

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І
БІОПРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

УДК: 378.22.091.12

ПОГОДЖЕНО
Декан гуманітарно-педагогічного
факультету

ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ
Завідувач кафедри
педагогіки

_____ І.М. Савицька

_____ Р.В. Сопівник

« _____ » 2021 р.

« _____ » 2021 р.

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

на тему: «ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАГІСТРАНТІВ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ «ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ
ШКОЛИ»

Спеціальність:

011 «Освітні, педагогічні науки»

Освітньо-професійна програма:

«Педагогіка вищої школи»

Орієнтація освітньої програми:

«Освітньо-професійна»

Керівник магістерської роботи _____

асистент Моїсєєв В.В.

Виконав: _____

Мірзоєв Тимур Джабраїлович

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

студенту Мірзоеву Тимурі Джабраїловичу

1. Тема магістерської роботи: *«Формування професійної компетентності магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи».* Затверджена наказом ректора НУБіПУ України від від 22.06.2021 р. за № 1002 С.

2. Термін подання завершеної роботи на кафедру:

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

4. Перелік питань, що підлягають дослідженню:

1. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури схарактеризувати професійну компетентність як об'єкт психолого-педагогічних досліджень.
2. Визначити структуру професійної компетентності педагога вищої школи.
3. Провести аналіз навчально-методичного забезпечення процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів.
4. Обґрунтувати критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів вищої школи.
5. Розробити методику проведення констатуючого етапу експерименту, підібрати діагностичний інструментарій, організувати констатуючий експеримент.
6. Обґрунтувати педагогічні умов формування професійної компетентності магістрантів освітньо-професійної програми Педагогіка вищої школи

1. Дата видачі завдання: 20.09.2020 р.

Керівник магістерської роботи

В. Моїсєєв

Завдання прийняв до виконання

Т. Мірзоев

РЕФЕРАТ

Дипломна робота: 106 с., 12 таблиць, 8 рисунків, використаних джерел – 102 найменування, 7 додатків. Основний текст роботи викладено на 73 сторінках.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка випускників освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи» (за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка).

Предмет дослідження: методичні аспекти реалізації шляхів розвитку професійної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Мета дослідження – на основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми та практики підготовки майбутніх педагогів вищої школи у Національному університеті біоресурсів і природокористування України обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування їх професійної компетентності під час вивчення фахових дисциплін.

Методи дослідження
теоретичні: аналіз і синтез, порівняння, зіставлення, метод конкретизації й систематизації теоретичних знань у процесі розробки завдань дослідження;

- емпіричні: психолого-педагогічні діагностичні методи (бесіда, анкетування, опитування, тестування – для забезпечення самоаналізу й самооцінки освітньої діяльності студентів); спостереження, узагальнення, діагностування – задля виявлення рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів вищої школи); моделювання – для створення моделі професійної компетентності майбутніх педагогів вищої школи у процесі вивчення фахових дисциплін; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний, узагальнювальний) – для перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов формування професійної компетентності магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи»;

- логіко-семантичний метод дозволив визначити окремі ключові категорії та поняття;

- методи математичної статистики для обробки одержаних результатів, аналізу та перевірки гіпотези й установлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами та процесами.

У першому розділі схарактеризовано професійну компетентність як об'єкт психолого-педагогічних досліджень та визначено структуру професійної компетентності педагога вищої школи. Визначено, що професійною компетентністю викладача вищої школи є інтегральне динамічне утворення, певну характеристику теоретичної і практичної підготовленості фахівця до здійснення педагогічної діяльності, яка являє собою сукупністю загальнопедагогічної, спеціальної, технологічної, комунікативної і рефлексивної компетенцій. Основними компонентами професійної компетентності педагога є наступні складники: мотиваційно-

ціннісний (цінності, потреби, мотиви), когнітивно-діяльнісний діяльнісний (знання, вміння, навички, що реалізуються у психолого-педагогічній діяльності, загально-професійній діяльності, спеціально-предметній діяльності) та особистісний (особистісні якості, професійно-значущі якості, рефлексія) компоненти.

У другому розділі проведено аналіз навчально-методичного забезпечення процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів, обґрунтовано критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та особистісний) показники і рівні сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів вищої школи (достатній, середній, низький), що визначаються за показниками оцінювання суттєвих ознак структурних компонентів досліджуваної компетентності.

У третьому розділі розроблено методику проведення констатуючого етапу експерименту, підбрано діагностичний інструментарій, організовано констатуючий експеримент; обґрунтовано педагогічні умови формування професійної компетентності магістрантів освітньо-професійної програми Педагогіка вищої школи.

Було розроблено методику проведення констатуючого експерименту на базі Національного університету біоресурсів і природокористування України, для проведення діагностичного обстеження здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти було виокремлено та адаптовано (або використано у авторській адаптації) окремі діагностичні методики: «Мотиви відбору майбутньої професійної діяльності» (за І. Філімоною); анкета для визначення рівня сформованості внутрішньої мотивації майбутніх педагогів вищої школи Т. Дубовицької; «Опитувальник для визначення мотивації успіху та невдачі» А. Реана; тестові завдання у відповідності зі змістовим наповненням дисциплін обов'язкового та вибіркового блоків навчального плану спеціальності Педагогіка вищої школи; тестові завдання з теорії та методики професійної освіти, спостереження за студентами під час проведення навчальних занять та педагогічної практики; методика виявлення рівня емпатійних тенденцій І. Юсупова в інтерпретації А. Шевенко; методика визначення рівня самооцінки О. Калініченка.

Було окреслено педагогічні умови ефективного освітнього процесу, як сприятимуть підвищенню рівня професійної компетентності майбутніх педагогів вищої школи:

Компетентність, професійна компетентність, компоненти професійної компетентності, професійна підготовка, магістранти програми «Педагогіка вищої школи».

ЗМІСТ

ВСТУП	7
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ ОПІ ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ	11
1.1. Професійна компетентність як об'єкт психолого-педагогічних досліджень.....	11
1.2. Структура професійної компетентності педагога вищої школи.....	17
ВИСНОВКИ до розділу I	24
РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ ОПІ ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ	26
2.1. Аналіз навчально-методичного забезпечення процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів.....	26
2.2. Обґрунтування критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів вищої школи.....	32
ВИСНОВКИ до розділу II	41
РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАГІСТРІВ – МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ	43
3.1. Організація і методика проведення констатуючого етапу експерименту.....	43
3.2. Обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності магістрантів освітньо-професійної програми Педагогіка вищої школи.....	58
ВИСНОВКИ до розділу III	70
ВИСНОВКИ	71
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	74
ДОДАТКИ	85

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Подальший розвиток України в умовах сучасного соціально-економічного розвитку, який характеризується стрімкістю та мінливістю умов ринку праці, неможливий без оптимальної реалізації стратегічних завдань освітньої реформи. Попит на ринку праці фахівців вимагає створення оптимальних педагогічних умов для модернізації та подальшого розвитку системи вищої освіти.

Ефективним у процесі модернізації системи освіти є компетентнісний підхід, який дає змогу сформувати в майбутніх фахівців професійну компетентність, сприяє професійному розвитку, допомагає адаптуватися у нових умовах, забезпечує мобільність та гнучкість відповідно до викликів сучасності[88]. На підготовку конкурентоспроможних фахівців, рівень професійної компетентності яких відповідає вимогам суспільства і часу, спрямовані зусилля держави, що відображено у Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року, Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.)[67] та ін. Саме тому ключовим завданням підготовки майбутніх педагогів – випускників освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи» (за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка), вимоги до якісної підготовки яких постійно зростають, є не тільки оволодіння ними сукупністю знань з фахових дисциплін, а й формування і розвиток їх особистісних (soft skills) та професійно-знавчих (hard skills) компетентностей, набуття ними практичного досвіду, формування у них готовності здійснювати професійну діяльність на рівні, що забезпечуватиме конкурентоспроможність на ринку праці - тобто формування професійної компетентності.

Сучасні наукові доробки різнобічно висвітлюють порушену нами проблему: засади і принципи сучасної системи неперервної професійної освіти проаналізовано у працях В. Байденко, С. Гончаренко, П. Нічкало та інш.; суть компетентнісного підходу розкривають у своїх напрацюваннях

О. Браславська, А. Вербицький, І. Зимня, О. Коберник, Н. Кузьміна, П. Лузан, О. Муковіз, О. Пометун, Г. Терещук, А. Хуторський та ін.); проблемам формування та розвитку педагогічної компетентності і професійної

майстерності викладачів закладів вищої освіти присвячено дослідження

О. Гури, І. Зязюн, С. Демченко, В. Курок, Л. Шовкун та інш.; глибоке вивчення зарубіжного досвіду стандартизації у сфері освіти здійснено вітчизняними вченими (В. Вахрушин, В. Ковтунець, Л. Лукьянова, В. Луговий, Л. Пуховська, С. Сисоева та ін.).

Поряд з цим, у дослідженнях науковців немає однозначного тлумачення поняття «компетентність», як немає єдності у визначенні та трактуванні структури та змісту професійної компетентності майбутнього педагога вищої школи (Л. Алексєєва, О. Гура, В. Стрельнікова, Н. Шаблігіна та інш.), що і

зумовило вибір теми нашого магістерського дослідження.

Мета дослідження – на основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми та практики підготовки майбутніх педагогів вищої школи у Національному університеті біоресурсів і природокористування України обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування їх професійної компетентності під час вивчення фахових дисциплін.

Відповідно до мети нашого дослідження ми розробили низку завдань, які нам необхідно вирішити у ході підготовки і написання магістерського дослідження:

7. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури схарактеризувати професійну компетентність як об'єкт психолого-педагогічних досліджень.

8. Визначити структуру професійної компетентності педагога вищої школи.

9. Провести аналіз навчально-методичного забезпечення процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів.

10. Обґрунтувати критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів вищої школи.

11. Розробити методику проведення констатуючого етапу експерименту, підібрати діагностичний інструментарій, організувати констатуючий експеримент.

12. Обґрунтувати педагогічні умов формування професійної компетентності магістрантів освітньо-професійної програми Педагогіка вищої школи.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка випускників освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи» (за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка).

Предмет дослідження: методичні аспекти реалізації шляхів розвитку професійної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

У ході виконання роботи використано комплекс методів дослідження:

- теоретичні: аналіз і синтез, порівняння, зіставлення, метод конкретизації й систематизації теоретичних знань у процесі розробки завдань дослідження;

- емпіричні: психолого-педагогічні діагностичні методи (бесіда, анкетування, опитування, тестування – для забезпечення самоаналізу й самооцінки освітньої діяльності студентів); обсерваційні методи (спостереження, узагальнення, діагностування – задля виявлення рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів вищої школи); моделювання – для створення моделі професійної компетентності майбутніх педагогів вищої школи у процесі вивчення фахових дисциплін;

педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольно-узагальнювальний) – для перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов формування професійної компетентності магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи»;

- логіко-семантичний метод дозволив визначити окремі ключові категорії та поняття;

НУБІП України
- Методи математичної статистики для обробки одержаних результатів, аналізу та перевірки гіпотези й установлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами та процесами.

Теоретична значимість дослідження полягає у тому, що подано аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми формування професійної компетентності майбутнього педагога вищої школи, виведено узагальнене глумачення поняття «професійна компетентність» магістрантів ОПП Педагогіка вищої школи, уточнено її структуру, компоненти вияву, показники та рівні.

Практична значимість роботи полягає у визначенні діагностичного інструментарію для визначення рівнів сформованості професійної компетентності магістрантів ОПП Педагогіка вищої школи, а також у можливості використання результатів дослідження у процесі професійної підготовки магістрантів за освітньо-професійною програмою Педагогіка вищої школи.

Структура та обсяг роботи: загальний обсяг роботи – 103 стор.; робота має вступ, три розділи, висновки, список використаних джерел (всього 102 одиниці), додатки.

РОЗДІЛ ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ-ОПП ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

1.1. Професійна компетентність як об'єкт психолого - педагогічних досліджень

Вивчення проблеми формування професійної компетентності майбутніх педагогів закладів вищої освіти передбачає визначення основних понять різного ступеня узагальнення, серед яких ключовим є поняття «професійна компетентність».

На думку вітчизняної дослідниці І. Драч, «модернізація вітчизняної системи вищої освіти, яка зумовлена євроінтеграційними прагненнями України, свідчить про підсилення її компетентнісної орієнтації. Це дає підстави стверджувати, що компетентнісний підхід переходить зі стадії «самовизначення» на якісно новий щабель розвитку - обов'язкової нормативної реалізації»[32]. Компетентнісний підхід покладено в основу розроблення галузевих стандартів вищої школи нового покоління (відповідно до листа Міністерства освіти і науки України від 31.07.2008 р. № 1/9-484 щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої школи). Це підкреслює усвідомлення змін у системі вищої освіти України: у процесі підготовки майбутніх педагогів домінантним стане перехід до компетентнісно орієнтованої освіти

Розуміння компетентності як педагогічного феномену ускладнюється тим, що ця категорія «була запозичена педагогікою з інших наук, де вона вже була достатньо глибоко осмислена й займає гідне місце. До категоріально-понятійного апарату педагогіки вона увійшла порівняно нещодавно як наслідок нових соціально-економічних процесів, тому не повною мірою співвідноситься із системою педагогічних понять»[88].

Актуалізація у сучасній системі освіти компетентнісного підходу приковує увагу до таких ключових понять освітнього процесу, як «компетентність», «компетенція», «ключові компетенції», «професійна компетентність»; саме тому ці поняття часто фігурують у обговоренні проблем якості сучасної освіти.

Спробуємо проаналізувати точки зору різних дослідників та на основі аналізу вивести власне, узагальнене тлумачення терміну «професійна компетентність».

Німецькі дослідники Brezinka W., Heraus E.[99] стверджують, що поняття «компетентність» – грецького («αρετή» – «вищість», «добродіє», «майстерність», «вміння») походження, яке з часом почало означати відносно постійну якість особистості, що високо цінується суспільством.

У теорії й практиці управління та спілкування увагу на поняття компетентнісного підходу почали звертати саме у дослідженнях європейських науковців, які визначали суть компетентності по-різному: «здатність», «потенціал» окремої особистості у виконання окремих конкретних дій (М. Сміт); унікальна здатність, що є необхідною у процесі виконання певної діяльності в певній галузі (Дж. Равен); загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, яких людина набуває під час навчання (В. Хутмаккер) та інші.

«Словник української мови» під словом «компетентність» трактує «грунтовну обізнаність із чим-небудь; коло повноважень певної організації, установи, особи» [77], а в словнику іношомовних слів поняття «компетентність» (лат. «competere» – добиватися, відповідати, підходити) розтлумачено як «коло повноважень будь-якого органу або посадової особи; коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний» [76].

Глибоко та всебічно вивчали проблему компетентнісного підходу російські науковці (В. Адольф, Л. Банарина, А. Воротнікова, О. Грішечко, А. Добудько, Т. Добудько, І. Зимня, Н. Кузьміна, О. Лекшина, А. Маркова, Н. Матяш, В. Попова, Ю. Татур та ін.), які на початку ХХІ ст. пов'язали

поняття компетентності з рівнем освіченості фахівця і його загальнокультурним розвитком, а також із комплексом знань, умінь, навичок та професійно-важливих якостей майбутнього фахівця.

Наприклад, Н. Кузьміна, досліджуючи питання якості професійної діяльності педагога, його майстерності та професіоналізму, педагогічних здібностей і вимог до педагога, виділяє в числі найважливіших характеристик педагогічних працівників, що впливають на результативність праці, їх професійну компетентність. Основними елементами педагогічної компетентності вона вважає: спеціальну компетентність в області дисципліни; методичну компетентність в області способів формування знання, умінь і навичок учнів; психолого-педагогічну компетентність в сфері навчання; диференційно-психологічну компетентність у сфері мотиваційній [49].

А. Деркач визначає професійну компетентність як «головний когнітивний компонент підсистеми професіоналізму діяльності, сферу професійного ведення, систему знань, яка постійно поширюється і дозволяє здійснювати професійну діяльність з високою продуктивністю» [28, с.253].

Концептуальним підґрунтям професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи, формування їх професійної компетентності стали роботи Г. Балла, Н. Бібік, Т. Браже, І. Зязюна Є. Клімової, В. Кузьміної, О. Овчарук, О. Олексюк, О. Пометун, В. Семиченко, В. Сластьоніна та інших.

Важливою для розуміння феномена професійної компетентності є думка науковця Е. Зеєра про те, ця компетентність є «однією з підструктур професійно обумовленої структури особистості фахівця, яка належить до неї разом з іншими підструктурами, а саме:

- професійною спрямованістю особистості, яка передбачає спрямованість на досягнення та успіх, готовність до кооперації, корпоративність, надійність, професійний менталітет тощо;
- професійно важливими якостями, до яких належать емпатичність, рефлексія, самостійність, відповідальність, соціальний інтелект, оцінювальні і

прогностичні здібності, комунікативні здібності, професійна мобільність, здатність до вирішення проблем тощо;

- професійно значущими психофізіологічними властивостями, наприклад, працездатністю, ручною вправністю, психомоторними уміннями, добре розвиненим «окоміром» тощо[38].

Такі підходи до визначення і трактування поняття «професійна компетентність» є рамковими, більш вузькими. Існують і інші точки зору, якими скомпонували у групу «широких» понять терміну «професійна компетентність». До цієї групи належать дослідження таких науковців, як:

Т. Браже, І. Гришина, Н. Гузій, Т. Добудько, В. Кремень, М. Холодна, Л. Хоружа та інші.

Вони визначають професійну компетентність педагога як «рівень професійної підготовки, що забезпечує здатність суб'єкта праці до виконання

завдань і обов'язків діяльності, міру й основний критерій його відповідності вимогам професійної діяльності (О. Гура); «єдність теоретичної й практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності» (Т. Добудько); «здатність супроводжувати процес самопізнання, саморозвитку учня, динамілізувати його відповідно до конкретних сутнісних задатків кожної дитини»

(В. Кремень)[47]; система знань, умінь, особистісних якостей, що адекватна структурі та змісту діяльності педагога (О. Олександрюк); «сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, особистісних якостей учителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної дії» (Л. Хоружа)[91].

Дослідник А. Хуторський вважає, що компетенція – це «сукупність взаємозв'язаних якостей особи (знань, умінь, способів діяльності, досвіду), заданих стосовно певного кола предметів і процесів та необхідних для якісної продуктивної діяльності відносно них. Компетенція зумовлена посадою, соціальним статусом, службовими обов'язками фахівця»[46].

За основу розробки моделі системи компетенцій викладача закладу вищої освіти дослідник Головань М. обрав бінарну класифікацію

компетенції [18]: першу групу складають компетенції, які є загальними для всіх спеціалістів різних профілів (загальні або ключові компетенції); другу групу складають професійні компетенції, які є базовими для всіх спеціальностей закладу вищої освіти та компетенції, що обумовлені предметною областю діяльності.

На нашу думку, найдокладніше аналіз поняття «професійна компетентність» подано у дисертації вітчизняного дослідника О. Онопрієнко [56], де учений наголошує на трансформації поняття професійної компетентності педагога: від розробок основ формування педагогічної спрямованості вчителя (М. Дяченко, Л. Кандилович, В. Пономаренко та ін.) й розвитку професійно-важливих якостей особистості (Н. Кузьміна, І. Лернер, А. Маркова та ін.) до визначення сутності джерел педагогічної творчості (В. Андреев, В. Загвязинський, М. Поташник та ін.) й аналізу психологічних основ професійної діяльності вчителя (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.).

Як бачимо, переважна кількість дослідників, як вітчизняних, так і зарубіжних, сходяться на думці, що «професійна компетентність педагога визначається професійними знаннями і вміннями, ціннісними орієнтаціями в соціумі, мотивами його діяльності, культурою, що виявляється у мові, стилем спілкування, загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу, а також володінням методикою викладання предмету, здатністю розуміти і взаємодіяти із студентами, пошаною до них, професійно значущими особистими якостями. Відсутність хоча б одного з цих компонентів руйнує всю систему і зменшує ефективність діяльності викладача» [18].

Професійна компетентність як ключове поняття системи вищої освіти є предметом аналізу багатьох наукових досліджень. Автореферати кандидатських і докторських дисертацій, статті та тези виклади матеріалу подають це словосполучення як ключове, намагаючись розкрити його суть з позицій певного методологічного підходу. Нині маємо наукові визначення поняття «професійна компетентність» з позицій акмеологічного, діяльнісного,

культурологічного, нормативного, особистісного, професійно-освітнього, психологічного, системного, функціонального підходів.

