

# НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

Гуманітарно-педагогічний факультет

УДК 378.091.12

ПОГОДЖЕНО  
Декан факультету

гуманітарно-педагогічного

(назва факультету (ННІ))

ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ  
Завідувач кафедри

педагогіки

(назва кафедри)

Савицька І.М.

(підпис)

(ПІБ)

20 р.

Сопівник Р.В.

(підпис)

(ПІБ)

20 р.

## МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему *Формування професійної компетентності майбутніх викладачів закладу  
вищої освіти*

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

(код і назва)

Освітня програма Інформаційно-комунікаційні технології в освіті

(назва)

Орієнтація освітньої програми освітньо-професійна

(освітньо-професійна або освітньо-наукова)

Гарант освітньої програми

доктор пед. наук, доцент

(науковий ступінь та вчене звання)

Керівник магістерської кваліфікаційної роботи

кандидат пед. наук

(науковий ступінь та вчене звання)

Кучай О.В.

(підпис)

(ПІБ)

Єресько О.В.

(ПІБ)

Виконав

(підпис)

Вишнівський Дмитро Олександрович

(ПІБ студента)

КИЇВ – 2021

|                                                                                                                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>ЗМІСТ</b>                                                                                                                                                |    |
| <b>ВСТУП</b> .....                                                                                                                                          | 3  |
| <b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ<br/>ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЗВО</b> .....                                             | 6  |
| 1.1. Формування професійної компетентності у майбутніх викладачів як<br>актуальна психолого-педагогічна проблема .....                                      | 6  |
| 1.2. Технологічний підхід як основа формування у майбутніх викладачів<br>професійної компетентності .....                                                   | 19 |
| 1.3. Вибір і обґрунтування рівнів сформованості у майбутніх викладачів<br>професійної компетентності .....                                                  | 27 |
| <b>Висновки до 1 розділу</b> .....                                                                                                                          | 35 |
| <b>РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ У<br/>МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В<br/>ЗВО ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ</b> ..... | 38 |
| 2.1. Проектування технології навчання для формування у майбутніх<br>викладачів професійної компетентності .....                                             | 38 |
| 2.2. Результати експериментальної роботи з формування у майбутніх<br>викладачів професійної компетентності .....                                            | 50 |
| 2.3. Психолого-педагогічні умови, що сприяють формуванню у майбутніх<br>викладачів професійної компетентності .....                                         | 58 |
| <b>Висновки до 2 розділу</b> .....                                                                                                                          | 64 |
| <b>ВИСНОВКИ</b> .....                                                                                                                                       | 66 |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....                                                                                                                     | 70 |
| <b>ДОДАТКИ</b> .....                                                                                                                                        | 79 |

# ВСТУП

Складний і динамічний характер педагогічної діяльності, зумовлений необхідністю розробки різних варіантів змісту освіти, використання можливостей сучасної дидактики щодо підвищення ефективності освітніх структур, науковому обґрунтуванню нових ідей і технологій, визначають об'єктивну потребу в удосконаленні системи професійної підготовки у ЗВО педагогічних кадрів.

Фактором вдосконалення освітнього процесу є високий рівень професійної компетентності викладача, підготовку яких здійснює ЗВО.

На сучасному етапі стратегію вищої освіти складають розвиток і становлення професійної компетентності фахівця, готового і здатного вирішувати не тільки професійні завдання, але і виходити за межі нормативної діяльності, здійснювати інноваційні процеси, процеси творчості в широкому сенсі.

Сучасна технологія навчання передбачає формування творчо працюючого викладача-педагога, навчання його не тільки трансляції наукових знань, а й самостійного прийняття рішень, що передбачають оцінку наявних умов, аналіз інформації та її відбір, введення в систему педагогічних методів, а також володіння способами комунікації з студентами. Реалізація професійно-орієнтованої технології навчання в період підготовки фахівців у ЗВО надає студентам можливість реалізувати свій творчий хист і професійні інтереси, сприяє виробленню власної траєкторії професійної підготовки, прийняття позиції особистої відповідальності за результати своєї праці.

Основи оновлення системи професійної підготовки щодо формування професійної компетенції майбутніх фахівців закладів вищої освіти розкриваються в працях Н. Андрущенко, В. Бондаря, О. Гури, Н. Гузія, О. Дубасенюк, І. Ісаєва, Н. Кузьміної, Н. Протасової, В. Семиченко, В.

Сластьоніна, В.Тесленко, К. Абульханової-Славської, В. Семиченко, Фокіна, Д. Шадрикова тощо.

**Метою роботи** є теоретичне дослідження і експериментальна перевірка ефективного розвитку професійної компетентності майбутніх викладачів закладу вищої освіти, розробка методики щодо підвищення ефективності процесу формування компетентності, визначення її ефективності.

Об'єктом дослідження є процес професійної підготовки фахівців у ЗВО.

Предметом дослідження - психолого-педагогічні умови, що сприяють формуванню професійної компетентності у майбутніх викладачів засобами професійно-орієнтованої технології навчання.

Відповідно до мети, об'єкту і предмету дослідження сформульовані наступні завдання:

1. Виявити і науково обґрунтувати теоретичні засади формування професійної компетентності у майбутніх викладачів в ЗВО.

2. Визначити рівні сформованості професійної компетентності у майбутніх викладачів в ЗВО.

3. Спроекувати і реалізувати в ЗВО технології, що сприяють формуванню професійної компетентності у майбутніх викладачів.

4. Дослідно-експериментальним шляхом виявити і обґрунтувати психолого-педагогічні умови, що сприяють формуванню професійної компетентності у ЗВО у майбутніх викладачів.

Методологічну основу дослідження становлять провідні методологічні принципи, найважливіші філософські положення про природу і сутність людської діяльності, її доцільність і творчий характер, про єдність теорії і практики, про співвідношення сутності та явища, форми і змісту.

Для досягнення мети, вирішення завдань дослідження використовувалися такі методи дослідження: загальнотеоретичні методи пізнання (аналіз, синтез, аналогія, порівняння, зіставлення, узагальнення,

класифікація, систематизація, моделювання та ін.), прогностично-верифікаційні методи (експертні оцінки, публікаційний методу, обговорення у формі конференцій, науково-методичних семінарів); методи математичної статистики та ін.

Теоретична значимість дослідження полягає в конкретизації сутності та змісту поняття "професійна компетентність" майбутнього викладача сторожно процесу її формування в умовах ЗВО; розвитку теоретичних основ формування професійної компетентності у майбутніх викладачів в ЗВО; отриманні нових знань в області педагогічного проектування, конструювання та застосування в навчальному процесі ЗВО професійно-орієнтованої технології навчання, що сприяє формуванню професійної компетентності у майбутніх викладачів; обґрунтуванні можливості використання в рамках технології навчання методу проектів як способу досягнення дидактичної мети.

Практична значимість дослідження полягає в тому, що теоретичні положення і висновки створюють передумови для успішного вирішення проблеми формування професійної компетентності у майбутніх викладачів в умовах ЗВО і можуть бути використані для цих цілей в інших навчальних закладах системи вищої професійної освіти.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків.

НУБІП України

НУБІП України

# НУБІП України

## РОЗДІЛ I

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЗВО

#### 1.1. Формування професійної компетентності у майбутніх викладачів як актуальна психолого-педагогічна проблема

Розгляду проблеми формування професійної компетентності педагога присвячено досить значна кількість наукових робіт. Однак, інтерес до цієї проблеми у вчених не слабшає, що свідчить про особливу значущість і актуальність її вирішення на сучасному етапі модеризації та розвитку системи неперервної педагогічної освіти.

Дослідженню феномену формування професійної компетентності педагога присвячені роботи Ю. Варданян, В. Запвизнекого, І. Зязюна, І. Ісаєва, В. Кай-Калика, Н. Кузьміної, А. Маркової, С. Муцинова, Н. Нікандорова, А. Новикова, В. Сластьоніна, Т. Шамової тощо. Автори сходяться на думці, що професійна компетентність в єдності з особистісно-діловими якостями характеризує педагогічну культуру викладача як професійно-особистісне явище. У свою чергу, поняття професійної компетентності, як підкреслює В. Сластьонін, висловлює єдність теоретичної і практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження показав, що багатьма авторами часто, поняття «професійна компетентність» і «професіоналізм» розглядаються як синоніми. Однак, у визначенні їх сутності є відмінності. У цьому дослідженні ці відмінності стануть істотними, так як предметом його розгляду є психолого-педагогічні умови, що сприяють формуванню професійної компетентності у майбутнього викладача в ЗВО, а не компетентність фахівця, що має педагогічний досвід роботи і володіє певним рівнем педагогічної майстерності.

До сутнісних характеристик професіоналізму представників педагогічної професії слід віднести гностичні, комунікативні, управлінські та проектні групи умінь. Вимоги до виконавчо-рухової праці припускають наступні особливості: професійно поставлена мова, чіткість, роздільність, зручний для слухачів темп, ясність, емоційність, виразність рухів, точність і координація рухів. Пізнавальна діяльність педагога багато в чому визначаються складністю, динамікою, нестандартністю предметів розгляду, впливу, пошуку, принципової нечіткістю меж, що розділяють соціальні явища, що передбачає спостережливість, вміння моделювати внутрішній світ співрозмовника. Особливості саморегуляції в даному випадку характеризуються необхідністю постійного вдосконалення своїх знань і навичок, умінням строго погоджувати свою поведінку, звернене до інших людей [4].

Звідси, специфічні риси професіоналізму педагога багато в чому визначаються особливостями його праці. Аналіз робіт, присвячених діяльності викладача, дозволяє виділити особливості, пов'язані з об'єктом, способами здійснення і результатами праці, цілями і завданнями цієї діяльності. Об'єктом праці є інша людина – активний учасник педагогічного процесу, що володіє своїми цілями, мотивами, що постійно розвивається, знаходиться в процесі професійного становлення. Іншими словами, викладач має варіативний об'єкт діяльності. Праці педагога властиві комплексний характер і віддаленість кінцевої мети, розмитість цільових орієнтирів, що визначаються реальним контингентом студентів.

Постановка педагогічних завдань і прийняття рішення здійснюються викладачем в умовах невизначеності, вони (завдання) відстрочені за часом від результатів. Вибір способів діяльності визначається положенням, згідно з яким на духовний світ особистості можна впливати тільки духовним світом іншої особистості – педагога, способи праці носять комплексний характер.

Результати праці викладача визначаються якісними позитивними змінами в психічному розвитку студента.

При цьому, як зазначає В. Сластьонін, якісною характеристикою педагога, як суб'єкта педагогічної діяльності, тобто його професіоналізму, є високий рівень професійної компетентності і особистісна готовність до продуктивного розв'язання педагогічних завдань [83].

Перш ніж звернутися до розгляду методологічних основ проектування в сфері педагогічної діяльності уточнимо структуру і зміст професійної компетентності викладача.

Виходячи з розуміння того, що професійна компетентність базується на відображенні істотних характеристик діяльності фахівця і її внутрішньої будови, можна підходити до розгляду структури з позиції характеристики її основних компонентів.

Стосовно до педагогічної діяльності переважає підхід виділення її компонентів як відносно самостійних функціональних видів діяльності педагога.

Згідно точки зору В. Сластьоніна, підготовка педагога передбачає формування у нього умінь здійснювати наступні функції: аналітико-рефлексивні, конструктивно-прогностичні, організаційні, оціночно-інформаційні, корекційно-регулюючі. Позиція, яку займає автором, з нашої точки зору, в більшою мірою відображає сформовані уявлення про структуру діяльності викладача. Разом з тим, розгляд структури професійної компетентності майбутнього фахівця передбачає детальний аналіз праці педагога і виявлення вимог, що пред'являються до рівня його підготовки системою вищої освіти в умовах його модернізації і реалізації концепції неперервної педагогічної освіти [83].

Педагогічна діяльність включає в себе п'ять компонентів: гностичний, що вирішує завдання накопичення і отримання нових знань про закони і механізми функціонування педагогічної системи; проектувальний, пов'язаний



з проєктуванням цілей курсу, що викладається і шляхів їх досягнення; конструктивний, що включає дії з відбору та композиційної побудови змісту курсу, форм і методів проведення занять; організаторський, що вирішує завдання реалізації запланованого; комунікативний, що включає дії, пов'язані

з встановленням педагогічно доцільних взаємин між суб'єктом і об'єктом педагогічного процесу.

Гностичний компонент є центральним у діяльності викладача. Він включає в себе вивчення та аналіз особливостей процесу і результатів власної

діяльності; вивчення та аналіз змісту діяльності і здатність впливу на інших людей з урахуванням їх вікових та типологічних особливостей. Цей аспект діяльності характеризується вміннями: знайомити студентів з новітніми досягненнями в області своєї науки; аналізувати власну діяльність і діяльність

студентів; усвідомлювати власні сильні і слабкі сторони в викладанні; враховувати в своїй діяльності рекомендації педагогічної теорії; спиратися на психологічну теорію в вивченні навчальних колективів; втілювати в своїй практичній діяльності методичні рекомендації; вільно володіти своїм

предметом; знати особливості виховної роботи зі студентами різних років навчання; аналізувати педагогічну ситуацію і передбачати результати свого впливу на них [12].

Проектувальний компонент діяльності викладача передбачає вміння, суть яких полягає у формулюванні конкретних цілей навчального курсу з

урахуванням вимог, прононованих професійною діяльністю; плануванні навчального курсу з урахуванням поставлених цілей; облік етапів формування розумових дій; передбачення можливих труднощів студентів в засвоєнні даного курсу і шляхів їх подолання; у визначенні найбільш раціональних видів

діяльності студентів, що сприяють успішному оволодінню знаннями, вміннями і навичками; в обліку реакції студентів на свою діяльність і умінні коригувати її; у встановленні міжпредметних зв'язків навчального курсу; у

виборі ілюстративного матеріалу по всьому курсу, в диференційованому підході до навчання.

