-рефлексивний критерій визначає професійно-педагогічну діяльність та громадянську активність особистості, виражає прагнення

майбутнього педагога до професійної самоосвіти і саморозвитку.

Показниками сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за діяльнісно-рефлексивним

критерієм є:

- творча професійна педагогічна діяльність;
- соціально-педагогічна активність;
- прагнення до професійного саморозвитку;

Під час проведення підготовчого етапу експериментальної роботи нами була розроблена методика комплексної діагностики, апробована у психолого-педагогічній практиці, модифікована та адаптована до завдань нашого дослідження.

Були розроблені анкети, програми інтерв'ю та бесід, тестові й творчі завдання, опитувальники, застосовувалася також експертна оцінка, розроблялися педагогічні ситуації, які мали альтернативні рішення і які дозволяли оцінити досягнутий рівень на підставі обраної відповіді. Методика комплексної діагностики критеріїв сформованості професійної компетентності за визначеними показниками, що забезпечує надійність і

вірогідність результатів виховної діяльності в процесі експериментального дослідження, надана в таблиці 2.1.1.

Таблиця 2.1.1

Методики діагностики рівнів сформованості професійної

компетентності

Компонент/ Критерій	Показник	Методика діагностики
КОГНІТИВНИЙ СВІТЛОГЛЯДНО- ЗНАНЦЕВИЙ	Система професійно-педагогічних знань на рівні понять та категорій	Анкета «Педагогічна культура педагога», дидактичні тести з дисципліни «Педагогіка вищої школи»
	Розвинена педагогічна свідомість	
	Професійні знання	

АКСІОЛОГІЧНИЙ й МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ Діяльнісно-рефлексивний	технологій педагогічної діяльності	педагогічної діяльності
	Орієнтація на цінність педагогічної діяльності	Анкета «Система ціннісних орієнтацій та очікувань» та методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча
	позитивна мотивація до набуття педагогічної професії;	Методика «Система рівнів мотивації» (за О. Беспальком)
	потреба в набутті інноваційних знань.	Анкети «Педагогічні здібності», «Особистісні якості майбутнього викладач», Анкети «Готовність педагога до соціальних ініціатив»
	Саморефлексія професійної педагогічної діяльності	соціально-педагогічна активність
	соціально-педагогічна активність	соціальних ініціатив»
	прагнення до професійного саморозвитку;	

Керуючись результатами теоретичного аналізу, ми визначили наступні змістовні характеристики рівнів сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»

Високий рівень (креативний) сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» характеризується загальною ерудицією студентів, широким світоглядом, глибиною, обсягом і систематичністю професійно-педагогічних знань; чітко вираженим позитивним ставленням до підвищення професійної компетентності; сформованими професійно значущими мотивами майбутнього викладача щодо розвитку професійної компетентності; сформованими на високому рівні особистісними якостями викладача вищої школи та прагненням до постійного самовдосконалення та саморозвитку.

Середній рівень (репродуктивний) сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»

виявляється у наявності професійно-педагогічних знань на достатньому рівні; розвинена педагогічна свідомість проявляється ситуативно; присутності переконань, соціальних мотивів майбутнього педагога щодо становлення професійної компетентності в процесі навчання, але недостатньо

сформованих професійних мотивах та прагненнях до професійного саморозвитку; прагненнях щодо вдосконалення професійно-педагогічних знань виявляється ситуативно; індиферентному ставленні до підвищення соціальної активності та готовності до діяльності громадсько-педагогічного

характеру проявляється фрагментарно в залежності від ситуації;

Низький рівень (адаптивний) сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» виявляється у відсутності системи професійно-педагогічних знань або їх фрагментарності: низькій ерудиції; нерозвиненості педагогічної свідомості,

низькому рівні професійних знань; недостатній мотивації до формування й удосконалення професійної компетентності незначній соціально-педагогічній активності та прагненні до професійного саморозвитку;

Перший діагностичний зріз був спрямований на виявлення у студентів рівня сформованості когнітивного компоненту професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за *світоглядно-знанським критерієм*,

Для цього використовувалася експертна оцінка, було проведено тестування з дисципліни «Педагогіка вищої школи» та «Педагогічна майстерність» та використані анкети «Педагогічна культура викладача ЗВО»;

Перший діагностичний зріз дозволив визначити якість знань з дидактики вищої школи і сформулювати власне бачення необхідності професійно-педагогічного розвитку саме для студентів спеціальності «Педагогіка вищої школи». Важливим була також самооцінка кожним студентом рівня саморозвитку педагогічної свідомості

У процесі анкетування визначалися знання і розуміння студентами теоретичних і практичних знань, необхідних для педагогічної діяльності викладачів ЗВО, а також розуміння засобів і методів професійно-педагогічної діяльності педагога вищої школи.

Так, при відповіді на питання «Чи необхідна підвищувати рівень професійної компетентності майбутніх викладачів?», більшість респондентів (77%) відповіли «Так, для виконання функцій, пов'язаних з професійною сферою»; (13%) : «Так, для майбутньої креативної діяльності»; (8%) : «Важко відповісти»; (2%) : «Не бачу в цьому необхідності». При цьому слід зазначити, що 30% студентів вказували, що вони прагнуть до оволодіння професією педагога на високому професійному рівні для виконання функцій, пов'язаних як з життєдіяльністю, так і з майбутньою професією викладача вищої школи.

Цікавими, на наш погляд, є результати самооцінки студентами рівня сформованості професійної компетентності: високий рівень визначили 1,7%; середній рівень – 45%; низький рівень – 50%; дуже низький рівень – 3,3%.

Основними причинами самооцінки низького і дуже низького рівня професійної компетентності студенти визначили: недостатність теоретичних знань з дидактики вищої школи (47%); недостатність практичних умінь з практичної роботи (44%); складність деяких категорій педагогіки вищої школи для розуміння (19%); іншими причинами даного явища виступили: швидкозмінне законодавство (7,5%); наявність протиріч в державі щодо освітньої діяльності (8,3%); низький рівень педагогічної культури найближчого оточення (5%); не змогли назвати жодних конкретних причин (6,2%).

При відповіді на питання: «Чи бажаєте Ви підвищити свій рівень професійної компетентності?» 76,6% опитаних відповіли позитивно; 16,7% – негативно; 6,7% – не визначилися з відповіддю. Достатньо ефективними

умови формування професійної компетентності у вищому навчальному закладі визнали 13,3 % студентів, 38,3 % – не змогли відповісти, 48,4 % – відповіли негативно.

Серед шляхів вдосконалення професійної підготовки студенти як молодших так і старших курсів запропонували такі: введення до професійної підготовки спеціалізованих курсів, що стосується соціальних ініціатив студентів (16 %); збільшення кількості годин, відведених для викладання дисципліни «Педагогіка вищої школи» (23,3 %); створення консультації для студентів (19,1 %); збільшення якості та кількості професійно-педагогічних творчих завдань на заняттях для обрання самостійного рішення (41,6 %). Щодо подальшої оптимізації процесу формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» були віднесено: включення в заняття систему ділових ігор, що відтворюють реальні педагогічні ситуації (32 %); зустрічі та бесіди з професійними викладачами, науковцями (21 %); більш широке залучення викладачів та студентів в процес соціально-педагогічної роботи за рахунок розширення участі у громадських формах суспільного життя ЗВО (22 %).

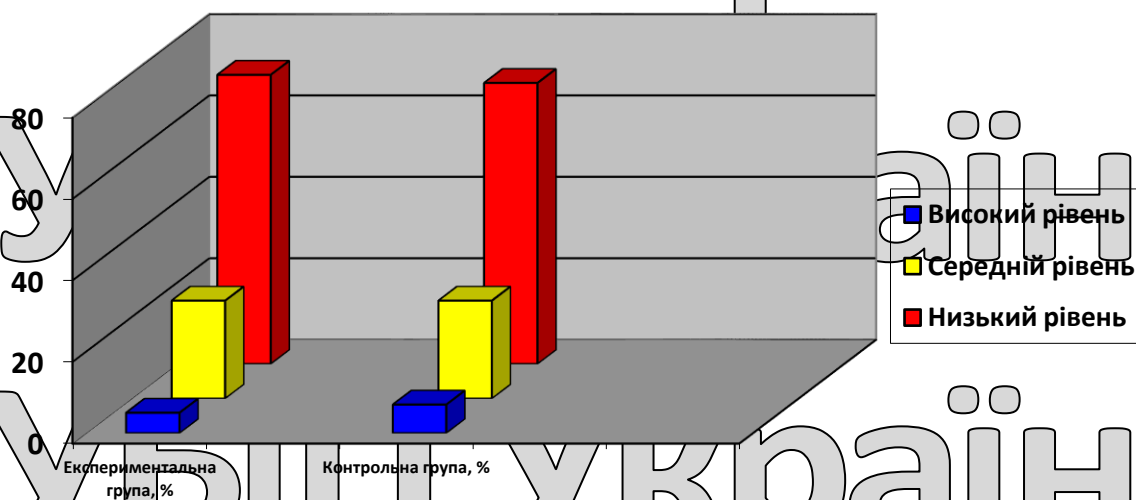
Одночасно звертає на себе увагу той факт, що 15 % респондентів не змогли відповісти на поставлені перед ними питання. Серед питань, щодо змісту у підготовці викладача вищої школи, в першу чергу відзначили дидактика вищої школи – (70 %), менеджмент – (61 %); виховна роботи зі студентами – (24 %). Для з'ясування джерел обізнаності та їх значущості для подальшої педагогічної освіти було проведено епітування, в результаті чого визначено, що найбільшим джерелом інформації для вирішення проблемних завдань професійно-педагогічного характеру як громадського так і виборного змісту мають «засоби масової інформації» – (46 %); «наукова література» – (24 %); «спілкування зі знайомими та друзями» – (16 %); «звернення до консультації» – (14%).

Після якісного та кількісного аналізу усіх показників когнітивного компонента професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за світоглядно-знаннєвим критерієм ми отримали наступні результати (таблиця 2.1.2).

Таким чином, порівнюючи результати аналізу сформованості когнітивного компонента професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за світоглядно-знаннєвим критерієм констатуємо, що високий рівень виявили 5 % у контрольній групі і 7 % - в експериментальній.

Таблиця 2.1.2
Результати аналізу рівня сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за світоглядно-знаннєвим критерієм (%) на початку експерименту

Рівень сформованості	Результати аналізу			
	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
	%	Осіб 46	%	Осіб 44
Високий рівень	5	3	7	4
Середній рівень	24	11	24	10
Низький рівень	71	32	69	30



НУБІП України

Рис. 2.1.2. Результати діагностики рівня сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за світоглядно-знанневим критерієм(%) на початку експерименту.

НУБІП України

Середній рівень сформованості когнітивного компонента за світоглядно-знанневим критерієм був характерний лише для 24 %

респондентів у обох групах; відповідно низький – 71 % в експериментальній і 69 % - в контрольній групі (рис. 2.1.2).

НУБІП України

Далі, відповідно до розробленої діагностичної карти експерименту, ми досліджували рівні сформованості аксіологічного компонента професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за мотиваційно-ціннісним критерієм.

НУБІП України

Рівень розвитку мотиваційно-ціннісної сфери визначався за допомогою певних діагностичних методик, як авторської розробки так і психолого-педагогічних, низки спостережень, бесід із кураторами студентських груп.

Для цього були використані методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича.

НУБІП України

Аналіз відповідей свідчить про те, що уявлення студентів про професійну компетентність як систему цінностей не систематизований, більш інтуїтивний. Більшість респондентів (65 %) в розуміння педагогічної освіти

НУБІП України

не вкладають аксіологічні (ціннісні) аспекти. Уявлення про ціннісний зміст педагогічної діяльності зводиться до нормативного її тлумачення. Більше половини опитаних студентів (61 %) не усвідомлюють головної сутності цього соціального феномена: професійні педагогічні знання, цінності, норми

НУБІП України

необхідні, перш за все, для того, щоб на основі цих знань, людина могла ефективно взаємодіяти у професіональній, соціокультурній сфері, вступати в різні види соціальної взаємодії.

Сформовані професійно значущі мотиви щодо становлення

професійної компетентності в процесі навчання за освітньою програмою. «Педагогіка вищої школи» перевірялися за методикою «Система рівнів мотивації» (за О. Беспальком). Мотив – це спонукальна причина дій і вчинків

людини. У процесі навчання разом із пізнавальним аспектом розвивається і

мотиваційний, пов'язаний із суб'єктивними потребами, поглядами та емоціями. Мотиви поведінки формуються від елементарних захоплень до ідеалів та впевненості. Мотивація особистості є важливою частиною всього

педагогічного процесу, його функціональною характеристикою. Тому

ефективність процесу формування професійної компетентності майбутнього викладача ЗВО залежить від створення педагогічних умов і стимулів, які забезпечують позитивну мотивацію як у студентів, так і у викладачів. Для

визначення рівня мотивації нами було використано систему рівнів мотивації,

розроблену з використанням ідей деяких дослідників, яка наведена у табл.

2.1.3.

Згідно з результатами діагностики рівня мотивації жоден із учасників педагогічного процесу не характеризується негативним рівнем: на

байдужому знаходяться 12 %, на позитивно-аморфному – 18 %, на

позитивно-пізнавальному – 22 %, на позитивно-ініціативному – 31 % та на

позитивно-дієвому – 9 %.

Для студентів зі сформованими професійними мотивами

найважливішими стимулами прийняття мети професійної підготовки є

усвідомлення її значущості для виконання почесної ролі викладача

Таблиця 2.1.3.