Отже, проведений аналіз сучасного науково-теоретичного підґрунтя дослідження сутності педагогічної компетентності дає нам змогу зробити висновок про наявність декількох основних підходів до її визначення, які систематизував і подав у вигляді таблиці І. Смагін [78] (Табл. 1.1.1).

Таблиця 1.1.1.

Визначення професійної компетентності відповідно до наукового підходу

Наукові підходи до визначення професійної компетентності	Сутність наукового підходу
<i>Акмеологічний</i>	Професійна компетентність визначається основним когнітивним компонентом професіоналізму особистості, який дозволяє виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю
<i>Готовнісний</i>	Установлення співвідношення понять "професійна компетентність" і "готовність до професійної діяльності"
<i>Діяльнісний</i>	Визначення професійної компетентності з позицій результативності діяльності
<i>Культурологічний</i>	Визначення професійної компетентності як похідного компонента загальнокультурної компетентності кожної людини
<i>Нормативний</i>	Розуміння професійної компетентності як відповідності працівника нормативним вимогам, визначеним професійними стандартами
<i>Особистісний</i>	Розгляд професійної компетентності як якості особистості
<i>Професійно-освітній</i>	Трактування професійної компетентності як рівня освіченості фахівця
<i>Психологічний</i>	Розгляд професійної компетентності як складної системи внутрішніх психічних станів і властивостей особистості фахівця, що проявляється в його готовності та здатності до здійснення професійної діяльності

<i>Системний</i>	Розуміння професійної компетентності як системи професійних знань, умінь, ціннісних орієнтацій у соціумі, культури, ставлення до себе, до своєї практичної діяльності і її реалізації
<i>Функціональний</i>	Визначення професійної компетентності як здатності реалізовувати визначені професійні функції

Поряд з цим, наведений аналіз розуміння феномена професійної компетентності педагога свідчить про досить часте поєднання в одне-двох визначенні декількох підходів, коли професійна компетентність розглядається і як система професійних знань, і як якість особистості, і як система теоретичних знань, педагогічних цінностей, особистісних якостей особистості[31].

Таким чином, під професійною компетентністю педагога розуміємо його спроможність до виконання педагогічної діяльності на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, цінностей і значущих особистісних якостей, відповідності вимогам професійної педагогічної діяльності.

Узагальнюючи, можемо сформулювати власне визначення досліджуваного поняття: професійна компетентність вчителя вищої школи - це інтегральне динамічне утворення, характеристика теоретичної і практичної підготовленості фахівця до здійснення педагогічної діяльності, яка являє собою сукупністю загальнопедагогічної, спеціальної, технологічної, комунікативної і рефлексивної компетенцій, що виражається в здатності самостійно, відповідально, ефективно виконувати функції навчання, виховання і розвитку майбутніх фахівців.

1.2. Структура професійної компетентності педагога вищої школи

Психолого-педагогічні дослідження сучасних науковців і педагогів-практиків надають великий масив різноманітних точок зору стосовно видів

та компонентів педагогічної компетентності. Наприклад, Н. Кузьміна виокремлює п'ять її видів професійної компетентності як професійної характеристики педагога: спеціальну й професійну, що стосується специфіки у галузі конкретної дисципліни; методичну у галузі форм, засобів і способів формування навчальних знань; соціально-психологічну у сфері організації процесів професійного спілкування; диференційно-психологічну у мотиваційній сфері; аутопсихологічну в сфері психологічного самоаналізу, рефлексії, усвідомлення позитивних і негативних наслідків власної діяльності[49].

Спеціальну (здійснення професійної діяльності на досить високому рівні), соціальну (володіння навичками колективної роботи у професійній діяльності), особистісну (володіння прийомами особистісного самовираження і саморозвитку) і індивідуальну (самореалізація та розвиток особистості у рамках професії) компетентність у структурі професійної компетентності визначає А. Маркова [52,с.34–35]. Вона переконана, що наведені види компетентності можуть виявлятися у одній конкретній особистості по-різному, на різному рівні сформованості: один педагогі переокрасно коунцікує зі студентами і колегами, але не володіє новітніми технологіями. Інший педагог мовчазний і замкнутий, але демонструє високі результати саморозвитку і опанування новітніх технологій. Відповідно, її можна охарактеризувати як таку, що має високу фахову компетентність і значно нижчу соціальну, особистісну.

Схожими одна до одної є точки зору на структуру професійної компетентності дослідників В. Адольфа, І. Гришиної[21], А. Радченко. Вони розглядають професійну компетентність педагога як багатовимірне, багатоаспектне особистісне утворення, що структурно містить такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний, рефлексивний.

Структуру професійної компетентності розглядає у своїх дослідженнях О. Дубосенюк, яка виокремлює компетентність у галузі теорії та методики

виховного процесу, його мети, завдань, принципів, закономірностей, змісту, способів, форм методів; компетентність у сфері фахових предметів та знання того, як зробити процес виховання та зміст предмета провідними способами виховання учнів; соціально-психологічну компетентність у галузі спілкування; диференціально-психологічну компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості; аутопсихологічну компетентність у сфері переваг та недоліків професійної діяльності та особистості [33]. Як бачимо, такий підхід до аналізу структури поняття професійної компетентності близький до думки названої вище групи дослідників.

Слід зауважити, що дослідження названих вчених більше стосуються структури професійної компетентності вчителя середньої загальної освіти, або педагога взагалі, а специфіка структури професійної компетентності педагога вищої школи взагалі є малодослідженим поняттям. У цьому плані відрізняється оригінальністю напрацювання О. Гури [24], бо у працях дослідника подано структурний аналіз професійної компетентності саме педагога вищої школи, а не отождолення його з вчителем і проведення такого аналізу за аналогією. Безумовним здобутком автора є розгляд професійної компетентності педагога як системного утворення, психічного явища в теоретичному аспекті, яке може бути представлене у трьох вимірах: 1) професійна компетентність як властивість; 2) професійна компетентність як процес; 3) професійна компетентність як стан людини-професіонала [24].

Більшість сучасних дослідників сходяться на думці про те, що викладач вищої школи повинен мати такі риси та якості [18]:

1. Загальногромадянські риси: широкий світогляд, принциповість і стійкість переконань; громадянська активність і цілеспрямованість; національна самосвідомість, патріотизм і толерантність щодо інших народів і культур; гуманізм і соціальний оптимізм; високий рівень відповідальності та працелюбність.

2. Морально-етичні якості: гуманізм, чесність і порядність у взаєминах з людьми; високий рівень загальної і психологічної культури; повага до професіоналізму і наукової спадщини інших; акуратність і охайність, дисциплінованість і вимогливість, скромність і сумлінність, доброта і принциповість, обов'язковість і уміння тримати слово.

3. Науково-педагогічні якості: науково-педагогічна творчість; професійна працездатність; активна інтелектуальна діяльність, науковий пошук; педагогічне спрямування наукової ерудиції; педагогічна спостережливість; володіння педагогічною технікою; гнучкість і швидкість мислення у педагогічних ситуаціях; висока культура мови та мовлення; володіння мімікою, тоном голосу, поставою, руками і жестами.

4. Індивідуально-психологічні особливості: високий рівень соціального сприйняття й самопізнання; висока інтелектуально-пізнавальна зацікавленість і допитливість; інтерес до розвитку потенційних можливостей студентів і потреба в педагогічній діяльності з ними; позитивна "Я-концепція", високий рівень прагнень; емоційна стійкість, витримка й самовладання, саморегуляція, самостійність і діловитість у вирішенні життєво важливих завдань; твердість характеру.

5. Професійно-педагогічні здібності: адекватне сприйняття студента й безумовне прийняття його як особистості; педагогічний оптимізм; проектування цілей навчання й прогнозування шляхів професійного становлення майбутнього спеціаліста; конструювання методичних підходів і здатність передбачати можливі результати; організаторські та комунікативні здібності; духовно-виховний вплив на академічну групу й особистість студента, особиста привабливість, тактовність і толерантність [18].

Професійна компетентність викладача, на думку дослідниці В. Лозової[51], потребує постійного інтелектуального вдосконалення, розвитку; вона містить аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові проеси; екологічну, мотиваційну, рефлексивну, когнітивну, операційно-технологічну, етичну та інші складові змісту підготовки педагога

та передбачає накопичення знань, умінь, досвіду, професійно-особистісного саморозвитку, творчої діяльності тощо [51, с. 5].

Опираючись на аналіз наукових напрацювань, у світлі теми нашого дослідження розглядатимемо процес формування професійної компетентності майбутніх педагогів – випускників магістерської програми підготовки Педагогіка вищої школи як процес педагогічно керованої і контрольованої взаємодії педагога та здобувачів освіти, що має за мету цілеспрямований розвиток і навчання у процесі професійної підготовки.

Опираючись на теоретичні положення Концепції педагогічної компетентності [45], можемо виокремлювати наступні основні структурні елементи педагогічної компетентності є: теоретичні педагогічні знання, практичні вміння, особистісні якості педагога.

Теоретичні педагогічні знання передбачають зміст психолого-педагогічних знань, які визначені навчальними програмами. Зміст психолого-педагогічних знань визначається навчальними програмами. Психолого-педагогічна підготовленість складається із знань методологічних основ і категорій педагогіки; закономірностей соціалізації і розвитку особистості; суті, цілей і технологій навчання та виховання; законів анатоμο-фізіологічного і психічного розвитку дітей, підлітків, юнацтва.

Серед категорії *практичних умінь* дослідники виокремлюють **педагогічні уміння** – це сукупність послідовно розгорнутих дій, що ґрунтуються на теоретичних знаннях;

аналітичні уміння передбачають уміння аналізувати педагогічні явища; осмислювати роль кожного елемента у структурі цілого і у взаємодії з іншими;

прогностичні уміння передбачають управління педагогічним процесом; чітку уяву с свідомості вчителя, педагогічне прогнозування результатів педагогічного процесу; оволодіння прогностичними методами, висунення гіпотез, тощо;

проективні уміння забезпечують конкретизацію цілей навчання та виховання і поетапну їх реалізацію;

рефлексивні уміння передбачають здійснення педагогом контрольної оцінної діяльності, спрямованої на себе, на осмислення і аналіз власних дій.

До особистісних якостей належать:

організаторські уміння передбачають залучення студентів до різних видів діяльності й організацію діяльності колективу, яка перетворює його із об'єкта в суб'єкт виховання;

мобілізаційні уміння вчителя обумовлені привертанням уваги учнів і розвитком у них стійких інтересів до навчання, праці та інших видів діяльності;

інформаційні уміння пов'язані з безпосереднім викладом навчальної інформації, з методами її отримання та обробки;

розвивальні уміння передбачають визначення “зони найближчого розвитку” окремих учнів, класу в цілому;

орієнтаційні уміння спрямовані на формування морально-ціннісних установок вихованців і наукового світогляду; організацію спільної творчої діяльності, яка розвиває соціально-значущі якості особистості;

комунікативні уміння вчителя – це взаємопов'язані групи перцептивних умінь, власне умінь спілкування (вербального) та умінь і навичок педагогічної техніки;

перцептивні уміння допомагають розуміти інших (учнів, учителів, батьків). Для цього необхідно вчити проникати в індивідуальну суть іншої людини, визначити її ціннісні орієнтації, які знаходять вираження в її ідеалах, потребах, інтересах [45].

Наше бачення структури професійної компетентності майбутніх випускників спеціальності Педагогіка вищої школи відображено на рисунку 1.2.1. За основу було взято структурну схему елементів професійної компетентності дослідниці І. Філімоної [87]. Саме поступове оволодіння охарактеризованими складниками у процесі вивчення фахових дисциплін

майбутніми педагогами вищої школи, на нашу думку, може забезпечити високий рівень сформованості професійної компетентності.

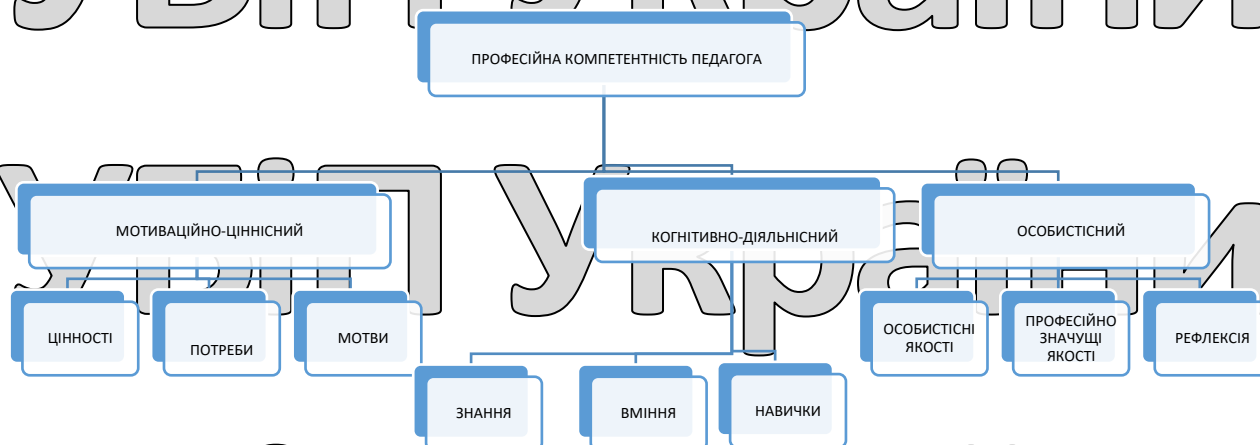


Рисунок 1.2.1. Структура професійної компетентності педагога закладу вищої освіти

Узагальнюючи розуміння структури професійної компетентності викладача вищої школи, І. Драч зазначає, що вона є «інтегральною характеристикою, що відображає рівень його здатності до ефективної світоглядної, морально-психологічної, теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців, а також ступінь готовності до професійного розвитку в умовах динамічних змін. Таке визначення поєднує кваліфікацію викладача, особистісні складові його компетентності та соціокультурні фактори, які детермінують необхідність його саморозвитку» [30,с.76-77].

Таким чином, можемо зробити висновок, що формування професійної компетентності є динамічним багатограним процесом, результативність якого продиктована цілим рядом об'єктивних та суб'єктивних факторів, вплив на яку мають вимоги часу, суспільства, стану розвитку педагогічної думки тощо. Основними компонентами професійної компетентності педагога виокремимо такі: мотиваційно-ціннісний (цінності, потреби, мотиви), когнітивно-діяльнісний діяльнісний (знання, вміння, навички, що реалізуються у психолого-педагогічній діяльності, загально-професійній

діяльності, спеціально-предметній діяльності) та особистісний (особистісні якості, професійно-значущі якості, рефлексія) компоненти.

ВИСНОВКИ до розділу I

У першому (аналітико-теоретичному) розділі ми виконали наступні із поставлених на початку роботи завдань:

1. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури схарактеризували професійну компетентність як об'єкт психолого - педагогічних досліджень.

2. Визначили структуру професійної компетентності педагога вищої школи.

У процесі вивчення та проведення аналізу психолого-педагогічних напрацювань з досліджуваного питання ми підійшли до певних висновків, що окреслюють поняття професійної компетентності та її багаторівневу структуру.

Поняття «професійна компетентність» - певна професійна оцінка, характеристика фахівця на основі сформованих у нього конкретних компетентностей, безперервного розвитку його професійних та особистісно значущих якостей, чим забезпечується його професійний розвиток та становлення як конкурентоздатного працівника. У вузькому розумінні професійну компетентність визначаємо як реалізовану на практиці здатність майбутнього фахівця ефективно діяти в реальних практичних ситуаціях [88].

Професійною компетентністю викладача вищої школи ми вважаємо інтегральне динамічне утворення, певну характеристику теоретичної і практичної підготовленості фахівця до здійснення педагогічної діяльності, яка являє собою сукупністю загальнопедагогічної, спеціальної, технологічної, комунікативної і рефлексивної компетенцій, що виражається в здатності самостійно, відповідально, ефективно виконувати функції навчання, виховання і розвитку майбутніх фахівців. Професійна компетентність є

НУБІП України
утворенням інтегральним, динамічним, багаторівневим, тому і структура такого поняття включає в себе компоненти різного рівня і ступеня узагальнення. Саме тому, проаналізувавши різні підходи і різні точки зору на

структуру професійної компетентності педагога вищої школи, ми дійшли до

НУБІП України
висновку, що основними компонентами професійної компетентності педагога є наступні складники: мотиваційно-ціннісний (цінності, потреби, мотиви), когнітивно-діяльнісний діяльнісний (знання, вміння, навички, що

реалізуються у психолого-педагогічній діяльності, загально-професійній

діяльності, спеціально-предметній діяльності) та особистісний (особистісні

НУБІП України
якості, професійно-значущі якості, рефлексія) компоненти.

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ ОПІ ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

2.1. Аналіз навчально-методичного забезпечення процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів

Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави.

Освітній процес – це система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей [69]. Освітній процес відбувається цілеспрямовано, організовано, регламентовано у відповідності відповідно з нормативно-правовими актами у галузі освіти та нормативною документацією освітнього закладу.

Саме тому завданнями другого (методологічного) розділу ми окреслили аналіз нормативної документації, що регламентує і забезпечує підготовку фахівців за освітньо-професійною програмою «Педагогіка вищої школи» за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка».

Такими документами є: Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти», освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи», навчальний план підготовки фахівців за освітньо-професійною програмою «Педагогіка вищої школи» та навчально-методичне забезпечення підготовки майбутніх педагогів вищої школи.

Професійний стандарт – це багатофункціональний нормативний документ, у якому описано функції працівників різних кваліфікаційних рівнів,

професій, посади і вимог до їх виконання, а також компетентності, необхідні для виконання його посадових обов'язків. Професійний стандарт є основою для розробки стандартів вищої освіти та модульних програм навчання,

галузевих стандартів, посадових інструкцій [55, с. 47]. Професійний стандарт

на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» було створено за ініціативою МОН за участі фахівців Національної академії педагогічних наук України, закладів вищої освіти, міжнародного експертного середовища та затверджено у березні 2021 р. Професійний стандарт викладачів вищих

навчальних закладів є інструментом для систематизації вмінь і навичок

(створення посадових інструкцій), підготовки молодих фахівців, само- та оцінювання діяльності викладачів закладів вищої освіти, підвищення кваліфікації та професійного розвитку [69].

Змістове наповнення освітнього процесу з підготовки магістрантів з

педагогіки вищої школи представлено в освітньо-професійній програмі

(ОПП), яка моделює зміст їх освітньо-професійної підготовки і також є складовою галузевого стандарту підготовки фахівця із зазначеної

спеціальності. В освітньо-професійній програмі визначено перелік навчальних

дисциплін та обсяг навчального навантаження з кожної з них.

Освітньо-професійна програма – це документ, що відображає систему освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах визначеної спеціальності (спеціалізації). Вона визначає перелік вимог до кваліфікації

здобувачів освітнього рівня; перелік навчальних дисциплін і логічну

послідовність їх вивчення; кількість кредитів ЄКТС, необхідних для

успішного виконання цієї програми; професійні компетентності, що є очікуваними результатами навчання; нормативний термін навчання, графік

освітнього процесу; загальний бюджет навчального часу за весь нормативний

термін навчання та його поділ на аудиторний навчальний час та час,

відведений на самостійну навчальну роботу, а також поділ аудиторного навчального часу за окремими формами занять.

Навчальні дисципліни, що входять до освітньо-професійної програми та навчального плану підготовки майбутніх педагогів вищої школи, розподілені у два блоки: нормативні, що займають 75 % загального обсягу освітньої програми, та вибіркові (25%). Освітню програму розробляє робоча група, вводиться вона у дію наказом ректора НУБіП.

Закон України «Про вищу освіту» №1556-VII від 01.07.2014 року передбачає самостійне формування здобувачем освіти індивідуальної освітньої траєкторії через «вибір навчальних дисциплін у межах, передбачених відповідною освітньою програмою та навчальним планом, в обсязі, що становить не менш як 25 відсотків загальної кількості кредитів ЄКТС, передбачених для даного рівня вищої освіти».

Освітні компоненти за вибором студента – це дисципліни, які вводяться закладом вищої освіти для більш повного задоволення освітніх і кваліфікаційних вимог особи кожного студента для потреб суспільства, ефективного використання можливостей закладу освіти, врахування регіональних особливостей. Вибіркові навчальні дисципліни надають можливість здійснення поглибленої підготовки за спеціальностями та спеціалізаціями, що визначають характер майбутньої діяльності; сприяють академічній мобільності студента та його особистим інтересам, дозволяють здійснювати впровадження спеціалізації у межах базової спеціальності з метою формування компетентності здобувача відповідно до вимог ринку праці.