Конструктивний компонент діяльності викладача складається з: вибору і розробки композиції змісту інформації; проектування діяльності студентів, в якій ця інформація може бути засвоєна; проектування власної діяльності та поведінки для ефективної взаємодії з учнями. У зв'язку з цим викладач повинен вміти: відібрати матеріал для одного заняття; виділити вузлові поняття і закономірності в ньому; знайти правильне співвідношення фактичного і теоретичного навчального матеріалу на занятті; планувати логічні переходи від одного етапу занять до іншого; розташувати теоретичний матеріал від простого до складного; підбирати і розробляти системи завдань і задач, виходячи з поставлених цілей; вибирати раціональну структуру заняття в залежності від його цілей; розробляти завдання для самостійної роботи студентів [37].

Організаторський компонент включає в себе організацію власної діяльності і взаємодії з студентами. Відповідно до цієї стороною діяльності викладач повинен вміти організувати свій час; індивідуальну та колективну діяльність студентів, взаємодія з ними; систематичний контроль за діяльністю студентів; активні форми навчання, самостійне вивчення навчального матеріалу; застосування і передачу інформації.

Комунікативний компонент, що характеризує міжособистісні взаємини, передбачає такі вміння: всебічно та об'єктивно сприймати людину; викликати довіру у співрозмовника; передбачити і конструктивно вирішувати конфлікти; справедливо і тактовно критикувати партнера по спілкуванню; сприймати і враховувати критику на свою адресу.

Структурними елементами педагогічної діяльності виступають:

1. Інтегрування складу знань, характерних для даної дисципліни в структурі типових завдань професійної діяльності фахівця. Розробка і класифікація цілей навчання навчальної дисципліни.

2. Вибір навчально-методичного змісту дисципліни і складання програми розгортання навчання в елементах пізнавальної діяльності студентів.

3. Креативна діяльність - розробка навчально-методичного забезпечення до всіх тем відповідно до навчальної програми.

4. Опрацювання комунікативно-організаційних аспектів взаємодії того, хто навчається і викладача в процесі самокерованої роботи студентів. Організація коригуючого контролю [1].

Конструктивний і проектувальний компоненти діяльності автором вводяться до складу гностичного елемента. Одночасно пропонується розглядати в якості самостійних креативний і комунікативно-організаційний компоненти діяльності викладача. У цьому підході акцентовано увагу на необхідність організації взаємодії викладача з навчаються в процесі самокерованої навчальної діяльності останніх. Ці види діяльності цілком і повністю реалізуються викладачем при проектуванні, конструюванні та здійсненні професійно-орієнтованої технології навчання.

Однак, запропонований автором підхід не може претендувати на повноту його елементів, так як не розкриваються з достатньою точністю всі сторони і області педагогічної діяльності. Наприклад, реалізація наукового підходу до педагогічних явищ вимагає від педагога володіння вміннями евристичного пошуку, методами науково-педагогічного дослідження, в тому числі аналізу власного досвіду і досвіду інших, що передбачає вміння здійснювати дослідницьку, рефлексивну функції і інші.

Професійна компетентність викладача проявляється у всіх; сторонах педагогічної праці: професійної діяльності, повсякденних стосунках, особистісному розвитку, сукупному результаті праці і вимагає сформованості всіх її компонентів [39].

Гуманізація вищої педагогічної освіти передбачає крім умінь викладачів будувати курси як частини цілісної професійної підготовки творчо-мислячого фахівця, вміння розробляти і впроваджувати сучасні технології навчання, в

основі яких лежить самостійна, активна діяльність студентів за рішенням професійних проблем. Рівноправне спілкування, зростання ролі педагога як експерта - консультанта, який допомагає студенту орієнтуватися в світі наукової інформації стає обов'язковою умовою їх ефективності майбутньої професійної діяльності.

Всі ці положення в рівній мірі відносяться і до викладачів на основі близьких за своєю суттю цілей і завдань освіти молоді, задоволення потреб особистості в отриманні якісної професійної підготовки.

Пізнавальну діяльність студентів в навчанні можна умовно уявити як діяльність за рішенням навчальних завдань і проблем. Професійну діяльність (задачу в навчанні в модельній формі) - співвіднести з діяльністю вирішення практичних завдань і проблем. Мотиви, які спонукають обидві ці діяльності, будуть також відрізнятися по предмету [40].

Таким чином, предметом пізнавальних мотивів студентів виступають знання, які стають в цьому випадку засобом входження в контекст професійної діяльності в процесі навчання, динамічно її моделює. Створюються можливості трансформації цього предмета в якісно інший предмет професійних мотивів - виробництво і перетворення продукту праці, хоча і виступає в модельній формі. Отже, метою і результатом пізнавальної діяльності є перетворення, розвиток самого суб'єкта в сенсі засвоєння (відкриття) нових для нього знань, а метою і результатом професійної діяльності - перетворення її предмета в продукт на основі засвоєної інформації (яка тим самим стає знанням) як засобу такого перетворення.

У результаті перетворення предмета навчальної діяльності в процесі її розвитку стає очевидним факт перетворення і сенсу цієї діяльності: зміст пізнавальної діяльності (перетворення, розвиток суб'єкта, що виявляється в оволодінні засобами майбутньої професійної діяльності знаннями і способами їх придбання) трансформується в сенс професійної діяльності (перетворення предмета, способів і засобів самої професійної діяльності).

Відповідно до теорії контекстного навчання знання стають осмисленими і дієвими, якщо вони є не самоціллю навчання, але необхідним засобом його здійснення, як і розвитку студента. В такому навчанні створюються психолого-дидактичні умови перетворення теоретичних знань в засіб роботи з професійним змістом [11].

Узагальнюючи сказане, можна стверджувати, що в ситуації рішення майбутнім фахівцем будь-якої практичної задачі або навчальної проблеми представлені як власне пізнавальні мотиви, так і мотиви практичні (професійні), оскільки навчається використовує теоретичні знання як засіб їх вирішення. Мабуть, цим пояснюється легкість засвоєння змісту навчальних дисциплін, за умови, звичайно, що навчається не втрачає логіки розгортання змісту цих предметів [31].

Породження професійних мотивів у ситуації застосування знань надає особистісний сенс тому професійному змістом, що укладена в будь-якої навчальної, а тим більш професійно-подібної задачі або проблеми, які в традиційному навчанні виступають для студента лише як чисто академічні, формальні.

Виходячи з вищевикладеного, вважаємо за необхідне в структурі професійної компетентності майбутнього фахівця виділити єдність трьох її компонентів: теоретичного, практичного та мотиваційного.

Зміст професійної компетентності майбутнього викладача стосовно процесу її формування в умовах ЗВО визначається цілями, завданнями, характером майбутньої професійної діяльності і являє собою єдність теоретичної, практичної та мотиваційної готовності і здатності випускника навчального закладу здійснювати дану діяльність.

У освітньому процесі ЗВО студент як суб'єкт професійної підготовки опановує професію, результатом якої виступає його професійна компетентність. При цьому діяльність майбутнього фахівця з оволодіння професією розгортається як в період формування професійної компетентності,

коли студент взаємодіє з іншими суб'єктами професійно-освітнього процесу (викладачами, малими та великими групами однокурсників, з собою як суб'єктом саморозвитку і ін.). Так і в період реалізації професійної компетентності, коли студент як майбутній викладач середнього спеціального навчального закладу взаємодіє зі споживачами послуг, тобто реалізує себе як фахівця відповідного рівня і ступеня освіти [90].

Таким чином, для повноцінного перекладу професійних знань майбутнього фахівця в вміння професійно мислити і діяти недостатньо професійно-освітньої взаємодії в поєднаннях викладач професійно-освітня задача - студентська група (підгрупа, курс і т.д.), викладач - професійно-освітня задача - студент, студент - завдання - студентська група (підгрупа, курс і т.д.), і т. д. Необхідний також досвід застосування студентом знань в процесі професійної взаємодії з суб'єктами отримання послуг, що сприяє реалізації професійних дій і становленню на цій основі відповідних ним професійних умінь. Накопичення цього досвіду має відбуватися не тільки в період проведення виробничої практики студентів, матеріально-технічною базою якої є ЗВО, але і в процесі створення ними проекту навчальної дисципліни, захист якого передбачена в період проведення навчальних занять.

Зі сказаного випливає, що формування професійної компетентності фахівця в системі вищої освіти може бути представлено у вигляді руху від поетапних завдань розвитку і формування професійних умінь і їх значущою спрямованості до результату, вираженого в конкретному продукті його діяльності.

У цьому випадку створення проекту виступає основним завданням в навчально-професійної діяльності студента [18].

У освітньому процесі ЗВО за допомогою конкретних навчальних дисциплін залучення майбутніх фахівців до вирішення навчально-професійних завдань може бути направлено на формування професійної компетентності. Серед них можна виділити наступні групи завдань:

- суб'єктно-реалізаційні (мотиваційні, мобілізаційні, організаційні, діагностичні, контрольні, регулятивні, колективні, аналітичні, оціночні), які вирішуються студентом як суб'єктом професійно-освітнього процесу на основі стратегії і тактики самоактуалізації, самореалізації та саморозвитку досягнутого рівня професійної компетентності;

- змістовно-технологічні (діагностичні, проектувальні, конструктивні, управлінські, стимулюючі та ін.), які визначаються і вирішуються студентом в навчальних умовах у процесі створення проекту навчальної дисципліни як моделювання професійної діяльності (або її фрагмента), його "захисту" та імітаційного проведення; в ході спостереження, аналізу та оцінки професійної діяльності фахівців і однокурсників протягом всього періоду навчання;

- предметно-результативні (аналітичні, проектувальні, діагностичні, оціночні), що висуваються і вирішуються студентом паралельно з двома попередніми групами завдань для застосування (а, при необхідності, з попередньою розробкою або вибором) критеріїв оцінки визначення проміжних і підсумкових результатів власної професійної діяльності, вираженої в досягнутому рівні професійної компетентності [94].

При такому підході орієнтація на навчально-пізнавальну результативність перестає бути самоцілью, а стає засобом досягнення мети формування професійної компетентності. студент опановує технологією перетворення знань і способів діяльності всіх розділів освітньо-професійної програми в засіб вирішення суб'єктів незалежно-проектної-реалізаційних, змістовно-технологічних і предметно-результативних професійних завдань.

Разом з тим важливо вказати, що в традиційній вітчизняній системі вищої педагогічної освіти студенти з першого курсу починають вирішувати переважно завдання, покликані забезпечити повноцінне функціонування їх навчально-пізнавальної діяльності, а професійні завдання постають перед ними лише на старших курсах в період педагогічної практики і також після завершення освіти в процесі самостійного професійного праці.

Вважаємо, що резервом формування професійної компетентності у майбутнього викладача може стати технологічний підхід, згідно з яким оволодіння професійною діяльністю вибудовується з урахуванням педагогічних умов і психологічних механізмів, при яких, по-перше, який навчається стає не просто студентом, а формується і розвивається фахівцем, по-друге, накопичений ім потенціал забезпечує формування професійної компетентності в умовах модельованої, імітованої або реальної професійної діяльності [20].

Стабілізація професійної компетентності передбачає приведення її компонентів в стійкий стан, їх закріплення в діяльності:

1. Майбутня діяльність і передбачуваний результат, певні викладачем через цілі навчання, переломлюються у свідомості студента, в результаті чого опредмечується його власна потреба в оволодінні професійною діяльністю - актуалізуються мотиви і ціннісні орієнтації (або їх сукупність). Ступінь відображення заданої мети залежить від того, наскільки вона відповідає спрямованості діяльності студента. При їх повній відповідності відбувається суб'єктивне прийняття мети, її привласнення і керівництво нею. При частковому відповідно заданої мети і спрямованості, а також при їхньому протистоянні, управління здійснюється за допомогою інших механізмів - доповнення та трансформації.

2. Під впливом потреби і актуалізованих мотивів діяльності у студентів конструюється мета професійної діяльності майбутнього фахівця, що враховує актуальні ціннісні орієнтири. Співвіднесення власної мети діяльності з мотивами професійної діяльності призводить до оцінки її значущості та утворення особистісного сенсу діяльності.

На цьому етапі викладачеві ЗВО доцільно спеціально виділити частину методичних занять в ході навчання, щоб в результаті такого співвіднесення у студента утворився особистісний сенс оволодіння професійною діяльністю.



3. Конструювання майбутньої професійної діяльності студента виражається у виробленні цілей конкретних педагогічних дій, в установленні їх співвідпорядкованості, визначенні на цій основі послідовності виконання дій, уточнення змісту та способів реалізації.

4. Реалізація задуму здійснюється шляхом застосування засобів, що необхідних для досягнення мети підготовки фахівця. В ході діяльності проявляються мотиви, що направляють і регулюють її проміжні результати зіставляються з цілями дій, а останні - з цілями діяльності до їх втілення в запланований результат [56].

У навчальному процесі викладач організовує взаємодію зі студентами і студентів між собою під час навчальних занять. Відображає хід взаємодії майбутнього фахівця зі споживачами послуг. У кожному разі виділяються боку діяльності студентів, в яких приховані потенційні можливості стабілізації основних компонентів професійної компетентності з тим, щоб акцентувати на них увагу при аналізі досягнень і враховувати при виконанні наступної системи завдань.