Система рівнів мотивації

Рівень	Якісна характеристика
Негативний (МТн)	Негативне ставлення, немає інтересу до освітнього процесу

Байдужий (МТб)	Немає самостійних цілей; нестійкі мотиви інтересу до зовнішніх результатів навчання; пасивність у нових умовах та ситуаціях
Позитивно-аморфний (МТпа)	Розуміння, початкове осмислення й досягнення цілей, поставлених батьками; пізнавальний мотив як інтерес до оцінювання викладача
Позитивно-пізнавальний (МТпп)	Розуміння зв'язку результату зі своїми можливостями; розрізнення своїх здібностей і зусиль у постановці реалістичних цілей з урахуванням своїх можливостей; постановка мети з урахуванням суб'єктивної ймовірності успіху
Позитивно-ініціативний (МТіп)	Самостійне визначення мети і за власною ініціативою; постановка гнучких цілей, які змінюються залежно від ситуації; усвідомлення співвідношення власних мотивів і цілей; постановка нестандартних, перспективних цілей
Позитивно-дієвий (МТпд)	Досягнення й реалізація всіх видів цілей і доведення діяльності до її завершення; наполегливість у долатті перешкод і труднощів при досягненні цілей; прагнення розширити коло своїх можливостей

щодо підготовки молодого покоління до життя, усвідомлення завдань, які ставить перед ним сучасна освіта. Слід зазначити, що респондентам, у яких

переважають соціальні мотиви, властиві такі стимули, як можливість самовираження, можливість якнайкраще виявити свої здібності, тим самим отримати визнання, зайняти певну позицію. Для деяких студентів мотивом виступає творчий характер педагогічної діяльності, що відповідає їх власному характеру та здібностям.

Таким чином, діагностика показників рівня сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів ЗВО за мотиваційно-ціннісним критерієм дозволила визначити наступні результати (табл. 2.1.4).

Таблиця 2.1.4

Результати аналізу рівня сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за мотиваційно-ціннісним критерієм (%) на початку експерименту.

Рівень сформованості	Результати аналізу			
	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
	%	Осіб 46	%	Осіб 44
Високий рівень	10	4	11	5
Середній рівень	26	12	29	12
Низький рівень	64	30	60	27

Отже, дослідження сформованості аксіологічного компонента професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за мотиваційно-ціннісним критерієм виявили високий рівень у 10 % в експериментальній та 11 % в контрольній групах; наявність 26 % з середнім в експериментальній і 29 % у контрольній; низького відповідно 64 % в експериментальній та 60 % у контрольній (рис.2.1.4).

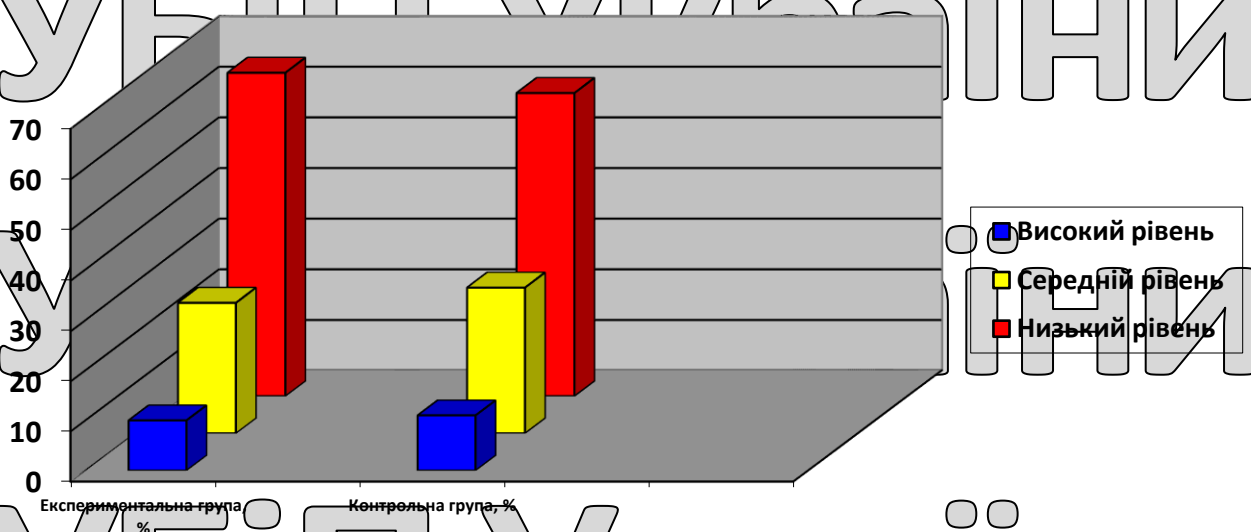


Рис. 2.1.4 Результати діагностики аналізу рівня сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за мотиваційно-ціннісним критерієм(%) на початку експерименту.

НУБІП України

Далі, відповідно до розробленої діагностичної карти експерименту, ми досліджували рівні сформованості *процесуального* компонента професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за діяльнісно-рефлексивним критерієм,

НУБІП України

Для визначення рівня професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» з позиції професіоналізму відповідно до діялісно-рефлексивного критерію та його показників використовувалися анкети, методики для визначення саморегуляції поведінки, адаптовані для викладачів вищої школи та аналізувалися результати проходження студентами різних видів педагогічної практики.

НУБІП України

Для визначення соціально-педагогічної активності та прагнення майбутніх педагогів до професійного саморозвитку були запропоновані анкети «Педагогічні здібності», «Особистісні якості майбутнього викладача».

НУБІП України

Аналіз відповідей показав, що на думку студентів, педагогічний процес багато в чому залежить від наявності у них, як майбутніх викладачів, таких вольових якостей як: цілеспрямованість, організованість, витриманість, наполегливість, рішучість, терпимість. Близько 54 % студентів, учасників експерименту, вважають, що в них такі якості є.

НУБІП України

Щодо якості педагогічних умов педагогічної діяльності роботи (за матеріалами спостережень, анкетувань, бесід, офіційної документації) думка студентів була такою: оцінили інноваційне освітнє середовище університету як «сприятливе» – 42 %

НУБІП України

викладачів, «задовільне» – 31 %, «незадовільне» – 5 %, «важко дати відповідь» – 17 %.

НУБІП України

58

Таблиця 2.1.5.

Оцінка професійно-моральних якостей майбутнього педагога

Особистісні якості майбутнього педагога	Констатувальний етап	
	Фахівці-практики (%)	Студенти (%)
Знання своєї спеціальності, професійна компетентність	87,2	45,1
Професійна уважність, толерантність	82,7	44,3
Переконливість, обов'язковість, вміння займати чітку позицію	59,4	39,6
Доброта, любов, гуманність, справедливість, принципиовість	87,0	63,3
Дисциплінованість, відповідальність	68,2	52,4
Загальна ерудиція, культурний розвиток	63,9	67,1
Моральна поведінка, моральне самоусвідомлення	92,5	68,0
Працьовитість, відповідальність за дії, вчинки	75,7	52,5
Чесність, совість, порядність	100	88,9
Культура спілкування	53,5	45,6
Уміння ставити мету	56,1	45,4
Комунікабельність і комунікативність	46,7	35,5
Організаторські здібності	51,4	47,2
Наявність емпатії	62,0	47,3

Діяльнісно-рефлексивний критерій, як практична складова професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» передбачає самовиховання, самовдосконалення, самореалізацію педагогічної діяльності. Результати аналізу дозволили зробити висновок, що

15 % опитаних вважають, що на сучасному етапі розвитку освіти самовиховання є досить актуальним феноменом і визначають його як «досягнення людиною згоди із собою», «набуття сенсу життя в процесі самовдосконалення», «самореалізація потенційних можливостей та природних здібностей», «самовиховання є активним самоствердженням людини у суспільному житті».

Обробка даних анкетування й рішення ситуативних задач взаємодії дозволило визначити наступні рівні професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за діяльнісно-рефлексивним критерієм (табл. 2.1.6.).

Таблиця 2.1.6.

Результати аналізу рівня сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»

за діяльнісно-рефлексивним критерієм (%) на початку експерименту

Рівень сформованості	Результати аналізу			
	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
	%	Осіб 46	%	Осіб 44
Високий рівень	4	4	5	2
Середній рівень	22	10	27	12
Низький рівень	74	32	68	30

Таким чином, у ході дослідження сформованості процесуального компонента професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за діяльнісно-рефлексивним критерієм ми

виявили, що високий рівень у контрольній групі складає 5%, в експериментальній – 4%

Середній рівень показали 22% студентів експериментальної групи і з контрольної групи – 27%. Низький рівень характерний для 74% студентів експериментальної групи і 68% – контрольної (рис.2.1.6).

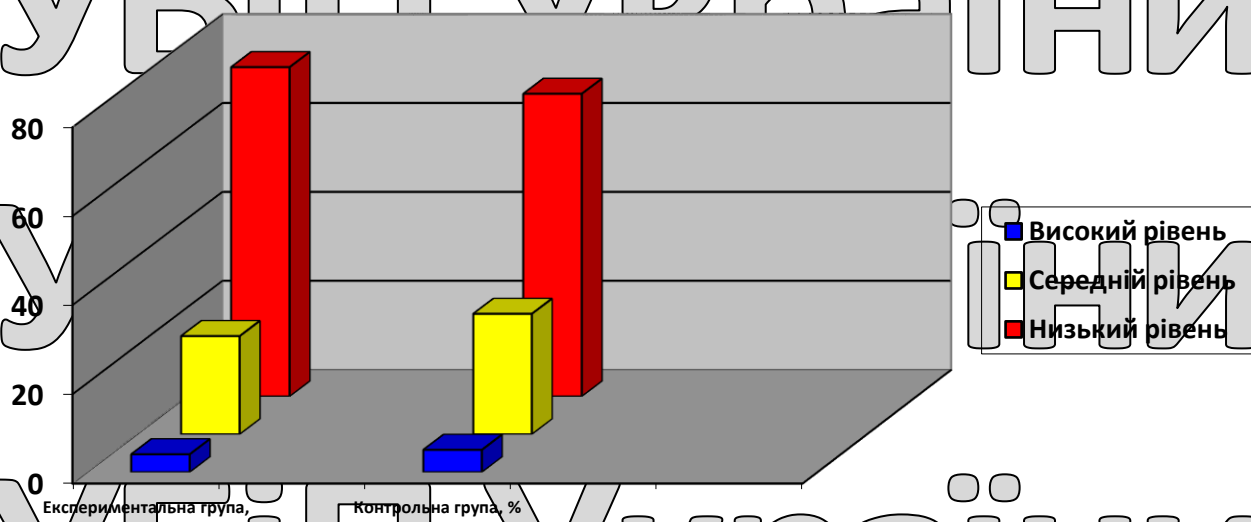


Рис.2.1.6. Результати діагностики рівня сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за діяльнісно-рефлексивним критерієм(%) на початку експерименту.

Узагальнені дані констатувального експерименту наведено в таблиці 2.1.7.

Таблиця 2.1.7.

Узагальнені дані аналізу рівня сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» (%) на початку експерименту

Рівень сформованості	Результати аналізу	
	Експериментальна група (ЕГ)	Контрольна група (КГ)
%	Осіб 46	% Осіб 44

Високий рівень	6	3	8	7
Середній рівень	24	11	26	11
Низький рівень	70	82	66	26

Високий рівень продемонстрували 6 % студентів експериментальної групи та 8 % контрольної. Середній рівень – 24% студентів експериментальної групи та 26% контрольної. Відповідно, низький рівень виявлено у 70 % студентів експериментальної групи і 66% – контрольної

(рис. 2.1.7).

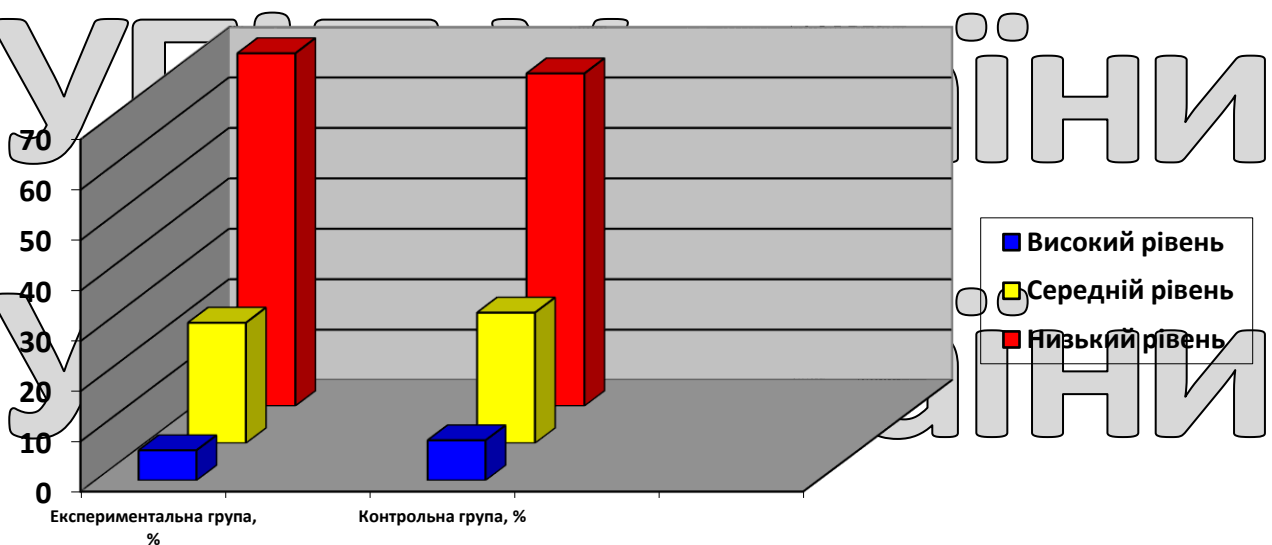


Рис. 2.1.7. Результати діагностики рівня сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» (%) на початку експерименту.

Результати констатувального етапу дали підстави вважати стан досліджуваної проблеми формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» та рівні сформованості усіх її компонентів як такі, що потребують корегування та вдосконалення.