Дисципліни вільного вибору студента представлені у навчальному плані відповідної спеціальності переліком дисциплін, що включає в себе як дисципліни відповідної випускової кафедри, так і дисципліни інших кафедр. Кількість та обсяг дисциплін вільного вибору студента для конкретного семестру вказана в навчальному плані. Студент має право обрати навчальні дисципліни із запропонованого переліку, або будь-які інші дисципліни із навчального плану іншої спеціальності, які відповідають

необхідному обсягу кредитів та викладаються у відповідному осінньому або весняному семестрі.

Список дисциплін вільного вибору студента оновлюється щорічно, з врахуванням побажань стейкхолдерів, вимог часу та потреб ринку праці.

Аналіз навчального плану в частині переліку освітніх компонентів визначив потенційні можливості формування окреслених нами у теоретичній частині компонентів професійної компетентності педагогів вищої школи, зокрема: аксіологічного компоненту, діяльнісного та особистісного – через назви освітніх компонентів та теми занять з освітніх компонентів (можемо проаналізувати на інформаційному порталі E-learn):

Аксіологічний компонент: «Бізнес-коучинг», «Дистанційна освіта», «Здоров'язбережувальні технології в освітньому процесі»;

Діяльнісний компонент: «Електронна педагогіка в умовах діджиталізації професійної освіти», «Розумні цифрові технології»;

Особистісний компонент: «Педагогіка вищої школи», «Керівник закладу вищої освіти», «Педагогічна майстерність та етика викладача вищої школи», «Лідерство в освіті», «Педагогіка толерантності».

Зазначимо, що розподіл освітніх компонентів за їх можливістю впливу на формування окремих компонентів професійної компетентності досить відносний, так як кожен освітній компонент освітньо-професійної програми підготовки магістрантів за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» має можливості для формування комплексу компонентів професійної компетентності майбутнього педагога.

Наприклад, детальний аналіз змісту модулів курсу «Педагогічна майстерність та етика викладача вищої школи» дав можливість зробити висновок про шляхи більш ефективного формування таких показників компонентів професійної компетентності, як зацікавленість у майбутній професійній діяльності, потреба розвивати професійну компетентність, мотиви професійного спілкування та прояву особистості у професійній діяльності; поняття про такі компоненти особисті педагога, як

самокритичність, самоосвіта, самовдосконалення, саморозвиток у сфері вищої освіти.

Аналіз робочої програми педагогічної практики виявив, що цей освітній компонент забезпечує розвиток зацікавленості майбутньою професійною діяльністю, формування потреби розвивати професійну компетентність,

спрямованість на результат професійної діяльності; мотивує до професійного спілкування та самоствердження в професійній діяльності, мотив самореалізації (аксіологічний компонент); спеціальнопредметні знання та

вміння (професійно-практичний компонент); сформованість професійної

рефлексії, самоорганізація особистої діяльності, самоосвіта, самовдосконалення, саморозвиток у галузі фахової передвищої освіти (особистісний компонент).

Аналіз робочої програми освітнього компоненту «Педагогіка вищої школи» засвідчив, що основна тематика курсу безпосередньо пов'язана із формування професійної компетентності, адже вона передбачає оволодіння

студентами теоретичними знаннями та практичними навичками професійної психолого-педагогічної діяльності, сучасними методами дослідження і

діагностування освітнього процесу в закладі вищої освіти, в умінні творчо використовувати ці знання у подальшій професійній діяльності.

Тематика лекційних, практичних та лабораторних занять сприяє формуванню потреби розвивати професійну компетентність, зацікавленість майбутньою професійною діяльністю, бажання зарекомендувати себе як

професіонала (аксіологічний компонент); розвиток професійно значущих та особистісних якостей, сформованість професійної рефлексії (особистісний компонент).

З точки зору навчально-методичного забезпечення процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів хочемо зауважити на особливостях використання інформаційного порталу E-learn.

Робота порталу організована на основі використання платформи дистанційного навчання Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning

Environment). За допомогою цієї системи студент може дистанційно, через Інтернет, ознайомитися з навчальним матеріалом, який може бути представлений у вигляді різноманітних інформаційних ресурсів (текст, відео, анімація, презентація, електронний посібник), виконати завдання та відправити його на перевірку, пройти електронне тестування. Викладач має змогу самостійно створювати електронні навчальні курси і проводити навчання на відстані, надсилати повідомлення студентам, розподіляти, збирати та перевіряти завдання, вести електронні журнали обліку оцінок та відвідування, налаштовувати різноманітні ресурси курсу і т.д.

Доступ до ресурсів навчального порталу НУБіП України – персоналізований. Логін та пароль доступу студенти та науково-педагогічні працівники (НП) отримують у адміністратора сервера або відповідального за впровадження інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій відповідного навчально-наукового інституту (ННІ).

Навчально-інформаційний портал E-Learn дає можливість:

- вести електронний журнал обліку успішності здобувачів освіти за заданими параметрами;
- додавати слухачів курсу;
- додавати презентації, відеоматеріали, текстову інформацію, посилання ефективні інтернет-ресурси (імпорт ресурсів), гугл-форми тестових завдань та опитувань з автоматизованим оцінюванням;
- створювати банк питань за матеріалами курсу для самоперевірки та самоконтролю;
- забезпечити доступ до матеріалів курсу здобувачам освіти у режимі 24/7;
- редагувати уже розміщені матеріали.

Отже, аналіз аналіз нормативної документації, що регламентує і забезпечує підготовку фахівців за освітньо-професійною програмою «Педагогіка вищої школи» за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» виявив наступні фактори:

- системність та послідовність у формуванні професійної компетентності як через наступність і логічність у викладі навчального матеріалу освітніх компонентів, так і через наступність та послідовність у вивченні фахових дисциплін навчального плану спеціальності;

- чіткість описаних у навчальних програмах освітніх компонентів конкретних компетентностей майбутніх педагогів вищої школи, що відповідають затвердженому стандарту вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки[69].

2.2. Обґрунтування критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів вищої школи

Для формування ефективної системи розвитку професійної компетентності майбутніх педагогів вищої школи важливим є вимірювання прогресу такого розвитку, з'ясування динаміки змін у рівнях розвиненості компонентів професійної компетентності досліджуваної категорії педагогів.

Педагогічна діагностика має на меті вивчення з допомогою науково обґрунтованого інструментарію результативності освітнього процесу на підставі змін в рівнях розвиненості професійної компетентності досліджуваної категорії педагогів[7]. Реалізація такого завдання здійснюється через процес вимірювання, основними компонентами якого є критерії та показників професійної компетентності, а також створення діагностичного інструментарію.

Вимірюванням вважається «алгоритмічна операція щодо приписування об'єктам (предметам, процесам, станам) певних числових еквівалентів відповідно до попередньо визначених правил» [86,с.15], а сам процес вимірювання являє собою «встановлення кількісного відношення між певною характеристикою об'єкта й деякою величиною, яка приймається за еталон» [86, с.15]. Таким еталоном в педагогічних дослідженнях є критерій.

Критерій – ознака, на основі якої формується оцінка якості об'єкта, процесу, мірило такої оцінки; не будучи реально існуючою якістю або властивістю об'єкта, критерій є ідеальним уявленням суб'єкта оцінювання про

те, яким має бути об'єкт в ідеалі; мірило для визначення, оцінки предмета, явища [76, с.305]; «якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, що дають можливість дійти висновків про його стан, рівень розвитку та функціонування».

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу встановити, що поняття «критерій» розглядають як:

– підставу для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило [11, с. 588];

– ознаку, на основі якої відбувається оцінка, визначення чи класифікація чого-небудь; мірило (В. Комелина, Д. Крилов, С. Лаврентьев, А. Жидик);

– стандарт, на основі якого можна оцінити, порівняти реальне педагогічне явище, процес або якість за еталоном [1];

– якості, властивості і ознаки об'єкта, що досліджується, які дають змогу оцінити його стан і рівень функціонування та розвитку (В. Танська).

Зважаючи на те, що критерій ми визнаємо як сукупність основних показників, які розкривають норму, то показник, як компонент критерію, є типовим і конкретним виявом однієї із суттєвих сторін, на підставі якого можна визначити наявність якості, зробити висновок про рівень її розвитку, оцінити якість і рівень сформованості компетентності (О. Жихорська).

Поняття ж «рівень» – це певний ступінь якості, певна досягнута величина чи об'єм, ступінь виявлення показника того чи іншого критерію.

До виділення та обґрунтування критеріїв вчені висувують загальні вимоги, які в цілому можна узагальнити до таких:

1) критерії повинні відображати основні закономірності функціонування об'єкта;

2) критерії є носіями стійких, чітко визначених якостей, ознак та характеристик аналізованого об'єкта чи явища;

3) встановлення взаємозв'язків між компонентами та складовими аналізованого об'єкта;

4) залежність критеріїв від показників, що характеризують ступінь прояву визначеного об'єкту та є підставою для узагальнених висновків;

5) відзеркалюють зміни, що відбуваються з об'єктом у просторі та часі;

6) взаємовідповідність та взаємодоповнюваність якісних та кількісних показників визначеного об'єкта [84].

З точки зору теми нашої магістерської роботи, об'єктом дослідження якої є професійна підготовка випускників освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи», оцінювання рівня сформованості професійної компетентності має відбивати рівень сформованості основних функцій, характерних для професійної діяльності, які складаються з окремих компонентів (табл.2.2.1).

Проведений аналіз підходів до розробки критеріїв та показників сформував можливість запропонувати наступну систему критеріїв розвитку професійної компетентності педагогів вищої школи: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, особистісний (параграф 1.2.)

Таблиця 2.2.1.

Компоненти і критерії професійної компетентності

Компоненти професійної компетентності	Критерії
Мотиваційно-ціннісний	Потреби, цінності, мотиви
Когнітивно-діяльнісний	Знання, вміння, навички
Особистісний	Особистісні якості, професійно значущі якості, рефлексія

Кожен критерій розкривається через власний блок показників. Ряд дослідників вважають, що поняття «критерій» ширше від поняття «показник».

Зазвичай показники є структурними компонентами, сформованість, визначеність, ступінь прояву яких можна виразити конкретними показниками [88].

На нашу думку, *мотиваційно-ціннісний критерій* відображає провідну мету професійної компетентності та окреслює шляхи досягнення: ставлення до майбутньої професійної діяльності, усвідомлення ролі отримуваної освіти, бажання самовдосконалюватись, потреба в самореалізації тощо.

Загальновідомо, що рушієм, стимулом і внутрішньою мобілізуючою силою людини є потреби: матеріальні, духовні, фізичні, емоційні тощо. Потреби мають безпосередній зв'язок із цінностями, що покликані задовольнити їх природу.

Цінності, у свою чергу, - це певна сформована точка зору, абстрактне уявлення, позиція, установка, яка є визначальною у виборі методів діяльності і шляхів досягнення поставленої мети. Формування мотиваційно-ціннісного критерію професійної компетентності відбувається паралельно із формуванням загальнолюдських цінностей, зокрема, патріотизму, служіння Вітчизні, гуманізму, пріоритету духовно-етичних цінностей над матеріально-прагматичними, верховенства права людини, толерантність тощо [філ, с.116].

Когнітивно-діяльнісний критерій відображає рівень знань, що забезпечують певний рівень теоретичної готовності до здійснення професійної діяльності, яка є підґрунтям для формування відповідних умінь і навичок: розуміння сутності, змісту, цілей та завдань професійної діяльності; володіння системою знань, необхідних для ефективного виконання професійних завдань; обізнаність із методами та способами виконання професійних завдань, вирішення педагогічних проблем. Також відображає здатність використовувати професійні педагогічні знання при вирішенні різного роду професійних завдань, педагогічних ситуацій тощо. Показниками цього критерію є вміння, навички (психолого-педагогічні, загально-професійні, спеціально-предметні): сформованість професійних умінь оволодіння методами, способами і досвідом самостійного розв'язання професійних завдань; наявність уміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз й самооцінку результатів професійної діяльності.

Поняття «знання» по-різному тлумачать у науковій та довідковій літературі. Словник-довідник з професійної педагогіки трактує знання як обізнаність у чому-небудь, наявність відомостей про кого-, що-небудь [75].

Знання — це:

- осмислене сприйняття людиною дійсності;
- інструмент її перетворення;
- складова частина людського світогляду;
- джерело інтересів;
- необхідна умова розвитку талантів і здібностей;
- власність індивідуума і надбання суспільства.

Знання набуваються в процесі навчання, оволодіння і наукового пізнання багатства людства.

Знання в педагогіці — це і мета, і засіб педагогічної діяльності.

У контексті нашого дослідження розділимо точку зору І Філімонова, який пропонує вважати «знання» узагальненим теоретичним досвідом; «уміння» — компетентним здійсненням професійних дій; «навички» — просте стереотипне повторення минулого досвіду, натреновані, автоматизовані дії, покладені в основу вмінь [88]. Врахувавши це, зауважимо, що система знань,

умінь та навичок майбутнього фахівця формуватиме професійну компетентність як цілісну систему. Поняття «вміння» у нашому дослідженні включатиме навички трьох узагальнених груп:

Психолого-педагогічні вміння полягають у опануванні навичок організації та планування навчально-професійної діяльності, відбору педагогічних технологій та методик, оцінювання рівня професійного саморозвитку, самореалізації тощо);

Загально-професійні вміння включають усвідомлений вибір та аргументацію навчально-методичного забезпечення, змістового наповнення освітніх компонентів, оптимального розподілу навчального часу на їх вивчення тощо.

спеціально-предметні уміння та навички свідчать про рівень оволодіння професійною компетентністю і включають уміння аналізувати педагогічні та освітні ситуації, раціонально планувати освітній процес. Сюди належать комунікативні професійні уміння, андрагогічні уміння, організаційні

тощо.

Особистісний критерій пізнаваний за наявністю професійно важливих особистісних якостей, які впливають на результат професійної діяльності.

Показниками цього критерію є рівень сформованості професійно важливих і необхідних для здійснення професійної діяльності якостей; усвідомлення

значущості своєї діяльності; прагнення до підвищення професійної компетентності, самовдосконалення та саморозвитку, витривалість, висока працездатність (здатність витримувати робоче навантаження протягом

тривалого часу при збереженні якості виконання роботи) здатність до

швидкого навчання та засвоєння великого обсягу інформації інформації,

вміння керувати своїми емоціями, володіння методами саморегуляції,

здатність до самоорганізації роботи, пріоритетизації виконання завдань, чітке

планування власної діяльності, структурованість діяльності, спрямованість на

результат (здатність знаходити оптимальне рішення) тощо (таблиця 2.2.2.).

Таблиця 2.2.2.

Методи та засоби діагностики сформованості професійної компетентності педагога вищої школи

Критерії	Показники	Методи та засоби діагностики
Мотиваційно-ціннісний	- ставлення до майбутньої професійної діяльності; - усвідомлення ролі отриманої освіти; - бажання самовдосконалюватись; - потреба в самореалізації; - вмотивованість до діяльності; - керування в своїй діяльності інтересами колективу	анкетування

Когнітивно-діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> -розуміння сутності, змісту, цілей та завдань професійної діяльності; -володіння системою знань, необхідних для ефективного виконання професійних завдань; -обізнаність із методами та способами виконання професійних завдань; -сформованість професійних умінь оволодіння методами, способами і досвідом самостійного розв'язання професійних завдань; -наявність уміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз й самооцінку результатів професійної діяльності; 	анкетування, спостереження, бесіда, тестування
Особистісний	<ul style="list-style-type: none"> -сформованість професійно важливих і необхідних для здійснення професійної діяльності якостей; -усвідомлення значущості своєї діяльності; прагнення до підвищення професійної компетентності, самовдосконалення та саморозвитку; -витривалість, висока працездатність (здатність витримувати робоче навантаження протягом тривалого часу при збереженні якості виконання роботи); -здатність до швидкого навчання та засвоєння великого обсягу інформації інформації; -вміння керувати своїми емоціями, володіння методами саморегуляції; -здатність до самоорганізації роботи, пріоритетизації виконання завдань; -чітке планування власної діяльності, структурованість діяльності, спрямованість на результат 	спостереження, анкетування, самозвіти

Здійснивши аналіз науково-педагогічної літератури, можемо сказати, що

В. Введенський виділяє три рівні сформованості професійної компетентності:

вузький – передбачає сформованість необхідної операційної компетентності; достатній – сформованість операційних і ключових компетентностей (крім базової); широкий – сформованість операційних, ключових і базових компетентностей [12].

А. Маркова виділяє сім рівнів стану професійної компетентності: від найвищого – при якому фахівець постійно прагне до саморозвитку і творчості та реалізує ці прагнення, до найнижчого

внутрішньо закритого для професійного розвитку особистості, неволодіння необхідними вміннями та небажання оволодіти ними [52].

виділяє п'ять рівнів професійної компетентності, зокрема: репродуктивний (дуже низький), адаптивний (низький), локально-моделюючий (середній), системно-моделюючий (високий) та творчий (дуже високий) [60].

Розробка та діагностика критеріїв та показників професійної компетентності майбутніх педагогів вищої школи безпосередньо пов'язана із встановленням рівнів розвитку об'єкта дослідження. Виходячи з логіки дослідження, на нашу думку, є доцільним виділення традиційних трьох рівнів сформованості професійної компетентності: низького, середнього, достатнього.

Для характеристики рівнів сформованості професійної компетентності у майбутніх педагогів вищої школи ми взяли за основу (з невеликими правками) показники кожного рівня, сформовані дослідницею І. Філімоною [88] для характеристики рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін. Ці критерії за змістовим наповненням показників є, на нашу думку, такими, які оптимально відображають характеристику рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів вищої школи.

Достатній рівень характеризується високим рівнем прояву показників кожного компонента:

– здобувач освіти виявляє високий рівень мотивації до професійної діяльності, досягає позитивних результатів, активно цікавиться перспективами майбутньої педагогічної професії;

– опанував знаннями з освітніх компонентів психолого-педагогічного циклу;

– виявляє обізнаність у навчально-методичних та законодавчих документах, що стосуються роботи викладача;

– виявляє творчий підхід у виконанні педагогічних завдань; володіє інноваційними технологіями з педагогіки;

– логічно, системно і науково обгрунтовано планує, організовує освітній процес під час педагогічної практики: повною мірою володіє

НУБІП України професійною термінологією, теоретичними знаннями з дисциплін, з легкістю застосовує їх на практиці, самостійно розв'язує поставлені завдання, швидко та вправно орієнтується у джерелах інформації,

користується довідниковою літературою; використовує різноманітні

сучасні методики контролю рівня знань;

НУБІП України – планує і реалізовує професійний саморозвиток у закладі фахової передвищої освіти;

– толерантний, ерудований, тактовний, креативний.

Середній рівень передбачає відносний, частковий прояв показників

НУБІП України кожного компонента:

– майбутні фахівці мають середній рівень мотивації змістом професійної діяльності, але вони не повною мірою відчують потребу особистісного

розвитку;

НУБІП України студенти вільно орієнтуються у загальних поняттях фахових дисциплін, володіють основами методики професійного навчання; проводять заняття за стандартними структурними схемами; мають достатні професійні

вміння і навички з професії: достатньо володіють професійною термінологією,

теоретичними знаннями з дисциплін професійної підготовки, застосовують їх

НУБІП України на практиці, здатні розв'язувати типові виробничі завдання; адаптують відомі методики відповідно до рівня підготовки учнів;

– спостерігається розвиток професійно важливих якостей, які

виявляються не в повній мірі, мають уявлення про перспективи свого

НУБІП України особистісного і професійного саморозвитку, але не усвідомлюють шляхів його здійснення.

Низький рівень професійної компетентності позначається переважно початковим ступенем прояву показників компонентів:

– інтерес до педагогічної професії виявляється епізодично, мотиви

НУБІП України формування професійної компетентності не співвідносяться з власними можливостями, або недостатністю інтересу до майбутньої педагогічної діяльності, переважанням прагматичних мотивів діяльності, відсутністю

сформованої системи професійно значущих знань, умінь і навичок, низькою оцінкою власної діяльності, майже повною відсутністю потреб у її подальшому вдосконаленні;

– знання нормативних документів, що регулюють навчально-виховний

процес, є недостатніми, поверхневими, розуміння навчально-методичних документів та організації освітнього процесу не відповідає дійсності;

– мають поверхневі знання окремих педагогічних технологій, але застосовувати їх на практиці складно; мають поверхневі знання з дисциплін

циклу професійного спрямування, частково застосовують теоретичні знання

на практиці; педагогічні завдання розв'язують тільки за алгоритмом, погано орієнтуються у літературних джерелах та довідниковій літературі; володіють елементарними професійними вміннями і навичками;

– демонструють незадоволеність вибором професії, мають поверхневе

уявлення про майбутню професійну діяльність, не усвідомлюють перспектив професійного саморозвитку в закладах фахової передвищої освіти [88].