5. Під час аналізу оцінюється об'єктивна і суб'єктивна значимість і модальність ходу навчально-професійної діяльності студента і отриманого результату шляхом його співвіднесення з двома цілями: заданою і прийнятою.

За відповідності отриманого суб'єктивного результату і його модальності прийнятої цілі досягаються стабілізація компонентів професійної компетентності. Викладачеві необхідно періодично їх актуалізувати в системі вирішуються педагогічних завдань [27].

У разі невідповідності отриманого суб'єктивного результату і його модальності прийнятої мети йде пошук причин цього явища. Вони можуть полягати в спотвореному відображенні студентами змісту компонентів професійної компетентності, а також в неврахуванні викладачем їх параметрів на всіх етапах реалізації діяльності викладання і навчання.

Усунення цих причин досягається в першому випадку уточненням і більш глибоким розумінням студентами змісту професійної компетентності шляхом спонукання майбутніх фахівців до саморефлексії; у другому випадку

- виконанням викладачем вимог індивідуально-групової диференціації діяльності студентів з урахуванням сформованості професійної компетентності.

Механізм стабілізації пов'язаний і взаємно пов'язаний з механізмом доповнення, який починає функціонувати паралельно з його четвертим і п'ятим ланками. Під механізмом доповнення розуміється вираження професійної спрямованості і умінь. Цей механізм застосовується у випадках:

- коли викладач розробляє завдання, професійна значимість яких велика, але облік змісту професійної компетентності студентів показує, що їх потенційне виконання актуально не забезпечено. У цьому випадку викладач перетворює їх в складову частину інших завдань, виконання яких має актуальну основу, застосовуючи цілеспрямовано механізм доповнення;

- коли в ході діяльності отримано незапланований професійно значимий результат. У цьому випадку викладач імпровізовано застосовує механізм доповнення.

Застосування механізму доповнення призводить до формування професійної компетентності і, відповідно, до її трансформації. Під трансформацією професійної компетентності розуміється зміна і перетворення змісту, структури і дієвості її компонентів [30].

Для цього механізму виражається в переорієнтації спрямованості діяльності студентів і наступним за цим зміною їх професійних умінь, що призводить в кінцевому підсумку до формування професійної компетентності.

Слід зазначити, що надзавдання викладача полягає в створенні психолого-педагогічних умов для постійного формування можливості студентів керувати процесом механізмів стабілізації, доповнення та трансформації своєї професійної компетентності. Етапи нарощування умов

такі, управління викладачем діяльністю студента - з управління викладачем і студентом механізмами функціонування професійної компетентності - самоврядування майбутнім фахівцем процесом професійного саморозвитку.

Таким чином, використання вищеописаних механізмів у практиці викладання навчально-професійних дисциплін в ЗВО сприятиме створенню психолого-педагогічних умов, що сприяють формуванню професійної компетентності, а також професійно значущої спрямованості діяльності студентів.

Важливе значення у формуванні професійної компетентності в даний час відводиться професійно-орієнтованій технології навчання, здатній вирішувати ці завдання. Розроблялися і використовувалися в даний час професорсько-викладацьким складом ЗВО, є складовою частиною освітньої системи становлення та формування професійної компетентності майбутнього фахівця, сприяють початкового створення професійно-ціннісної бази оволодіння професією, поступовому формуванню теоретичної, практичної та мотиваційної готовності та здатності здійснювати професійну діяльність на високому рівні.

## 1.2 Технологічний підхід як основа формування у майбутніх викладачів професійної компетентності

Кожна освітня установа створена для виконання своєї специфічної ролі в загальній діяльності товариства з підготовки фахівців кваліфікованої праці, покликана забезпечити задоволення особистості в поглибленні і розширенні своєї освіти. Пошук шляхів вдосконалення якості підготовки фахівців вимагає

від навчальних закладів необхідність створення нових форм організації навчального процесу, застосування сучасних засобів навчання і т.п.

Усвідомлення науково-педагогічною громадськістю необхідності корекції традиційної дисциплінарної дидактичної моделі навчання, яка має обмеженими можливостями у формуванні взаємозалежних системних знань у студентів, відкриває нові можливості для впровадження технології навчання, що забезпечує гарантоване досягнення результату.

З оволодінням педагогом будь-якого освітнього закладу методикою проектування і конструювання професійно-орієнтованої технології навчання "починається нове педагогічне мислення: чіткість дидактичних цілей, навчання в контексті майбутньої професійної діяльності, структурність викладається навчального матеріалу, ясність методичного мови, обґрунтованість в управлінні пізнавальною діяльністю студентів "[34]. Ця робота передбачає сформованість технологічного бачення викладачем ЗВО процесу навчання, його особливостей і специфіки відповідно до предметним зміст викладається навчальної дисципліни. Складність навчання майбутніх викладачів полягає ще й в тому, що студенти повинні опанувати технологічним характером професійної діяльності викладача, розробка різних варіантів змісту навчання, використання сучасної дидактики щодо підвищення ефективності освітніх структур, наукова розробка і практична реалізація нових ідей і технологій. Тому студент повинен стати автором проекту навчального процесу (навчальної дисципліни), здійснення якого на практиці сприятиме формуванню його професійної компетентності. У цьому випадку діяльність викладача ЗВО повинна бути спрямована, перш за все, на створення умов для свідомого вибору студентом «освітньої траєкторії»; уточнення цілей, які ставить перед собою студент; допомога студенту в проектуванні своєї діяльності; консультування щодо застосування конкретних засобів, прийомів, методів навчання. Тоді формування професійної компетентності майбутніх фахівців буде протікати успішніше.

На жаль, в практиці вищої професійної школи можна зустріти чимало викладачів або недостатньо орієнтованих в технології навчання, або важко представляють про її існування, що працюють по інтуїції, по виробленим традиційним моделям [34]. Фрагментарне застосування різних способів і засобів навчання без урахування взаємозумовленості і взаємозалежності всіх елементів педагогічної системи тільки посилює протиріччя між цілями професійного навчання, зумовленими соціальним замовленням, і результатами підготовленості випускників педагогічних ЗВО.

Дані констатуючого експерименту показали, що викладачі ЗВО, реалізуючи блок дисциплін предметної підготовки, орієнтуються на традиційну парадигму в освіті, "звертаючи увагу" тільки на змістовну сторону навчального предмета, слабо вирішують завдання професійної підготовки фахівців зазначеного профілю [55].

На сучасному етапі, стратегія вищої освіти передбачає формування професійної компетентності фахівця, готового і здатного вирішувати не тільки професійні завдання, але і виходити за межі нормативної діяльності, здійснювати інноваційні процеси, процеси творчості в широкому сенсі.

Зростаючий інтерес до технологій навчання в вищій школі можна пояснити кількома причинами:

- різноманітні завдання, що стоять перед навчальними закладами, припускають розвиток не тільки теоретичних досліджень, але і розробку питань технологічного забезпечення навчального процесу. У теоретичних дослідженнях відбувається формулювання законів, побудова теорій і концепцій, в той час як прикладні дослідження аналізують саму педагогічну практику, акумулюють наукові результати;

- класична дидактика з її склалася закономірностями, принципами, формами і методами навчання не завжди оперативно реагує на наукове обґрунтування нових ідей, підходів, методик навчання;

- необхідність впровадження в педагогіку системно-діяльнісного підходу, систематизація способів навчання в ЗВО;

- зростання діагностичності (вимірності) в постановці освітніх цілей, оцінки результатів навчання;

- перехід від екстенсивного до інтенсивного організації навчання, тобто до досягнення вищих результатів на основі використання новітніх досягнень педагогіки, психології, інформатики;

- зростання наукоємності проектів і моделей навчальної діяльності, заснованих на моделюванні професійних ситуацій, на оволодінні професійним досвідом в умовах навчально-освітнього процесу ЗВО і як наслідок - необхідність формування професійного мислення, активності і самодіяльності студента;

- можливість експертного проектування технологічного ланцюжка процедур, методів, організаційних форм взаємодії навчальних і що навчаються, які забезпечують гарантовані результати навчання в ЗВО, і знижують негативні наслідки роботи малокваліфікованої педагога, звідси необхідність підвищення професіоналізації педагогічної освіти [64].

По суті, технологія навчання має самостійну галузь знань в системі професійної дидактичної підготовки, пов'язана з теорією і практикою навчання. Дискусії про сутність, предмет, структуру, концепціях, класифікаціях, джерела і шляхи розвитку технології навчання, які проводяться на сторінках як зарубіжної, так і вітчизняної друку за останні десять років підтверджують актуальність теоретичної і практичної значущості даної проблеми. Аналіз літературних джерел показує динаміку розвитку уявлень про технології: від "технології в промисловості" до технології в "соціальній сфері", від "педагогічної технології" до "технології навчання".

В умовах технологічного (професійно-орієнтованого) підходу завданнями будь-якої дисципліни стають: забезпечення реального вкладу кожного навчального предмета в методологічну, теоретичну, технологічну

підготовку випускника до подальшої освіти та професійної діяльності; цілісне і спрямоване формування потреб і вмінь використання його наукового змісту, забезпечення мотивації до вивчення всіх дисциплін; розвиток інтегрального мислення, інтелекту на основі цілісного підходу до навчання [50].

Особливо це важливо враховувати в підготовці майбутніх викладачів, покликаної «навчити» студентів реалізовувати цілісний педагогічний процес в конкретному навчальному закладі відповідно до його специфіки.

Традиційний же підхід "ґрунтується на вивченні дидактичних категорій як окремих незалежних одиниць навчального змісту. Їх автономний характер не дозволяє побачити взаємозв'язок і взаємодія дидактичних категорій в ході навчального процесу, не дає можливості представити повну картину його розгортання" [11].

Технологічний підхід до навчання, навпаки, передбачає вивчення педагогічних фактів, явищ, закономірностей і т.п. в їх взаємозв'язку і взаємодії, що створює умови для ефективного оволодіння майбутнім викладачем професійними вміннями, підвищення його підготовки.

В даному випадку забезпечується системна організація управління освітнім процесом в ЗВО. У зв'язку з цим доцільно виділити основні риси такої організації, в якій особистість викладача виступає в ній як провідний елемент. При цьому змінюється його позиція по відношенню до студента, до себе самого. Викладач з позиції особистісно орієнтованого підходу, ідеї якого поділяємо і ми, виступає не тільки як транслятор предметно-дисциплінарних знань, носій інформації, хранитель норм і традицій, а й як помічник у формуванні професійної компетентності студента, майбутнього викладача. Змінюється характер управління пізнавальною діяльністю студента. Позиція авторитарної влади, право старшого і сильного втрачаються, замість них стверджується позиція демократичного взаємодії, співпраці, допомоги, натхнення, уваги до ініціативи студента, обумовлена спільною діяльністю через створення проекту навчальної дисципліни. В цьому випадку змінюється і позиція студента, який

переоорієнтується з результату засвоєння, з отриманої оцінки на активну взаємодію з викладачем і своїми однокурсниками. Створюються умови активного оволодіння студентами професією викладача [22].

Друга характерна риса - зміна в функції знань, які освоюються в ЗВО, і способів організації процесу їх засвоєння. Процес засвоєння перестає носити характер рутинного заучування, репродукції і організовується в різноманітних формах пошукової розумової діяльності студента як продуктивний творчий процес.

Так, у традиційній системі зміст навчання подається в готовій формі формалізованої системи знань, часто відірваних від професійної ситуації в якій доводиться діяти випускнику. Як правило, це певний набір законів, теорій, правил, що представляє собою проекцію відповідного наукового знання на навчальний процес, який ілюструється окремими прикладами з реального життя. Зміст освіти в дисциплінарній моделі не орієнтоване на відображення взаємозв'язків між об'єктами в контексті майбутньої професії. Студент постійно знаходиться в штучному (як за формою, так і за змістом) освітньому середовищі і позбавленому можливості в процесі навчання будувати власну траєкторію професійної освіти [15].

Цілі розкриття можливостей і розвитку фахівця в рамках технологічного підходу вимагають іншого підходу до відбору і структурування змісту навчання. Йдеться про те, що в ньому має виділяти не тільки засвоєння певної інформації і фактів, не тільки заучування теорій, законів, правил і формул, не тільки навчання вмінню вирішувати всілякі теоретичні і практичні завдання і проблеми, але перш за все професійна складова, що відноситься до сфери майбутньої трудової діяльності з її закономірностями, проблемами, взаємозв'язками і перспективами розвитку. До цієї мети дозволяє наблизитися метод проектів, що лежить в основі даного підходу.



У рамках професійно-орієнтованої технології навчання готове знання існує поряд зі знанням, синтезованим самим студентом, яке "народжується" в процесі створення і реалізації ним проекту навчальної дисципліни.

У традиційній системі домінує заучування. У цій системі процеси засвоєння і запам'ятовування, як правило, зводиться до читання підручника або додаткової літератури, практичних і лабораторних занять, вирішення завдань, відповідей на питання [2].

Універсальним компонентом процесу навчання стає заучування тексту, а усвідомлення його в процесі створення і реалізації проекту.

Традиційно розуміється оволодіння навчальним матеріалом відходить на другий план. Замість фактичних відомостей, понять, теорій і законів предметом пізнання стає власне професійна діяльність, а результатом процесу пізнання - способи і засоби її здійснення.

Відбувається "згортання" знань, їх інтеріоризація, що створює орієнтовну основу діяльності для подальшого оволодіння професійними вміннями та навичками [35,36].