Отже, за результатами констатувального етапу експерименту можна

зробити такі висновки. Багато з опитаних студентів як контрольної так і експериментальної груп у повній мірі усвідомлюють значення і необхідність розвитку професійної компетентності для вирішення питань, пов'язаних з

повсякденним життям, проте далеко не всі пов'язують професійно-

педагогічні знання та навички з майбутньою професійною діяльністю. Це, безумовно, вимагає створення відповідних методів і форм роботи, що усувають цю прогалину. Виявлені результати підтверджують необхідність

вдосконалення процесу формування професійної компетентності

магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» в їх професійній підготовці, а також свідчать про яскраво виражену мотивацію до підвищення рівня своєї професійної підготовки.

Тому подальша дослідно-експериментальна робота має бути

орієнтована на підвищення показників професійної компетентності

магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» і, перш за все, на включення студентів в активну соціально-педагогічну діяльність як в межах навчального процесу, так і поза ним.

Отже, можна зазначити, що наявна система педагогічної освіти в

університеті потребує оновлення, оскільки не повною мірою сприяє формуванню професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи».

Доведено необхідність розробки та упровадження методів процесу

формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» в університеті для підвищення її результативності.

2.2. Використання соціальних ініціатив у процесі формування професійної компетентності магістрів ОПН «Педагогіка вищої школи»

Н Впровадження методів у процесі професійної підготовки моделі формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» під час формувального етапу експериментальної роботи проводилася протягом 2020-2021 рр. Формування соціальної

Н активності особистості розглядається як складний освітній процес, що протікає в єдності колективної і індивідуально орієнтованої складових в умовах гуманістичного стилю педагогічного керівництва.

З цією метою була розроблена Програма «Соціальні ініціативи майбутніх викладачів ЗВО»

У загальних положеннях Програми було зазначено, що істотні зміни соціокультурної ситуації, що спостерігаються в сучасному суспільстві, характеризуються соціальною стратифікацією, значимістю особистісного внеску і відповідальності, що посилюється інтересом до розуміння запитів і можливостей, проблем і протиріч особистості, процесу розвитку ініціатив та формування активної позиції студентів.

Студентська молодь, володіючи високим рівнем професійної та особистісної культури, соціальною мобільністю та адаптивністю, традиційно має стійкий інтерес до практичної участі в питаннях перетворення і реформування суспільства, що обумовлює створення у вузах організаційно-педагогічних умов для розвитку соціальних ініціатив студентів.

Розвиток соціальних ініціатив процес паритетності: з одного боку, важлива роль у розвитку соціальних ініціатив належить самим студентам, тому що вони представляють собою соціальну групу, яка є носієм потенційних можливостей майбутнього професіонала;

З іншого - формування у студентів в соціокультурному середовищі ЗВО особливих якостей особистості є важливим засобом їх соціального розвитку та адаптації до майбутньої професійної діяльності. Здатність молоді людини проявляти ініціативу є показником рівня його готовності до соціальної

НУБІП України

активності в подальшому житті, Надання підтримки в цьому становить значущу задачу вузу.

Метою програми є створення системи сприяння розвитку соціальних ініціатив студентів НУБІП.

НУБІП України

Для досягнення зазначеної мети були вирішені наступні завдання:

- Розробка, апробація і впровадження механізму комплексного залучення студентів в соціально-значиму діяльність і активізації участі в суспільному житті вузу, міста, регіону, країни;

НУБІП України

- розвиток у студентів ініціативи та відповідальності, здатності до цілеспрямованого продуктивного, творчого дії включення їх в соціально-значиму діяльність;

НУБІП України

- інтенсифікації позааудиторного спілкування студентів і включення їх в різні види соціально значимої діяльності в громадських об'єднаннях академії;

НУБІП України

- формування позитивного образу соціально-активного студента академії шляхом інформаційної підтримки діяльності органів студентського самоврядування, сприяння їх соціально-значущих ініціатив, розвитку

НУБІП України

лідерського потенціалу студентів;

- координація діяльності структур і підрозділів академії, а також взаємодія з різними соціальними інститутами, державними, муніципальними і громадськими організаціями з метою активізації соціально-значимої діяльності студентів.

НУБІП України

Основними принципами реалізації програми були наступні.

- принцип цілісності - спрямованість виховної діяльності студентів на придбання ними соціально значущих знань, умінь і навичок;

- принцип демократизації - розвиток самоврядування в усіх сферах життєдіяльності студентської молоді, що виключає однаковість і примус з процесу виховання, а також формалізацію і спотворення ідей колективізму;

НУБІП УКРАЇНИ

- принцип індивідуально-особистісної орієнтації та диференціації передбачає відбір змісту, форм і методів виховної роботи в зв'язку з особливостями реальних і номінальних груп студентів;

НУБІП УКРАЇНИ

- принцип творчого початку, звертає увагу на необхідність організації спільної творчої діяльності викладачів і студентів, що відповідає їх інтересам і потребам;

НУБІП УКРАЇНИ

- принцип цілеспрямованості забезпечує постійне вдосконалення і розвиток соціально-значущої діяльності студентів.

НУБІП УКРАЇНИ

Було визначено термінологічне поле Програми.
Студентська ініціатива - розвивається в колективі здатність особистості до самостійних, цілеспрямованих, активних соціально значимих дій в процесі соціокультурної діяльності.

НУБІП УКРАЇНИ

Соціальна ініціатива - здатність до усвідомлених, цілеспрямованих, активної соціальної дії; форма вираження соціокультурних потреб особистості; суб'єктивно можлива і суспільно-значуща основа самореалізації особистості; спосіб взаємодії молоді.

НУБІП УКРАЇНИ

Соціокультурний проектування являє собою специфічну технологію, конструктивну, творчу діяльність, сутність якої полягає в аналізі проблем і виявленні причин їх виникнення, виробленні цілей і завдань, що характеризують бажаний стан об'єкта, розробці шляхів і засобів досягнення поставлених цілей

НУБІП УКРАЇНИ

Лідерство - це ступінь ведучого впливу особистості члена групи на групу в цілому в напрямку оптимізації рішення загально-груповий завдання;
абсолютний лідер - це лідер, який своєю активністю і авторитетом забезпечує успіх групі в декількох видах діяльності одночасно; парціальний лідер - це лідер, який своєю активністю і авторитетом забезпечує успіх групі в якомусь одному виді діяльності.

НУБІП УКРАЇНИ

На основі впровадження Програми були визначені компетенції

магістранта освітньої програми «Педагогіка вищої школи».

Основні загальнокультурні компетенції, що формуються у студентів в результаті освоєння програми:

- здатний використовувати у професійній діяльності основні закони

розвитку сучасної соціальної та культурного середовища;

- володіє моральними нормами і основами моральної поведінки;

- готовністю використовувати нормативні документи в своїй діяльності;

- готовий використовувати основні положення і методи соціальних, гуманітарних і економічних наук при вирішенні соціальних і професійних завдань;

- здатністю аналізувати світоглядні, соціально і особистісно значущі

філософські проблеми;

- здатністю розуміти значення культури як форми людського існування і керуватися у своїй діяльності базовими культурними цінностями, сучасними принципами толерантності, діалогу і співпраці;

- здатністю розуміти рушійні сили і закономірності історичного

процесу, місце людини в історичному процесі, політичної організації суспільства;

- готовністю до толерантного сприйняття соціальних і культурних

відмінностей, шанобливого і дбайливого ставлення до історичної спадщини і

культурних традицій;

- здатністю і готовністю знаходити організаційно управлінські рішення в нестандартних ситуаціях і нести за них відповідальність;

- здатність швидко адаптуватися до нового соціокультурного

середовища;

- прагненням до саморозвитку, підвищення своєї кваліфікації і майстерності;

НУВБІП УКРАЇНИ

- умінням критично оцінювати свої достоїнства і недоліки, намічати шляхи і вибрати засоби розвитку достоїнств і усунення недоліків;
- усвідомленням соціальної значимості своєї майбутньої професії,

володінням високою мотивацією до виконання професійної діяльності;

НУВБІП УКРАЇНИ

- усвідомлене значення гуманістичних цінностей для збереження і розвитку сучасної цивілізації;
- готовий прийняти моральні обов'язки по відношенню до

навколишньої природи, суспільству, іншим людям і самому собі;

НУВБІП УКРАЇНИ

- здатний послідовно і грамотно формулювати і висловлювати свої думки, володіє українською літературною мовою, навичками усного та писемного мовлення;
- здатний виступати публічно;

- володінням культурою мислення, здатність до узагальнення, аналізу,

НУВБІП УКРАЇНИ

- сприйняття інформації, постановці мети і вибору шляхів її досягнення;
- готовий використовувати знання іноземної мови для спілкування;
- володіє основними методами, способами і засобами отримання,

зберігання, переробки інформації;

НУВБІП УКРАЇНИ

- має навички роботи з комп'ютером як засобом управління інформацією;
- усвідомлює сутність і значення інформації в розвитку сучасного

про товариства;

НУВБІП УКРАЇНИ

- здатний працювати з інформацією в глобальних комп'ютерних мережах;
- готовістю до взаємодії з колегами, до роботи в колективі;
- здатний формувати навички здорового способу життя і безпечної

освітнього середовища з урахуванням вимог гігієни і охорони праці.

НУВБІП УКРАЇНИ

Реалізація Програми передбачала низку етапів

Перший етап - діагностичний: всебічний аналіз ситуації і виявлення

студентів, здатних до соціальної ініціативи.

Другий етап - нормативно-прогностичний: виявлення соціальних проблем, які потребують вирішення і потенціалу студентства в їх вирішенні.

Третій етап - проектно-який планує: здійснення переходу від загальної програми до індивідуальною програмою навчання студентів реалізації ініціатив.

Четвертий етап - виконавчо-впроваджувальний: створення умов і організаційних структур, що забезпечують реалізацію соціальних ініціатив студентів.

П'ятий етап - контрольнo-корекційний: узагальнення та аналіз проміжних результатів реалізації програми в цілому і окремих проектів і відповідна їх коригування.

Основи і напрямки реалізації програми.

Розвиток і підтримка лідерської позиції студентів, що передбачає наступні етапи:

- визначення лідерської позиції (анкетування, тестування, тренінги);

- твердження лідерської позиції (метод складання портфоліо);

- навчання лідерів різних типів (лідер-організатор; лідер-інформатор; лідер-ціннісний орієнтир і ін.);

- застосування лідерської позиції при розподілі ролей і обов'язків в соціокультурній діяльності студентських громадських об'єднань.

Соціальні ініціативи студентів Університету були представлені волонтерським рухом «Майстерня добрих справ», Студентською радою Університету, студентським профкомом та ін.

Процес проектування студентами соціальних ініціатив передбачав:

1) цілепокладання;

2) орієнтування в системі соціокультурних умов;

3) діагностику вихідного стану соціокультурної дійсності, яку слід

змінювати;

4) прогнозування шляхом висунення гіпотез про можливі варіанти досягнення мети і оцінки результатів;

5) моделювання, що полягає в створенні конкретного проекту

діяльності;

6) апробацію, реалізацію проекту в соціокультурній діяльності;

7) оцінювання результатів, що досягаються в ході реалізації проекту і

порівняння з прогнозованими;

8) необхідна корекція проекту.

Програма «Соціальні ініціативи магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» передбачала розвиток соціальних ініціатив в рамках конкурсів і грантів Університету - реалізація соціальних проектів за участю в конкурсі «Краща академічна група», «Кращий соціальний проект в гуртожитку університету» та ін.

Організація і координація реалізації студентських проектів, як прояву ініціативи забезпечувалася наступними етапами діяльності педагогів-керівників:

- попереднє консультування з питань розробки та оформлення проектів, висунутих на конкурс;

- організація і проведення комплексу навчальних семінарів;

- попередня експертиза проектних намірів авторів і консультування по

проекту;

- консультування авторів за підсумками розгляду, внесення коректив у програму реалізації проекту;

- пояснення причин, за якими проект не був підтриманий;

- відвідування подій проекту в ході його реалізації, складання рецензії за підсумками його роботи.

Результативним методом формування професійної компетентності

магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» було сприяння розвитку соціальних ініціатив в професійному середовищі через участь в обласних, всеукраїнських та ін. конкурсах («Соціальна реклама», «Волонтерський рух»). В даному випадку ми говоримо про створення

ситуації вільного вибору і потенційного успіху. Формою її втілення виступав конкурс ініціатив і проектів, що претендував на отримання підтримки в місті, області. При цьому ситуація конкурсу розглядалася як:

- ситуація вільного, але відповідального вибору можливостей і форм реалізації власних потреб, інтересів молоді людини, творчої групи в пропонованому взаємодії з різними органами - школа, вуз, установи соціального патронування тощо;

- потенційна ситуація соціального успіху, програмована створюваними приватно, для конкретного ініціативного проекту, позитивними можливостями підтримки ініціативи;

- ситуація формування відповідального ціннісного ставлення суб'єктів взаємодії до інтересів, проблем, можливостям один одного в реалізації задуманого;

- форма розширення сфери соціальних контактів і придбання нового досвіду взаємодії молоді в рішенні власних інтересів, в соціально визнається і заохочується ролі людини, що досягає цілей.

Результатами реалізації програми «Соціальні ініціативи майбутніх викладачів ЗВО» стало:

- розвиток у студентів умінь і навичок організагорської та іншої соціально-значимої діяльності;

- формування позитивного образу соціально активного студента ЗВО;

- формування позитивної самоідентифікації студентів себе з вузом, містом, регіоном, країною; розвиток соціальної активності, самореалізації, самостійності, мобільності поведінки у магістрантів освітньої програми

«Педагогіка вищої школи» - майбутніх викладчів ЗВО.