Відповідність критеріїв, показників і рівнів їх сформованості відображено повною мірою і таблиці 2.2.3 (додаток Б).

Таким чином, визначені нами критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів вищої школи є основою діагностування поточного стану та аналізу результативності педагогічних впливів на досліджувану категорію випускників магістерської програми підготовки Педагогіка вищої школи.

ВИСНОВКИ до розділу II

У другому розділі магістерської роботи ми виконали наступні завдання:

1. Провели аналіз навчально-методичного забезпечення процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів.

2. Обґрунтували критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів вищої школи.

У результаті виконання поставлених до другого розділу завдань ми зробили наступні висновки:

Аналіз нормативної документації, що регламентує і забезпечує підготовку фахівців за освітньо-професійною програмою «Педагогіка вищої школи» за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» переконав нас у дотриманні принципів системності та послідовності у формуванні професійної компетентності як через наступність і логічність у викладі навчального матеріалу освітніх компонентів, так і через наступність та послідовність у вивченні фахових дисциплін навчального плану спеціальності.

У навчальній (робочій) програмах кожного освітнього компоненту подано чіткий перелік конкретних компетентностей майбутніх педагогів вищої школи, які відповідають затверженому стандарту вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки і відображають тему нашого дослідження у питанні формування професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Критерії та відповідні їм показники, сформовані нами у відповідності із завданням 4, визначають рівні сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів вищої школи. Мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та особистісний критерії об'єктивно характеризують структуру професійної компетентності майбутніх випускників магістерської програми підготовки Педагогіка вищої школи та обумовлюють вибір трирівневої оцінки ступеня її сформованості: достатній, середній, низький рівні, що визначаються за показниками оцінювання суттєвих ознак структурних компонентів досліджуваної компетентності.

РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАГІСТРІВ – МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

3.1. Організація і методика проведення констатуючого етапу експерименту

Для визначення ефективності дослідження треба було встановити вихідні дані про рівні засвоєння знань, умінь і сформованості у студентів професійної компетентності, а також простежити динаміку їх розвитку в досліджуваних групах. Із цією метою був проведений констатуючий експеримент із використанням визначених нами методів.

Констатуючий етап педагогічного дослідження проблеми сформованості рівня професійної компетентності магістрантів освітньо-професійної програми Педагогіка вищої школи – майбутніх викладачів закладів вищої освіти – передбачав виконання наступних завдань:

- визначення групи для проведення діагностичного дослідження;
- визначення діагностичного інструментарію для визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи за тими критеріями і показниками, які були описані у теоретичній частині дослідження;
- безпосереднє використання діагностичних методик на визначеній для участі у експерименті групі;
- статистична обробка отриманих результатів проведення діагностичного обстеження майбутніх педагогів вищої школи.

Базою проведення констатувального етапу експерименту було обрано Національний університет біоресурсів і природокористування України, гуманітарно-педагогічний факультет.

Успішному проведенню педагогічного експерименту та одержанню позитивних результатів сприяло виокремлення таких чинників: експеримент проводився під час освітнього процесу; студенти не були попереджені про проведення дослідження; програма дослідження заздалегідь була розроблена.

Перший етап емпіричного дослідження передбачав аналіз навчально-методичної документації фахової підготовки майбутніх викладачів вищої школи та інформаційно-методичного порталу E-learn, структурно-логічний аналіз змісту фахових дисциплін, що виконано в параграфі 2.1.

Другим етапом дослідження було обґрунтування компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів вищої школи, що виконано у параграфі 2.2.

Для проведення констатуючого етапу педагогічного експерименту було визначено групу здобувачів освіти другого (магістерського рівня) спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» денної форми навчання у складі 28 осіб та заочної форми навчання у складі 12 осіб. Загальна кількість учасників діагностичного обстеження склала 40 осіб, з яких рандомно було сформовано експериментальну та контрольну групи.

Стан сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти ми аналізували з врахуванням змісту освітніх компонентів фахової підготовки, а також проводячи анкетування, тестування, опитування здобувачів освіти. Зважаючи на полікомпонентну структуру професійної компетентності, ми вирішили провести діагностування рівня сформованості кожного її компонента диференційовано за відповідними методиками, а загальний рівень сформованості у студентів професійної компетентності буде представлений узагальненими результатами визначених компонентів.

Для визначення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи

проведено два види анкетування для визначення зовнішньої та внутрішньої мотивації.

Вивчення ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності передбачало виокремлення основних мотивів, якими керувались здобувачі освіти у виборі майбутньої професії. До таких ми, наслідуючи І. Філімонову [88] віднесли меркантильні мотиви (заробітна плата, соціальне забезпечення, престижність обраної спеціальності) та мотиви професійного та особистісного зростання (можливість самореалізації, можливість бути корисним суспільству тощо). Окремі результати анкетування надаємо у таблиці 3.1.1.

Таблиці 3.1.1.

Мотиви відбору майбутньої професійної діяльності

№ з/п	Мотиви вибору майбутньої професійної діяльності	КГ (%)	ЕГ (%)
1	можливість самореалізації та особистісного розвитку	23	24
2	достатня заробітна плата, соціальний захист	22	18
3	доступність навчання	20	18
4	престиж обраної професії	10	8
5	можливість приносити користь суспільству	15	16

**усі цифрові дані округлено до цілих цифр для спрощення сприйняття*

цілісної картини

Як бачимо з таблиці 3.1.1, найвищий відсоток відповідей відведено критерію «можливість самореалізації і саморозвитку» (відповідно 23% і 24%), що свідчить про відносну конкурентоспроможність обраної професійної діяльності на ринку праці, можливість широкого діапазону професій для працевлаштування. Обрання показника «достатня заробітна плата, соціальний захист» (відповідно 22% і 18%) самі здобувачі освіти пояснили саме другою

його складовою частиною, пояснюючи наявністю фіксованої довготривалої відпустки у літній період, соціальних виплат. Наступним у рейтингу є мотив «доступність навчання» (20 % та 18 % відповідно), що свідчить про ситуаційність вибору майбутньої професії здобувачами освіти.

Для визначення рівня сформованості внутрішньої мотивації майбутніх педагогів вищої школи ми використали анкету, розроблену Т. Дубовицькою [34], для встановлення мотивів вибору майбутньої професійної діяльності, визначення їх мотивації до вивчення фахових дисциплін, визначення потреб у поглибленні теоретичних знань та вдосконаленні практичних навичок, для з'ясування рівня сформованості ціннісних орієнтацій (додаток В). Відповідно до результатів опитувальника, переважна більшість здобувачів освіти експериментальної і контрольної груп мають чітке уявлення про те, що хочуть отримати від життя (відповідно 8% і 10%).

Фактично така ж кількість опитуваних заявили про свою зацікавленість вивченням фахових дисциплін як цікавих і таких, знання з яких будуть корисними у майбутній професійній діяльності (відповідно 10% і 8%). Показовою є відповідь за критерієм «Мої інтереси й захоплення у вільний час часто пов'язані з роботою з дітьми, з людьми» - відповідно 8% і 9 %.

Опрацювання відповіді опитуваних на питання «Дисципліни фахового спрямування надають мені можливості з'ясувати багато важливого для себе, проявити свої здатності» (відповідно 12% і 9%) свідчать про наявність бажання проявити себе саме у професійній сфері, у педагогічному спілкуванні, у вирішенні педагогічних питань і ситуацій.

Низький відсоток опитуваних визначили високий рівень ставлення до твердження «Теоретичні знання з фахових дисциплін з інтересом обговорюю у вільний час зі своїми одногрупниками, друзями», що свідчить про зацікавленість студентів у практичній діяльності.

Наведені у результаті опитування дані засвідчили досить високий відсоток (6% і 8% відповідно) відсутності уявлень про майбутню педагогічну діяльність у закладах вищої освіти, відсутність внутрішньої мотивації у

вивченні фахових дисциплін, небажання набувати професійних компетентностей, а отже, обидві групи характеризуються *низьким рівнем сформованості внутрішньої мотивації*.

Особливості внутрішньої мотивації здобувачів освіти ми також досліджували за адаптованою анкетой «Опитувальник для визначення мотивації успіху та невдачі» А. Реана [70]. Завдання анкетування полягали у визначенні мотивів, якими керуються здобувачі освіти магістерського рівня під час отримання освіти за обраним фахом, адже суть мотивації впливає на кінцевий результат – формування професійної компетентності. Залежно від виду мотивації, яка визначає діяльність здобувачів освіти, вони можуть набувати нових знань, умінь та навичок, керуючись мотивами успіху або мотивами уникнення негативних результатів, низьких оцінок (додаток Г).

Результати анкетування за опитувальником А. Реана засвідчили наступне: 30 % здобувачі контрольної групи та 29 % студентів експериментальної групи мають мотивацію успіху. За переконанням самого дослідника, такі студенти є активними, ініціативними, намагаються виявити себе у навчальних ситуаціях, розвинути свій потенціал. У разі виникнення проблем чи перешкод у процесі розв'язання поставлених завдань вони не опускають руки, а шукають способи їх вирішення проблем. Результативність їх діяльності у ситуаціях нетипових, наприклад, дефіциту часу, є, як правило, позитивною [70].

Поряд з цим результати опитування свідчать, що мотивацією страху невдачі володіє 40% і 42 % (відповідно ЕГ та КГ) студентів. Такі здобувачі освіти врят чи виявляють ініціативу саме через страх поразки, уникають відповідальних і складних завдань, шукають не шляхи їх реалізації, а причини їх невиконання, ставлять перед собою надто завищені цілі або обирають легкі для виконання завдання, низько оцінюють свої можливості. У разі невдач, перешкод в розв'язанні завдання зацікавленість ним у таких студентів падає. 14% студентів виявили результат опитування, за якого мотиваційний полюс яскраво не виражений.

Виявлена нами узагальнена картина низького рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента у магістрантів ОПН Педагогіка вищої школи не є несподіваною. Під час аналізу наукових напрацювань з проблеми

формування професійної компетентності майбутніх педагогів вищої школи ми виокремили таку проблему і в дослідженнях сучасних науковців. Зокрема п'ятий ряд дослідників акцентує увагу на такій проблемі, як низький рівень мотивації магістрантів непедагогічного профілю до заняття в майбутньому педагогічною діяльністю (А. Шишко, Н. Мачинська, О. Матвієнко, М. Цивін);

ряд дослідників окреслили цю проблему і в царині професійної підготовки педагогів (Л. Бежович, Л. Славін, М. Морозов, М. Данилов, В. Ільїн, Г. Щукіна). Це обумовлює необхідність впливу на мотиваційну сферу магістрантів у процесі формування їх професійної компетентності з метою формування ціннісних установок щодо цього та розвитку позитивної мотивації до професійної викладацької діяльності.

Узагальнені результати рівня сформованості аксіологічного компоненту професійної компетентності подано в таблиці 3.1.2.

Таблиця 3.1.2

Рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента професійної компетентності магістрантів – майбутніх педагогів вищої школи на констатуючому етапі експерименту

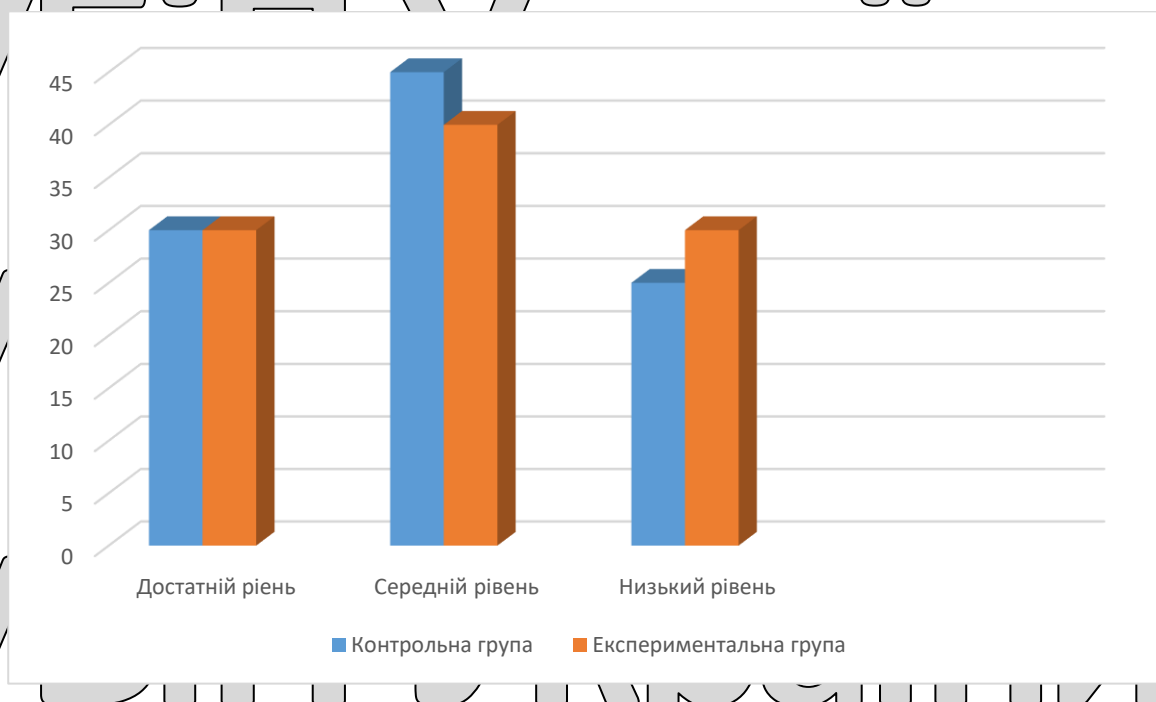
Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	Осіб	Відсоток	Осіб	Відсоток
Достатній	6	30	6	30
Середній	9	45	8	40
Низький	5	25	6	30
Всього	20	100	20	100

Ілюстративне зображення розподілу рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента професійної компетентності магістрантів - майбутніх

педагогів вищої школи на констатуючому етапі експерименту відображено у діаграмі 3.1.1.

Діаграма 3.1.1.

Розподіл рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту професійної компетентності на констатуючому етапі експерименту



Відображені у таблиці 3.1.2 та діаграмі 3.1.1. результати діагностування

мотиваційно-ціннісного компонента професійної компетентності майбутніх

педагогів свідчать про недостатній рівень сформованості окресленого компонента у здобувачів освіти як експериментальної, так і контрольної групи. Керуючись наведеними цифровими та ілюстративними результатами,

визначаємо формування стійкої позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності пріоритетним напрямком діяльності у процесі формування професійної компетентності майбутніх педагогів вищої школи.

Наступним для діагностування є когнітивно-діяльнісний компонент професійної компетентності, для рівня сформованості якого ми тестові завдання у відповідності зі змістовим наповненням дисциплін обов'язкового

та вибіркового блоків навчального плану спеціальності Педагогіка вищої школи, а саме: «Педагогіка вищої школи», «Основи наукових досліджень в педагогіці», «Лідерство в освіті», «Дистанційна освіта», «Педагогічна

майстерність та естетика викладача вищої школи», «Методика роботи наставника групи». Також ми використали діагностичну методику спостереження за студентами під час проходження ними педагогічної практики, що

забезпечувало оцінювання практичної сторони когнітивно-діяльнісного компоненту, тобто відображало рівень умінь здобувачів освіти використовувати набуті теоретичні знання у реальному педагогічному процесі.

У процесі проведення тестування здобувачам освіти було запропоновано дати відповіді на запитання, вибрати правильну відповідь із запропонованих варіантів, запропонувати шляхи вирішення педагогічних ситуацій та інше. Також для визначення рівня сформованості когнітивного компоненту було проведено спостереження за здобувачами освіти обох груп

під час проведення навчальних занять, педагогічної практики на предмет виявлення рівня володіння професійною педагогічною термінологією, пошуку шляхів вирішення педагогічних ситуацій, рівня володіння теоретичним матеріалом з навчальних дисциплін та уміння використовувати його у педагогічній практиці. Також для оптимального визначення рівнів сформованості когнітивно-діяльнісного компонента ми використали тестові завдання з теорії та методики професійної освіти [88].

Для з'ясування рівня сформованості професійних знань і розвиненості професійних умінь та навичок, які забезпечують успішне виконання професійних завдань, і є компонентом професійної компетентності, ми скористалися п'ятибальною системою оцінювання визначених нами рівнів сформованості даного показника (достатній, середній, низький). Характеристику кожного бального рівня оцінювання ми запозичили у дисертаційному дослідженні І Філімонової, адаптувавши їх до специфіки досліджуваної нами спеціальності [88].

«5» – відповіді та виконані завдання нові, чіткі, професійні за змістом і за формою викладу, визначаються на основі глибоких і міцних знань студентів про харчові технології. Студент з розумінням використовує

професійні терміни, виконує завдання відповідно до алгоритму розв'язання, усвідомлено користується довідковою літературою.

«4» – відповіді та виконані завдання містять незначні професійні недоліки, при вказівці на які студент пропонує самостійний варіант виправлення і пояснення. Знання студентів неповні та недостатньо наукові, проте студенти вміють застосовувати їх на практиці. Студент виконує завдання відповідно до алгоритму розв'язання з незначними помилками, що не впливають на загальний результат, усвідомлено користується довідковою літературою, але потребує більше часу для її опрацювання.

«3» – відповіді на запитання та виконані завдання мають значні професійні помилки, на зауваження яких студент пропонує варіант виправлення і пояснення з труднощами. Погано орієнтується в методах, засобах, формах майбутньої професійної діяльності, характеризується відсутністю ініціативи та бажанням саморозвитку. Виконання практичних задач та завдань викликають труднощі, містять значну кількість помилок та неточностей, які студент не здатен самостійно виправити. Погано орієнтується в довідковій літературі.

«2» – відповіді на запитання та виконані завдання показують, що студент не володіє необхідними знаннями, практичними вміннями і навиками.

Для переходу від бальної до рівневої шкали оцінювання успішності студентів експериментальної та контрольної груп ми скористались таким співвідношенням: високому рівню сформованості професійно-практичного компоненту відповідає бал «5», середньому – «3-4» та низькому – «2».

Узагальнені результати діагностування рівня сформованості когнітивно-діяльнісного компонента майбутніх педагогів вищої школи відображають у цифровому узагальненні – таблиці 3.1.3., а в ілюстрованому узагальненні – діаграма 3.1.2.

НУБІП України

Таблиця 3.1.3

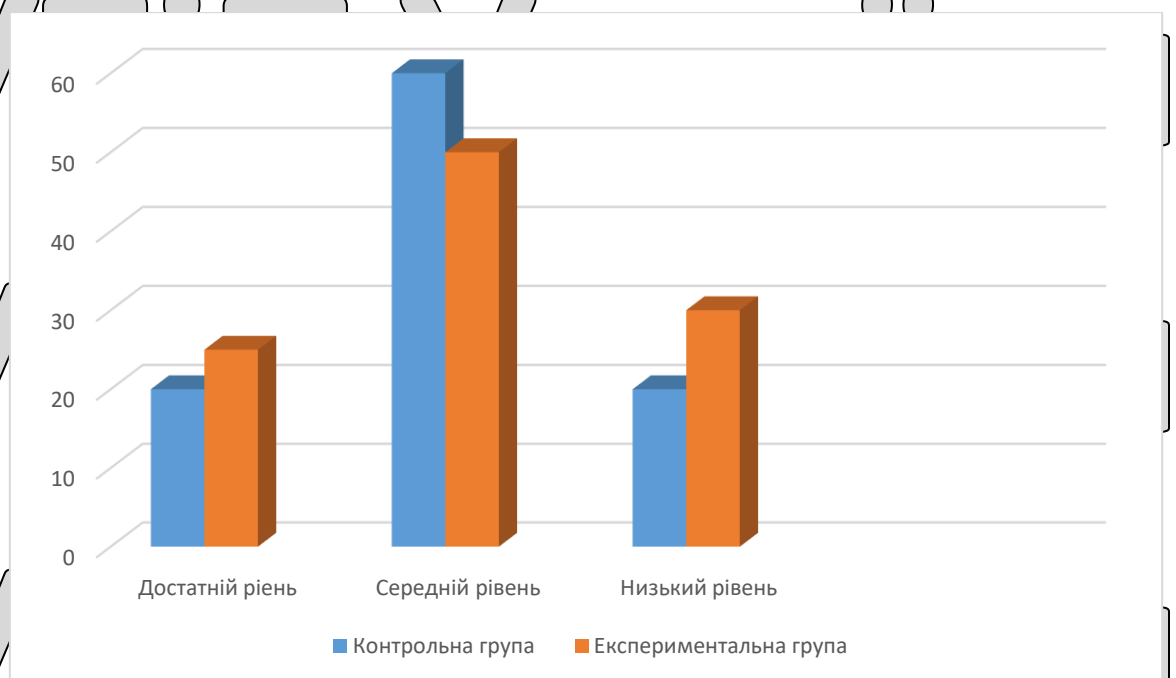
Рівень сформованості когнітивно-діяльнісного компоненту професійної компетентності магістрантів – майбутніх педагогів вищої школи на

констатуючому етапі експерименту

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	Осіб	Відсоток	Осіб	Відсоток
Достатній (усереднена оцінка «5»)	4	20	5	25
Середній (оцінка «4», «3»)	12	60	10	50
Низький (оцінка «2»)	4	20	5	25
Всього	20	100	20	100

Діаграма 3.1.2.