Третя суттєва риса - рішуче висування на перший план соціальної природи будь-якого навчання, розвитку особистості студента і формування майбутнього фахівця, з чим пов'язана орієнтація не тільки на індивідуальні, а й на групові форми навчання, спільну діяльність, на різноманітні форми взаємодії, міжособистісних відносин і спілкування, багатого радістю повсякденної співпраці і співтворчості.

Виходячи зі сказаного, професійно-орієнтована технологія навчання дозволяє значно підвищити ступінь осмисленості навчального матеріалу за рахунок:

- зміни структури навчального матеріалу, під якою на вважаємо зв'язок між елементами досліджуваного матеріалу. У традиційному навчанні структура формальна. Вона зумовлена логікою відповідної науки, яка представлена в способі розгортання системи понять. В рамках технологічного

підходу структура навчального матеріалу встановлюється на основі формування професійної компетентності фахівця. Розгортання системи понять здійснюється в динаміці проектної діяльності. В освітньому процесі з'являється деякий наскрізний сюжет: пізнання відбувається в процесі роботи

над проектами - проектування, моделювання, конструювання та дослідження; - організації активних видів пізнавальної діяльності студентів в контексті оволодіння професією. Навчання виступає в якості суб'єкта діяльності поряд з

викладачем, а його професійне формування виступає як одна з головних освітніх цілей. Цим забезпечується досягнення гарантованих результатів

навчання майбутніх фахівців, формування значущих для їх майбутньої професійної діяльності знань, навичок, умінь, якостей особистості, що дозволяють виконувати функціональні обов'язки по призначенню;

- зміни ролі викладача. Викладач перестає бути одноосібним хранителем істини і знань. На його частку випадає роль керівника проекту і колеги, на зміну авторитарній педагогіці приходить педагогіка співробітництва [45].

Така організація навчання вимагає відповідної технології. По-перше, важливо визначити ведучу мету кожної навчальної дисципліни; по-друге, найбільш значущі професійні завдання, які вирішуються на основі знань, одержуваних з конкретної дисципліни; по-третє, визначити з урахуванням цього доцільну структуру навчального курсу, питома вага кожної його частини; по-четверте, розробити відповідну систему практичних завдань і завдань.

Обґрунтуємо сутність технологічного підходу до навчання майбутніх викладачів, яка полягає:

- в попередньому проектуванні навчального процесу з подальшою можливістю відтворення цього проекту в педагогічній практиці;

- в спеціально організованому навчанні, що передбачає можливість об'єктивного контролю якості досягнення поставлених дидактичних цілей;

- у структурній і змістовній цілісності технології навчання, тобто в неприпустимість внесення змін в один з її компонентів не зачіпаючи інші.

- у виборі оптимальних методів, форм і засобів, що диктуються цілком визначеними і закономірними зв'язками всіх елементів технології навчання;

- в наявності оперативного зворотного зв'язку, що дозволяє своєчасно і оперативно коригувати процес навчання [13].

Таким чином, в рамках професійно-орієнтованої технології навчання процес засвоєння теоретичних знань, формування професійних умінь і якостей

особистості фахівця представляється можливим в умовах створення і реалізації студентами проекту навчальної дисципліни, який стає засобом

досягнення мети оволодіння професійною компетентністю. Студент оволодіває технологією перетворення знань і способів діяльності всіх розділів

освітньо-професійної програми в засіб вирішення професійних завдань. Технологічний підхід є неодмінною умовою підвищення якості освіти,

вдосконалення його змісту і як наслідок цього - підвищення професійної компетентності випускників навчальних закладів.

### 1.3 Вибір і обґрунтування рівнів сформованості у майбутніх викладачів

професійної компетентності

Виходячи з того, що узагальненим критерієм професійної компетентності фахівця будь-якого профілю можуть розглядатися результати

його практичної діяльності, обґрунтування критеріїв, показників і рівнів розглянутого феномена у майбутніх викладачів, доцільно здійснювати через

систему об'єктивних і суб'єктивних характеристик педагогічної праці.

В якості об'єктивних характеристик в даному випадку виступають цілі і завдання педагогічної діяльності, її структура, коло проблем вирішуються викладачем та виконання ним професійних функцій з метою досягнення бажаного результату.

Суб'єктивна сторона педагогічної праці представлена через діяльнісно-рольові характеристики і суб'єктивно-діяльні якості, необхідні для виконання викладачем професійних функцій. Це, перш за все.

- професійні знання як об'єктивно необхідні відомості про всі сторони праці педагога, що складаються з загребуваних практикою загальних і професійних компонентів. Вони складають основу для формування професійних умінь, навичок, специфічних психологічних якостей, професійних позицій при реалізації обраної моделі, алгоритму і технології досягнення результатів педагогічної праці;

- професійні вміння та навички, що представляють собою дії і прийоми педагога, застосовувані ним для реалізації обов'язків і функцій в освітньому процесі. Вони виступають вихідними елементами системи технології педагогічної праці;

- специфічні психологічні особливості (якості) висловлюють сформованість всіх компонентів психіки викладача - процесів, властивостей, утворень, станів. Їх характер визначається особливостями умов і діючих чинників професійної діяльності;

- професійна позиція педагога - це його стійка установка і орієнтації, система відносин і оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також власні домагання, що реалізуються (не можна реалізувати, або реалізовані частково) у професійній діяльності. Вони включають загальносоціальні і професійний аспекти.

Праця майбутнього викладача розглядається як процес: рінчення безлічі педагогічних завдань, що виникають щоразу, коли потрібно перевести учня з одного стану в інший: долучити його до певного знання, сформувати вміння,

навички, або ж перебудувати одну систему знань, умінь і навичок (неправильно сформованих) в іншу, що передбачає безліч рішень і вимагає знаходження кращого способу досягнення бажаного результату. У зв'язку з

цим основним завданням викладача ЗВО виступає переклад змісту підготовки фахівця на мову завдань – побудову певної послідовності і системи цих задач для збудження інтересу і організації навчальної діяльності студентів [68].

Все це вимагає інтеграції приватних знань і умінь студентів. Так, наприклад, щоб проектувати і проводити навчальне заняття, потрібно не тільки

знати зміст предмета, а й володіти різними способами організації знань, вміти вибирати їх форму, адекватну розв'язуваній навчальній задачі, спонукати і підтримувати пізнавальну активність, аналізувати хід занять і оцінювати їх результати. Проведення кожного заняття вимагає особливої інтеграції

(синтезування) предметних, педагогічних, психологічних, загальнокультурних, фізіологічних та інших знань і умінь педагога. При предметному структуруванні змісту освіти необхідної інтеграції на жаль часто не відбувається.

Слабо вирішується це завдання і в процесі проходження студентами педагогічної практики.

Результати анкетування викладачів на визначення сформованості професійної компетентності у студентів, після проходження ними виробничої практики, показують, що тільки 7,2% студентів здатні до здійснення професійної діяльності на високому (творчому) рівні; більше половини студентів – 42,8% здатні здійснювати цю діяльність на рівні нижче середнього (наслідувальному).

Не завжди організація практики відповідає вимогам підготовки майбутніх викладачів. З одного боку, вона, як правило, являє собою перелік педагогічних заходів, механізм утворення яких ніхто не знає і тому залишається студентам незрозумілим. Це, крім того, за все схема звіту, де не розкриті функції викладача і види його діяльності, не позначені нормативні

характеристики тих дидактичних рішень, які забезпечують прогресивні руху процесу навчання і виховання. Не кажути вже про перспективи оптимізації управління розвитком індивідуальних здібностей і навчання на основі професійної діяльності. Тоді як в місцях проведення виробничої практики чекають "професіоналів", які вже здатні реалізувати навчальний процес, вирішувати коло професійних обов'язків, демонструючи високий рівень професійної компетентності.

Отже, досвід практичної діяльності, оволодіння способом інтеграції знань, умінь майбутнім фахівцем, формування знає і творчо працюючого викладача середньої професійної школи, навчання прийняттю рішень, які передбачають всебічну оцінку наявних умов, аналіз інформації та її відбір для трансляції наукових знань і введення в систему педагогічних методів, а також навчання способам комунікації з учнями повинні освоюватися в ЗВО в ході підготовки майбутніх викладачів.

Досить близьку позицію у визначенні рівнів компетентності педагога займає Л.Спирін. У його роботі пропонується п'ятирівнева схема оцінки сформованості педагогічних умінь:

1. допрофесійний рівень. Педагогічні дії, професійно не усвідомлені, здійснюються на основі буденної свідомості. Суб'єкт діяльності не вміє професійно грамотно ставити завдання і відповідно вирішувати їх.

2. Рівень початкового оволодіння вміннями (професійна адаптація). Педагогічні дії-рішення професійно усвідомлюються вкрай обмежено; в процесі прийняття рішень використовується досить невелике коло наукових знань, рішення-дії дуже суперечливі за своєю спрямованістю, часто недоцільні, не на часі, неточні, неоригінальні. Завдання вирішуються переважно на рівні буденної свідомості, часто з істотними недоліками і помилками.

3. Рівень обмеженою сформованості умінь (професійне становлення). Професійна усвідомленість педагогічних дій носить локальний характер на

рівнях як повсякденного, так і теоретичного свідомості (наукове мислення), в рішеннях-діях починають проявлятися: громадянська спрямованість, деяка наукова обґрунтованість і цілеспрямованість; доцільність дій далеко не завжди реалізується успішно, так як мають місце помилки у виборі мети і засобів їх

досягнення, що випливають з неглибокою або помилкової діагностики і слабого обліку умов дії; відсутні оригінальність в складі дій; операційно-процесуальні компоненти слабо сформовані, що визначає недостатню точність дій і їх своєчасність; завдання вирішуються з різноманітними помилками, а,

отже, й не дуже вмілю.

4. Рівень достатньої сформованості (змипнення). Має місце науково-професійна усвідомленість дій, спрямованість дій визначається суспільно значущою мотивацією і загальнолюдськими цінностями; орієнтовною основою дій є переважно науково-методичні знання і професійно відпрацьовані навички; доцільність дії визначається, як правило, потрібне вибором цілей і засобів вирішення завдань з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей, а також умов дій; має місце своєчасність, оперативність, точність, економічність дій; завдання вирішуються в основному правильно.

5. Рівень успішного володіння професійно-педагогічними діями (умілість). Має місце високий рівень науково-професійної усвідомленості дій; характеризується високим рівнем науковості та теоретичним змістом; спрямованість проявляється в чітко усвідомленій громадянської позиції, високих моральних установках; професійність характеризується сформованістю науково-методичної основи дій і досвіду; доцільність відбивається в правильному виборі цілей освіти відповідно до прийнятих стандартів; оригінальність виступає в творчому підході у визначенні як форм дій, так і їх змісту; освоєність видно у вільному використанні професійних навичок, що забезпечують точність і економічність дій; своєчасність дій

проявляється в їх оперативному відповідно мінливих ситуацій практики. Завдання вирішуються творчо і успішно [77].

Дана класифікація представляє безперечний інтерес, так як за основу в ній приймаються рівні сформованості професійних умінь викладача, які можна застосувати і в освітньому пропроцесі ЗВО. Однак, рівні діяльності фахівця повинні задаватися її критеріями.

Серед них автор виділяє: адаптивний, репродуктивний, евристичний і креативний рівні.

1. Адаптивний рівень характеризується нестійким ставленням викладача до педагогічної реальності, коли цілі і завдання діяльності визначені їм в загальному вигляді і не є орієнтиром і критерієм діяльності. Ставлення до психолого-педагогічним знанням індиферентне, система знань і готовність до їх використання в необхідних педагогічних ситуаціях відсутній. Технологіко-педагогічна готовність визначається в основному відносно успішним рішенням організаційно-діяльнісних завдань практичної спрямованості, як правило, відтворює власний попередній досвід і досвід колег. Професійно-педагогічну діяльність викладачі будують по заздалегідь відпрацьованою схемою, що стала алгоритмом, творчість їм практично чуже, не виявляють активності і в плані професійно-педагогічного самовдосконалення.

2. Репродуктивний рівень характеризується стійким ціннісним ставленням педагога до педагогічної реальності: більш високо оцінює роль психолого-педагогічних знань, виявляє прагнення до встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками педагогічного процесу, йому притаманний більш високий індекс задоволеності педагогічною діяльністю. Творча активність як і раніше обмежена рамками відтворюючої діяльності, але виникають елементи пошуку нових рішень в стандартних ситуаціях. Формується педагогічна спрямованість потреб, інтересів, схильностей: в мисленні намічається перехід від репродуктивних форм до пошукових.



3. Евристичний рівень характеризується більшою цілеспрямованістю, стійкістю шляхів і способів професійної діяльності. Має місце професійна усвідомленість дій; спрямованість яких визначається суспільно значущою мотивацією і загальнолюдськими цінностями; орієнтовною основою дій є переважно науково-методичні знання і професійно відпрацьовані навички; доцільність дії визначається, як правило, потрібне вибором цілей і засобів вирішення завдань з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей, а також умов дій; має місце своєчасність, оперативність, точність, економічність дій; завдання вирішуються в основному правильно. Їх діяльність пов'язана з постійним пошуком, вони готові до впровадження нових ідей, проєктів, технології навчання, а також до перетворення досвіду власної діяльності.