2.3. Аналіз результатів експериментального дослідження проблеми

формування професійної компетентності магістрантів освітньої

програми «Педагогіка вищої школи»

Аналіз і узагальнення результатів дослідження, а також перевірка ефективності запроваджених методів формування професійної

компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»

було здійснено в процесі *контрольного етапу* експериментальної роботи, на якому визначалися динаміка рівнів сформованості професійної

компетентності магістрантів після запровадження в навчально-виховний

процес відповідних заходів авторської методики. На цьому етапі було також

здійснено порівняльний кількісний та якісний аналіз рівнів сформованості

усіх компонентів професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за допомогою розробленої програми

діагностичних методик, що була застосована в ході констатувального етапу

експерименту з подальшим порівняльним аналізом під час проведення

контрольного етапу, а також статистичною обробкою отриманих даних.

За допомогою педагогічного моніторингу була простежена динаміка сформованості усіх компонентів професійної компетентності магістрантів

освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за визначеними критеріями, а

також обґрунтовані позитивні якісні зміни у кожному із структурних компонентів: Важливим також було визначення експериментальних факторів,

які мали безпосередній вплив на результативність процесу становлення

розвитку студентів у процесі навчання.

Для визначення динаміки рівня сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»,

НУВІП України

як і на початку роботи, ми застосовували комплексний підхід у дослідженні всіх її компонентів за визначеними критеріями, використовуючи повторну діагностичну методику для одержання даних, які в подальшому були математично та статистично оброблені за допомогою критерію Пірсона χ^2 , t-.

Н Засобами діагностики на контрольному етапі експерименту були: контрольні роботи, тестування, анкетування, експертні оцінки, проведення підсумкових практикумів з проблем професійної освіти та її складових. Це

Н дозволило порівняти дані, одержані на констатувальному та контрольному етапах, зробити відповідні висновки щодо змін рівнів сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи».

Н На основі порівняння даних, одержаних після повторної діагностики експериментальних і контрольних груп, було здійснено якісний і кількісний аналіз одержаних результатів стосовно рівнів сформованості компонентів професійної компетентності магістрантів, що знайшло відображення у таблицях і графіках.

Проаналізуємо результати дослідження по кожному з критеріїв.

Н Діагностика сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів за *світоглядно-знанським* критерієм здійснювалася відповідно до визначених показників. Так були проведені дидактичні тести з дисциплін «Педагогіка вищої школи та «Педагогічна майстерність» та застосовані

Н експертні оцінки щодо знань студентів, Для перевірки сформованості такого показника як «розвинена педагогічна свідомість» студентам було запропоновано написати твір-есе «Педагогічна свідомість майбутнього викладача вищої школи, як я її розумію». Це дозволило також визначити загальнопрофесійний рівень майбутніх викладачів, їхню ерудицію.

Н Дані, отримані за показниками світоглядно-знанського критерію, представлені у таблиці 2.3.1.

НУБІП України

Таблиця 2.3.1.

Результати аналізу рівня сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» на контрольному етапі за світоглядно-знанневим критерієм(%)

Рівень сформованості	Результати аналізу			
	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
	%	Осіб 46	%	Осіб 44
Високий рівень	22	10	10	9
Середній рівень	73	33	47	21
Низький рівень	5	3	43	14

За сформованістю світоглядно-знанневого критерію після формувального експерименту контрольна та експериментальна групи стали якісно не однорідними; а числові показники експериментальної групи суттєво перевищують показники контрольної групи, так на високому рівні в експериментальній групі вони зросли з 5% до 22%, а в контрольній – з 7% до 10%; на низькому рівні в експериментальній групі зменшилися з 71% до 5%, а в контрольній лише з 69% до 43%; середній рівень зріс з 24% до 73% – в експериментальній групі, з 24% до 47% – в контрольній, що засвідчує ефективність цілеспрямованих педагогічних впливів саме в експериментальній групі.

Результати оцінювання рівня сформованості когнітивного компонента професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за світоглядно-знанневим критерієм показані на рисунку 2.3.1.

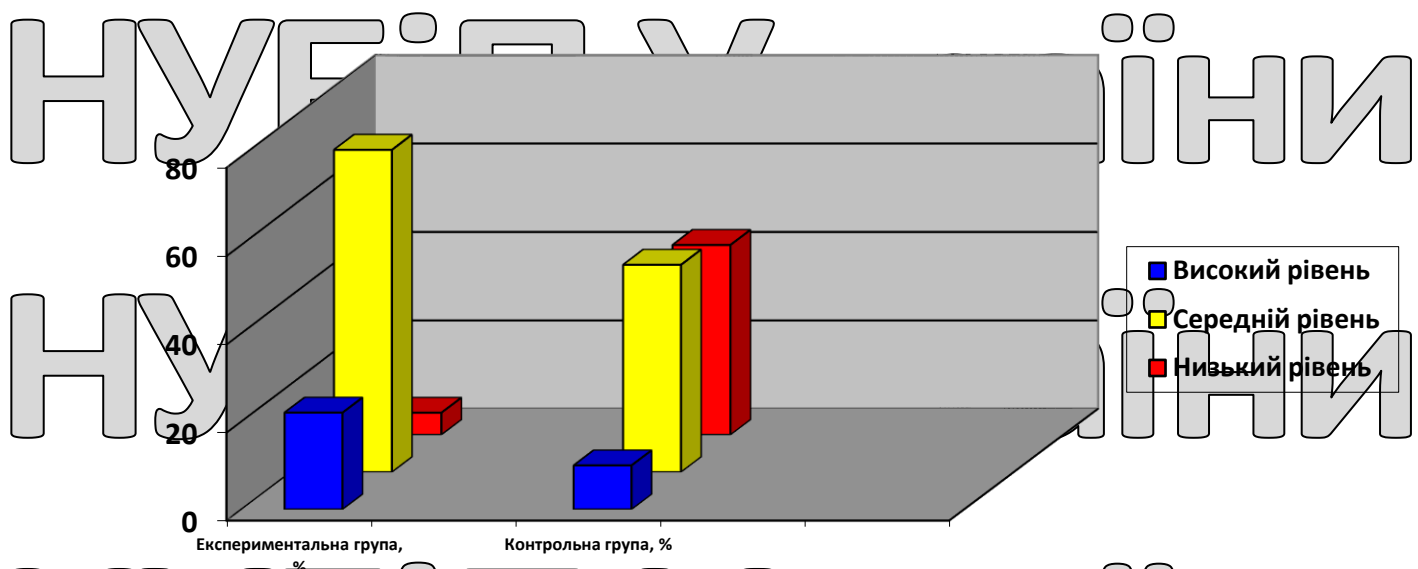


Рис.2.3.1. Результати діагностики рівня сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» у кінці експерименту за світоглядно-знаневим критерієм (%).

На основі результатів контрольного етапу констатуємо зміни, які відбулися у сформованості когнітивного компонента професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за світоглядно-знаневим критерієм, що відображає загально-світоглядний рівень майбутнього педагога, його систему знань в галузі професійної підготовки їх глибину, обсяг. Відбулося суттєве збільшення кількості студентів із високим і середнім рівнем сформованості професійної компетентності в експериментальній групі і незначні зміни у цих рівнях – у контрольній. Це означає, що завдяки впровадженню в освітній процес методів формування всіх компонентів професійної компетентності більшість студентів експериментальної групи показало досить високий рівень сформованості даного феномену, який характеризує студентів, що відрізняються глибиною і систематичністю професійно-педагогічних знань, широким педагогічним світоглядом.

Значний вплив на динаміку рівня сформованості світоглядно-знаниєвого критерію професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» мали прочитані дисципліни із

застосуванням інтерактивних методів навчання. Міжпредметні зв'язки,

інтеграція цих дисциплін та дисциплін професійного спрямування сприяли оптимізації навчального процесу, підвищенню мотивації студентів до педагогічної освіти, розширенню їх знань щодо професійно-педагогічної

діяльності, набуттю студентами стійкого пізнавального інтересу до засвоєння

й удосконалення знань.

Оцінювання аксіологічного компоненту професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за мотиваційно-

ціннісним критерієм та його показниками здійснювалось також за

діагностичними методиками, які використовувалися на констатувальному

етапі дослідження за методикою «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча. Сформовані

професійно значущі мотиви щодо розвитку професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» в процесі

навчання перевірили за допомогою методики «Система рівнів мотивації».

Порівняльна характеристика рівнів сформованості аксіологічного компоненту за мотиваційно-ціннісним критерієм у студентів

експериментальних і контрольних груп до і після формувального

експерименту відображена у таблиці 2.3.2

Таблиця 2.3.2.

Результати аналізу рівня сформованості професійної компетентності

магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» на

контрольному етапі за мотиваційно-ціннісним критерієм(%)

Рівень сформованості	Результати аналізу	
	Експериментальна група (ЕГ)	Контрольна група (КГ)

	%	Осіб 46	%	Осіб 44
Високий рівень	25	11	15	4
Середній рівень	71	33	51	36
Низький рівень	4	2	34	14

Аналізуючи наведені у таблиці дані, відзначимо, що після формувального етапу дослідження 25 % студентів експериментальної групи досягли високого рівня сформованості професійної компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм: середній рівень в експериментальній групі збільшився на 21 %, відповідно низький знизився на 60%, що, безумовно, свідчить про результативність навчальної діяльності, виховних позааудиторних заходів, самостійної роботи.

Отримані дані можна представити у вигляді діаграми (рис. 2.3.2).

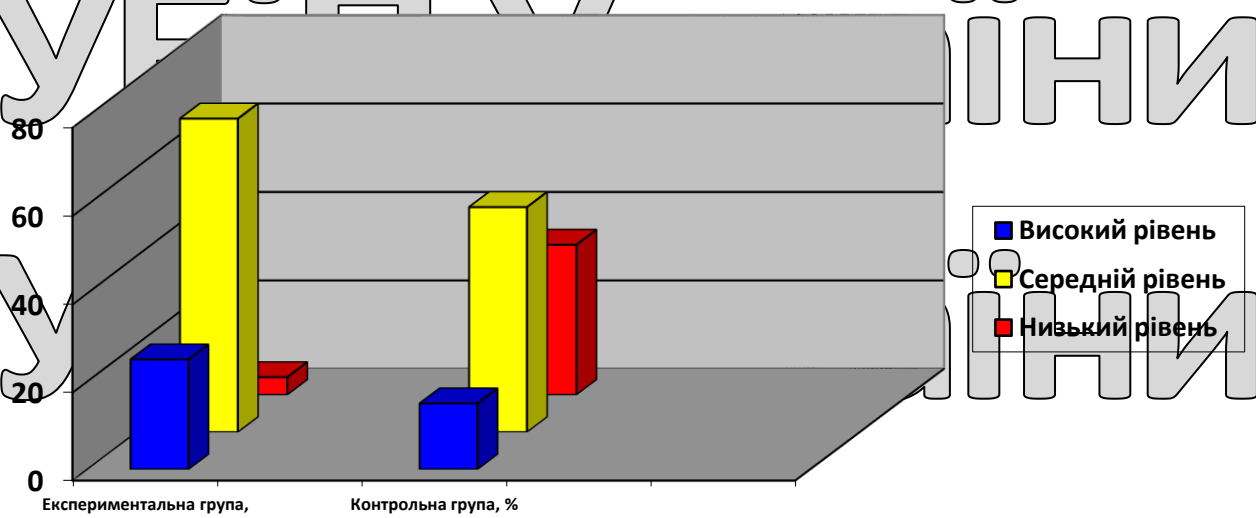


Рис. 2.3.2. Результати діагностики рівня сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» у кінці експерименту за мотиваційно-ціннісним критерієм(%).

Як бачимо, результат впровадження методів поетапного

Н формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» вплинув на результативність сформованості аксіологічного компонента за мотиваційно-ціннісним критерієм у студентів експериментальної групи: показники високого і середнього

Н рівнів означеної групи на 15 % і 43 % більші, ніж у студентів контрольної групи, а низького – на 60 % менше.

Н Характеризуючи якісні зміни, зазначимо, що в ході контрольного етапу виявлено значні позитивні перетворення в мотиваційно-ціннісній сфері особистості студентів, яка характеризує педагогічну спрямованість діяльності викладача вищої школи, визначає мотиви і цінності, що переважають у студентів гуманітарно-педагогічного факультету, характеризує позитивні установки особистості.

Н В першу чергу слід звернути увагу на досить високий рівень оцінки студентами актуальності вивчення теорії і практики педагогічної діяльності. Це свідчить про те, що вони усвідомлюють суспільну значимість професійної педагогічної освіти для подальшої діяльності педагога. Таким чином, можна говорити про поступове формування своєрідного соціального замовлення на навчання теорії і практики вищої освіти.

Н Таким чином констатуємо, що завдяки впровадженню методів в освітньо-виховний процес підготовки майбутніх викладачів ЗВО, застосуванню інтерактивних методів навчання в аксіологічній та мотиваційній сферах у студентів експериментальної групи відбулися значні позитивні зміни у мотиваційному та ціннісному аспектах розвитку особистості.

Н Аналізу рівня сформованості процесуального компонента професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» здійснювалося за діяльнісно-рефлексивним критерієм здійснювалося за діагностичними методиками, що були використані на

констатувальному етапі дослідження.

Для цього були використані анкети «Педагогічні здібності», «Особистісні якості майбутнього викладача вищої школи», були

запропоновані творчі роботи на вибір: «Як я розумію ідеал викладача»,

«Майбутній викладач – Професіонал і людина Культури».

Порівняльна характеристика рівнів сформованості процесуального компонента за діяльнісно-рефлексивним критерієм в структурі

професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка

вищої школи» експериментальних і контрольних груп після

формуального експерименту відображена у таблиці 2.3.3.

Таблиця 2.3.3.

Результати аналізу рівня сформованості професійної компетентності

магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» на контрольному етапі за діяльнісно-рефлексивним критерієм (%).