Розподіл рівнів сформованості когнітивно-діяльнісного компоненту професійної компетентності на констатуючому етапі експерименту



Аналіз рівнів сформованості когнітивно-діяльнісного компоненту професійної компетентності майбутніх педагогів вищої школи виявив наступне: кількість студентів у контрольній та експериментальній групах із

достатнім, середнім та низьким рівнем сформованості досліджуваного компонента є майже однаковою: 20% і 25% здобувачів освіти відповідно за

групами виявили високий рівень сформованості когнітивно-діяльнісного компоненту; 50% і 60% відповідно за групами виявили середній рівень сформованості досліджуваного компонента; 20% і 25% студентів за групами

виявили низький рівень сформованості професійної компетентності у когнітивно-діяльнісному компоненті. Опитувані з низьким рівнем когнітивно-

діяльнісного компонента погано орієнтуються в методах, засобах, формах майбутньої професійної діяльності, не володіють повною мірою алгоритмами

методики викладання, практичні завдання та вирішення педагогічних ситуацій зводять до використання певного алгоритму, не виявляючи при

цьому творчого підходу.

Наступний виокремлений нами компонент – особистісний – є досить складним об'єктом для проведення діагностичного вимірювання, оскільки спектр особистісних та професійно значущих якостей кожної окремої взятої

особистості є досить широким, для виведення узагальнення щодо відповідності встановленим нами критеріям потребує дуже глибокого і

різностороннього дослідження з великою кількістю досліджуваних компонентів та особистісних якостей. Крім того, обмеженість нашого

дослідження «робочим» часом не дає можливості проведення спостережень за учасниками експериментального дослідження достійно, що, звичайно, дасть

не зовсім об'єктивну картину результатів.

Але ми виокремили ряд авторських діагностичних методик, які використали з незначною інтерпретацією для дослідження особистісного компонента професійної компетентності

1. Діагностична основа: методика виявлення рівня емпатійних тенденцій І. Юсупова в інтерпретації А. Шевенко [95]. Для виявлення рівня

емпатійних тенденцій необхідно дати відповідь на кожне з 36 тверджень. Якщо Ваша відповідь «не знаю» – 0 балів, відповідь «ні, ніколи» – 1 бал, «іноді» – 2 бала, «часто» – 3 бала, «майже завжди» – 4 бала, відповідь «так, завжди» – 5 балів. Повний варіант використаного опитувальника наведено у

додатках (додаток Е). Окреслена діагностична методика дасть можливість виявити рівень сформованості у досліджуваних толерантності, емпатії, гуманістичних переконань, терпимості, прийняття іншого як повноцінної особистості тощо.

Якщо опитуваний набрав від 63 до 90 балів – це висока емпатійність, що притаманна людині чутливій до потреб і проблем навколишніх, великодушній, схильній пробачати, яка з нецілорядним інтересом ставиться до людей, намагається «читати» їх обличчя й «заглядати» у їхнє майбутнє. Вона

емоційно чуйна, товариська, швидко встановлює контакти і знаходить спільну мову. Тому діти тягнуться до неї. Навколишні цінують її щирість. Вона намагається не допускати конфліктів й знаходити компромісні розв'язання; добре реагує на критику; оцінюючи події, більшою мірою довіряє власним почуттям та інтуїції, аніж аналітичним висновкам; надає перевагу роботі у колективі, аніж наодинці; постійно потребує соціального схвалення своїх дій.

Проте така людина не завжди є охайною при точній і кропіткій роботі, її не складно вивести з рівноваги.

Від 37 до 62 балів – середній рівень емпатійності, властивий більшості людей. Оточуючі не можуть назвати таку людину ані «товстошкірою», ані особливо чутливою. У міжособистісних стосунках вона оцінює інших за вчинками більше, ніж довіряє своїм враженням. Їй притаманні емоційні вияви, але здебільшого вона їх контролює. У спілкуванні уважна, намагається зрозуміти більше, ніж було висловлено, але втрачає терпіння під час зайвого звернення у почуттях співрозмовника. Віддає перевагу делікатному формулюванню думки, якщо не влиєнена в її сприйнятті. Під час читання художніх творів і перегляду фільмів частіше стежить за дією, ніж за переживаннями героїв. Такій людині важко прогнозувати розвиток взаємин

між людьми, тому вчинки інших можуть виявитися несподіваними, а скутість почуттів заважає повноцінному сприйняттю оточуючих людей.

36 і менше балів – низький рівень емпатійності. Така людина має ускладнення при встановленні контактів з іншими людьми, незатишно почувається у гучній компанії; емоційні вияви у вчинках навколишніх іноді здаються незрозумілими й позбавленими змісту; віддає перевагу конкретній справі, а не роботі з людьми. Вона є прихильником точних формулювань і раціональних рішень; має дуже обмежене коло друзів, яких цінує більшою мірою за ділові якості та ясний розум, ніж за чуйність. Оточуючі люди виявляються не надто уважними, коли вона відчуває відчуженість. Але це можна виправити, достатньо зняти лаштунки й глибше поглянути на поведінку близьких, сприйняти їхні потреби, як власні.

2. З метою визначення рівня сформованості особистісних якостей майбутніх педагогів вищої школи під час їх опитування був використаний авторський опитувальник за методикою визначення рівня самооцінки О. Калініченка. Студентам було запропоновано 14 тверджень, що характеризують особистісні якості фахівців закладів вищої освіти. У кожному наборі якостей вони мали виділити ті, які більш значущі і цінні для них особисто, яким вони віддають перевагу (Додаток Є).

Результатом проведеного за другим діагностичним опитувальником опитування стало констатування сформованих у досліджуваних магістрантів особистісних якостей, необхідних для здійснення професійної діяльності, а саме: порядність (КГ – 60 %, ЕГ – 65 %); повага до людей (КГ – 75 %, ЕГ – 80 %); толерантність (КГ – 65 %, ЕГ – 65 %); врівноваженість (КГ – 75 %, ЕГ – 80 %); ерудованість (КГ – 60 %, ЕГ – 55 %); доброзичливість (ЕГ – 55 %, ЕГ – 65 %); 7) справедливість (ЕГ – 60 %, КГ – 55 %).

Таким чином, результат проведеного діагностичного обстеження особистісного компонента професійної компетентності заевіднили свідоме ставлення магістрантів програми підготовки Професійна освіта до

особистісних якостей, які необхідні для здійснення професійної діяльності педагога вищої школи.

Узагальнені цифрові дані знайшли своє відображення у таблиці 3.1.4., а узагальнений ілюстрований результат відображено у діаграмі 3.1.3.

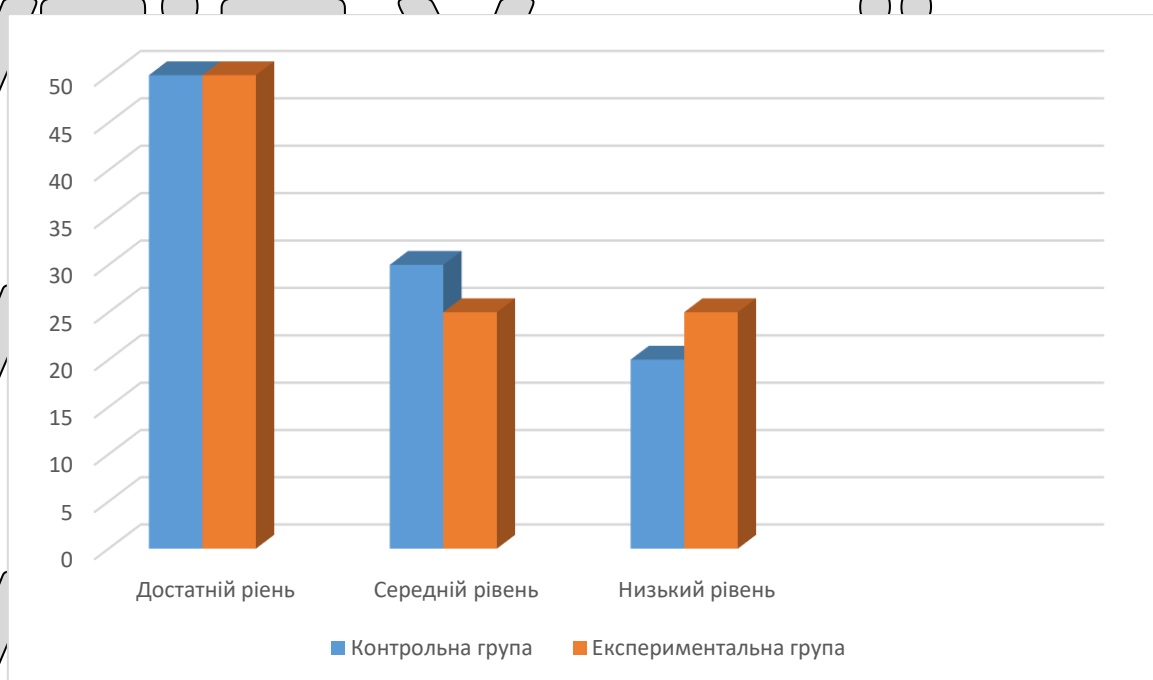
Таблиця 3.1.3

Рівень сформованості особистісного компоненту професійної компетентності магістрантів – майбутніх педагогів вищої школи на констатуєчому етапі експерименту

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	Осіб	Відсоток	Осіб	Відсоток
Достатній	10	50	10	50
Середній	6	30	5	25
Низький	4	20	5	25
Всього	20	100	20	100

Діаграма 3.1.3.

Розподіл рівнів сформованості особистісного компоненту професійної компетентності на констатуєчому етапі експерименту



Тобто результати анкетування засвідчили достатньо високий рівень сформованості у значної частини здобувачів освіти особистісного компоненту професійної компетентності. Це свідчить про широке використання орієнтовно-особистісних технологій навчання у освітньому процесі.

Рівень сформованості загальної професійної компетентності буде визначено шляхом статистичної обробки результатів та виведення середнього арифметичного. Загальний цифровий результат рівня сформованості професійної компетентності здобувачів освіти другого (магістерського) рівня освіти за ОПП Педагогіка вищої школи відображено у таблиці 3.1.5.

Таблиця 3.1.5.
Рівень сформованості загальної професійної компетентності магістрантів – майбутніх педагогів вищої школи на констатуючому етапі експерименту

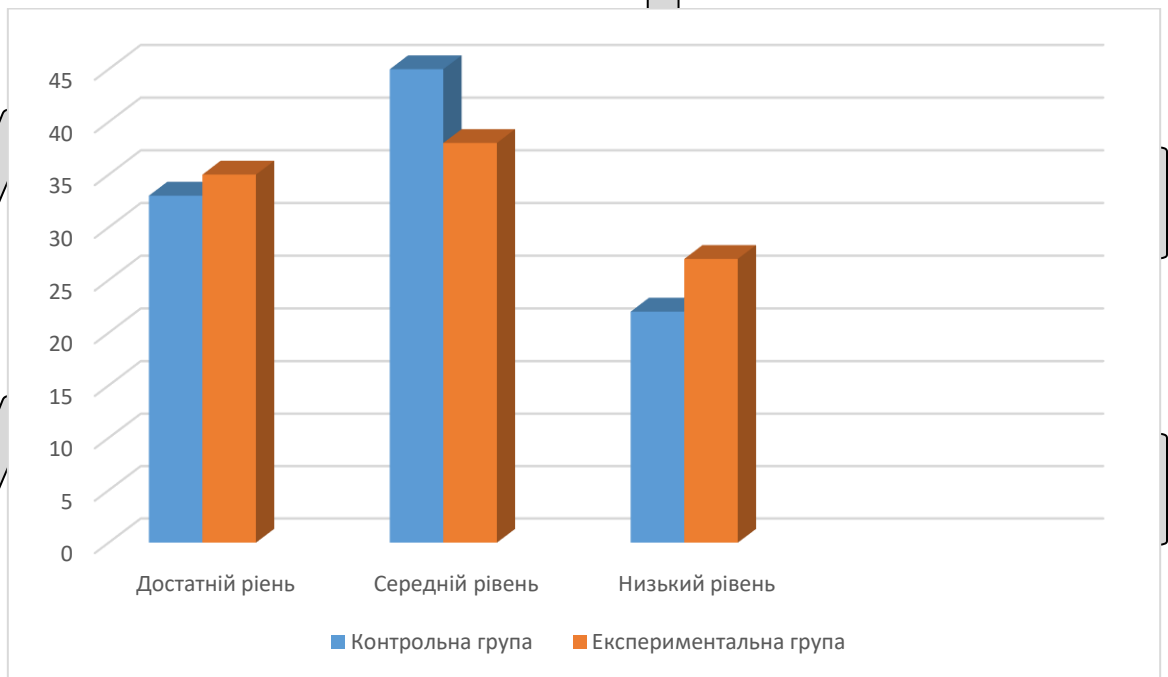
Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	Відсоток		Відсоток	
Достатній	33		35	
Середній	45		38	
Низький	22		27	
Всього	100		100	

Таким чином, отримавши результати діагностичного обстеження рівня професійної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти, ми вивокремили шляхи подальшого вдосконалення та у наступному розділі окреслимо алгоритм подальших дій та освітнього процесу, спрямованих на підвищення рівня професійної компетентності магістрантів ОПП Педагогіка вищої школи.

НУБІП України

Діаграма 3.1.4.

Рівень сформованості загальної професійної компетентності на констатуючому етапі експерименту



НУ

НУ

НУБІП України

Таким чином, отримавши результати діагностичного обстеження рівня професійної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти, ми виокремили шляхи подальшого вдосконалення та у наступному розділі окреслимо алгоритм подальших дій та освітнього процесу, спрямованих на підвищення рівня професійної компетентності магістрантів ОПП Педагогіка вищої школи.

НУБІП України

3.2. Обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності магістрантів освітньо-професійної програми

Педагогіка вищої школи

НУБІП України

Ефективне здійснення підготовки майбутніх педагогів вищої школи у процесі їх фахової підготовки можливе при дотриманні певних умов. Виникає необхідність визначення та обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутнього викладача.

НУБІП України

НУБІП УКРАЇНИ

Є закономірним, що ефективність освітнього процесу залежить від умов його перебігу. У довідковій літературі надаються різні тлумачення поняття «умова». Поняття «умова» у тлумачному словнику української мови

визначається як певні сприятливі обставини, чинники, правила, що існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності та забезпечують нормальну роботу чого-небудь [83]. Дослідниця О. Бражнич [8] визначає педагогічні умови як становище, в якому компоненти навчального процесу представлені в найоптимальнішому взаємовідношенні, що надає можливість

викладачу ефективно викладати, керувати навчальним процесом, а учням – успішно вчитися [8, с.123].

НУБІП УКРАЇНИ

Т. Фурман під поняттям «педагогічні умови» розуміє сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм та матеріальних можливостей її здійснення, що забезпечують успішне вирішення поставленого завдання[89].

НУБІП УКРАЇНИ

Важливим для нашого дослідження є визначення поняття «педагогічні умови» у професійній педагогії: це обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [57].

НУБІП УКРАЇНИ

Керуючись думками дослідників, ми вважаємо, що педагогічні умови не можна зводити тільки до зовнішніх обставин, обстановки, сукупності об'єктів, що здійснюють вплив на процес, тому що освіта особистості є єдністю суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього й зовнішнього, сутності і явища.

НУБІП УКРАЇНИ

Педагогічними умовами будемо вважати комплекс взаємопов'язаних факторів, що є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів або прийомів, а також організаційних форм навчання, від яких залежить успішність формування професійної компетентності майбутніх викладачів основ технологій харчових виробництв у процесі фахової підготовки.

Керуючись результатами теоретичного аналізу науково-педагогічних напрацювань з проблеми формування професійної компетентності майбутніх педагогів, а також результатами проведеного констатуючого етапу педагогічного експерименту, ми зробили певні висновки, які сприяють окресленню шляхів практичного підходу до вирішення порушеної проблеми.

Навчання в університеті виступає провідним фактором формування професійної компетентності студента, засобом організації та забезпечення його розумового розвитку. Однак навчання у вузі не стає автоматично цікавим та значимим для молодого людини, а іноді з часом навіть посилюється негативне ставлення до пізнання, розчарування студента як суб'єкта навчально-виховної взаємодії з викладачем у значимості, практичній цінності набуття нових знань та вмінь [37,с.276]. Зважаючи на те, що за умови

безперервності пізнавальної діяльності протягом всього життя людини університет виступає провідним фундаментальним фактором формування позитивного ставлення до навчання як загального процесу вдосконалення професійної майстерності, інтелекту та особистості в цілому, стимулює потреби людини в самостійному накопиченні знань та вмінь[93].

Формування мотивації навчання студентів – процес складний, багаторанний та багатфакторний, але від цього значимість мотиваційно-ціннісного компонента професійної компетентності не зменшується. Аналізуючи причини неуспішності у навчання майбутніх педагогів, частина дослідників сходиться у думці про значимість тут саме мотиваційного фактора: високий рівень мотивації навіть неуспішного студента здатний підняти до вершин педагогічної майстерності; студент же із низьким рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента не досягає навіть середнього рівня успішності у навчання. Тобто переважаючим фактором у сформованості високого рівня професійної компетентності залишається закріплена позитивна мотивація, а не розумові здібності.

На думку Л. Подоляк, освітній процес має набути особистісного життєвого сенсу, який поєднує розум, почуття і волю та виявляється в

спрямуванні творчої пізнавальної активності на життєве самовизначення і професійне самоствердження, оволодіння професією і розвиток своїх потенційних можливостей. Неупереджене ставлення до мети, завдань і

процесу навчання загалом визначає успіхи студента в учбовій діяльності [65, с.136].

Таким чином, проблема формування мотивації навчання студентів має кілька аспектів – система мотивів вступу молодшої людини до педагогічного університету та навчання в ньому визначає результативність самого навчання

і успішність формування професійної кваліфікації майбутнього фахівця, а

також зумовлює вироблення позитивної мотивації подальшої роботи у сфері освіти. Для того, щоб робота по формуванню адекватної мотивації майбутньої професійної діяльності студентів мала послідовний та систематичний

характер, викладачам необхідно бути обізнаними у специфіці вияву

спонукальних причин навчання студентів та динаміці їх ставлень до подальшої роботи у сфері освіти.

Педагогічними умовами успішної реалізації освітнього процесу у напрямку підвищення рівня сформованості у магістрантів ОПП Педагогіка вищої школи **мотиваційно-ціннісного компонента** можуть бути наступні:

1. *Побудова процесу навчання на принципах суперництва, реалізації праці, близькості до «життя».* Це дозволять сформувати широкую соціальну мотивацію, яка здатна замінити вузьку сімейну мотивацію, що втрачає свою

значущість на випускних курсах. Реалізація цього принципу можлива шляхом

участі студентів у конкурсних проєктах, студентських наукових конференціях, студентських олімпіадах. Досить дешевою у цьому плані є рейтингова система оцінювання навчальних досягнень студента. На думку дослідників

О. Кочарян, Є. Фролової, В. Павленка, основним чинником, що «зумовлює

виснаження ініціальної мотивації, є відсутність зв'язку вищої освіти із

майбутньою професійною діяльністю, а отже, й з реальністю життя, що не

дозволяє сформувати професійну мотивацію, яка підтримує навчальну діяльність випускників. Можливість бачити втілення своїх навчально-

прикладних досягнень у конкретному виді діяльності або галузі застосування наближає студента до усвідомлення цінності навчання у вузі, викликає почуття «нарцисичної радості» («я чогось заслуговую») та відтворює ціннісно-сміслову наповнення вищої освіти. Таким чином, створення мотивації суперництва, змагання у досягненнях приведе й до формування широкій соціальній мотивації навчання» [43., с.34].