4. Креативний рівень відрізняється високим ступенем результативності педагогічної діяльності. Мобільністю психолого-педагогічних знань, утвердженням відносин співробітництва і співтворчості зі студентами і колегами. Технологічна готовність знаходиться на високому рівні, особливого значення набувають аналітико-рефлексивні вміння; всі компоненти технологічної готовності між собою тісно корелює, виявляючи велику кількість зв'язків і утворюючи цілісну структуру діяльності. У діяльності педагогів важливе місце займають такі прояви творчої активності, як педагогічна імпровізація, педагогічна інтуїція, уява, що сприяють оригінальному продуктивному вирішенню педагогічних завдань. У структурі особистості гармонійно поєднуються наукові та педагогічні інтереси і потреби; розвинена педагогічна рефлексія і творча самостійність створюють умови для ефективної самореалізації індивідуально-психологічних, інтелектуальних можливостей особистості [10].

Формування професійної компетентності відбувається в процесі оволодіння комплексом професійних умінь майбутнього фахівців і додання їм значущою за професійним спрямуванням по відношенню до себе як до діяча, до об'єкту і предмету професійної діяльності.

Вміння не тільки складають найважливішу умову вибору дій і досягнення цілей, але і служать універсальною характеристикою діяльності і ступеня її освоєння особистістю [57].

Будемо виходити з того, що педагогічні вміння представляють сукупність послідовно розгортаються дій, частина з яких може бути автоматизована (навички), заснованих на теоретичних знаннях і спрямованих на вирішення професійних завдань.

Таке розуміння сутності педагогічних умінь підкреслює значиму роль теоретичних знань у формуванні практичної і мотиваційної готовності майбутніх фахівців, багаторівневий характер педагогічних умінь і можливість їх вдосконалення шляхом автоматизації окремих дій. При цьому формування знань у студентів не стає самоціллю викладача ЗВО. Як відомо, знання, що лежать в структурі досвіду майбутнього фахівця мертвим вантажем, не будучи зведеними в систему, що не представляють і які не виконують мотиваційну функцію, залишаються нікому не потрібним надбанням. У разі створення, подання та подальшої реалізації проекту навчальної дисципліни на практиці смислова установка на вдосконалення знань і умінь актуалізується мотивом діяльності і являє собою форму вираження особистісного сенсу у вигляді готовності до здійснення спрямованої професійної діяльності. У ньому компоненти професійної компетентності представлені єдністю теоретичної, мотиваційної та практичної готовності і здатності студента кваліфіковано здійснювати цілеспрямовані дії у вирішенні комплексу професійних завдань. Відбувається об'єднання окремих умінь на основі розвинутої мотиваційної сфери, що свідчить про сформований цілісної професійної діяльності майбутнього викладача [44].

Творчий рівень відрізняється усвідомленістю, самостійністю, рефлексією в рішеннях навчально-професійних завдань, розумінням цілей педагогічної діяльності, умінням давати точний опис прогнозованого результату навчання в контексті майбутньої професійної діяльності за

допомогою діагностично заданої мети навчання, визначення логіки, послідовності певних етапів засвоєння змісту навчального матеріалу; проектування організації ходу освітнього процесу, процедур контролю та вимірювання якості засвоєння навчального матеріалу, а також способів індивідуальної корекції навчальної діяльності. Творча самостійність створює умови для ефективної самореалізації індивідуально-психологічних, інтелектуальних можливостей особистості в освітньому процесі ЗВО.

Звичайно, неможливо говорити про абсолютно правильному вимірі професійної компетентності майбутнього фахівця в силу того, що сфера діяльності викладача складна і багатогранна.

Однак, ми сподіваємося, що опора викладацького складу ЗВО дозволить об'єктивно підходити до оцінки якості підготовки фахівця і зняти деякі вище означені проблеми.

Висновки до 1 розділу

Зміст професійної компетентності майбутнього викладача стосовно процесу її формування в умовах ЗВО визначається цілями, завданнями, характером майбутньої професійної діяльності і являє собою єдність теоретичної, практичної та мотиваційної готовності і здатності випускника навчального закладу здійснювати дану діяльність, що знаходить втілення в матеріальному, соціально і особистісно значущому продукті - проєкті технології навчання навчальної дисципліни, реалізація якого на практиці забезпечує цілеспрямоване вирішення завдань підготовки фахівців.

З точки зору формування професійної компетентності фахівців в умовах ЗВО, найбільш перспективним є технологічний підхід до проєктування і реалізації процесу навчання, що забезпечує гарантований результат виконання

вимог соціального замовлення на підготовку кадрів, що вирізняються досить міцним базовим масивом спеціальних знань і сформованість професійних умінь в усіх напрямках їх майбутньої діяльності.

У професійно-орієнтованій технології навчання проект навчальної дисципліни, що розробляється студентами, представлений до захисту або реалізований на практиці, виступає засобом формування професійної компетентності. Проект відображає особливості педагогічної праці викладача за цілями, завданнями, змістом і структурою підготовки фахівця у вищому навчальному закладі. Розроблюючи проект, студент оволодіває технологією перетворення знань і способів діяльності всіх розділів освітньо-професійної програми в засіб вирішення професійних завдань по підготовки фахівців.

4. В рамках розуміння професійної компетентності майбутнього фахівця як готовності і здатності до виконання професійних функцій по призначенню; критеріями її сформованості можуть виступати: готовність і здатність до оволодіння змістом навчальної дисципліни; структурно-композиційна реалізація цього змісту в проекті технології навчання; планування та організація навчальної діяльності викладача і пізнавальної діяльності; здійснення управління мотивацією.

Як показники сформованості професійної компетентності у майбутніх викладачів можуть використовуватися такі: мотиваційно-ціннісне ставлення до освоєння педагогічної діяльності; знання прийомів і способів вирішення професійних практичних завдань і вміння творчо використовувати їх; самостійність у прийнятті рішень і рефлексія власної діяльності; здатність до варіювання знаннями, професійним і соціальним досвідом (пошук альтернатив).

Вибір критеріїв і показників, найбільш повно характеризують професійну компетентність фахівця з вищою освітою відповідної кваліфікації, дозволив обґрунтувати можливість використання чотирьох рівнів її сформованості: пасивний, наслідувальний, активно-пошуковий, творчий.

Використання обґрунтованих рівнів сформованості професійної компетентності у майбутніх викладачів ЗВО дозволяє оцінити готовність і здатність студента здійснювати педагогічну діяльність через розробку та реалізацію відповідного проекту навчального процесу.

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

# РОЗДІЛ 2

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЗВО ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

# 2.1. Проектування технології навчання для формування у майбутніх викладачів професійної компетентності

В основі технології навчання студентів лежить проектування цілісного дидактичного процесу. В даному випадку об'єктом педагогічної діяльності викладача ЗВО є педагогічний процес, який організовується як система послідовно висунутих і розв'язуваних взаємопов'язаних професійних завдань.

При проектуванні технології навчання для формування у майбутніх викладачів професійної компетентності будемо виходити з того, що педагогічний процес це спеціально організоване, цілеспрямоване взаємодія педагогів і вихованців, спрямоване на рішення розвиваючих і освітніх завдань, так як в ньому виділені три важливі ознаки:

- мета педагогічного процесу, яка розглядається як багаторівневе явище, зумовлене цілями освіти;
- взаємодія як обмін діяльностями, що мають змістовну, технологічну і управлінську основу;
- результат, виражений у привласненні досвіду, накопиченого людством у взаємозв'язку його чотирьох елементів: знань, в тому числі про способи виконання дій; умінь і навичок; досвіду творчої діяльності та досвіду емоційно-ціннісного і вольового ставлення до навколишнього світу [15].

Слід зазначити, що проектування в ряді психолого-педагогічних робіт має на увазі "планування", "прогнозування", "конструювання".

Слід зазначити, що проектування в ряді психолого-педагогічних робіт має на увазі "планування", "прогнозування", "конструювання".

Виникає необхідність детального і чіткого визначення дефініції «проектування» поряд з вище означеними поняттями.

Виходячи з наведених визначень, педагогічне проектування являє собою діяльність, здійснювану в умовах освітнього процесу і має на меті забезпечення його ефективного функціонування і розвитку. Така діяльність викладача ЗВ зумовлена потребою дозволу актуальної проблеми, носить творчий характер і спирається на ціннісні орієнтації. Її результатом виступає модель об'єкта педагогічної діяльності, яка володіє системними властивостями, базується на педагогічному підході, так як в її основі лежить новий спосіб вирішення проблеми, і передбачає можливі варіанти використання.

Будь-педагогічний проект в освітній практиці не завжди реалізується в повній мірі. Це обумовлено тим, що деякі процеси, явища, спроектовані педагогом, можуть вийти з-під його контролю в силу істотного впливу випадкових факторів. Тому перерахувати і описати всі елементи, конструктивні вузли і умови, що забезпечують його впровадження, буває вкрай важко в силу багатфакторності педагогічних явищ і індивідуальних особливостей людей як суб'єктів його реалізації. Наприклад, недостатній рівень мотивації на навчальному занятті може бути змінений шляхом застосування, різноманітних форм і методів викладання, що відповідають їхнім інтересам і потребам, а недоліки в пред'явленні навчального матеріалу - продуманої, послідовної самостійною роботою студентів. Виходячи з цього, тільки ретельно спроектована технологія навчання дозволяє уникнути ці та інші можливі труднощі.

Під педагогічним проектуванням нижче будемо розуміти цілеспрямовану діяльність педагога по створенню проекту технології навчання - дидактичного опису педагогічної системи, реалізація якої в рамках навчального процесу дозволяє гарантовано досягти необхідних результатів.

Під конструюванням в сучасній педагогіці розуміється матеріальне (реальне) втілення проектної діяльності, пов'язаної з відбором, композицією,

розробкою навчального матеріалу, тобто створенням матеріального підстави для здійснення розробленого проекту на практиці, в той час як проектування може бути і теоретичним [34,43].

Прогнозування має ряд істотних відмінностей від проектування. Це, перш за все, систематичне дослідження перспектив розвитку об'єкта, що здійснюється паралельно проектування. Здається, найбільш чітко провести різницю між цими поняттями можна виходячи з мети, результату і критеріїв оцінки. З цих позицій головна мета прогнозування - опис характеристик майбутнього об'єкта, а проектування - його побудова. Результатом першого, виступає абстрактне уявлення майбутнього об'єкта, а другого - конкретне, детальне його побудова. Прогноз оцінюється виходячи з відповідності дійсності, а проект - з відповідності наміченої мети [31].

Неправомірно, на наш погляд, в окремих джерелах ототожнення понять проектування і планування. Планування - лише невелика частина проектувальної діяльності педагога, яка використовується на всіх її етапах. Проект в силу більшої деталізації допускає менше неоднозначності при реалізації, ніж план, тобто форма його фіксації. У проекті представляються будова, вид, елементи об'єкта, а в плані - припис щодо його переходу з одного стану в інший.

При цьому логіка проектування викладачем ЗВО проекту навчальної діяльності в найзагальнішому вигляді може бути представлена наступним чином [34]:

- визначення діагностичних цілей навчання, опіє в вимірних параметрах очікуваного дидактичного результату;
- обґрунтування змісту навчання в контексті майбутньої професійної діяльності фахівця;
- виявлення структури змісту навчального матеріалу, його інформаційної ємності, а також системи смислових зв'язків між його елементами;



- розробка процесуальної сторони навчання: представлення професійного досвіду, що підлягає засвоєнню учнями у вигляді системи пізнавальних і практичних завдань;

- пошук спеціальних дидактичних процедур засвоєння цього досвіду, вибір оптимальних методів, форм і засобів індивідуального та колективного навчальної діяльності;

- виявлення логіки організації педагогічної взаємодії з учнями на рівні суб'єкт-суб'єктних відносин з метою перенесення освоюється досвіду на нові сфери діяльності.

- вибір процедур контролю та вимірювання якості засвоєння програми навчання, а також способів індивідуальної корекції навчальної діяльності.

Така послідовність дій педагога відповідає поняттю процесу, тобто в явному вигляді відображає зміну в його стані: кожен етап якісно відрізняється від інших вирішуваних завдань і одержуваних результатів, адекватний логіці проєктувального процесу, забезпечує досягнення гарантованого результату.

З вищесказаного випливає, що педагогічний проєкт як результат послідовності дій; педагога в вищевказаному ключі дозволяє вирішити актуальну проблему підготовки фахівців і може бути корисним для масового використання в освітній практиці ЗВО.

Виходячи зі сказаного в рамках цього дослідження з метою формування професійної компетентності майбутніх викладачів була спроектована і реалізована на практиці.

Пропонований варіант технології навчання враховує принципову особливість сучасної педагогічної освіти - надання студентам можливості виробити власну траєкторію професійної підготовки і зайняти позицію особистої відповідальності за результати своєї праці.

Сама технологія представлена у вигляді системи технологічних карт, описової частини та контрольних-тестових завдань. Розкриємо основні етапи проєктування технології навчання.

Перший етап проектування, від якого залежить результативність всього процесу навчання, - цілепокладання. Сутність цього етапу полягає у визначенні викладачем соціально значущих дидактичних цілей - формування професійної компетентності у майбутніх викладачів. Мета визначає характер і системну упорядкованість різних актів і операцій. Вона виступає як спосіб інтеграції різних дій людини в деяку послідовність чи систему. З урахуванням підготовки фахівців в умовах ЗВО вони повинні бути життєво необхідними, реально досяжними, точними, перевіряються, діагностично заданими, систематизованими і повними без надмірності [21,34]. Відповідно до концепції навчання мета (або цілі) як правило, формулюється в уміннях виконувати дії на необхідному рівні їх засвоєння. Це спрямовує викладача і студента на конкретне оволодіння досліджуваним матеріалом з необхідною якістю, а також дозволяє діагностувати ступінь їх досягнення останнім, що і буде визначати результативність процесу навчання.

У зв'язку з цим важливим на даному етапі стає обґрунтування і опис методики постановки и викладачем ЗВО цілей навчання майбутніх фахівців.