Рівень сформованості	Результати аналізу			
	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
	%	Осіб	%	Осіб
Високий рівень	20	9	9	4
Середній рівень	74	34	52	23
Низький рівень	6	3	39	17

Одержані результати після проведення контрольного експерименту свідчать, що відбулося помітне збільшення числа студентів з високим рівнем

сформованості процесуального компонента професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за діяльнісно-

рефлексивним критерієм: так в експериментальній групі кількість студентів, що досягли високого рівня становить 20 %; та зменшення числа студентів,

що характеризуються середнім і низьким рівнем сформованості цього

Н критерію; середній рівень зріс до 74%, а низький зменшився до 6%. У контрольній групі зазначаємо незначні зміни у поліпшенні стану сформованості професійної компетентності

Н Результати змін у рівнях сформованості процесуального компонента професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за діяльнісно-рефлексивним критерієм експериментальної та контрольної груп на контрольному етапі дослідження показано на рисунку 2.3.3.

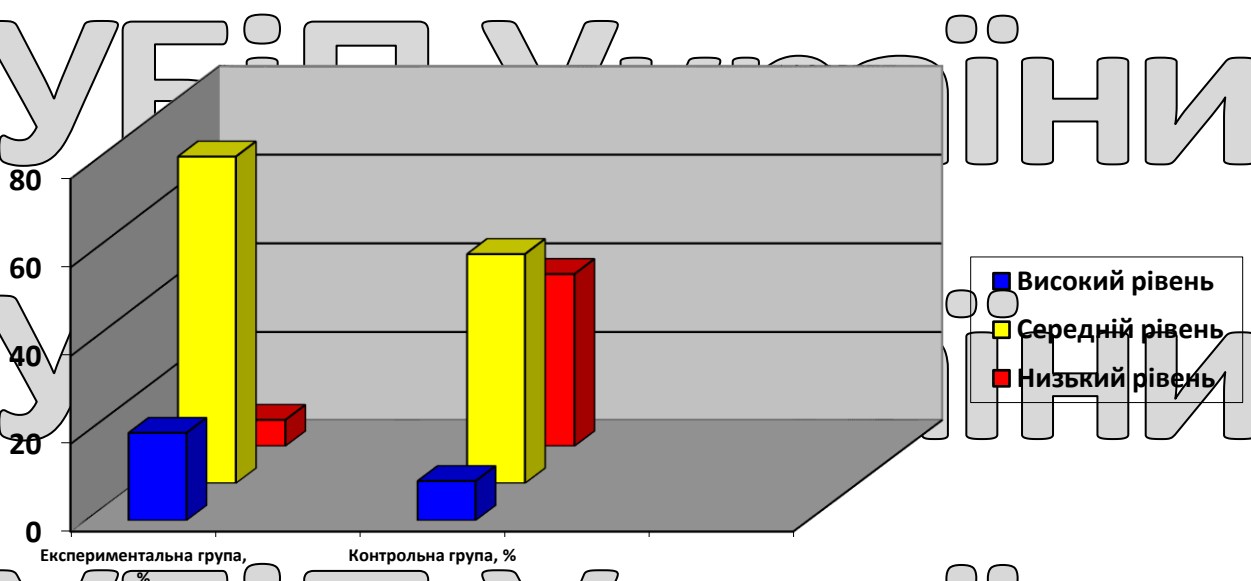


Рис. 2.3.3 Результати діагностики рівня сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» у кінці експерименту за діяльнісно-рефлексивним критерієм(%).

Отже, можна відмітити високий рівень сформованості готовності майбутніх викладачів ЗВО до педагогічної діяльності громадсько-педагогічного характеру; наявності комплексних вмінь застосовувати професійні знання в педагогічній діяльності, які виявляються на творчому рівні. Узагальнені дані після проведення експерименту наведено в таблиці 2.3.4.

НУБІП України

Таблиця 2.3.4.

Узагальнені дані аналізу рівня сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»

(%) після проведення експерименту.

Рівень сформованості	Результати аналізу		Контрольна група (КГ)	
	Експериментальна група (ЕГ)	Контрольна група (КГ)	Експериментальна група (ЕГ)	Контрольна група (КГ)
	%	Осіб 46	%	Осіб 44
Високий рівень	22	10	11	3
Середній рівень	73	32	50	22
Низький рівень	5	4	39	19

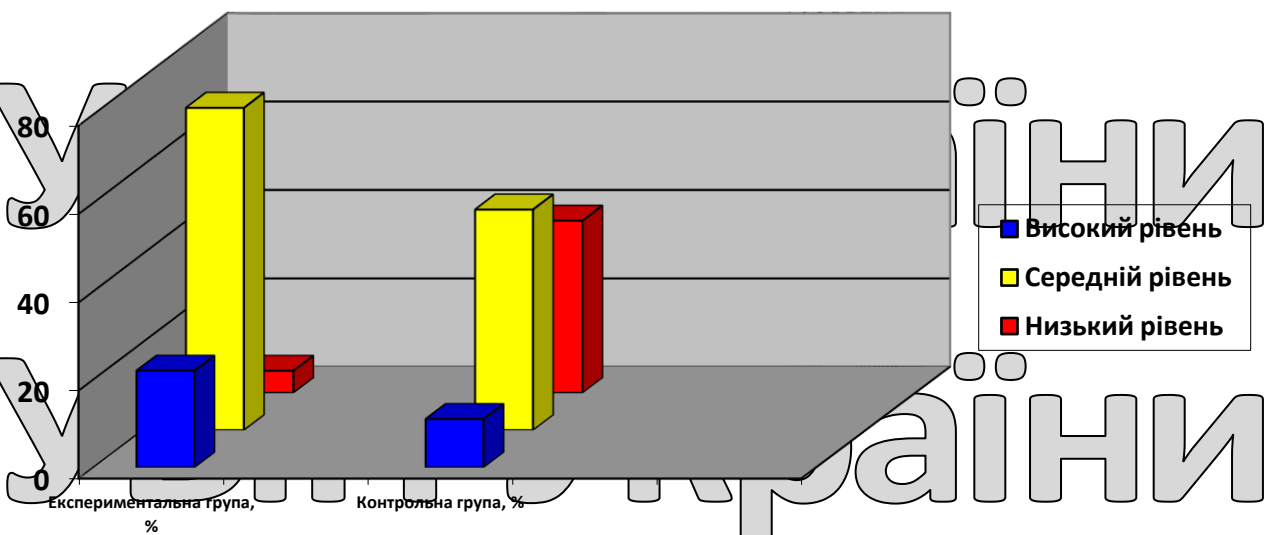


Рис. 2.3.4. Узагальнені дані аналізу рівня сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» (%) після проведення експерименту

Таблиця 2.3.5

Узагальнені дані аналізу рівня сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» на констатувальному та контрольному етапах експерименту(%)

Рівні	Експериментальна група (46)		Контрольна група (88)	
	До експерим.	Після експер.	До експерим.	Після експер.
Високий	6 %	22 %	8 %	11 %
Середній	24 %	73 %	26 %	50 %
Низький	70 %	5 %	66 %	39 %

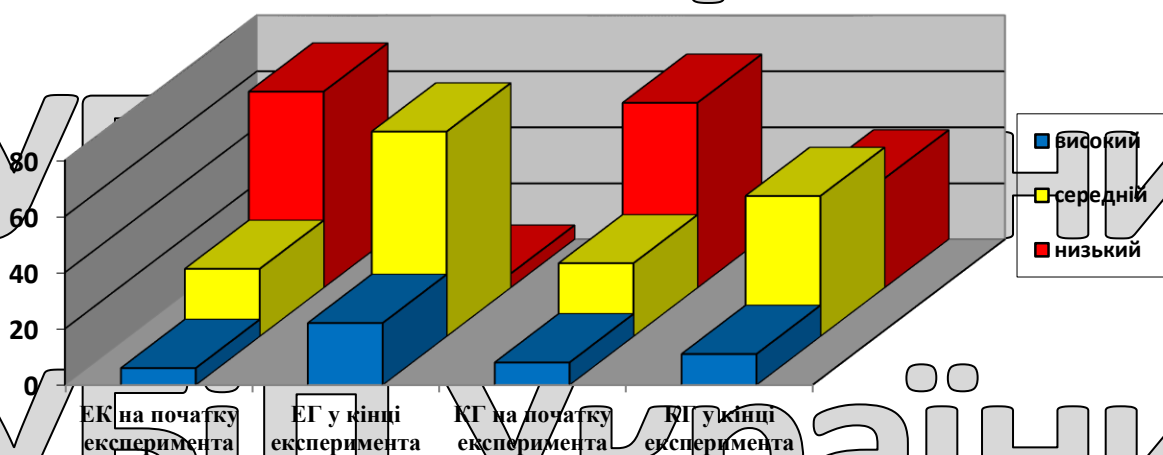


Рис. 2.3.5. Динаміка рівнів сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» в експериментальній та контрольній групах до та після експерименту (%).

Для визначення ефективності нашого експерименту за допомогою математичної статистики застосуємо критерій χ^2 (коефіцієнт Пірсона) на початку та наприкінці нашого дослідження.

Сформулюємо нульову (H_0) та альтернативну (H_a) гіпотези:

H_0 - Емпіричний розподіл в експериментальній та контрольній групах не відрізняється, що дає підстави вважати рівень сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» практично однаковим;

H_a : Емпіричний розподіл в експериментальній та контрольній групах

НУБІП України

Відрізняється, що дає підстави вважати рівень сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» таким, що відрізняється та має значимість.

Для спрощення розрахунків занесемо дані у таблиці.

НУБІП України

НУБІП України

Таблиця 2.3.6.

Обрахунки емпіричних частот за показниками констатувального експерименту.

Рівень сформованості	Емпіричні частоти		Всього
	Експериментальна група (ЕГ)	Контрольна група (КГ)	
Високий	3 (А)	6 (Б)	9
Середній	11 (В)	11 (Г)	22
Низький	32 (Д)	17 (Е)	49
Всього	46	44	90

НУБІП України

Таблиця 2.3.7.

Обрахунки χ^2 -критерію за показниками констатувального експерименту.

Комірки таблиці частот	Емпірична частота f_j	Теоретична частота f_i	$f_j - f_i$	$(f_j - f_i)^2$	$\frac{(f_j - f_i)^2}{f_i}$
1(А)	3	6,64	-0,64	0,41	0,06
2(Б)	4	6,36	0,64	0,41	0,06
3(В)	11	23	-1	1	0,04
4(Г)	11	22	1	1	0,04
5(Д)	32	62,4	-1,6	2,56	0,04
6(Е)	29	59,6	-1,6	2,56	0,04
Суми	90	180	0		0,28

Після виконання арифметичних дій і розрахунків ми отримали фактичні значення критерію $\chi^2_{емпір}$ для досліджених груп величина $\chi^2_{емпір}$ -

критерію за показниками констатувального експерименту становила 0,28.

Для знаходження критичного значення критерію $\chi^2_{крит}$ знайдемо кількість ступенів свободи за формулою $n = (s - 1)(r - 1) = 3 - 1 = 2$ (де s - число граф первинної таблиці, r - число рядків у таблиці).

За таблицями критичних значень критерію $\chi^2_{крит}$ для рівня значущості

0,05 знаходимо $\chi^2_{крит} = 5,9912$.

Отже, справедливою є нерівність $\chi^2_{емпір} < \chi^2_{крит}$ ($0,28 < 5,9912$) на рівні значущості 0,05. Тобто, відповідно правилу прийняття рішення отримані

результати дають достатні підстави для відхилення гіпотези H_0 . Інакше

кажучи, маємо прийняти гіпотезу H_1 про те, що емпіричний розподіл в експериментальній та контрольній групах на початку експерименту не відрізняється з імовірністю 0,95 (тобто в 95 випадках зі 100), що дає підстави

вважати рівень сформованості професійної компетентності магістрантів

освітньої програми «Педагогіка вищої школи» практично однаковий і ми маємо рівні умови на початку експерименту.

Застосуємо перевірку однорідності незалежних вибірок за критерієм χ^2 (коефіцієнт Пірсона) наприкінці нашого дослідження.

Для спрощення розрахунків занесямо данні у таблиці.

Таблиця 2.3.8.

Обрахунки емпіричних частот за показниками контрольного

експерименту.

	Емпіричні частоти		
Рівень сформованості	Експериментальна	Контрольна	Всього

	група (ЕГ)	група (КГ)	
Високий	20 (А)	10 (Б)	15
Середній	67 (В)	44 (Г)	66
Низький	5 (Д)	34 (Е)	19
Всього	92 46	88 44	90

Таблиця 2.3.9.
Обрахунки χ^2 -критерію за показниками контрольного експерименту.

Комірки таблиці частот	Емпірична частота f_j	Теоретична частота f_i	$f_j - f_i$	$(f_j - f_i)^2$	$\frac{(f_j - f_i)^2}{f_i}$
1(А)	10	15,33	4,67	21,8	1,42
2(Б)	50	14,67	-4,67	21,8	1,48
3(В)	33	56,73	10,27	105,5	1,85
4(Г)	22	54,27	-10,27	105,5	1,94
5(Д)	2	19,93	-14,93	222,9	11,18
6(Е)	17	19,07	14,93	222,9	11,69
Суми	90	90	0		29,56

Після виконання арифметичних дій і розрахунків ми одержали фактичні значення критерію $\chi_{емпір}^2$ для досліджених груп Величина $\chi_{емпір}^2$ -

критерію за показниками формувального критерію становила 29,56. Для знаходження критичного значення критерію $\chi_{крит}^2$ знайдемо кількість ступенів свободи за формулою $n = (s - 1)(r - 1) = 3 \cdot 1 = 2$ (де s - число граф первинної таблиці, r - число рядків у таблиці).

За таблицями критичних значень критерію $\chi_{крит}^2$ для рівня значущості 0,05 знаходимо $\chi_{крит}^2 = 5,9912$.