2. *Визначення та організація індивідуальних форм спілкування між викладачем і здобувачем в освітньому процесі.* Важливість аудиторних форм роботи й індивідуальних зустрічей не узгоджується із концепцією Болонського процесу, коли основне навантаження припадає на самостійну роботу, і викладач фактично перестає бути таким і перетворюється на інформатора, що знаходить відображення у новому терміні «т'ютор» [80]. Ця необхідність диктується тим фактом, що вихідним моментом усякого комунікативного впливу є міжособистісний контакт комунікатора й реципієнта, що розвивається за логікою суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

За словами А. У. Хараша [90], усяке повідомлення є повідомленням комунікатора про самого себе – про свої особистісні якості, домагання, про рівень своєї самоповаги й самооцінки, про ступінь своєї зацікавленості предметом, про свою загальну компетентність у вибраній ним тематичній області й, нарешті, про дійсні мотиви своєї діяльності й особистісні смисли, що є основою його діяльності. У цьому контексті педагог несе значний ресурс, який транслює не тільки текст (інформацію), але й особистісний смисл.

Залучення до викладацької діяльності фахівців, які мають практичний досвід у галузі навчальної дисципліни, що викладається. У ситуації викладання освітніх компонентів за програмою магістерської підготовки педагогами-практиками відбувається наближення сфери освіти до майбутньої професійної діяльності. Крім викладання дисциплін, до якого можна залучати стейкхолдерів, такий варіант формування мотивації можливий за умови організації круглих столів, зустрічей із роботодавцями, педагогами-практиками.

Особливо доречними у створенні мотиваційно-ціннісного середовища є зустрічі студентів з випускниками ЗВО, що успішно працюють за обраною спеціальністю. Реальний приклад успішної професійної діяльності

випускників ЗВО особливо ефективно сприяє формуванню позитивної мотивації у майбутніх педагогів вищої школи. Підсилити ефективність такої методики можна за рахунок фото та відеоматеріалів з місця роботи доповідача, презентаціями професійного обладнання, відвідуванням закладів ресторанного господарства, де працюють фахівці-випускники.

Вдало організоване мотиваційно-ціннісне середовище в освітньому процесі є підґрунтям для реалізації ще однієї педагогічної умови – спрямування майбутніх фахівців на розширення когнітивно-діяльнісного складника професійної компетентності. Вона передбачає відбір такої системи знань, яка дасть змогу майбутнім фахівцям швидко адаптуватися до умов реального навчально-виробничого середовища, аналізувати педагогічні ситуації, самостійно ухвалювати рішення й оцінювати результати власної діяльності.

4. *Дотримання принципу виборності*, що полягає у самостійному виборі студентом викладача для подальшої з ним співпраці у написанні курсових чи магістерських досліджень, тез для участі у науково-практичних конференціях тощо. Такий творчий тандем здобувача освіти із викладачем відтворюватиме феномен «трансляції особистісного смислу», і, таким чином, професорсько-викладацький склад сприятиме формуванню професійної мотивації навчання в студентів.

Наступним компонентом професійної компетентності нами був визначений *когнітивно-діяльний*. Підвищення рівня когнітивно-діяльного компонента професійної компетентності, на нашу думку, сприятиме ситуація дотримання наступних педагогічних умов:

1. *Використання інноваційних технологій навчання*

Навчальні технології – це спосіб оптимального досягнення мети суб'єктами та об'єктами педагогічного процесу із використанням відповідних методів [63].

Інноваційні технології – це оптимальні рішення навчального процесу, що сприяють успішному засвоєнню навчальної інформації через видозмінення мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації навчального процесу до нових суспільно-історичних умов [33].

Упровадження в освітній процес фахової підготовки майбутніх педагогів вищої школи інноваційних технологій сприяє формуванню нової якості організації освітнього процесу: враховувати сучасні підходи до організації професійної підготовки, формувати готовність особистості до динамічних процесів у соціумі, розвивати творчі здібності, урізноманітнювати форми мислення, формувати здатність до співпраці з іншими людьми тощо.

К. Годлевська підкреслює, що використання сучасних освітніх інформаційних технологій у процесі професійної підготовки викладачів сприяє збільшенню інтересу та посиленню мотивації до навчання та до майбутньої професійної діяльності за рахунок можливості використання різних способів інтерактивного подання інформації [16]. До переваг використання інформаційних технологій у професійній підготовці магістрантів С. Вітвицька зараховує: варіативність їх застосування, краще сприйняття навчального матеріалу, індивідуалізацію навчання, більш оптимальне використання навчального часу, створення комфортного середовища навчання, активізацію навчальної діяльності, інтенсифікацію навчання та підвищення рівня мотивації, формування самооцінки магістрантів та створення умов для самостійної роботи [13].

Наприклад, для успішного опанування великої кількості інформації, запам'ятовування фахової термінології краще використовувати технологію «Хмари слів», суть якої – у графічній систематизації та візуалізації термінів. Важливість кожного ключового слова передають за допомогою розміру, кольору або стилю шрифту. Така візуалізація сприяє швидкому сприйняттю

виробничих термінів та запам'ятовуванню її ієрархії. «Хмари слів» привертають увагу студентів через кольорову різноманітність, що змушує їх зосередитись на матеріалі. Таку технологію варто використовувати для початкового вивчення фахових термінів.

Під час лабораторно-практичної роботи, або після опрацювання певної теми, студентам пропонується розробити творчий проєкт [153]. Застосування проєктної технології підвищує рівень активності студентів під час засвоєння навчального матеріалу, та допомагає сформувати високий рівень професійної компетентності, привчає до самостійності в знаходженні інформації, використанні її у практичній діяльності; сприяє розвитку студентів як творчих особистостей, здатних до практичної командної роботи [58].

Виявити рівень засвоєних знань та вмінь допоможе модульний та підсумковий контроль, який можна проводити у формі тестів. Тести – один з ефективних інструментів для перевірки знань студентів. Вони мають такі переваги: можна проконтролювати засвоєння великого обсягу матеріалу; заощаджують на 50 % час на підготовку традиційних форм проведення контролю; дозволяє впроваджувати модульне навчання та систему рейтингового контролю; уможливорює контроль не тільки теоретичних знань, а й практичних вмінь та навичок. Крім того, використання гугл-форм для створення тестових завдань сприяє об'єктивному оцінюванню знань студентів з певного освітнього компонента чи окремої теми: перевірку робіт можна зробити автоматичною, взагалі уникнувши людського фактора під час оцінювання.

Отже, використання інноваційних технологій під час викладання фахових дисциплін майбутнім педагогам вищої школи дасть змогу сформулювати в студентів усвідомлену потребу самостійного вдосконалення як професіонала та самостійної організації розумової діяльності, зокрема, набуття знань, навичок та вмінь, їх застосування на практиці, що в контексті сучасних тенденцій розвитку європейської освіти.

2. Використання квазіпрофесійних ситуацій у процесі викладання фахових дисциплін.

Існує низка класифікацій педагогічної ситуації, з яких найпоширенішою є групування ситуацій за дидактичною метою: 1) ситуація – проблема, у якій студенти знаходять причину виникнення описаної ситуації, ставлять і вирішують проблему; 2) ситуація – оцінка, у якій студенти дають оцінку ухваленим рішенням; 3) ситуація – ілюстрація, у якій студенти отримують приклади з основних тем курсу на підставі розв'язаних проблем; 3) ситуація – вправа, у якій студенти вирішують неважкі завдання, використовуючи метод аналогії (навчальної ситуації) [26].

Ситуації, які аналізуються у процесі професійної підготовки, Н. Волкова називає методом ситуаційних вправ (завдань). Такі вправи забезпечують формування готовності магістрантів-майбутніх педагогів керуватися у професійній діяльності загальнолюдськими цінностями й ідеалами при вирішенні цих проблем, сприяють усвідомленню особистої відповідальності студента за наслідки власних дій і прийнятих рішень, спрямовуються на виховання в студентів професійного такту, регуляцію власного емоційного стану, які передбачають експертизу фактів з досвіду організації професійної комунікації, спонукають студентів поглянути на професійну дилему зсередини, з позиції особи, яка приймає рішення, а не тільки виступати у ролі судді чи критикувати інших [15, с. 139].

3. Використання в освітньому процесі методів формування пізнавального інтересу.

Згідно визначення науковця С. Занюк [37, с. 135], навчально-пізнавальна діяльність – це процес взаємодії людини в навколишньому середовищі, завдяки чому вона досягає свідомо поставленої мети, яка виникла внаслідок появи потреби вчитися. Викладач має постійно відтворювати умови, при яких виникає потреба вчитися.

Педагогічною умовою формування когнітивно-діяльнісного жемпоненту є методи формування пізнавального інтересу – це, насамперед, методи

активізації навчання: робота у малих групах, дискусія, «мозкова атака», аналіз конкретних ситуацій, інсценізація, презентація, проєктні роботи, метаплан та інші. [8, с.117]. Ці методи спрямовані на розвиток позитивної мотивації до

оволодіння майбутньої професійної діяльності: формування позитивних мотивів навчання, стимулювання пізнавальної активності, сприяють розвитку самовизначення, самореалізації і відповідальності за результати навчання як основних характеристик особистості і одночасно сприяють збагаченню навчальною інформацією.

Реалізація цієї умови найбільш вдало відбувається за такими умовами: створення сприятливого психологічного клімату в навчальному колективі; особистісно-орієнтована педагогічна взаємодія; формування й розвиток інформаційної і пізнавальної потреб, а також при використанні у фаховій підготовці таких методів навчання, як методи формування пізнавального інтересу та методи формування почуття обов'язку і відповідальності у навчанні.

Залучення студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності під час навчального процесу забезпечують активні методи навчання. Наші дослідження засвідчують, що використання нетрадиційних методів та форм навчання (ситуаційних завдань, евристичних задач, ділових ігор, методів проблемного навчання, надання студентам можливості обирати форми виконання завдань) під час вивчення фахових дисциплін формує в студентів непідробний інтерес до змісту навчального матеріалу, мотивує до запам'ятовування й відтворення здобутої інформації. Отже, використання активних методів навчання сприяє повноцінному засвоєнню навчального матеріалу.

Процес формування особистісних та професійно значущих якостей майбутніх фахівців є найбільш складним. Стануть у нагоді залучення студентів до виховної та громадської діяльності, до участі в олімпіадах та конкурсах професійної майстерності.

Педагогічними умовами успішної реалізації освітнього процесу у напрямку підвищення рівня сформованості у магістрантів ОПП Педагогіка вищої школи **особистісного компонента** можуть бути наступні:

1. *Використання дидактичних ігрових технологій.* Професійні якості особистості вдосконалюються у процесі використання дидактичних ігрових технологій. Вони забезпечують самостійну, активну, професійну діяльність студентів. Дидактична гра створює необхідні умови для розвитку саморефлексії кожного учасника; сприяє згуртуванню студентів як колективу односторонців, мотивує особистість до перетворення власної діяльності, розвиває ініціативність, самостійність, мобільність, цілеспрямованість і креативність, організованість та старанність, дисциплінованість і працьовитість, самооцінку, відповідальність тощо.

2. *Організація ділових ігор.* Оволодінню способами та прийомами професійного спілкування сприятиме ділова гра як імітація освітнього середовища, в якому доведеться працювати майбутнім педагогам. Організація такої діяльності під час проведення лабораторно-практичних занять націлена на формування вмінь виявляти проблему, узгоджувати дії, передбачати результат, знаходити спільну думку в її оцінюванні.

Таким чином, визначені нами педагогічні умови формування окремих компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного та особистісного) професійної компетентності магістрантів ОПП Педагогіка вищої школи можемо узагальнити та унаочнити у таблиці 3.2.1.

НУБІП України

Таблиця 3.2.1.

Узагальнені педагогічні умови формування компонентів професійної компетентності магістрантів ОПП Педагогіка вищої школи

	Мотиваційно-ціннісний компонент	Когнітивно-діяльнісний компонент	Особистісний компонент
Педагогічні умови формування компонентів	Побудова процесу навчання на принципах суперництва, реалізації праці, близькості до «життя».	Використання інноваційних технологій навчання	Організація ділових ігор.
	Визначення організація індивідуальних форм спілкування між викладачем і здобувачем освітньому процесі.	Використання квазіпрофесійних ситуацій у процесі викладання фахових дисциплін	Використання дидактичних ігрових технологій.
	Залучення до викладацької діяльності фахівців та успішних випускників спеціальності	Використання в освітньому процесі методів формування пізнавального інтересу.	Використання квазіпрофесійних ситуацій у процесі викладання фахових дисциплін
	Дотримання принципу виборності		

Отже, ми подали сформували та коротко схарактеризували педагогічні умови ефективного формування компонентів професійної компетентності магістрантів освітньо-професійної програми підготовки фахівців Педагогіка вищої школи.

ВИСНОВКИ до розділу III

Завданнями третього розділу магістерської роботи були наступні:

1. Розробити методику проведення констатуючого етапу експерименту, підібрати діагностичний інструментарій, організувати констатуючий експеримент.
2. Обґрунтувати педагогічні умови формування професійної компетентності магістрантів освітньо-професійної програми Педагогіка вищої школи.

Ми розробили методику проведення констатуючого експерименту на базі Національного університету біоресурсів і природокористування України, залучивши до участі дві групи магістрантів освітньо-професійної програми підготовки фахівців Педагогіка вищої школи (групу денної та заочної форми навчання).

Для проведення діагностичного обстеження здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти нами було виокремлено та адаптовано (або використано у авторській адаптації) наступні діагностичні методики:

- для виявлення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента: анкетування «Мотиви відбору майбутньої професійної діяльності» (за І. Філімоною); анкета для визначення рівня сформованості внутрішньої мотивації майбутніх педагогів вищої школи Т. Дубовицької; «Опитувальник для визначення мотивації успіху та невдачі» А. Реана;
- для виявлення рівня сформованості когнітивно-діяльнісного компонента: тестові завдання у відповідності зі змістовим наповненням дисциплін обов'язкового та вибіркового блоків навчального плану спеціальності Педагогіка вищої школи; тестові завдання з теорії та методики професійної освіти; спостереження за студентами під час проведення навчальних занять та педагогічної практики;
- для виявлення рівня сформованості особистісного компонента: методика виявлення рівня емпатійних тенденцій І. Юсупова в

інтерпретації А. Шевенко; методика визначення рівня самооцінки
О. Калініченка.

На підставі проведеного діагностичного обстеження магістрантів освітньо-професійної програми підготовки фахівців Педагогіка вищої школи ми окреслили педагогічні умови ефективного освітнього процесу, які, на нашу думку, сприятимуть підвищенню рівня професійної компетентності майбутніх педагогів вищої школи:

1. Педагогічні умови формування мотиваційно-ціннісного компонента:

побудова процесу навчання на принципах суперництва, реалізації праці, близькості до «життя»; визначення та організація індивідуальних форм спілкування між викладачем і здобувачем в освітньому процесі; залучення до викладацької діяльності фахівців та успішних випускників спеціальності; дотримання принципу виборності.

2. Педагогічні умови формування когнітивно-діяльнісного компонента:

використання інноваційних технологій навчання; використання квазіпрофесійних ситуацій у процесі викладання фахових дисциплін; використання в освітньому процесі методів формування пізнавального інтересу.

3. Педагогічні умови формування особистісного компонента:

організація ділових ігор; використання дидактичних ігрових технологій; використання квазіпрофесійних ситуацій у процесі викладання фахових дисциплін.

ВИСНОВКИ

Результати дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх педагогів вищої школи магістрантів ОП

Педагогіка вищої школи у процесі вивчення фахових дисциплін спонукають

до таких висновків:

1. Поняття «професійна компетентність» - певна професійна оцінка, характеристика фахівця на основі сформованих у нього конкретних компетентностей, безперервного розвитку його професійних та особистісно значущих якостей, чим забезпечується його професійний розвиток та становлення як конкурентоздатного працівника. У вузькому розумінні професійну компетентність визначаємо як реалізовану на практиці здатність майбутнього фахівця ефективно діяти в реальних практичних ситуаціях.

2. Проаналізувавши різні підходи і різні точки зору на структуру професійної компетентності педагога вищої школи, ми дійшли до висновку, що основними компонентами професійної компетентності педагога є наступні складники: мотиваційно-ціннісний (цінності, потреби, мотиви), когнітивно-діяльнісний діяльнісний (знання, вміння, навички, що реалізуються у психолого-педагогічній діяльності, загально-професійній діяльності, спеціально-предметній діяльності) та особистісний (особистісні якості, професійно-значущі якості, рефлексія) компоненти.

3. Аналіз нормативної документації, що регламентує і забезпечує підготовку фахівців за освітньо-професійною програмою «Педагогіка вищої школи» за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» переконав нас у дотриманні принципів системності та послідовності у формуванні професійної компетентності як через наступність і логічність у викладі навчального матеріалу освітніх компонентів, так і через наступність та послідовність у вивченні фахових дисциплін навчального плану спеціальності.

4. Компонентами професійної компетентності є мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та особистісний критерії, що об'єктивно

характеризують структуру професійної компетентності майбутніх випускників магістерської програми підготовки Педагогіка вищої школи та обумовлюють вибір тривірневої оцінки ступеня її сформованості: достатній, середній, низький рівні, що визначаються за показниками оцінювання суттєвих ознак структурних компонентів досліджуваної компетентності.

5. Для проведення діагностичного обстеження здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти нами було виокремлено та адаптовано (або використано у авторській адаптації) різні діагностичні методики (анкетування «Мотиви відбору майбутньої професійної діяльності» (за І. Філімоною); анкета для визначення рівня сформованості внутрішньої мотивації майбутніх педагогів вищої школи Т. Дубовицької; «Опитувальник для визначення мотивації успіху та невдачі» А. Реана та інш.)

6. Педагогічними умовами формування мотиваційно-ціннісного компонента визначено такі: побудова процесу навчання на принципах суперництва, реалізації праці, близькості до «життя»; визначення та організація індивідуальних форм спілкування між викладачем і здобувачем в освітньому процесі; залучення до викладацької діяльності фахівців та успішних випускників спеціальності; дотримання принципу виборності.

Педагогічними умовами формування когнітивно-діяльнісного компонента є такі: використання інноваційних технологій навчання; використання квазіпрофесійних ситуацій у процесі викладання фахових дисциплін; використання в освітньому процесі методів формування пізнавального інтересу.

Педагогічними умовами формування особистісного компонента є такі: організація ділових ігор; використання дидактичних ігрових технологій; використання квазіпрофесійних ситуацій у процесі викладання фахових дисциплін.

Теоретичні та практичні результати наукового дослідження можна використовувати під час підготовки магістрантів ОШП педагогіка вищої школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Багрий В.Н. Критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. Режим доступу: URL: http://nbu.gov.ua/j-pdf/Znpkhist_2012_6_4.pdf
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики: кол. Монографія*. Київ: К.І.С, 2004. С. 45–50.
3. Білий Л. Особливості розвитку вищої професійної освіти в Україні та сучасні тенденції в управлінні освітою. *Педагогічні науки. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. № 1. С. 47–51.
4. Білик В. В. Сутність і структура професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. Наук. Пр.* 2010. Вип. 25. С. 219–225.
5. Бондаренко О. М. Формування валеологічної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 26 с.
6. Бородієнко О. В. Забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання: аналіз зарубіжного досвіду. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб. Наук. Пр.* 2018. Вип. 16. С. 152–161.
7. Бородієнко О. В. Критерії, показники, рівні сформованості професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку. *Digital Library NAPS of Ukraine*. 2017. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/86628459.pdf>.

8. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук. Кривий Ріг, 2001. 238 с.

9. Брюханова Н. Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2007. № 4. С. 40–50.

10. Бутенко Н. Компетенції сучасного викладача вищої школи в контексті реалізації його місії. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2009. Вип. 25. Ч. 1. С. 31–39.

11. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В. Буєсл. К.; Ірпінь : Перун, 2004. 1440 с.

12. Введенський В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогіка*. 2003. № 10. С. 51–55.

13. Вітвицька С. Професіографічний підхід у підготовці майбутніх магістрів освіти в контексті інформаційно-комунікаційних технологій. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*: монографія. Житомир: Вид-во Рута, 2016, с. 302–347.