Цілепокладання, згідно [3] може здійснюватися на трьох рівнях: предметному, модульному і конкретному заняття.

Виходячи з вимог, що пред'являються до мінімуму змісту та рівня підготовки випускника ЗВО, майбутній викладач повинен бути готовий використовувати сучасні технології навчання, що забезпечують високий рівень теоретичної та практичної підготовки; брати участь в розробці освітніх програм, нести відповідальність за реалізацію їх в повному обсязі відповідно до навчального плану і розкладу занять; організовувати контроль знань, умінь і навичок; формувати в професійні уміння і навички, готувати їх до застосування отриманих знань у практичній діяльності; організовувати і контролювати самостійну роботу студентів; створювати базу навчально-методичного оснащення конкретної навчальної дисципліни.

Сказане дозволило таким чином визначити предметні цілі його вивчення:

1. Сформувати систему знань у виборі наукових підходів до побудови навчального процесу з урахуванням його специфіки.

2. Надати допомогу і підтримку майбутнім викладачам в підготовці і проведенні навчальних занять в період проходження виробничої практики, забезпечивши теоретичну, практичну і мотиваційну підготовку.

3. Сформувати професійні уміння і навички, необхідні студенту для успішного здійснення викладацької діяльності.

4. Сформувати у майбутніх фахівців готовність і здатність реалізовувати технологію навчання (як проекту навчальної дисципліни) в освітній практиці ЗВО.

На наш погляд, предметні цілі не можуть бути використані для проведення конкретних навчальних занять, так як їх формулювання ще носять узагальнений характер і не відповідають вимогам діагностичності, а, отже, не дають можливості перевірити ступінь їх досягнення які навчаються.

Виходячи з цього, деталізація предметних цілей навчання здійснювалася далі на модульному рівні, а також рівні конкретного навчального заняття, що дозволило сформулювати необхідні цілі, що сприяють формуванню у студентів професійних знань, умінь і навичок.

Загальна цільова установка для вивчення змісту була визначена наступним чином:

1. Вказати студентів в системі знань основних організаційних форм навчання.

2. Допомогти студентам усвідомити сутність основних понять, які входять у зміст дисциплін. Сформувати вміння аналізувати, порівнювати основні поняття теми і сформулювати їх сутність, висловлюючи власну точку зору, професійний погляд на проблему.

3. Обґрунтувати значимість володіння майбутнім викладачем технологією проведення різних видів навчальних занять. Забезпечити оволодіння учнями методикою проведення різних навчальних занять, умінь

аналізувати навчальне заняття, методично готуватися до нього і вміти провести.

4. При подальшому розширенні професійні якості студентів: рефлекс власної діяльності, професійну її спрямованість.

В рамках технологічного підходу до організації освітнього процесу в сучасних умовах розвитку вищої професійної школи, опора на теорії дидактичного єдності змістовної і процесуальної сторін навчання при відборі і структуруванні змісту сприяє реалізації на науковій основі певних викладачем цільових установок.

При проектуванні були використані рекомендації з відбору та структурування змісту навчального предмета.

Наведемо приклад відбору і структурування змісту; навчання студентів на рівні конкретного навчального заняття, включеного в модуль вивчення теми, його описову і структурну складові.

Достатність і ненадмірність відібраних навчальних елементів визначалася на основі аналізу міждисциплінарних і міжпредметних зв'язків конкретного модуля з іншими, що входять до складу навчальних дисциплін.

Наприклад, в ході аналізу було встановлено, що предмети органічно пов'язані з загальною педагогікою (формує поняття про форми організації навчання); педагогікою вищої школи.

На жаль, в сучасній дидактиці ще не вироблені спільні підходи до кількісного та якісного визначення рівнів засвоєння змісту навчального матеріалу, обґрунтування системи управління пізнавальною діяльністю студентів. Затребуваним освітньою практикою виявляється підхід до визначення рівнів засвоєння змісту навчального матеріалу і системи управління пізнавальною діяльністю студентів, запропонований В.П. Беспалько. Його застосування при проектуванні дозволило в рамках концепції діяльнісного навчання найбільш повно реалізувати діагностичні цілі підготовки майбутніх фахівців.

Наступний етап проектування і конструювання передбачає розробку процесуальної сторони навчання. Пошук дидактичних процедур засвоєння професійного досвіду пов'язаний з вибором методів, засобів проведення навчальних занять, організаційних форм активної взаємодії педагога з студентами. Цей вибір ґрунтується на системному, особистісно-діяльній і контекстному підходах в рамках формування професійної компетентності майбутніх фахівців, а також цілісну систему дидактичних принципів, що відображають перебіг об'єктивних законів і закономірностей навчання студентів.

Подання професійного досвіду, що підлягає засвоєнню студентами у вигляді системи пізнавальних і практичних завдань, визначив вибір оптимальних методів, форм і засобів індивідуального та колективного навчальної діяльності студентів.

Процедуру проектування технології навчання студентів на даному етапі розглянемо на конкретному прикладі.

Порівняльна характеристика організаційних форм навчання студентів, визначення специфікою системи навчання, наявність певної бази знань у студентів з цього питання створюють передумови до викладу змісту теми з використанням проблемного методу навчання. Це дозволяє розставити головні акценти у вивченні основних питань теми і забезпечує осмислене сприйняття студентами навчального матеріалу, а також засвоєння змісту теми на необхідному рівні навченості [33].

Лекція розрахована на навчальну групу, передбачає взаємодію викладача зі студентами, зумовлене навчально-професійними завданнями. Вона характеризує можливість реалізації колективної взаємодії. На проблемній лекції студенти активно включаються в пошук «наукових знань», відчуваючи потребу в сприйнятті інформації, її уточнення і фіксації.

Матеріальне забезпечення лекції може бути організовано з використання традиційних засобів навчання, серед яких можна виділити наступні: мовна

система знаків, яка використовується в усній і письмовій мові, засоби наочності (таблиця класифікації уроків, зразки конспектів)

На лекційний етап виносяться два навчальних питання: 1. Дидактичні основи організаційних форм навчання в ЗВО. 2. Лекція як основна форма організації навчання.

Вивчення першого навчального питання передбачає актуалізацію знань студентів з проблеми вибору викладачем форм навчання, в залежності від типу навчального закладу, рівня його професійної компетентності, педагогічної майстерності та ін., тому розкриває зміст лекційно-семінарської навчання.

Вивчення другого навчального питання передбачає розкриття основних вимог, що пред'являються до сучасного заняття, його структуру, етапи підготовки і проведення навчального заняття викладачем, а також класифікацію (типологію).

Для організації самостійної роботи з метою первинного закріплення знань студентів після вивчення лекційного матеріалу було передбачено виконання наступних завдань:

1. У конспекті виділити основні вимоги, що пред'являються до навчального заняття: дидактичні, виховні, психологічні, організаційні.
2. Визначити тип навчального заняття на основі відомої класифікації і його структуру.

Усі описані вище методи, форми і засоби навчання майбутніх викладачів реалізовувалися в залежності від конкретних педагогічних завдань, що вирішуються викладачем на тому чи іншому етапі професійної підготовки. Навчання студентів, виходячи з проекту, організовано на конкретному матеріалі з опорою на майбутню професійну діяльність викладача середньої професійної освіти.

Таким чином, реалізація зазначених етапів проектування і конструювання технології навчання дозволила описати передбачуваний результат навчально-пізнавальної діяльності студентів в контексті оволодіння

професією, точно визначити необхідну якість підготовки майбутнього викладача.

Далі в рамках проектування для кожного модуля розроблялися контрольні-тестові завдання різної форми: закритої, відкритої, на відповідність

і на встановлення правильної послідовності на основі вимог, що пред'являються до такого роду категоріям [34,9,1]. Основне завдання їх використання полягало у визначенні якості засвоєння студентами змісту

навчального матеріалу, необхідного для подальшого навчання у вивченні

матеріалу і формування на їх основі відповідних професійних умінь, а також забезпеченні мотиваційної функції для студентів (інформація для самоаналізу підготовленості до здійснення власної професійної діяльності).

Наприклад, контрольні-тестові завдання представлені варіантами, кожен з яких включає шість питань, підбір яких здійснювався в залежності від ступеня складності, а також необхідності виявити засвоєння знань по темі на необхідному рівні.

Наведемо приклад одного варіанта контрольні-тестового завдання.

#### Варіант № 1

1. Вкажіть специфіку лекційно-семінарської системи навчання.
2. Класифікацію занять за змістом запропонував.....
3. Вставте пропущене слово:

Основне призначення типу занять полягає в навчанні знань, умінь, оволодіння способами діяльності та на цій основі - підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності.

4. Встановіть відповідність.

А. Дидактичні вимоги до заняття

Б. Психологічні вимоги до заняття

Спрямованість на розвиток пізнавальних процесів.

Реалізація основних принципів дидактики.

Застосування раціональних методів контролю і вмотивованість оцінки знань, умінь студентів.

Облік психологічних особливостей студентів.

5. Зібраність викладача, вміння розподіляти свою увагу між усіма студентами.

6. Оптимальний вміст заняття відповідно до вимог програми з предмету та цілям.

7. Розпишіть алгоритм підготовки викладача до навчального заняття.

За результатами контрольно оцінки знань студентів передбачена можливість корекції цілей і змісту навчального матеріалу. Даний етап є завершальним у проектуванні професійно-орієнтованої технології навчання.

Отже, забезпечити мотиваційну включеність студентів у вирішенні професійних завдань. Цю функцію виконував проект навчальних дисципліни, який студенти розробляли в ході самостійної роботи під керівництвом викладача на завершальному етапі вивчення курсу.

Як зазначено вище, для підготовки майбутніх викладачів використання методу проектів є дуже продуктивним. В процесі розробки проекту у студентів формуються вміння проектувати і конструювати майбутній навчальний процес.

При виконанні проекту, студенти самі вибирають навчальний предмет, блок навчально-тематичного плану і навчальну тему, по якій передбачена його розробка. При цьому враховуються їх професійні інтереси, позиції, схильності.

Відзначимо, що розробляється студентами проект включав вступ, два розділи, виєновок і додаток.

У вступі студенти розкривали сутність навчальної дисципліни, її цілі і завдання, місце в системі підготовки, а також особливості та специфіку її викладання в даному навчальному закладі.

Перший розділ проекту носив описовий характер. студенти описували місце обраної теми в структурі вивчення дисципліни, міжтеми і



міждисциплінарні зв'язки, цільові установки вивчення теми. Тут же вирішувалося завдання формулювання цілей навчання.

В рамках проекту визначалися: інформаційна ємність вивчення навчального матеріалу, необхідні рівні навченості, види створюваних комунікативних ситуацій, а також способи управління їх пізнавальною діяльністю.

У другому розділі проекту студенти представляли структурно-логічну схему організації вивчення обраної ними теми. Для цього вони розробляли технологічні карти, що включають граф вивчення теми, його специфікацію, матриці міждисциплінарних, междісциплінарних і внутрішньо-темних зв'язків, план проведення різних видів навчальних занять.

У висновку проекту висвітлювалися особливості протікання навчального процесу в рамках вивчення конкретної дисципліни, обраної теми.

У додатку студенти представляли комплект контрольних завдань за варіантами для оцінки засвоєння учнями змісту вивченої теми відповідно до цільових установок проекту.

Таким чином, студенти самі визначали цілі навчання майбутніх фахівців, здійснювали вибір і структурування навчальної інформації, визначали її доцільність, виходячи із задуму проекту. Це дозволило студентам в рамках їх майбутньої професійної діяльності вирішувати навчально-професійні задачі в контексті майбутньої професії. Поряд з цим виконання проекту технології навчання навчальної дисципліни, реалізація якого на практиці забезпечує цілеспрямоване вирішення завдань підготовки фахівців середньої професійної освіти, забезпечило єдність теоретичної, практичної готовності і здатності кваліфіковано здійснювати майбутню професійну діяльність. Знання основ педагогічного проектування стало засобом роботи з професійним змістом, вираженому в матеріальному, соціально і особистісно значущому продукті, що забезпечує досягнення необхідного рівня мотивації студентів.

Узагальнюючи сказане можна відзначити, що освоюючи сутність і послідовність проектних процедур, досягаючи основи технологічного підходу до реалізації своєї майбутньої професійної діяльності, студенти підтвердили свою готовність і здатність до здійснення її на високому рівні професійної компетентності. Цей висновок підтверджується позитивними результатами дослідно-експериментальної роботи, проведеної в рамках дослідження

2.2. Результати експериментальної роботи з формування у майбутніх викладачів професійної компетентності

Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на гуманітарно-педагогічному факультеті Національного університету біоресурсів і природокористування України. Організацію і вибір методів дослідження визначили теоретичні положення, викладені в попередніх розділах дисертації.

Констатуючий експеримент проходив в два етапи. На першому етапі в експерименті взяло участь 24 викладачі ЗВО та 66 студентів випускних курсів. Головною його метою стало виявлення рівня сформованості професійної компетентності у майбутніх викладачів. Аналіз отриманої інформації свідчить про те, що 42,8% після проходження виробничої практики демонструють професійну компетентність на рівні нижче середнього (наслідувальний), і тільки 7,2% – високий (творний), що не відповідає в належній мірі необхідному рівню підготовки фахівців.