Отже, справедливою є нерівність: $\chi_{емпір}^2 > \chi_{крит}^2$ ($29,56 > 5,9912$) на рівні значущості 0,05. Тобто, відповідно правилу прийняття рішення отримані результати дають достатні підстави для відхилення гіпотези H_0 . Інакше кажучи, маємо прийняти гіпотезу H_1 про те, що емпіричний розподіл в експериментальній та контрольній групах наприкінці експерименту суттєво

відрізняється з імовірністю 0,95 (тобто в 95 випадках зі 100), тому з імовірністю 0,95 можна стверджувати, що методи формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»

в процесі залучення до соціальних ініціатив є ефективними і можуть бути запропоновані для впровадження в освітній процес.

Висновки до другого розділу

Проведений аналіз експериментального дослідження щодо формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» дозволив зробити такі висновки.

1. На етапі констатувального експерименту: було з'ясовано загальний стан сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»: визначена готовність викладачів і студентів взяти участь в експерименті з впровадження методів формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» засобами залучення до соціальних ініціатив, а також визначено вихідний рівень сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» з подальшим аналізом та узагальненням отриманих даних.

2. На основі теоретичного аналізу структурних компонентів професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» визначено її критерії, показники: *світоглядно-знаннявий критерій* (система професійно-педагогічних знань на рівні понять та категорій; розвинена педагогічна свідомість, професійні знання); *мотиваційно-ціннісний критерій* (орієнтація на цінність педагогічної діяльності, позитивна мотивація, потреба в професійній освіті); *діяльнісно-рефлексивний* (соціально-педагогічна активність та прагнення до

професійного саморозвитку, саморефлексія педагогічної діяльності, готовність до діяльності громадсько-педагогічного характеру. Розроблена комплексна діагностика дозволила визначити рівні сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка

вищої школи»: низький (адаптивний), середній (репродуктивний), високий (креативний).

3. Моніторинг сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за результатами констатувального етапу експерименту загалом свідчить про її загальний середній рівень; високий рівень продемонстрували 6% студентів експериментальної групи та 8% контрольної; низький рівень притаманний 70% студентів експериментальної групи та 66% студентів контрольної групи.

Результати констатувального етапу дали підстави вважати в цілому стан професійної педагогічної освіти та рівні сформованості усіх компонентів професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» як такі, що потребують корегування та вдосконалення.

4. *Формувальний етап* передбачав упровадження методів формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» в процес залучення до соціальних ініціатив. Результативним методом формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» було сприяння розвитку соціальних ініціатив в професійному середовищі через участь в обласних, всеукраїнських та ін. конкурсах («Соціальна реклама», «Волонтерський рух»). В даному випадку ми говоримо про створення ситуації вільного вибору і потенційного успіху. Формою її втілення виступав конкурс ініціатив і проектів, що претендував на отримання підтримки в місті, області. При цьому ситуація конкурсу розглядалася як: ситуація вільного, але відмовідального вибору можливостей і форм реалізації власних потреб,

інтересів молодшої людини, творчої групи в пропонованому взаємодії з різними органами - школа, вуз, установи соціального патронувannya тощо; потенційна ситуація соціального успіху, програмована створюваними

приватно, для конкретного ініціативного проекту, позитивними можливостями підтримки ініціативи; ситуація формування відповідального ціннісного ставлення суб'єктів взаємодії до інтересів, проблем, можливостям один одного в реалізації задуманого; - форма розширення сфери соціальних

контактів і придбання нового досвіду взаємодії молоді в рішенні власних інтересів, в соціально визнається і заохочується ролі людини, що досягає цілей.

Результатами реалізації програми «Соціальні ініціативи майбутніх викладчів ЗВО» стало: розвиток у студентів умінь і навичок організаторської та іншої соціально-значимої діяльності; формування позитивного образу

соціально активного студента ЗВО; формування позитивної самоідентифікації студентів себе з вузом, містом, регіоном, країною; розвиток соціальної активності, самореалізації, самостійності, мобільності поведінки у

магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» - майбутніх викладчів ЗВО.

Контрольний етап передбачав здійснення порівняльного кількісного та якісного аналізу рівнів сформованості професійної компетентності експериментальної та контрольної груп та проведення статистичної обробки

отриманих даних, які показали відчутний приріст числа студентів експериментальної групи на високому рівні: 22 % і відповідно 11 % - у контрольній; низький рівень в експериментальній групі знизився до 5 %, а в контрольній до 39 %.

Отримані дані засвідчують позитивні зрушення, що відбулися в експериментальній групі в процесі формувального етапу експериментальної роботи. Порівняння результатів свідчить про те, що студенти експериментальної групи виявили відчутну позитивну динаміку

рівня сформованості усіх компонентів професійної компетентності порівняно зі студентами контрольної групи, що, на наш погляд, свідчить про результативність проведеної на формувальному етапі експерименту

відповідної роботи, а отже про ефективність розробленої й упровадженої методики.

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі здійснено теоретичне узагальнення й запропоноване нове вирішення проблеми формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» в процесі залучення до соціальних ініціатив.

Зміни, що відбуваються в сучасній системі освіти, зумовлюють необхідність підготовки сучасного висококваліфікованого і творчо мислячого педагога, здатного виховати всебічно розвинену особистість майбутнього громадянина країни, підготовленого до соціальної адаптації в суспільстві, трудової діяльності, самоосвіти та самовдосконалення. Як наслідок, посилюється увага вчених до обґрунтування та розробки теоретичних та практичних засад формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Теоретичний аналіз робіт з проблеми педагогічної компетентності дав можливість зробити висновок про те, що у даний час поняття «компетенція» і «компетентність» чітко відрізняються. Компетенція – це сукупність обов'язень, певний стандарт діяльності, наперед визначена вимога до фахівця, функції, оволодівши якими під час освітньої підготовки, фахівець набуває здатності діяти професійно і самостійно.

Компетентність – це характеристика, що дається людині в результаті оцінки результативності її дій, спрямованих на вирішення певного кола значущих для даного співтовариства завдань.

Вивчення різних підходів до визначення сутності поняття «професійна компетентність» дало можливість представити його як інтеграцію цінностей і ставлень, знань, досвіду та професійно значущих особистісних якостей, які відображають здатність фахівця ефективно здійснювати професійну діяльність. Аналіз нормативних документів і

наукової літератури дозволив нам уточнити визначення поняття «професійна компетентність викладачів закладів вищої освіти», яке ми розуміємо як інтегративну професійно-особистісну характеристику

фахівця, яка містить сукупність цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду, особистісних та психологічних якостей, що забезпечують його здатність ефективно виконувати професійні функції й завдання, сприяють самореалізації та саморозвитку.

Встановлено, що професійна компетентність майбутніх викладачів закладів вищої освіти розглядається в єдності ключових, базових і спеціальних компетентностей, ознаки сформованості яких можна досліджувати як взаємодію мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, особистісного та оцінно-рефлексивного компонентів в структурі професійно-педагогічної діяльності.

Процес формування професійної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти розглянуто як педагогічно-керовану взаємодію викладачів і студентів, що спрямована на набуття теоретичних

знань, практичних умінь, досвіду, розвиток і саморозвиток професійно особистісних якостей студентів для ефективної професійно-педагогічної діяльності.

Методи формування професійної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти являє собою систему педагогічних процедур, які передбачають врахування особливостей змісту, часу, умов вивчення навчальних дисциплін, можливостей студентів, організацію цього процесу на кожному етапі навчального процесу, занятті, а також систему завдань, що моделюють різні аспекти професійно-педагогічної діяльності майбутніх фахівців в умовах освітнього процесу ЗВО.

Загальні характеристики категорії «соціальна активність» - це: взаємодія суб'єкта з соціальним середовищем в соціальній діяльності; зміна

Н соціального середовища і суб'єкта взаємодії (прийняття ним на себе відповідальності); освоєння законів суспільства, культури, соціального досвіду і використання їх на практиці; спосіб поведінки соціального суб'єкта; внутрішня готовність до дії; прояв суб'єктом наднормативної діяльності;

Н діяльне ставлення людини до життя в суспільстві; творче виконання заданих суспільством функцій, створення соціальних інновацій; наявність внутрішніх мотивів і стимулів, в основі яких лежать суспільно-значущі потреби [4, с. 52].

Соціальну активність студента слід розглядати як інтегративну якість

особистості, що представляє собою цілісну систему соціальних знань, оціночних суджень і переживань, світоглядних установок, вчинків, орієнтованих на прояв самостійності і ініціативи; спрямоване на взаємодію з соціальним середовищем і її перетворення через різні види діяльності

На етапі констатувального експерименту: було з'ясовано загальний стан сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» визначена готовність викладачів і студентів взяти участь в експерименті з впровадження методів формування

професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» засобами залучення до соціальних ініціатив, а також визначено вихідний рівень сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» з подальшим аналізом та узагальненням отриманих даних.

На основі теоретичного аналізу структурних компонентів професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» визначено її критерії, показники: *світоглядно-знаннєвий критерій* (система професійно-педагогічних знань на рівні понять та категорій; розвинена педагогічна свідомість, професійні знання); *мотиваційно-ціннісний критерій*

(орієнтація на цінність педагогічної діяльності, позитивна мотивація, потреба

в професійній освіті); *діяльнісно-рефлексивний* (соціально-педагогічна активність та прагнення до професійного саморозвитку; саморефлексія педагогічної діяльності, готовність до діяльності громадсько-педагогічного характеру. Розроблена комплексна діагностика дозволила визначити рівні

сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»: низький (адаптивний), середній (репродуктивний), високий (креативний).

Моніторинг сформованості професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» за результатами констатувального етапу експерименту загалом свідчить про її загальний середній рівень; високий рівень продемонстрували 6% студентів експериментальної групи та 8% контрольної; низький рівень притаманний 70% студентів експериментальної групи та 66% студентів контрольної групи.

Результати констатувального етапу дали підстави вважати в цілому стан професійної педагогічної підготовки та рівні сформованості усіх компонентів професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» як такі, що потребують корегування та вдосконалення.

Формувальний етап передбачав упровадження методів формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» в процес залучення до соціальних ініціатив. Результативним методом формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» було сприяння розвитку соціальних ініціатив в професійному середовищі через участь в обласних, всукраїнських та ін. конкурсах («Соціальна реклама», «Волонтерський рух»). В даному випадку ми говоримо про створення ситуації вільного вибору і потенційного успіху. Формою її втілення виступав конкурс ініціатив і проєктів, що претендував на отримання підтримки в місті, області. При

НУБІП УКРАЇНИ

цьому ситуація конкурсу розглядалася як: ситуація вільного, але відповідального вибору можливостей і форм реалізації власних потреб, інтересів молоді людини, творчої групи в пропонованому взаємодії з різними органами - школа, вуз, установи соціального патронування тощо;

НУБІП УКРАЇНИ

потенційна ситуація соціального успіху, програмована створюваними приватно, для конкретного ініціативного проєкту, позитивними можливостями підтримки ініціативи; ситуація формування відповідального ціннісного ставлення суб'єктів взаємодії до інтересів, проблем, можливостям

НУБІП УКРАЇНИ

один одного в реалізації задуманого; - форма розширення сфери соціальних контактів і придбання нового досвіду взаємодії молоді в рішенні власних інтересів, в соціально визнається і заохочується ролі людини, що досягає цілей.

НУБІП УКРАЇНИ

Результатами реалізації програми «Соціальні ініціативи майбутніх викладчів ЗВО» стало: розвиток у студентів умінь і навичок організаторської та іншої соціально-значимої діяльності; формування позитивного образу соціально активного студента ЗВО; формування позитивної самоідентифікації студентів себе з вузом, містом, регіоном, країною;

НУБІП УКРАЇНИ

розвиток соціальної активності, самореалізації, самостійності, мобільності поведінки у магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи» - майбутніх викладчів ЗВО.

НУБІП УКРАЇНИ

Контрольний етап передбачав здійснення порівняльного кількісного та якісного аналізу рівнів сформованості професійної компетентності експериментальної та контрольної груп та проведення статистичної обробки отриманих даних, які показали відчутний приріст числа студентів експериментальної групи на високому рівні: 22 % і відповідно 11 % – у контрольній; низький рівень в експериментальній групі знизився до 5 %, а в контрольній до 39 %. Отримані дані засвідчують позитивні зрушення, що відбулися в експериментальній групі в процесі формувального етапу

експериментальної роботи. Порівняння результатів свідчить про те, що студенти експериментальної групи виявили відчутну позитивну динаміку рівня сформованості усіх компонентів професійної компетентності

порівняно зі студентами контрольної групи, що, на наш погляд, свідчить про

результативність проведеної на формувальному етапі експерименту відповідної роботи, а отже про ефективність розробленої й упровадженої методики.

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. The European Qualification Framework for Lifelong Learning. (EQF) [Електрон. ресурс]. Режим доступу: <http://ec.europa.eu/dgs/educationculture>.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://president.gov.ua/documents/15828.html>.
3. Битинас Б. П. Структура процесса воспитания: методологический аспект. Каунас: Швиеса, 1984. 169 с.
4. Кремень В. Г. Нові вимоги до якісної освіти. *Освіта України*. 2006. № 45/46. С. 6–7.
5. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга пол. ХХ–поч. ХХІ ст.): монографія. Київ: Богданова А. М., 2009. 404 с.
6. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; за ред. О. І. Пометун. Київ: Вид-во А.С.К., 2004. 432 с.
7. Кононко О. Л. Ціннісне самоставлення як складова компетентності фахівця соціально-педагогічного профілю. *Наук. зап. [Ніжин. держ. ун-ту ім. М. Гоголя]*. Сер. Психол.-пед. науки. 2012. № 3. С. 21–24. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nzspp_2012_3_7.pdf.
8. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 51–55.
9. Захараш Т. Современное обновление содержания подготовки воспитателя. *Дошк. воспитание*. 2011. № 12. С. 74–76.
10. Кучугурова Н. Д. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста. *Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке*. М., 2000. С. 360–362.

11. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация (пер. с англ.). М.: «Когито-Центр», 2002. 396 с.

12. Реан А. А. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2004. 432 с.

13. Драч І. І. Теоретичні і методичні засади управління формуванням професійно-педагогічної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06. Київ, 2013. 39 с.

14. Байденко В. И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода. Исслед. центр проблем качества подготовки специал., 2004. С. 25–30.

15. Кучерявий О. Г. Професійне самовиховання як засіб розвитку творчого потенціалу майбутнього педагога. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*: зб. наук. пр. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1999. Вип. 2. С. 222–227.

16. Хоружая Л. Л. Методологические основания проблемы формирования этической компетентности учителя. *Проблемы воспитания семьи в научных исследованиях*. М.: Гос. НИИ семьи и воспитания, 2003. С. 100–111.

17. Артемова Л. В. Модель ступеневої підготовки фахівця дошкільної освіти у вищих навчальних закладах. *Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства*: матеріали Міжнар. наук.-теорет. конф. до 80-ї річниці НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2000. Вип. 1. С. 84–86.

18. Богатырев А. И. Теоретические основы педагогического моделирования: сущность и эффективность [Электронный ресурс].
Режим доступа: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev.

19. Гавриш Н. В. Развитие художньо-мовної діяльності в дошкільному дитинстві. Донецьк: Либідь, 2001. 268 с.

20. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.

21. Кроше Е. Руководство за модульною системою професійно-технічного навчання. *Міжнар. організ. праці*. Женева, 1996. 86 с.

22. Підсурганна Г. О. Теоретико-методологічні та методичні основи художньо-педагогічної підготовки студентів факультету дошкільного виховання педагогічного університету: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2003. 40 с.

23. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. Київ: Академвидав, 2004. 456 с.

24. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Укр. пед. журн.* 2015. № 1. С. 47–58.

25. Акаева Е. Л. Мониторинг професійного становлення майбутнього учителя на основі компетентнісного підходу. *Педагогіка*. 2006. № 3. С. 13–18.

26. Кононко О. Л. Ціннісне самоставлення як складова компетентності фахівця соціально-педагогічного профілю *Наук. зап.*

[*Ніжин. держ. ун-ту ім. М. Тоголя*]. Сер. Психол.-пед. науки. 2012. № 3. С. 21–24. Електронний ресурс. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nzsp_2012_3_7.pdf.

27. Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні дітей та молоді і стан розроблення проблеми. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 105–111.

28. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. с. 23–30.

29. Головань М. Система компетенцій випускника вищого навчального закладу напряму підготовки “фінанси і кредит”. *Вища школа*. 2011. № 9. с. 27–30.

30. Стрельников В. Компоненты профессиональной компетентности преподавателя высшей школы. *Научные записки ПОППО: Модели ключевых та профессиональных компетентностей педагогического работника*. 2011. Выпуск 2.

184 с.

31. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.

32. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. М., 1997. 697 с.

33. Современный словарь иностранных слов. СПб.: Дуэт, 1994. 752 с.

34. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. Київ; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. С. 10–18.

35. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высш. образов. сегодня*. 2004. № 3. С. 20–26.

36. Демин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды. Мониторинг образоват. процесса. 2000. № 4. С. 34–42.

37. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высш. образов. в России*. 2005. № 4. С. 23–30.

38. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. *Ректор вуза*. 2005. № 6. С. 13–29.

39. Иванова Д. И. Компетентностный подход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструкции / Д. И. Иванова, К. Р. Митрофанов, О. В. Соколова. М.: АПК и ПРО, 2003. 101 с.

40. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.

41. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы. *Нар. образование.* 2003. № 2. С. 58–64.

42. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Нар. образование.* 2004. № 4. С. 138–143.

43. Краевський В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогика.* 2003. С. 3–10.

44. Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі (матеріали круглого столу). *Укр. мова і л-ра в шк.* 2012. № 4. С. 51–64.

45. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высш. образов. сегодня.* 2003. № 5. –С. 17–25.

46. Нестеров В. В. Педагогическая компетентность: учеб. пособ. Екатеринбург: Учеб. кн., 2003. 186 с.

47. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений / В.А.Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко и др. М.: Школа-Пресс, 1998. 512 с.

48. Голуб Г. Б. Оценка уровня сформированности ключевых профессиональных компетентностей выпускников УНПО: подходы и процедуры. *Вопросы образования.* 2008. № 2. С. 161–185.

49. Атнахова Л. Н. Организация деятельности методической работы как условие развития профессиональной компетентности педагогов ДОУ: дис. канд. пед. наук: 13.00.07. Екатеринбург, 2006. 177 с.

50. Беленька Г. В. Формування професійно-педагогічної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: монографія. Київ: Університет, 2011. 320 с.

51. Гузеев В. В. Образовательная технология: от приема до философии. М.: Сентябрь, 1996. 38 с.

52. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход. *Сибирь. Философия. Образование.* 2005. № 8. С. 26–44.

53. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. Київ: Вища шк., 2004. 422 с.

54. Компетентностный подход в подготовке будущего педагога дошкольного образования: метод. реком. М.: ОАО «Яковлевская типография», 2008. 37 с.

55. Макарова В. Н. Формирование профессиональной компетентности педагогов в области речевого развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. *Образование и общество.* 2009. № 1. С. 29–34.

56. Кодлюк Я. П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. С. 10–11.

57. Белойовская И. Д. Формирование профессиональной компетентности специалиста. М.: Ин-т развития проф. образования, 2005. 351 с.

58. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2006. 240 с.

59. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности. СПб.: Знамя, 1993. 154 с.

60. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2000. 176 с.

61. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе. М.: Рос. пед. агентство, 1998. 79 с.

62. Сорокина Т. М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания.

Начал. шк. 2004. № 2. С. 110–114.

63. Слостенин В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. *Сов. педагогика*. 1991. № 10. С. 79–84.

64. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 26–31.

65. Богуш А.М. Теоретичні та методичні засади формування мовленнєвої компетенції дошкільника. *Педагогіка і психологія*. № 1. С. 5–10.

66. Кодлюк Я. П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України. *Компетентнісний*

підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. С. 10–11.

67. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2004. 508 с.

68. Хохлова О. А. Формирование профессиональной компетентности педагогов. *Справ. старш. вихователя*. 2010. № 3. С. 4.

69. Вітвицька С. С. Компетентнісний та професіографічний підхід до побудови професіограми магістра освіти. *Вісн. Житомир. держ. ун-ту. Сер. Пед. Науки*. Житомир, 2011. Вип. 57. С. 52–58.

70. Саюк В. І. Розвиток професійно-педагогічної компетентності вчителів географії у системі післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 22 с.

71. Татур Ю. Г. К вопросу о профессиональной компетентности. Л.: ЛГУ, 2009. 234 с.

72. Історія, теорія і практика соціальної роботи в Україні: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / упорядники:

С.Я.Марченко, М. С. Кратінов, Л. Ц. Ваховський, О.П. Песоцька, В.О.Кратінова, О. Л. Караман. Луцанськ: Альма-магер, 2005. 408 с.

73. Войцiola P.X. Методика викладання дисциплін соціально-педагогічного циклу: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 140 с.

74. Заверико Н.В. Соціальна педагогіка: навчальний посібник. К.: Видавничий дім «Слово», 2011. 240 с.

75. Карпенко О.Г. Теорія і практика соціальної роботи: навчальний посібник/ О.Г.Карпенко, Н.Ф.Романова. К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. 408 с.

76. Лукашевич М.П. Соціальна робота (теорія і практика): підручник. К.: Каравела, 2011. 368 с.

77. Соціальна педагогіка: підручник. 4-те вид. виправ. та доп. / За ред. проф. А.Й. Капської. К.: Центр учбової літератури, 2009. 488 с.

78. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. За заг. ред. І.Д. Звереві, Г.М. Лактіонової К.: Центр навч. літ., 2004. 256 с.

79. Теорія та історія соціального виховання : навч. посіб. \ уклад. О.О. Кравченко. Умань, 2013.

80. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навчальний посібник (для студентів вищих навчальних закладів). К.: Центр учбової літератури, 2009. 208 с.

81. Кубіцький С. Історія соціальної роботи в зарубіжних країнах в схемах і таблицях. Навчальний посібник. К.: ДАККiM, 2010. 124 с.

82. Соціальна педагогіка і соціальна робота: монографія/ М.Палюх, Л.Хомінська. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький ОА. 2013. 200с.

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для визначення готовності до формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи»

1. Що ви розумієте під «професійною компетентністю»?
2. Яка професійна основа педагогічної діяльності викладача ЗВО?
3. Дайте оцінку методичного рівня роботи зі студентами.
4. Назвіть шляхи для підвищення рівня професійної компетентності студентів ЗВО?
5. Які, на Вашу думку, причини гальмують процес становлення конкурентоспроможного викладача ЗВО?
6. Чи хотіли б ви оволодіти інноваційною методикою підготовки сучасних студентів?
7. Як, на Вашу думку, удосконалити професійно-педагогічну компетентність майбутніх викладачів ЗВО?
8. Якими методами (найбільш ефективними, на Ваш погляд) можна навчити практичним навичкам залучення до соціальних ініціатив?
9. Як сформувати в студентів систему професійно-педагогічних знань?
10. Які методи найбільш ефективні для формування професійної компетентності магістрантів?
11. Розкрийте зміст формування професійної компетентності майбутніх викладачів ЗВО

НУБІП України

Додаток Б
Система рівнів мотивації (за В. Безпалько)

Рівень	Якісна характеристика
Негативний (МТн)	Негативне ставлення, немає інтересу до освітнього процесу
Байдужий (МТб)	Немає самостійних цілей; нестійкі мотиви інтересу до зовнішніх результатів навчання; пасивність у нових умовах та ситуаціях
Позитивно-аморфний (МТпа)	Розуміння, початкове осмислення й досягнення цілей, поставлених батьками; пізнавальний мотив як інтерес до оцінювання викладача
Позитивно-пізнавальний (МТпп)	Розуміння зв'язку результату зі своїми можливостями, розрізнення своїх здібностей і зусиль у постановці реалістичних цілей з урахуванням своїх можливостей; постановка мети з урахуванням суб'єктивної ймовірності успіху
Позитивно-ініціативний (МТін)	Самостійне визначення мети і за власною ініціативою; постановка гнучких цілей, які змінюються залежно від ситуації; усвідомлення співвідношення власних мотивів і цілей; постановка нестандартних, перспективних цілей
Позитивно-дієвий (МТід)	Досягнення й реалізація всіх видів цілей і доведення діяльності до її завершення; наполегливість у долатті перешкод і труднощів при досягненні цілей; прагнення розширити коло своїх можливостей

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

Додаток В

Оцінка професійно-моральних якостей майбутнього викладача ЗВО

Особистісні якості майбутнього педагога

Знання своєї спеціальності, професійна компетентність

Професійна уважність, толерантність

Переконливість, обов'язковість, вміння займати чітку позицію

Доброта, любов, гуманність, справедливість, принциповість

Дисциплінованість, відповідальність

Загальна ерудиція, культурний розвиток

Моральна поведінка, моральне самоусвідомлення

Працьовитість, відповідальність за дії, вчинки

Чесність, совість, порядність

Культура спілкування

Уміння ставити мету

Комунікабельність і комунікативність

Організаторські здібності

Наявність емпатії

НУБІП України



НУБІП України

Лідія ЧЕРЕДНИК,
кандидатка педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки
гуманітарно-педагогічного факультету,

НУБІП України

Національний університет біоресурсів і
природокористування України

НУБІП України

Ірина БЛИК,
магістрантка спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України

ЗАЛУЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ВОЛОНТЕРСТВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

НУБІП України

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення в
українській державі та у світі, духовне відродження нації, процеси

НУБІП України

реформування в українській освіті диктують нове бачення фахівця нової
формалії – не тільки озброєного інформаційно, не тільки професійно
компетентного у певній галузі, але (а, може, і в першу чергу) і зі
сформованими на високому рівні навичками міжособистісної комунікації та

НУБІП України

загальнолюдськими цінностями (емпатія, толерантність, терпимість тощо),
які мають забезпечити безконфліктне перебування особистості у
багатонаціональному полікультурному середовищі. Саме тому у процесі
формування професійних навичок у тандемі Hard-skills – Soft-skills більшої

НУБІП України

актуальності набувають останні: компетентний конфліктний фахівець,
нездатний жити за правилами колективу, не готовий іти на компроміси у
прийнятті рішень, на сьогодні при працевлаштуванні матиме менше шансів у
порівнянні з менш професійним випускником закладу освіти, який

демонструє високий рівень сформованості загальнолюдських цінностей. Засобом формування таких цінностей серед інших виступає волонтерство як добродійна діяльність та соціальна ініціатива.

Ключові слова: соціальні ініціативи, волонтерство, професійна компетентність, формування професійної компетентності.

Аналіз досліджень. Аналіз наукових напрацювань філософів, істориків (М. Аркас, М. Грушевський, Ю. Хорунжий, Д. Яворницький та ін.)

підтверджує багаторічну історію, особливості і традиції благодійництва та меценатства в Україні. У цьому контексті «найпоширенішим феноменом благодійності, добродійності є волонтерство, початок розвитку якого припадає на ХІХ століття» [2, с.17].

Вагомий внесок у становлення теорії волонтерства, розробку його теоретичних та методологічних засад зроблено українськими (О. Безпалько,

І. Зверева, Н. Заверико, Г. Лактіонова, Л. Міщик, І. Мигович, С. Пальчевський, В. Петрович, Ю. Поліщук, А. Рижанова, М. Тименко) й зарубіжними (І. Айнутдінова, О. Акімова, Л. Вандишева, Р. Лінч, С. Маккарлі (США), В. Пестрикова Л. Питка, Є. Матерна (Польща)

дослідниками, які визначили сутність, ознаки, особливості, напрями та принципи волонтерської роботи.