14. Внукова О. М. Методологічні засади професійної освіти: навчальний посібник. Київ: КНУТД, 2015. 198 с.

15. Волкова Н. П. Технології аналізу ситуацій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. Дніпропетровськ, 2017. № 2 (14). С. 137–147.

16. Годлевська К. Формування професійної компетентності майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2014. № 3(37), с. 226–232.

17. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вісник освіти України*. 2008. № 3. С. 23–30.

18. Головань М. С. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія:*

Педагогіка і психологія. Збірник статей. Ялта: РВВ КДУ, 2014. Вип. 44. Ч. 3. С. 79-88.

19. Гончаренко С.У. Український енциклопедичний словник. Вид. 2-ге, доповн. І виправл. Рівне: Волин. Обереги, 2011. 552 с.

20. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

21. Гришина И.В. Профессиональная компетентность руководителя школы как объект исследования : монография. СПб., 2002. 232 с.

22. Гузій Н. Історичні витoki проблеми майстерності та професіоналізму педагогічної праці. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. К., Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. С. 118-120.

23. Гузій Н.В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога: дис...д-ра пед.наук: спец.13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2007. 488 с.

24. Гура О.І. Якість професійної підготовки педагогів у вищих навчальних закладах: проблемний аналіз. *Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. 2-5 жовтня 2005р., м. Луганськ.* Ч. 2. Луганськ: Альма-матер, 2005. С. 6-12.

25. Гуревич Р., Кадемія М. Професійна компетентність майбутнього педагога: як її формувати? *Зб. Наук.пр. Полтавського нац. ун-ту ім. В. Г. Короленка: Витoki педагогічної майстерності.* 2012. Вип. 10. С. 66-70.

26. Демченко І. І. Теоретичні основи квазіпрофесійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах освітньої інклюзії. Режим доступу:

https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/889/1/K.VASIPROF_tesy.pdf.

27. Демура І. В. Професійна компетентність студентів вищих навчальних закладів економічного профілю як педагогічна проблема. *Науково-методичний журнал*. 2007. № 3. С. 80–88.

28. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала М., 2004. 752 с.

29. Драгайцев О. І. Складові професійної компетентності майбутнього вчителя в світлі компетентнісного підходу в освіті. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. 2008. Вип. 145. С. 25–28.

30. Драч І. І. Компетентнісна модель майбутнього викладача вищої школи.

Гуманітарний вісник. Додаток 1. Вип. 27. Т. II (35). Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». К.: Гнозис, 2012. С. 94–102.

31. Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти. *Проблеми освіти*. 2008. Вип. 57. С. 44–48.

32. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади: монографія. К.: «Дорадо-Друк», 2013. 456 с.

33. Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 14–47.

34. Дубовицкая Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации. *Психологическая наука и образование*. 2002. № 2. С. 24–29.

35. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. Ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

36. Заблоцька О. С. Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентнісної парадигми вищої освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2008. № 39. С. 52–56.

37.Занюк С.С. Психологія мотивації: Навчальний посібник. К.: Либідь, 2002. 304 с.

38.Зер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в*

России. 2005. №4. С. 23–30

39.Іванова С. В. Розвиток професійної компетентності вчителів біології у закладах післядипломної освіти : автореф. дис. На здобуття наук. Ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Умань, 2012. 20 с.

40.Іванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2008. Вип. 42. С. 106–110.

41. Ігнатюк О. А. Формування індивідуальної траєкторії особистісно-професійного розвитку майбутніх інженерів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету «Київський політехнічний інститут»*. 2008. Вип. 20. С. 191–197.

42.Калініченко Т. В. Комунікативна складова інженерно-педагогічної освіти. Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. праць. 2005. № 9. С. 78–83.

43.Коваленко О. Е. Брюханова Н. О., Мельниченко О. О. Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу: монографія. Харків: УІПА, 2007. 162 с.

44.Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий підхід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: кол. Монографія / за заг. Ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.

45.Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти / Л. Банашко, О. Севастьянова, Б. Кришук, С. Тафінцева. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233> .

46. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное образование в образовательных стандартах. *Педагогика*. 2003. № 2. С. 3–10.

47. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. К. : Пед. думка, 2009. 520 с.

48. Критерії і показники якості навчальної діяльності / за ред. В.Г. Кременя. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

49. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высш. Шк., 1990. 119 с.

50. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів: монографія. Слов'янськ: СДПУ, 2010. 148 с.

51. Лозова В.І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів. *Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: матер. Міжвуз. Наук.-практ. конф.* Харків: ОВС, 2002. С. 3–8.

52. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Междунар. Гуманитар. Фонд «Знание», 1996. 308 с.

53. Марущак О., Король В., Луп'як Д. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя технологій. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Вип.7(1). С.88-91.

54. Національний класифікатор України: «Класифікатор професій» ДК 003:2010. Класифікатор професій ДК 003:2010. URL: <https://www.dk003.com/> (дата звернення 08.10.2021).

55. Новікова Н. М. Професійні стандарти підготовки : зміст, світовий досвід та українські реалії. *Економіка. Проблеми економічного становлення*. 2013. № 4. С. 46–51.

56. Онопрієнко О.В. Формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. Канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2009. 299 с.

57. Освіта України. Нормативно-правові документи. Київ: Міленіум, 2001. 472 с.

58. Освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. Київ: НУБіП, 2020.

Електронний ресурс. Режим доступу: <https://nubip.edu.ua/node/23669>.

59. Основи педагогічного оцінювання: навчально-методичний посібник. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2012. 102 с.

60. Павлютенков Є.М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях) X: Вид-група «Основа», 2008. 128 с.

61. Панченко Л. Ф. Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету: монографія. Луганськ: Вид-во «ДЗЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. 280 с.

62. Педагогічна майстерність: підручник. За ред. І.А. Зязона. 3-тє вид., допов. і переробл. К.: СПД Богданова А.М., 2008. 376 с.

63. Педагогічні технології: наука – практиці / за ред. С. О.Сисоєвої. Київ: ВІПОЛ, 2002. 280 с.

64. Пільова С. Г. Визначення сутності понять «компетентність» і «компетенція» в сучасній педагогіці. *Личность в образовательном пространстве: сб. науч. Статей.* 2010. Ч. 1. С. 141–143.

65. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи. К.: Просвіта, 2004. С.135-136.

66. Пометун О. Компетентністний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа.* 2005, № 1. С. 65–69.

67. Про вищу освіту: Закон України № 1556-XVII від 01.07.2014.

68. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013. URL: <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html> (дата звернення 17.09.2021).

69.Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» (Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства за № 610 від 23.03.2021 р.). К., 2021. 18 с.

70.Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. СПб: Питер, 2002. 432 с.

71.Рокич М. Методика «Ценностные ориентации». Психологическая лаборатория: веб-сайт. URL: <http://psylab.info> (дата звернення: 24.03.2020).

72.Семиченко А. В. Психология педагогической деятельности: навч. посібник. Київ: Вища шк., 2004. 335 с.

73.Сидоренко В.В. Феноменология педагогической мастерности учителя. Педагогична творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи: монографія. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. С. 156-199.

74.Сисюева С. Освітологічний контекст освітніх реформ. Модернізація системи освіти в Україні в умовах сучасних глобалізаційних процесів: монографія / за ред. В. Кременя. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. 460 с.

75.Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса: Пальміра, 2006. 272 с.

76.Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт та ін. Київ: Довіра: УНВЦ «Рідна мова», 2000. 1017 с.

77. Словник української мови: в 11 томах. Київ: Наукова думка, 1972. Т. 3. 624 с

78.Смагін І.І. Структура професійної компетентності педагога:нормативно-функціональний підхід. *Народна освіта: електронне наукове фахове видання.* 2017. Випуск 3(33). Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4959.

79. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/педагогіка для другого (магістерського) рівня вищої освіти (Наказ Міністерства освіти і науки України від 11.05.2021 р. за № 520). Електронний ресурс. Режим доступу:

<https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>

80. Стрельников В. Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи. *Гуманітарний вісник*. 2013. № 28. С.278-285.

81. Структура мотивації навчальної діяльності студентів: навчальний посібник. Авт. кол.: О. Кочарян, С. Фролова, В. Павленко. Харків: ХАІ, 2011. 40 с.

82. Сулима Т. С. Формування професійної компетентності майбутнього педагога професійного навчання будівельного профілю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2014. 235 с.

83. Сучасний тлумачний словник української мови (50 000 слів / за заг. Ред. В. В. Дубчинського. Харків: Школа, 2006. 832 с.

84. Тернопільська В.І. Визначення критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2012. №31. С. 264–267

85. Удосконалення педагогічної майстерності в умовах особистіснозорієнтованої освіти: модульний посібник / Автори-упорядники: П.І Матвієнко, Н.І. Білик, О.О. Новак. Полтава: ПОІПО, 2006. 292 с.

86. Федієнко В.В. Моделі кваліметрії і порівняння рівнів навчальних досягнень студентів у різних оціночних системах. : дис... канд. пед. наук: спец.13.00.09 «Теорія навчання». Кіровоград, 2009. 212 с.

87. Філімонова І. А. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців-технологів у галузі харчових технологій. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики*

фізикоматематичної і технологічної освіти. Вип. 12. Частина 2.
Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2017. С. 219–226.

88. Філімонова І.А. Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів харчових технологій у процесі вивчення фахових дисциплін: дис. ... доктора філософії: 015 Професійна освіта. Умань, 2020. 297 с.

89. Фурман Т. Ю. Організація та зміст педагогічного експерименту з формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2011. № 22. С. 174–177.

90. Хараш А. У. Смысловая структура публичного выступления (об объекте смыслового восприятия). *Вопросы психологии*. 1978. № 4. С. 84–95.

91. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. К.: Ін-т педагогіки АПН України, 2003 р. 319 с.

92. Чайка В. М. Основи дидактики: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 231 2011. 238 с.

93. Чала О.А. Специфіка мотивації майбутньої професійної діяльності студентів педагогічного університету. Електр.ресурс. Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/33687353.pdf>

94. Чаплак М. Сучасні тенденції формування професійної компетентності майбутніх педагогів. *Российская наука*. URL: http://www.rusnauka.com/4_SWMN_2010/Pedagogica/58932.doc.htm (дата звернення: 01.10.2021).

95. Шевченко А. М. Методичне забезпечення відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю : метод. реком. Київ, 2016. 157 с.

96. Шевчук Л. Критерії визначення рівнів професійної компетентності викладачів професійної школи. *Педагог професійної школи: зб. Наук. Пр.* 2002. Вип. VI. С. 40–44.

97. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія». Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота.* 2007. Т. 71. С. 3–8.

98. Яковенко О. І. Практична підготовка у вищих навчальних закладах Німеччини: особливості дуальної системи. *Порівняльна професійна педагогіка: наук. Журн.* 2012. № 2(4). С. 76–81.

99. Brezinka W., Heraus E. Philosophie der Erziehung. Metatheorien nach Wolfgang Eine arbeitun ganhandseiner Werke «Vonder Pädagogik zur Erziehung swissenschaft». URL: <http://www.grin.com/de/e-book/215634/philosophie-dererziehung-metatheorie-nach-wolfgang-brezinka> (дата звернення: 10.09.2021).

100. Deakin Crick R. Key Competencies for Education in a European Context : narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal.* 2008. Volume 7. № 3. PP 310–318.

101. Liakopoulou M. The Professional Competence of Teachers : Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? *International Journal of Humanities and Social Science.* Vol. 1. № 21. [Special Issue – December 2011]. PP 66–78.

102. Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students. Developed By The American Federation Of Teachers National Council On Measurement In Education National Education Association [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://buros.org/standards-teacher-competence-educational-assessment-students>.

Додаток А

Джерело, автор	Визначення поняття
О.Бондаренко [5]	Компетентність – це здатність здійснювати діяльність відповідно до кваліфікаційних характеристик, здатність виконувати особливі види діяльності.
Н.Бібік [2]	Компетентність – особистісне утворення, а не наперед задана соціальна норма освітньої підготовки, яка є результатом набуття компетенцій.
Гуревич Р. [25]	Компетентність є комплексною характеристикою здатності кваліфіковано обговорювати і вирішувати питання сфери власної професійної діяльності, володіти професійними знаннями, вміннями та навичками, розв'язувати різні проблемні ситуації.
Драч І. [30]	Компетентність – це знання, вміння, навички та досвід, які формують професійні властивості фахівця на достатньому рівні для якісного виконання ним професійних функцій.
Заблоцька О. [36]	Компетентність – це особистісно-діяльнісна інтегрована категорія, формування якої починається під час навчання, в результаті поєднання початкового досвіду, знань, умінь, навичок, способів діяльності, особистісних цінностей і можливості їх застосування в процесі продуктивної діяльності в певній сфері.
Закон України «Про вищу освіту» [67]	Компетентність – динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.
Н.Кузьміна [49]	Компетентність є синонімом професіоналізму або ж є одним з його компонентів.
А.Маркова [52]	Компетентність пов'язана зі зрілістю особистості та набуттям нею такого стану, що дозволяє продуктивно виконувати трудові функції і досягати суттєвих результатів.
О.Пометун [66]	Компетентність – спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, які людина набуває у процесі навчання.

Додаток Б

Таблиця відповідності критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів вищої школи

Рівні сформованості узагальнених професійних компетентностей				
		Достатній	Середній	Низький
Мотиваційно-ціннісний	Мотиваційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> -сформовано позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності; -усвідомлює роль отримуваної освіти; -виявляє бажання самовдосконалюватись, саморозвиватись; - має високу рівень потреби в самореалізації; -має високий рівень вмотивованості до діяльності; -керується в своїй діяльності інтересами колективу, підпорядковується його вимогам. 	<ul style="list-style-type: none"> -сформовано в основному позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності; - в основному усвідомлює роль отримуваної освіти; -в окремих моментах виявляє бажання самовдосконалюватись, саморозвиватись; - має середній рівень потреби в самореалізації; -має середній рівень вмотивованості до діяльності; -в основному керується в своїй діяльності інтересами колективу, переважно підпорядковується його вимогам. 	<ul style="list-style-type: none"> -виявляє незадоволеність майбутньою професійною діяльністю; -значною мірою усвідомлює роль отримуваної освіти; -фактично не виявляє бажання самовдосконалюватись, саморозвиватись; - має низький рівень потреби в самореалізації; -не вмотивований до професійної діяльності; -не здатний працювати у колективі з врахуванням колективних інтересів, фактично не підпорядковується його вимогам.

Когнітивно-діяльнісний	-виявляє розуміння сутності, змісту, цілей та завдань професійної діяльності;	-в основному виявляє розуміння сутності, змісту, цілей та завдань професійної діяльності;	-не виявляє розуміння сутності, змісту, цілей та завдань професійної діяльності;
	-виявляє володіння системою знань, необхідних для ефективного виконання професійних завдань;	-в основному виявляє володіння системою знань, необхідних для ефективного виконання професійних завдань;	-виявляє на низькому рівні володіння системою знань, необхідних для ефективного виконання професійних завдань;
	-виявляє обізнаність із методами та способами виконання професійних завдань;	-в основному виявляє обізнаність із методами та способами виконання професійних завдань;	-не виявляє обізнаності із методами та способами виконання професійних завдань;
	-має достатній рівень сформованості професійних умінь оволодіння методами, способами і досвідом самостійного розв'язання професійних завдань;	-має середній рівень сформованості професійних умінь оволодіння методами, способами і досвідом самостійного розв'язання професійних завдань;	-має низький рівень сформованості професійних умінь оволодіння методами, способами і досвідом самостійного розв'язання професійних завдань;
	-має сформовані уміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз й самооцінку результатів професійної діяльності.	-має в основному сформовані уміння здійснювати самоконтроль, самоаналіз й самооцінку результатів професійної діяльності.	-не має сформованих умінь здійснювати самоконтроль, самоаналіз й самооцінку результатів професійної діяльності.

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП	<ul style="list-style-type: none"> -має сформовані професійно важливі і необхідні для здійснення професійної діяльності якості; -усвідомлює значущість своєї діяльності; -витривалість, висока працездатність (здатність витримувати робоче навантаження протягом тривалого часу при збереженні якості виконання роботи); -здатність до швидкого навчання та засвоєння великого обсягу інформації; -вміння керувати своїми емоціями, володіє методами саморегуляції; здатність до самоорганізації роботи, пріоритетизації виконання завдань; -чітко планує власну діяльність, структурує її, спрямовує на результат 	<ul style="list-style-type: none"> -в основному виявляє сформованість професійно важливих і необхідних для здійснення професійної діяльності якостей; -в основному усвідомлює значущість своєї діяльності; в основному виявляє -має відносно витривалість, невисоку працездатність (здатність витримувати робоче навантаження протягом тривалого часу при збереженні якості виконання роботи середня); -має середній темп навчання та засвоєння великого обсягу інформації; -в основному вміє керувати своїми емоціями, володіє методами саморегуляції; - в основному виявляє здатність до самоорганізації роботи, пріоритетизації виконання завдань; - приблизно планує власну діяльність, структурує її, спрямовує на результат 	<ul style="list-style-type: none"> -не має сформованих професійно важливих і необхідних для здійснення професійної діяльності якостей; - слабко усвідомлює значущість своєї діяльності; -не має сформованої витривалості, виявляє низький рівень працездатності (здатність витримувати робоче навантаження протягом тривалого часу при збереженні якості виконання роботи); - низька здатність до навчання та засвоєння великого обсягу інформації; -слабко керує своїми емоціями, не володіє методами саморегуляції; -не вміє до самоорганізовуватись, (ровставляти пріоритети у виконання завдань, не може чітко планувати власну діяльність, структурувати її, спрямовувати на результат
НУБІП			
НУБІП			
НУБІП			
НУБІП	України		

особистий

НУБІП України

НУБІП України

Додаток В

Виявлення рівня сформованості внутрішньої мотивації майбутніх педагогів вищої школи (за Т. Дубовицькою) [34]

Інструкція.

Шановний здобувачу магістерського рівня освіти! Пропонуємо пройти дослідження визначення власного рівня сформованості внутрішньої мотивації. До кожного висловлення необхідно було висловити своє ставлення. Для цього навпроти номера висловлення зазначте одне позначення:

Таблиця 1.В

Рівень ставлення до запропонованого визначення		
Задовільний	Середній	Достатній
1,2,3,4	5,6,7,8	9,10,11,12

Таблиця 2.В

Результати визначення рівня сформованості мотивації майбутніх педагогів вищої школи

№ з/п	Визначення	Рівень ставлення до визначення	
		КГ	ЕГ
1	У мене часто виникають питання про зміст того, чим я займаюся	8	6
2	У мене є чітке уявлення про те, що я хочу отримати від життя	10	8
3	До вибору своїх життєвих цілей я підходжу усвідомлено, не жалуючи на це часу	6	8
4	Дисципліни фахового спрямування надають мені можливості з'ясувати багато важливого для себе, проявити свої здатності	12	10
5	Фахові дисципліни цікаві для мене, тому я хочу дізнатись якнайбільше	10	8
6	Труднощі, що виникають під час проходження виробничої практики, роблять її для мене ще більш захоплюючою	4	5
7	Під час виробничої практики, крім підручників і рекомендованої літератури самостійно читаю додаткову літературу	5	4
8	Я систематично контролюю результати своєї діяльності	7	8

9	Ставлячи перед собою ціль, я яскраво, в усіх деталях уявляю результат її здійснення	6	7
10	Якщо щось у мене не виходить під час розв'язування завдань, намагаюся розібратися й дійти до суті	8	4
8511	Якщо в мене не вистачає можливостей для досягнення поставленої мети, то я, у першу чергу, направляю свої зусилля на створення цих можливостей	7	6
12	Я з легкістю мобілізую власні сили для подолання перешкод на шляху до мети	4	5
13	Теоретичні знання з фахових дисциплін з інтересом обговорюю у вільний час зі своїми одногрупниками, друзями	4	3
14	Я маю таку якість як наподегливість	6	7
15	Намагаюся самостійно виконувати завдання, зі звіту з виробничої практики, не люблю, коли мені підказують і допомагають	5	8
16	Уважаю, що всі уміння, що набуваю в процесі виробничої практики, є вагомими	8	8
17	Я успішно переборюю ситуативні бажання, що відволікають мене від поставленої мети	7	6
18	Поставивши перед собою ціль, я визначаю конкретний спосіб оцінки свого просування до неї	6	8
19	Мої інтереси й захоплення у вільний час часто пов'язані з роботою з дітьми, з людьми	8	9
20	Якщо через хворобу (або з інших причин) я пропускаю заняття з фахових дисциплін, то мене це засмучує	6	7
21	Приймаючи рішення, я намагаюся розглянути всі можливі варіанти	8	8
22	Я з легкістю виконую свої дії прийнятими мною шляхами їх вирішення	7	5
23	Я контролюю всі свої дії	8	6
24	Перешкоди на шляху до мети мобілізують мене, надаючи сили	7	9

НУБІП України

Додаток Г

Визначення стану внутрішньої мотивації студентів
до професійної діяльності [71]

Інструкція.