В першу чергу майбутні викладачі орієнтовані на озброєння сукупністю предметних знань, а не на формування у останніх професійно значущих умінь, навичок, якостей особистості, загальної і професійної культури. Крім того, аналіз організації освітнього процесу в ЗВО дозволяє зробити висновок, що

головними недоліками цього процесу є позиція педагога як транслятора знань і позиція студента як об'єкта педагогічного процесу, що виражається в орієнтуванні студентів на відтворення готових знань; низький рівень сформованості способів вирішення професійних завдань, пасивність і наслідування дій; низький рівень прояву самостійності, рефлексії власного досвіду і творчого ставлення до справи.

Дані факти послужили підставою для прийняття рішення про проведення додаткового констатуючого зрізу у студентів в процесі вивчення циклу дисциплін предметної (спеціальної) підготовки, що входять в експериментальну групу.

До першої групи увійшли студенти в складі 20 чоловік. Виходячи з того, що група респондентів склала незначну вибірку, було прийнято рішення про повторне проведення експерименту, але з іншою групою студентів в складі 15 чоловік. Експеримент здійснювався на даному і наступному етапах за типом лінійного. Аналізу піддавалися одні і ті ж групи, вони виступали в ролі контрольних (враховувалося їх первісний стан), і в якості експериментальних (їх стан в процесі навчання і після навчання). Тому всі дані розглядалися в дослідженні щодо двох груп.

На другому етапі експерименту, що констатує основним завданням було отримання емпіричного опису об'єкта дослідження – стану сформованості окремих компонентів професійної компетентності (умінь ставити діагностичні цілі навчання, відбирати зміст навчального матеріалу для занять, визначати сукупність методів, форм і засобів навчання і контролю знань і умінь), вираженості мотивів пізнавальної і професійної діяльності та встановлення вихідних рівнів навченості студентів як основи оволодіння навчальною дисципліною.

З цією метою студентам було запропоновано розробити конспект навчального заняття і провести його фрагмент з аудиторією (мікровикладання). На основі проведення пробного заняття була проведена оцінка сформованості

професійної компетентності за допомогою експертної оцінки викладача ЗВО і методу анкетування студентів.

Аналіз емпіричного матеріалу показав, що з 35 учасників експериментальної групи 74,3% демонструють пасивний рівень професійної компетентності, 25,7% - наслідувальний; на жаль, активно-пошуковий і творчий не проявляє ніхто.

Визначення вираженості мотивів пізнавальної та професійної діяльності студентів оцінювалося в балах, поданих ними відповідно до суб'єктивної значимості цінностей цілей пізнавальної і професійної діяльності. Прийом самооцінки мотивів дозволив активізувати побічні продукти навчальної діяльності, в якості яких в рамках контекстного підходу в нашому випадку виступають пізнавальні та професійні мотиви, а також в якості деякої схеми рефлексії їх діяльності.

Результати середніх значень вираженості пізнавальних і професійних мотивів експериментальних груп на констатувальному етапі представлені в таблиці 1.

Таблиця 1. Середні значення вираженості пізнавальних мотивів

| п/п | Пізнавальні мотиви                                   | 1     | 2     |
|-----|------------------------------------------------------|-------|-------|
|     |                                                      | група | група |
|     | Відкриття нового                                     | 2,9   | 2,6   |
|     | Саморозвиток, оволодіння новими способами діяльності | 3,1   | 2,7   |
|     | Інтерес до знання, процесу пізнання                  | 3,2   | 2,9   |
|     | Самовираження в пізнанні                             | 3,3   | 2,8   |
|     | Співробітництво                                      | 3     | 2,9   |

|                                                   |     |     |
|---------------------------------------------------|-----|-----|
| Дослідницький інтерес                             | 2,9 | 2,9 |
| Відповідальність за результати наукової творчості | 3,6 | 3,3 |
| Досягнення в пізнанні                             | 3,1 | 2,9 |
| Середній показник                                 | 3,1 | 2,9 |

Таблиця 2. Середні значення вираженості професійних мотивів

| п/п | Пізнавальні мотиви                                    | 1 група | 2 група |
|-----|-------------------------------------------------------|---------|---------|
|     | Теоретичне осмислення основ професійної діяльності    | 3,5     | 2,9     |
|     | Професійне зростання, саморозвиток                    | 3,2     | 2,9     |
|     | Інтерес, покликання до професії                       | 3,8     | 3,3     |
|     | Самовираження, самореалізація в професії              | 3,9     | 3,2     |
|     | Співпраця з колегами                                  | 3,6     | 3,3     |
|     | Удосконалення діяльності                              | 3,4     | 3       |
|     | Відповідальність за результати професійної діяльності | 3,9     | 3,3     |
|     | Престиж, зарплата                                     | 3,6     | 3       |
|     | Середній показник                                     | 3,6     | 3,1     |

Віставлення мотивів пізнавальної та професійної діяльності дозволив простежити їх подібності та відмінності. Пізнавальні мотиви виступають системоутворюючими і є внутрішніми по відношенню до професійної діяльності. Професійні мотиви релевантні професійної діяльності студентів. З

таблиці видно, що вираженість професійних мотивів у порівнянні з пізнавальними не значна. Різниця між ними становить 0,45. Це підтверджує положення про лише відносну незалежність цих мотивів в цілісному процесі їх

взаємообумовленого розвитку в навчальній діяльності. У даній ситуації пізнавальні мотиви служать мотиваційною основою переходу до професійної діяльності.

Метою формуючого етапу дослідження стало формування професійної компетентності у майбутніх викладачів засобами професійно-орієнтованої технології навчання.

Звернемося до розгляду сукупності методів, форм і засобів навчання, які використовувалися в ході організації навчального процесу. Їх опис частково наводилося при розгляді питань проектування професійно-орієнтованої технології навчання.

На лекції виносилися найбільш складні теми, що вимагають системного подання матеріалу. Виклад, головним чином, носило проблемний характер. Чітке і детальне виявлення міждисциплінарних (міжпредметних) зв'язків по блоку дисциплін професійної підготовки дозволило визначити рівень навченості студентів і рівень засвоєння ними матеріалу по кожному модулю технології.

Семінари були логічним продовженням лекцій. Вони були покликані поглибити, розширити і деталізувати знання, отримані на лекційних етапах навчання і в ході самостійної роботи студентів, перевірити ефективність і якість їх засвоєння. Семінар був як колективне обговорення найбільш важливих і складних питань тим, без яких неможливо оволодіння професійними вміннями. Семінари були дискусійного характеру, які сприяли

виробленню у студента самостійність і незалежність мислення, особистісно-смиислового ставлення до питань, що розглядаються; оцінювалися змістовність виступу студента, логічна стрункість його відповіді, насиченість яскравими деталями і фактами, доступність і зрозумілість пояснення. В кінці семінару оцінювалися продуктивність роботи групи і кожного студента окремо, здійснювалася рефлексія власних дій.

На практичних заняттях студенти відпрацьовували професійні вміння: методично грамотно готуватися до навчального заняття, визначати і аналізувати дидактичні цілі, завдання, виділяти структуру навчального заняття, вибирати відповідні методи, форми, засоби навчання, систему оцінки, контролю та корекції навчального процесу. Виконання навчальних завдань в підгрупах зумовило необхідність встановлення дружніх, гуманних взаємин.

Організація роботи в парах і мікрогрупах (по 4-5 чоловік) з призначенням експертів по оцінці діяльності кожного студента з включенням ігрової професійної ситуації була спрямована на розвиток рефлексії власної діяльності і поведінки. Не виключалося і мікрОВикладання студентами конкретної частини заняття, його демонстрації з подальшим аналізом, що сприяло розвитку професійної спрямованості діяльності та формування професійної позиції.

Самостійна робота під керівництвом викладача була спрямована на підвищення пізнавальної активності студентів, поглиблення придбаних знань, усунення що виникли прогалин в рамках підготовки студентів до навчальних занять.

При цьому, на етапі формуючого експерименту перевага віддавалася таким методам і формам навчання, як проблемні лекції, семінари-дискусії, аналіз конкретних педагогічних і професійних ситуацій, ділові ігри (у тому числі як форма поточного контролю), підготовка проектів навчальної дисципліни та їх публічний захист по самостійно обраній студентами реальної психолого-педагогічної проблематики.

Слід особливо зазначити на серйозне зміщення акценту в бік проведення навчальних занять методом практичної роботи. Це пояснюється потребою реалізації діяльній основи підготовки фахівців, яка передбачає підготовку випускників ЗВО на рівні професійних умінь і навичок, які є основними характеристиками сформований до практичної складової професійної компетентності випускника ЗВО.

Спільна робота викладача і студента виступила засобом підтримки формується особистості професіонала в ті ключові моменти, коли вони відчували труднощі у виборі пріоритетів, ідеалів, способу поведінки, в формулюванні висновків «для себе» з досвіду професійної діяльності.

Однак, в ході виконання роботи з проєктування навчальної дисципліни студенти з різним ступенем активності і особистого прийняття ситуації по-різному включаються у виконання завдання.

На контрольному етапі експерименту результати формуючого експерименту порівнювалися з результатами констатуючого. При цьому знову використовувалася самооцінка студентами рівня сформованості у них професійної компетентності і експертна оцінка викладача, а також самооцінка мотивів пізнавальної і професійної, сфери діяльності.

За підсумками формуючого експерименту була отримана позитивна динаміка всіх рівнів професійної компетентності у студентів як після вивчення навчальної дисципліни, так і після виробничої практики. Пасивний рівень не мав місця. Відзначено збільшення числа студентів, які перебувають на наслідувальному рівні за рахунок того, що відбувся стрибок з низького рівня на рівень нижче середнього. Значно зросла кількість студентів, які демонструють активно-пошуковий і творчий рівні професійної компетентності, тоді як на експериментальне таких не було взагалі.



Таблиця 3. Характеристика сформованості професійної компетентності у студентів в період навчання в ЗВО

| п/п | Етапи        | Рівні сформованості професійної компетентності |     |                 |     |                       |     |             |     |
|-----|--------------|------------------------------------------------|-----|-----------------|-----|-----------------------|-----|-------------|-----|
|     |              | Пасивний (А)                                   |     | Наслідуючий (В) |     | Активно-пошуковий (С) |     | Творчий (Д) |     |
|     |              | К-сть                                          | %   | К-сть           | %   | К-сть                 | %   | К-сть       | %   |
| 1   | Констатуючий | 6                                              | 4,3 | 9               | 5,7 | 0                     | 0   | 0           | 0   |
| 2   | Формуючий    | 0                                              | 0   | 1               | 0,7 | 2                     | 1,4 | 5           | 3,4 |
| 3   | Контрольний  | 0                                              | 0   | 6               | 4,3 | 1                     | 0,7 | 2           | 1,4 |
|     |              |                                                |     | 7               | 4,6 | 6                     | 4,3 | 7           | 4,6 |

З таблиці видно, що 57,3% студентів демонструють активно-пошуковий рівень професійної компетентності, 2,9% - творчий.

Аналіз таблиці свідчить про позитивну динаміку у формуванні професійної компетентності у майбутніх викладачів в період навчання в ЗВО.

Узагальнюючи результати проведеної в рамках дослідження дослідно-експериментальної роботи, доцільно зробити наступні висновки: по-перше, експериментально доведено, що в порівнянні з традиційною моделлю підготовки фахівців в ЗВО дозволило підвищити професійну компетентність у майбутніх викладачів, забезпечуючи єдність сформованості його компонентів : теоретичного, практичного та мотиваційного, по-друге, розробка та захист студентами проекту навчальної діяльності (соціально і особистісно-значущого) і можливість його реалізації в освітньому процесі створює необхідні психолого-педагогічні умови, що сприяють формуванню готовності

і здатності випускника ЗВО здійснювати професійну діяльність на якісно високому рівні.

2.3 Психолого-педагогічні умови, що сприяють формуванню у майбутніх викладачів професійної компетентності

Результати експериментального навчання студентів засобами професійно-орієнтованої технології навчання дозволили зробити висновок про те, що мета дослідження підтвердилася. А це означає, що формування професійної компетентності майбутніх викладачів в ЗВО сприяє створення наступних психолого-педагогічних умов:

- чітка цільова спрямованість у вивченні навчального курсу (вироблення у майбутнього викладача умінь ставити мету заняття, теми, розділу, диференціювати, конкретизувати і інтегрувати цілі; виділяти домінуючі, основні і допоміжні цілі; практично переводити мета діяльності в адекватний їй результат);

- системне змістовне забезпечення навчального предмета при його вивченні, що припускає вироблення у майбутнього викладача вміння здійснювати відбір і композицію навчального матеріалу, диференціювати й інтегрувати його; виділяти дидактичні елементи змісту, їх види та ознаки; співвідносити зміст і його фрагменти з цілями навчання; моделювати, інтегрувати і систематизувати навчальний зміст;

- гнучке організаційно-методичне забезпечення навчального процесу, що забезпечує вироблення у майбутнього викладача умінь здійснювати відбір сукупності методів навчання, адекватної цілям, що вивчається змістом, віковим та індивідуальним особливостям; формування відповідних навчальних ситуацій і навчальних завдань;

- конструктивна діяльнісна спрямованість у вивченні навчального курсу, що створює умови для формування у майбутнього викладача проєктивних і конструктивних умінь з урахуванням розвитку його творчих здібностей, авторських задумів, рефлексії, можливостей використання структури навчального процесу, діалогічної структури взаємодії викладачів і студентів;

- мотиваційно-ціннісна орієнтація у вивченні навчальної дисципліни, що виникає на основі розвитку стійкого інтересу і мотивації до розробки проєкту навчального предмета, надання можливості реалізації розроблених проєктів на практиці в навчальному процесі.

Спираючись на результати дослідно-експериментальної роботи, обґрунтуємо значимість реалізації в ЗВО кожного з названих умов, що сприяють формуванню у майбутніх викладачів професійної компетентності.