Виклад матеріалу. Волонтерська діяльність як соціальний феномен має важливе значення для професійної підготовки майбутніх педагогів і є

предметом дискусійних досліджень у наукових колах: професійна підготовка вимагає формування чітко окреслених компетентностей, необхідних для здійснення професійної діяльності педагога, тоді як волонтерство потребує умінь здійснювати діяльність, ефективність якої окреслюється

громадянською позицією та прагненням активізувати особистісні ресурси. За такого підходу професійна підготовка педагогів до майбутньої діяльності у сфері освіти недостатньо враховує особливості мотиваційної сфери

НУБІП УКРАЇНИ

здобувачів освіти: потреба в активних формах самореалізації, відкритість новому досвіду, прагнення бути корисним людям та своєчасно надавати допомогу тим, хто цього потребує, формування таких соціально значимих характеристик, як емпатія, толерантність, терпимість, взаєморозуміння, доброзичливість тощо.

НУБІП УКРАЇНИ

Саме тому виникає потреба особливої організації освітнього процесу у закладі вищої освіти на основі флантропічного, діяльнісного, особистісно орієнтованого підходів, які сприяють формуванню готовності майбутніх педагогів до волонтерської роботи [3]. Волонтерська діяльність здобувачів освіти як засіб формування їх компетентності може ефективно здійснюватися в умовах закладу вищої освіти завдяки аудиторним та позааудиторним формам навчальної роботи.

НУБІП УКРАЇНИ

Як вважають дослідники І. Бех, З. Бондаренко, В. Лазаренко, модель організації волонтерської роботи має відповідати основним принципам загальної теорії систем, принципами волонтерства, а також соціально-педагогічним функціями [1; 2; 3]. З огляду на це, ними визначено, що волонтерська діяльність – диференційована та взаємно упорядкована діяльність об'єднання індивідів та груп, «які здійснюють добродійну діяльність на основі загальних цілей, з допомогою різноманітних педагогічних засобів, спрямованих на вирішення соціальних проблем, заради добробуту й процвітання особистості, спільнот і суспільства загалом» [3, с.

НУБІП УКРАЇНИ

5]. Саме від рівня організації волонтерської роботи студентів багато в чому залежить якість їхньої професійної підготовки. Погоджуючись із думкою дослідників, вважаємо, що результативність організації волонтерської роботи та рівень її впливу на формування професійних компетентностей майбутніх педагогів залежить також від правильної її організації, яка забезпечує тісний взаємозв'язок із суб'єктами організації волонтерської

роботи й створює належні соціально-педагогічні умови для реалізації цього задуму.

Формами аудиторної волонтерської діяльності доцільно вважати ті, які

забезпечать функціональне ознайомлення із теоретичними засадами цього соціального феномену, його засадничими ідеями, створюють психологічне підґрунтя для нього.

Позааудиторними формами організації волонтерської діяльності є залучення здобувачів освіти до різних форм соціальних безкорисливих ініціатив, якими насичене студентське життя у Національному університеті біоресурсів і природокористування України: зелені толоки з благоустрою та прибирання території, благодійні акції та співпраця з дитячими будинками та соціальними центрами, акція до Дня людей похилого віку, відвідування притулків для тварин та посильна участь у їх діяльності тощо.

Висновок. Отже, участь майбутніх педагогів у волонтерстві як соціально значущій діяльності забезпечує активну взаємодію із соціальним середовищем, спонукає до уміння співпрацювати із представниками різних соціальних груп суспільства, що сприяє засвоєнню соціального досвіду;

формує усвідомлення та потребу працювати «на рівних» з людьми, незалежно від їх статусу, національності, конфесійної приналежності, політичних переконань тощо; сприяє формуванню таких необхідних для професійної діяльності Soft-skills, як емпатія, толерантність, доброзичливість тощо.

Тому волонтерство можна визначити як засіб виховання й соціалізації особистості, соціальної взаємодії, саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації та підготовки до здорової професійної діяльності, до успішної життєдіяльності молодій людині в умовах сучасного суспільства.

113

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково – практичні засади: навч.-метод. посіб.

К., 2003

2. Бондаренко З. П. Формування іміджу педагога в умовах нової освітньої парадигми. *Вісн. Запоріж. держ. ун-ту. Педагогічні науки*. Запоріжжя, 2002. № 1. С. 15–19.

3. Бондаренко З., Лазаренко В. Підготовка студентів до професійної діяльності засобами волонтерської роботи. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія»*, 2009. №9/1. Вип. 15. С. 157-165.

4. Волонтерство без кордонів. В. Назарук, О. Кашевська, С. Пінчук, С. Кончак, Е. Квеселевіч. Інформаційна брошура. Рівне, 2008. 46 с.

5. Грига І., Брижовата О., Дума Л., Лисенко О. Досвід волонтерської роботи та напрями її вдосконалення. *Соціальна робота в Україні: перші кроки*. Під ред. В.Полтавця. К.: KM Academia, 2000. С. 145-173.

CERTIFICATE

is awarded to

Bilyk Irina

for being an active participant in

IV International Scientific and Practical Conference

“TOPICAL ISSUES OF MODERN SCIENCE,

SOCIETY AND EDUCATION”

24 Hours of Participation

(0,8 ECTS credits)



KHARKIV

1-3 November 2021



sci-conf.com.ua

СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ ОСВІТНЬО-

ПРОФЕСІЙНОЇ ПРОГРАМИ

«ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ»

Чередник Лідія Миколаївна,

канд. пед. наук, старший викладач кафедри педагогіки

Білик Ірина Віталіївна, здобувач
освіти другого (магістерського) рівня
за спеціальністю 011 Освітні,
педагогічні науки

Національний університет

бізнесу і природокористування
України

Київ, Україна

Актуальність. На сьогодні відзначається тенденція введення компетентнісного підходу не тільки в нормативну, але й у практичну складову освіти, розробляється опис структурних характеристик одиниць змісту освіти. Однією з таких характеристик виступає поняття «професійна компетентність».

Мета. У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури сформулювати сутнісну характеристику поняття «професійна компетентність» магістрантів освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи».

Основні результати. Сутність поняття «професійна компетентність» обумовлена його широким змістом, інтегративною характеристикою, що об'єднує такі поняття, як «професійна готовність», «кваліфікація»,

«професіоналізм», «педагогічна майстерність», «професійна культура» тощо.

Дослідження професійно-педагогічної компетентності педагога – одне з провідних напрямів досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених, серед яких Л. Аتماхова, В. Байденко, Г. Беленька, І. Грішина, С. Дружилова, І. Зимня, І. Зязюн, В. Маркова, В. Макарова та ін.

Розуміння професійно-педагогічної компетентності як «єдності теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності та характеристики професіоналізму» знаходимо у працях І. Ісаєва, Я. Кодлюк, А. Міщенко, В. Сластьоніна, Є. Шиянова.

С. Вітвицька професійну компетентність розуміє сукупність професійних знань і вмінь, а також способів виконання професійно-педагогічної діяльності. При цьому підкреслює, що професійна компетентність фахівця визначається не тільки набутими в освітньому процесі науковими знаннями, а й ціннісними орієнтаціями, мотивами діяльності, розумінням себе у світі і світу навколо, а також стилем взаємин з людьми, загальною культурою, здатністю до розвитку творчого потенціалу [1].

Підходи до визначення професійної компетентності викладача ЗВО в не можна назвати однозначними, особливо у питанні структури професійної компетентності педагога.

Найбільш часто вживаним є поняття «професійна компетентність викладача», яке трактується як «володіння викладачем необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистості викладача як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості» [2, с. 62].

У педагогічній науці поняття «професійна компетентність педагога» розуміється як гармонійне поєднання теоретичних психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, апробованих в дії, а також прийомів і засобів його саморозвитку та самореалізації (Г. Беленька,

І. Бех, А. Богуш, В. Саюк, А. Хуторський та інш.).

Найбільш простим є підхід Г. Коджасірової, яка професійну компетентність педагога представляє у вигляді груп педагогічних умінь, якими повинен опанувати майбутній викладач ЗВО. Дослідниця виділяє десять груп умінь [3].

Таким чином, професійна компетентність педагога визначається в дослідженнях як здатність до ефективного виконання професійно-педагогічної діяльності, регламентованої вимогами посади, що базується на фундаментальній науковій освіті та емоційно – ціннісному ставленні до педагогічної діяльності. Вона передбачає володіння педагогом професійно-значущими установками і особистісними якостями, теоретичними знаннями, професійними вміннями та навичками.

Поряд з цим дослідження І. Бека, А. Богуш, І. Зязюна, Я. Кодлюка, В. Маркової, Т. Танько та ряду інших авторів доводять, що поняття «професійна педагогічна компетентність» є складнішим, ніж загальне поняття «професійна компетентність». Так,

І. Зязюн підкреслює, що, крім знань і вмінь, педагогові необхідні певні особистісні якості, адже педагог і сам є засобом впливу на суб'єкта освіти [4].

На думку С. Вітвицької, «складовими професійно-педагогічної компетентності педагога є спеціальна складова щодо сфери предметів, які викладаються; методична складова щодо способів формування знань, умінь, навичок та ставлень студентів; соціально-психологічна

складова щодо процесів спілкування; диференціально-психологічна складова щодо мотивів та здібностей учнів; аутопсихологічна складова щодо здобутків і недоліків власної діяльності й особистості»[1].

Українька дослідниця В. Саюк зазначає, що «структура професійної компетентності вчителя – це складна інтегрована система, яка складається із взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів та елементів: мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний» [5, с. 21].

Аналіз напрацювань, присвячених проблемі сутності та змісту професійно-педагогічної компетентності педагога вищого навчального закладу, дозволив нам уточнити визначення цього поняття, яке ми розуміємо як інтегративну професійно-особистісну характеристику фахівця, яка містить сукупність цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду, особистісних та психологічних якостей, що забезпечують його здатність ефективно виконувати професійні функції і завдання, сприяють самореалізації та саморозвитку. Професійні компетенції викладача закладу вищої освіти визначені галузевим стандартом вищої освіти.

У відповідності до розробленого професійного стандарту кваліфікація педагога може бути описана як сукупність шести основних компетентностей:

-компетентність у сфері особистісних якостей (емпатія, соціорефлексія, самоорганізованість, загальна культура);

-компетентність у постановці цілей і завдань педагогічної діяльності (вміння ставити цілі і завдання у відповідності з віковими та індивідуальними особливостями студентів, вміння перекласти тему заняття на педагогічне завдання, вміння залучити учнів у процес

формулювання цілей і завдань);
-компетентність у мотивуванні студентів на здійснення навчальної (виховної) діяльності (вміння створювати ситуацію успіху в навчальній

діяльності, вміння створювати умови для забезпечення позитивної мотивації);

-компетентність у розробці програми діяльності та прийнятті педагогічних рішень (вміння приймати рішення в педагогічних

ситуаціях, вміння розробити власну програму, вміння вибрати і реалізувати типові програми);

-компетентність у забезпеченні інформаційної основи педагогічної діяльності (компетентність в методах викладання, компетентність у

предметі викладання, компетентність у суб'єктивних умовах педагогічної діяльності);

-компетентність в організації педагогічної діяльності (вміння встановлювати суб'єкт-суб'єктні відносини, вміння організувати навчальну (виховну) діяльність, вміння реалізувати педагогічне

оцінювання).

Розглядаючи професійну компетентність майбутніх викладачів закладів вищої освіти виховання в єдності ключових, базових і спеціальних компетентностей, її розвиток і ознаки сформованості можна розглядати

як взаємодію мотиваційного, когнітивного, операційно-дієвого і рефлексивного компонента в структурі діяльності.

На будь-якому завершеному етапі професійно-педагогічної освіти у майбутніх викладачів закладів вищої освіти необхідно сформувати професійну компетентність на такому рівні, який дозволить творчо

вирішувати педагогічні завдання у різних ситуаціях взаємодії з вихованцями, виключить шаблонний підхід до вибору способів

педагогічного впливу по відношенню до різних дітей з їх

індивідуальними особливостями.

Ми погоджуємося з думкою вчених про те, що здійснити таку підготовку надзвичайно складно, і залежить це, звичайно, не тільки від змісту професійних освітніх програм, а й від педагогічних технологій, кваліфікації педагогічних кадрів, що реалізують освітню програму.

Висновки. Таким чином, зростаючі вимоги суспільства та системи вищої освіти та до рівня професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти потребують переорієнтації освітнього процесу у ЗВО України на формування високого рівня професійно-педагогічної компетентності, що є неможливим без проведення наукових досліджень, визначення та обґрунтування сутності, змісту та структури такої компетентності, а також відповідної організації освітнього процесу. Орієнтація змісту освіти на формування професійної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти, насамперед, передбачає ґрунтовну розробку системи компетентностей різного рівня. Така система має містити елементи комплексу компетентностей, що пов'язані за змістом і структурою та можуть формуватись у майбутніх фахівців поступово залежно від дисциплін, року навчання тощо. Визначення результатів навчання майбутніх фахівців на кожному з його етапів на основі компетентнісного підходу дозволить здійснити відповідні зміни в системі вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Вітвицька С. С. Компетентністний та професіографічний підхід до побудови професіограми магістра освіти. *Вісн. Житомир. держ. ун-ту. Сер. Пед. Науки*. Житомир, 2011. Вип. 57. С. 52–58.
2. Кодлюк Я. П. Компетентністний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України.

НУБІП України

Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. С. 10–11.

3. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студ.

НУБІП України

высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2000. 176 с.

4. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. Київ: Вища шк., 2004. 422 с.

НУБІП України

5. Саюк В. І. Розвиток професійно-педагогічної компетентності вчителів географії у системі післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 22 с.

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України