Просимо Вас взяти участь в опитуванні, мета якого полягає у виявленні мотивів професійної діяльності. Вам пропонується опитувальник, у якому перелічено сім мотивів професійної діяльності. Просимо Вас дати оцінку їх значущості за 4-бальною шкалою таким чином:

мотив виявляється дуже незначною мірою – 1 бал,

мотив виявляється невеликою, але й чималою мірою – 2 бали;

мотив виявляється доволі великою мірою – 3 бали;

мотив виявляється дуже великою мірою – 4 бали.

Таблиця 1.Г

Визначення стану внутрішньої мотивації студентів
до професійної діяльності [71]

№ з/п	Чинник, що впливає на вибір	Оцінка
1	Грошовий зарібок	
2	Прагнення до кар'єрного росту у професійній діяльності	
3	Прагнення уникнути критики з боку керівника і колег	
4	Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей	
5	Потреба у досягненні соціального престижу і поваги з боку інших	
6	Задоволення від самого процесу і результату роботи	
7	Можливість повної самореалізації саме у цій діяльності	

Інтерпретація результатів:

0–7 балів – низький рівень виявлення мотивів професійної діяльності;

8–14 – середній рівень виявлення мотивів професійної діяльності;

15–21 бал – достатній рівень виявлення мотивів професійної діяльності,
22–28 балів – високий рівень виявлення мотивів професійної діяльності.

НУБІП України

Дякуємо Вам за участь в опитуванні!

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

Додаток Д

Тестові завдання з теорії та методики професійної освіти

1. Що являє собою професійна спрямованість?

а) охоплює усвідомлене бажання виконати якісно передбачувану

професійну діяльність, інтерес до неї, розуміння важливості цієї діяльності у відповідній професійній сфері;

б) виражається у формі певного переліку професійних умінь, які

обираються з функціональної структури діяльності майбутнього

фахівця;

в) виявляється в умінні пояснити сутність тих явищ і процесів, що є

основою професійних умінь.

2. Що являє собою професійна компетентність?

а) усвідомлене бажання виконати якісно передбачувану професійну

діяльність, інтерес до неї;

б) виражається у формі певного переліку професійних умінь, які

обираються з функціональної структури діяльності майбутнього

фахівця;

в) виявляється в умінні пояснити сутність тих явищ і процесів, що є

основою професійних умінь.

3. Що собою являє програма навчальної дисципліни?

а) перелік курсів, необхідних для надання студенту кваліфікації вищої

освіти;

б) система знань, обумовлена цілями і потребами особи, суспільства,

держави, компетентностей, професійних, світоглядних і цивільних

якостей;

в) програма, що визначає мету, зміст, об'єм та порядок вивчення

дисципліни, рівень сформованості умінь і знань, навчально-методичне

забезпечення.

4. Які основні функції професійно-педагогічної комунікації?

- а) термінальні та операціональні;
- б) операціональні, термінальні та тактичні;
- в) термінальні та тактичні.

5. Яку структуру має діяльність викладача?

- а) планування, організація навчальної роботи, стимулювання, контроль, аналіз результатів;
- б) мета, завдання, методи, форми, засоби навчання, технології навчання, оцінювання;

в) планування, організація навчальної роботи, перевірка знань.

6. Що являє собою інтенсифікація навчального процесу?

- а) вдосконалення навчально-виховного процесу, його видозміна;
- б) процес вибору найкращого варіанту організації навчально-виховного процесу за даних умов;
- в) застосування найновіших форм, методів та прийомів навчально-виховної діяльності на основі наукових рекомендацій, передового досвіду та технологій.

7. Що передбачає навчальна діяльність викладача?

- а) організацію та проведення процесу навчання відповідно до нормативних документів;
- б) підготовку навчального процесу, його забезпечення та удосконалення курсів лекцій, практичних, семінарських занять тощо;
- в) проведення досліджень, підвищення наукового рівня знань, написання наукових статей та монографій.

8. Як називається цілеспрямована активна взаємодія вчителя та учнів, у ході якої здійснюється освіта?

- а) процес самовиховання;
- б) процес виховання;
- в) процес навчання.

9. У чому значення виховної функції навчання?

а) у формуванні професійно значущих якостей студентів, підготовки їх до майбутньої професійної діяльності;

б) у формуванні творчої особистості, розвитку мислення, пам'яті, уяви, мови студентів;

в) у формуванні всебічно розвинутої особистості, її індивідуальних і професійно значущих якостей.

10. У чому значення освітньої функції навчання?

а) у наданні можливості студентам здобувати наукові систематизовані знання, уміння, навички;

б) у формуванні всебічно розвинутої особистості, її індивідуальних і професійно значущих якостей;

в) у формуванні професійно значущих якостей студентів, підготовки їх до майбутньої професійної діяльності.

11. У чому значення професійної функції навчання?

а) у формуванні професійно значущих якостей студентів, підготовки їх до майбутньої професійної діяльності;

б) у формуванні творчої особистості, розвитку мислення, пам'яті, уяви, мови студентів;

в) у наданні можливості студентам здобувати наукові систематизовані знання, уміння, навички.

12. У чому сутність пояснювально-ілюстративного типу навчання?

а) повідомлення студентам певної суми знань з використанням ілюстративного матеріалу та поясненням;

б) застосування проблемних запитань, активізація мислення і самостійної діяльності студентів;

в) використання технічних засобів навчання при організації навчального процесу.

13. Що являє собою Європейська кредитно-трансферна система?

а) це логічно завершений, науково обґрунтований і систематизований виклад певного питання;

б) це кредитна система, створена для єдиної процедури оцінки навчання, системи виміру та порівняння результатів навчання;

в) адекватне відображення стану і принципів ринкової економіки у сфері освіти.

14. Які є форми організації навчання у ВНЗ?

а) лекція, практикум, семінар, урок, домашня робота, консультація, залік, іспит;

б) лекція, практикум, семінар, консультація, залік, іспит;

в) самостійна робота, факультатив, урок, курсова робота.

15. За якою основною формою індивідуалізації у освітній діяльності здійснюється організація навчання?

а) кредитно-модульною системою навчання;

б) єдиною кредитно-трансферною системою;

в) індивідуальними навчальними планами.

16. Що собою являє програма навчальної дисципліни?

а) перелік курсів, необхідних для надання студенту кваліфікації вищої освіти;

б) програма, що визначає мету, зміст, об'єм та порядок вивчення

дисципліни, рівень сформованості умінь і знань, навчально-методичне забезпечення;

в) система знань, обумовлена цілями і потребами особи, суспільства,

держави, компетентностей, професійних, світоглядних і цивільних якостей.

17. Що є рушійними силами навчального процесу?

а) єдність і боротьба певних протиріч;

НУБІП України

- б) викладачі і студенти;
- в) учіння і викладання.

18. Які складові виробничого процесу?

- а) технологічний процес;
- б) технологічний та трудовий процес;
- в) трудовий процес.

НУБІП України

19. Як називаються вимоги до професійних якостей, знань і умінь фахівця, які необхідні для успішного виконання професійних обов'язків?

- а) освітньо-кваліфікаційна характеристика;
- б) освітній рівень;
- в) освітньо-професійна програма підготовки.

НУБІП України

20. Для чого існують ігрові програми?

- а) допомагає самостійному засвоєнню навчального курсу;
- б) призначені для перевірки та оцінювання знань, умінь та навичок;
- в) забезпечують додаткові до навчальних програм дидактичні можливості.

НУБІП України

21. Що з переліку належить до засобів навчання, які використовують педагоги?

- а) методичні розробки;
- б) інформаційні матеріали;
- в) всі відповіді вірні.

НУБІП України

22. Що опановують учні за допомогою методу навчання?

- а) всі відповіді вірні;
- б) професійні знання, уміння та навички;
- в) розвивають творчі здібності.

НУБІП України

23. Що належать до практичних методів навчання?

- а) лекція, пояснення;
- б) вирази, лабораторні та практичні роботи;

НУБІП України

в) дискусія та диспут

24. Що передбачає метод опори на життєвий досвід учнів?

а) передбачає створення атмосфери морального задоволення від інтелектуальної праці;

б) передбачає формування позитивних мотивів учіння;

в) використання педагогом у навчальному процесі життєвого досвіду учнів.

25. У чому сутність «бінарна лекція»?

а) послідовний виклад певного питання, теми, розділу навчального предмету;

б) проблемний виклад матеріалу в діалозі двох викладачів;

в) виклад певного питання, теми, розділу навчального предмету зобов'язковим використанням наочності.

26. Що відноситься до засобів навчання?

а) знаряддя і матеріали навчального процесу, завдяки яким більш успішно і за короткий час досягаються визначені цілі навчання;

б) підручники та навчальна документація;

в) роздатковий матеріал для занять, ілюстрації.

27. У чому сутність поняття «практичне заняття»?

а) самостійна пізнавальна діяльність людини, спрямована на досягнення певних особистісно значущих цілей;

б) виклад певного питання, теми, розділу навчального предмету з обов'язковим використанням наочності;

в) організація розгляду студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни, що формує навички і вміння їх практичного застосування.

28. Як називається курс, який вивчається студентами на старших курсах з метою оволодіння вузькоспеціалізованими знаннями?

а) спецкурс;
б) самостійна робота;
в) індивідуальне завдання.

29. У чому специфіка лекції – дискусії?

а) у проблемному викладі матеріалу;
б) у послідовному викладі певного питання, теми, розділу навчального предмету;

в) у викладі матеріалу в діалозі викладачів і студентів, вільному обміні думками.

30. Хто є автором відомої класифікації методів навчання?

а) Ю. Бабанський;
б) В. Онищенко;

в) В. Шилов.

31. Як поділяються методи навчання за рівнем самостійної розумової діяльності?

а) теоретичні і практичні;
б) словесні, наочні і практичні;

в) проблемний виклад, частково-пошукові, дослідницькі.

32. Як називається об'єкт, який використовується педагогом та учнями для засвоєння нових знань?

а) засіб навчання;

б) принцип навчання;
в) форма навчання.

33. Що собою являє навчальна робота?

а) вирішення завдань;

б) використання вправ та відтворення засвоєного матеріалу;
в) всі відповіді вірні.

34. Який процес являє собою навчання?

а) теоретичний;
б) комунікативно-діяльнісний;
в) письмовий.

35. Для чого існують контролюючі програми?

а) забезпечують додаткові до навчальних програм дидактичні можливості;
б) допомагає самостійному засвоєнню навчального курсу;

в) призначені для перевірки та оцінювання знань, умінь та навичок.

36. Для чого існують комп'ютерні програми?

а) забезпечують додаткові до навчальних програм дидактичні можливості;
б) призначені для перевірки та оцінювання знань, умінь та навичок;

в) допомагає самостійному засвоєнню навчального курсу.

37. Для чого існують ігрові програми?

а) допомагає самостійному засвоєнню навчального курсу;
б) забезпечують додаткові до навчальних програм дидактичні

можливості;

в) призначені для перевірки та оцінювання знань, умінь та навичок.

38. Яка форма навчання передбачає роботу викладача одразу з усією групою?

а) фронтальна;

б) колективна;

в) групова.

39. Що собою являє індивідуальна форма навчання?

а) передбачає взаємодію викладача з одним учнем;

б) це робота викладача одразу з усією групою;

в) передбачає взаємодію між двома учнями.

40. Що слід розуміти під структурою уроку?

- а) це різні види взаємодії педагога та учнів;
б) співвідношення елементів уроку в їх певній послідовності і взаємозв'язку між собою;

в) це організація початку роботи.

41. Який урок має гнучку варіативну структуру і орієнтований головним чином на підвищення інтересу учнів?

а) нетрадиційний або інноваційний урок;

б) урок проблемного характеру;

в) урок засвоєння наукових знань.

42. На чому ґрунтується планування практичних занять?

а) на творчих роботах, виконаних в групі;

б) на тестах, засвоєних теоретичних положеннях;

в) на навчальних планах, програмах, в яких передбачено графік навчального процесу.

43. Яка структура лекції?

а) вступ, основна частина, висновки;

б) вступ та основна частина;

в) вступ та загальні положення.

44. Що передбачають ознайомлювальні практичні роботи?

а) ознайомлення з предметом та викладачем;

б) формування вмінь і навичок користування приладами, пристроями,

необхідних для виконання практичних робіт;

в) ознайомлення з підручниками та посібниками.

45. Як класифікуються семінарські заняття залежно від мети їх проведення?

а) семінар-практикум, семінар-конференція, просемінар;

б) семінар-практикум, семінар-конференція;

в) розгорнута бесіда, доповідь, обговорення рефератів і творчих робіт,

коментоване читання, розв'язання задач, диспут, конференція.

46. Які методи належать до практичних методів навчання?

- а) пояснення і інструктаж;
- б) вправи, лабораторні роботи;

47. Які методи належать до словесних методів навчання?

в) словесні і наочні методи.

- а) пояснення та інструктаж;
- б) вправи, лабораторні роботи;

48. Які є види самостійної роботи студентів?

в) ілюстрування та демонстрування.

- а) конструктивна, творча;
- б) репродуктивна, реконструктивна, творча;

49. У чому сутність поняття «спецкурс»?

в) репродуктивна, продуктивна, творча.

- а) курс, який вивчається студентами на старших курсах і передбачає оволодіння спеціальними засобами професійної діяльності в обраній для спеціалізації галузі науки або практики;

б) навчальний предмет, курс, що вивчається студентами ВНЗ за бажанням з метою поглиблення знань;

- в) курс, який вивчається студентами на старших курсах з метою оволодіння вузькоспеціалізованими знаннями.

50. Які функції виконує контроль за самостійною роботою учнів?

- а) коригуючі і стимулюючі;
- б) діагностичну і корекційну;
- в) управлінську і рефлексивну.

НУБІП України

Інтерпретація результатів

Оцінка	Кількість правильних відповідей
«5»	50-45
«4»	44-39
«3»	38-30
«2»	30-0

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

Додаток Е

Діагностичний тест 1 для дослідження особистісного компонента професійної компетентності (толерантність, емпатія)

Діагностична основа: методика виявлення рівня емпатійних тенденцій

Г. Юсупова в інтерпретації А. Шевенко [103, с. 143-148].

Інструкція: Для виявлення рівня емпатійних тенденцій необхідно дати відповідь на кожне з 36 тверджень. Якщо Ваша відповідь «не знаю» – 0 балів, відповідь «ні, ніколи» – 1 бал, «іноді» – 2 бала, «часто» – 3 бала, «майже завжди» – 4 бала, відповідь «так, завжди» – 5 балів.

Бланк тверджень:

з/п	Твердження	Бали
1.	Мені більше подобається інформація про подорожі, ніж про «Життя відомих людей»	
2.	Дорослих дітей дратує турбота батьків	
3.	Мені подобається міркувати про причини успіхів і невдач інших людей	
4.	Серед усіх музичних напрямків видаю перевагу музиці в «сучасних ритмах»	
5.	Надмірну дратівливість і несправедливі докори хворого треба терпіти, навіть якщо вони тривають роками	
6.	Хворій людині можна допомогти навіть словом	
7.	Стороннім людям не слід втручатися в конфлікт між двома особами	
8.	Старі люди, як правило, вразливі без причин	
9.	Коли в дитинстві слухав сумну історію, на мої очі наверталися сльози	
10.	Роздратований стан моїх батьків впливає на мій настрій	
11.	Я байдужий до критики на мою адресу	
12.	Мені більше подобається розглядати портрети, ніж картини з пейзажами	
13.	Я завжди вибачав усе батькам, навіть якщо вони були не праві	
14.	Якщо кінь погано тягне, його потрібно підстебнути	
15.	Коли я читаю про драматичні події в житті людей, то відчуваю, немов це відбувається зі мною	
16.	Батьки ставляться до своїх дітей справедливо	
17.	Коли бачу підлітків, що сваряться, або дорослих, я втручаюся	
18.	Я не звертаю уваги на погані настрої своїх батьків	

19.	Я довго можу спостерігати за поведінкою тварин, відкладаючи інші справи	
20.	Фільми та книги можуть викликати емпатію лише в несерйозних людей	
21.	Мені подобається спостерігати за поведінкою незнайомих людей	
22.	У дитинстві я приводив додому бездомних кішок і собак	
23.	Усі люди необгрунтовано озлоблені	
24.	Дивлячись на сторонню людину, мені хочеться вгадати, як склалося її життя	
25.	У дитинстві молодші за віком ходили за мною по п'ятах	
26.	Побачивши покалічену тварину, я намагаюся їй чимось допомогти	
27.	Людині подобає, якщо уважно вислухати її скарги	
28.	Побачивши вуличну подмо, я намагаюся не потрапляти до числа свідків	
29.	Молодшим подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу або розвагу	
30.	Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрій свого хазяїна	
31.	Зі скрутної конфліктної ситуації людина повинна виходити самотійно	
32.	Якщо дитина плаче, на те є свої причини	
33.	Молодь повинна завжди задовольняти будь-які прохання й дивацтва старих	
34.	Мені хотілося розібратися, чому деякі мої однокласники іноді були замріяні	
35.	Безпритульних свійських тварин слід відловлювати і знищувати	
36.	Якщо мої друзі починають обговорювати із мною свої особисті проблеми, я намагаюся перевести розмову на іншу тему	

НУБІП України

Додаток Є

Опитувальник для визначення рівня сформованості особистісних якостей майбутніх бакалаврів харчових технологій (за методикою О. Калініченка)[42]

НУБІП України

Інструкція. Шановний респонденте! Вам пропонується набір з 16 позицій з позначенням особистісних якостей фахівців. Ваше завдання полягає у присвоєнні їх індексу значущості від 0 до 5 в залежності від їх важливості у професійній діяльності. Позиції об'єднані в пари суспільною значимістю, компромісністю вибору між особистісним та суспільним значенням.

НУБІП України

№ з/п	Позиція А	Індекс важливості					Позиція Б	
		0	1	2	3	4		5
1	Свобода: самостійність, незалежність у думках і вчинках	0	1	2	3	4	5	Особистісний розвиток, робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення
2	Щасливе сімейне життя	0	1	2	3	4	5	Суспільне визнання: повага тих, хто оточує, колективу, товаришів по роботі
3	Матеріально забезпечене життя: відсутність матеріальних труднощів	0	1	2	3	4	5	Щастя інших: добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому
4	Розваги: подорожі, приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків	0	1	2	3	4	5	Продуктивне життя: максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей для суспільного блага
5	Любов: духовна і фізична близькість з близькою людиною; наявність хороших і вірних друзів	0	1	2	3	4	5	Активне діяльне життя: повнота і емоційна насиченість життя, здатність пожертвувати власними благами за ради інших

НУБІП України

6	Упевненість в собі, внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів	0	1	2	3	4	5	Життєва мудрість: зрілість думок і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом
7	Здоров'я: фізичне і психічне	0	1	2	3	4	5	Цікава робота, що приносить задоволення
8	Незалежність, здатність діяти самостійно, рішуче	0	1	2	3	4	5	Відповідальність, відчуття обов'язку, вміння тримати своє слово
9	Непримиренність до недоліків у собі й інших	0	1	2	3	4	5	Толерантність, вміння знаходити компроміс
10	Акуратність, охайність, уміння тримати в порядку речі, документи, порядок у справах	0	1	2	3	4	5	Рационалізм, уміння тверезо і логічно мислити, ухвалювати обдумані, раціональні рішення
11	Самоконтроль, стриманість, самодисципліна	0	1	2	3	4	5	Життєрадісність, почуття гумору, кмітливність
12	Терпимість (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їх помилки і недоліки)	0	1	2	3	4	5	Тверда воля: уміння наполягати на своєму, не відступати перед труднощами
13	Старанність, дисциплінованість, догматизм	0	1	2	3	4	5	Ерудиція, широкий кругозір, інтелектуальний розвиток
14	Впевненість у собі, сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів	0	1	2	3	4	5	Можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури
15	Високі запити і вимоги до життя і власної діяльності	0	1	2	3	4	5	Широта поглядів, уміння зрозуміти чужу думку, поважати інші смаки, звичаї, звички
16	Ефективність у справах, працьовитість, продуктивність у роботі	0	1	2	3	4	5	Повага до інших людей, вміння працювати у команді