Чітка цільова спрямованість у вивченні курсу, що відповідає завданням формування професійної компетентності у майбутнього фахівця, задається викладачем на етапі створення проєкту і його реалізації в освітньому процесі ЗВО. Це передбачає:

- широку наукову підготовку викладача по провідним темам, розділам, модульним програмним матеріалу, яка пов'язана зі створенням наукової бази для викладання; вивчення державного освітнього стандарту, навчального плану, навчальних програм, підбір і аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, визначення системи знань, умінь і навичок, які підлягають засвоєнню;

- проєктування високоефективної навчально-професійної діяльності і управлінської діяльності викладача. Даний етап пов'язаний з постановкою діагностичних цілей; їх максимальному уточненню на наступних рівнях (модульному, рівні навчального заняття) відповідно до необхідного змістом; формулюванням приватних дидактичних цілей з орієнтацією на досягнення гарантованих результатів, на підготовку професіоналів з досить міцним

базовим масивом спеціальних знань і практичних умінь в усіх напрямках їх майбутньої професійної діяльності.

Діагностично задані цілі навчання дають можливість викладачеві ЗВО визначати і точно оцінювати якість підготовки студентів. Для діагностичної постановки будь-якої мети потрібно, щоб вона була точно описана, піддавалася виміру і існувала б шкала її оцінки.

Перш за все, встановлюється те, що повинні отримати в результаті вивчення конкретної теми, розділу, модуля програмного матеріалу: що зобов'язані знати, якими навичками та вміннями опанувати, де і за яких обставин навчитися застосовувати отримані знання в про професійної ситуації. Так, передбачено формування у студентів умінь ставити мету заняття, теми, розділу, конкретизувати і інтегрувати цілі; виділяти домінуючі, основні і допоміжні цілі.

Оволодіння цими вміннями відбувається в процесі організації і проведення семінарів, практичних та лабораторних занять, а також в ході створення студентами проекту навчальної дисципліни та рефлексії власних дій.

При цьому викладач ЗВО повинен сприяти прийняттю мети навчання студентами, її привласнення і керівництво нею. Досягнення такого результату забезпечується дією психолого-педагогічних механізмів формування професійної компетентності: стабілізації, доповнення, трансформації, реалізацією контекстного, системно-діяльнісного підходів.

Це обумовлює необхідність системного змістовного забезпечення навчального предмета при його вивченні порівняно детально процедура відбору змісту навчального матеріалу і композиційного його побудови.

Реалізація цих вимог повною мірою відноситься і до проекту навчальної дисципліни, який студент розробляє і подає як засіб вирішення актуальних проблем професійної освіти. Знання, отримані на заняттях, створюють основу для формування відповідних умінь, відірвані від реальної професійної діяльності фахівця не сприяють переносу в інші умови і не допомагають

розкрити структуру професійних дій майбутнього викладача, побачити їх склад і спосіб інтеграції. У процесі ж створення проекту студент вчиться не тільки здійснювати відбір і композицію навчального матеріалу, диференціювати й інтегрувати його; виділяти дидактичні елементи змісту, їх види та ознаки;

співвідносити зміст і його фрагменти з цілями навчання; моделювати, інтерпретувати і систематизувати навчальний зміст, а й оцінювати узгодженість власних дій з цілями та умовами.

Наступною важливою умовою, що сприяє формуванню професійної компетентності у майбутніх викладачів, є гнучке організаційно-методичне забезпечення навчального процесу. Це передбачає реалізацію відібраного і структурованого змісту навчального матеріалу в матеріалізованій формі через сукупність методів, форм і засобів навчання, адекватну цілям, що вивчається

змістом, віковим та індивідуальним особливостям студентів, спрямованого на вироблення у майбутнього викладача умінь здійснювати відбір сукупності методів, форм і засобів навчання, адекватний цілям, що вивчається змістом, віковим та індивідуальним особливостям.

Оптимальний вибір методів, форм і засобів навчання визначається різними обставинами: загальними цілями формування професійної компетентності фахівця; особливостями і специфікою викладання конкретної навчальної дисципліни; цілями, завданнями та змістом матеріалу конкретного навчального заняття; часом, відведеним на вивчення матеріалу; рівнем підготовленості, їх психічними і психофізіологічними показниками; рівнем матеріальної оснащення, наявністю обладнання, наочних посібників, технічних та інших матеріальних засобів; рівнем підготовленості і особистими якостями викладача ЗВО.

В кінцевому підсумку в своїй сукупності вони створюють інструментарій управління процесом розвитку пізнавальної діяльності студентів. Управління пізнавальною діяльністю абсолютною більшістю дослідників трактується як особлива, соціально детермінована діяльність, що має системний,

цілеспрямований характер і містить у своїй основі єдність процесів викладання та навчання.

Діяльність викладача в рамках контекстного підходу на початковому етапі навчання майбутніх викладачів виступає провідною. Вона є керуючою і визначає взаємодію педагога і студента, необхідне для перекладу останнього в потрібне стан навченості.

Однак підготовка майбутнього викладача в умовах ЗВО визначається цілями, завданнями, характером майбутньої професійної діяльності, що знаходить втілення в матеріальному, соціально і особистісно значущому продукті - проєкт навчальної дисципліни. У зв'язку з цим вчення перестає бути способом засвоєння знань, умінь, навичок. Воно розглядається як продуктивна

творча діяльність, пов'язана зі створенням соціально цінного і особистісно значущого проєкту навчальної дисципліни, в процесі роботи над яким відбувається освоєння не тільки соціального, а й актуалізація власного досвіду, завдяки чому навчання майбутніх викладачів в умовах ЗВО стає розвиває. У зв'язку з цим особливого значення набуває організація педагогічної взаємодії

між викладачем і студентом, яке включає в єдності педагогічний вплив, його активне сприйняття, власну активність, які проявляються у відповідних діях, в саморозвитку. Складність організації взаємодії з майбутніми викладачами полягає в тому, що викладач ЗВО повинен організовувати не тільки взаємодія

зі студентами, а й забезпечити формування у останніх умінь конструювати власне взаємодія з студентами, з урахуванням розвитку його творчих здібностей, авторських задумів, рефлексії, можливостей структури навчального процесу, діалогічного структури взаємодії викладача та студента.

Це створює необхідність у визначенні конструктивної діяльнісної спрямованості у вивченні навчального курсу. Здається дана спрямованість на основі визначення сукупності знань, умінь, якостей особистості, необхідних майбутньому викладачеві для успішного виконання професійної діяльності.

Спільною особливістю спільної діяльності викладача і студента є перетворення, перебудова позиції особистості останнього як у ставленні до засвоєного змісту, так і до власних взаємодій, що виражається в зміні ціннісних установок, смислових орієнтирів, цілей навчання і самих способів взаємодії і відносин між учасниками освітнього процесу.

Отже, мотиваційно-ціннісна орієнтація у вивченні навчальної дисципліни виступає наступним важливою умовою, що сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх викладачів і виникають на основі стійкого інтересу і мотивації до розробки проекту навчального предмета і можливості його реалізації на практиці в навчальному процесі.

Розробка проекту навчальної дисципліни та організація на цій основі спільної діяльності викладача і студента з урахуванням інтересів, мотивів і схильностей останніх опосередковує процес засвоєння студентами предметного змісту і власне особистісні та професійні позиції, укладені в його ціннісних установках, зміст, смисло- і цілепокладання, в кінцевому підсумку готовності і здатності студентів здійснювати педагогічну діяльність. При цьому істотним в процесі вивчення курсу є встановлення, усвідомлення і аналіз відносин між особистістю викладача і особистостями студентів. Професійно-особистісний аспект взаємодії між викладачем і студентом становить той важливий канал, по якому здійснюється соціальна організація поведінки і особистості студента (майбутнього викладача).

Таким чином, виділені дослідно-експериментальним шляхом психолого-педагогічні умови тісно взаємопов'язані між собою. Їх дотримання в освітній практиці ЗВО сприятиме формуванню професійної компетентності майбутнього викладача, зміст якої визначається цілями, завданнями, характером майбутньої професійної діяльності і являє собою єдність теоретичної, практичної та мотиваційної готовності і здатності випускника навчального закладу здійснювати дану діяльність, що знаходить втілення в матеріальному, соціально і особистісно значущому продукті - проект

# НУБІП України

технології навчання навчальної дисципліни, реалізація якого на практиці забезпечує цілеспрямоване вирішення завдань підготовки фахівців ЗВО.

# Висновки до 2 розділу НУБІП України

Педагогічні процедури, операції і прийоми в сукупності складають цілісну дидактичну систему, призводить до досягнення гарантованих цілей навчання майбутніх викладачів, а також сприяє формуванню професійної компетентності і цілісного розвитку особистості фахівця, про що свідчать результати дослідно-експериментальної роботи.

Розробка і захист проекту технології навчання навчальної дисципліни: забезпечує готовність і здатність випускника навчального закладу здійснювати професійну діяльність на якісно новому рівні. Підтвердженням цьому служить позитивна динаміка всіх рівнів професійної компетентності у майбутніх викладачів як після експериментального навчання, так і після виробничої практики. 57,3% випробуваних демонструють активно-пошуковий рівень професійної компетентності, 2,9% - творчий.

Після проходження виробничої практики кількість студентів, які перебували на наслідувальному рівні зменшилася з 40% до 17,1%, за рахунок чого відбулося збільшення кількості студентів з 57,3% до 74,3%, що демонструють активно-пошуковий рівень.

Результати дослідно-експериментальної роботи дозволили виявити наступні психолого-педагогічні умови, що сприяють формуванню професійної компетентності у майбутніх викладачів: чітка цільова спрямованість у вивченні навчального курсу (вироблення у майбутнього викладача уміння ставити мету заняття, теми, розділу, диференціювати, конкретизувати і інтегрувати цілі; виділяти домінуючі, основні і допоміжні цілі; практично переводити мета



діяльності в адекватний їй результат); системне змістовне забезпечення навчального предмета при його вивченні, що припускає вироблення у майбутнього викладача умінь здійснювати відбір і композицію навчального матеріалу, диференціювати й інтегрувати його; виділяти дидактичні елементи

змісту, їх види та ознаки; співвідносити зміст і його фрагменти з цілями навчання; моделювати, інтерпретувати і систематизувати навчальний зміст; гнучке організаційно-методичне забезпечення навчального процесу, що забезпечує вироблення у майбутнього викладача умінь здійснювати відбір

сукупності методів навчання, адекватних цілям, що вивчається змістом, віковим та індивідуальним особливостям, формування відповідних навчальних ситуацій і навчальних завдань; конструктивна операційно-діяльнісна спрямованість у вивченні навчального курсу, що створює умови для

формування у майбутнього викладача проєктивних і конструктивних умінь з урахуванням розвитку його творчих здібностей, авторських задумів, рефлексії, можливостей заданої структури навчального процесу, діалогічної структури взаємодії викладачів і студентів; мотиваційно-ціннісна орієнтація у вивченні навчальної дисципліни, що виникає на основі стійкого інтересу і мотивації до

розробки проєкту навчального предмета, а також надання можливості реалізації розроблених проєктів на практиці в навчальному процесі ЗВО.

НУБІП України

НУБІП України

# ВИСНОВКИ НУВБІП України

Дослідження показало, що рішення проблеми формування професійної компетентності майбутніх, викладачів ЗВО лежить в площині використання передових досягнень педагогічної науки, зокрема, контекстного, системно діяльнісного, технологічного і професійно орієнтованого підходів до підготовки фахівців з вищою освітою; активізації пізнавальної діяльності на основі її планомірного управління; створення психолого-педагогічних умов, що сприяють підвищенню ефективності впровадження в освітню практику ЗВО з тимчасової технології навчання.

Формування професійної компетентності у майбутніх викладачів засобами застосування професійно-орієнтованої технології навчання зумовило вибір наступних завдань, вирішення яких проходило в рамках цього дослідження.

Першим завданням було обґрунтування теоретичних основ формування професійної компетентності у майбутніх викладачів ЗВО.

Поряд з цим можна констатувати, що цілі, завдання, зміст і технології формування професійної компетентності майбутніх викладачів не знайшли належного теоретичного обґрунтування.

Розкривають окремі аспекти підготовки викладача до навчальних занять, адаптованості методів, прийомів і засобів навчання студентів до умов ЗВО.

На цьому тлі досить актуальним стало науковий пошук підходів, що забезпечують необхідний рівень професійної компетентності майбутніх викладачів ЗВО.

Аналіз змісту педагогічної праці викладача і підготовки фахівців в ЗВО дозволив встановити зміст професійної компетентності майбутнього викладача стосовно процесу її формування в умовах ЗВО. Воно визначається цілями, завданнями, характером майбутньої професійної діяльності і являє собою єдність теоретичної, практичної та мотиваційної готовності і здатності

випускника навчального закладу здійснювати дану діяльність, що знаходить втілення в матеріальному, соціально і особистісно значущому продукті - проєкт технології навчання навчальної дисципліни, реалізація якого на практиці забезпечує цілеспрямоване вирішення завдань підготовки фахівців ЗВО.

Друге завдання дослідження полягало у визначенні критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної компетентності у майбутніх викладачів ЗВО.

В рамках розуміння професійної компетентності майбутнього фахівця як готовності і здатності до виконання професійних функцій за призначенням критеріями її сформованості виступили: готовність і здатність до оволодіння змістом навчальної дисципліни; структурно-композиційна реалізація цього змісту в проєкті технології навчання; планування та організація навчальної діяльності викладача і пізнавальної діяльності студентів.

Як показники сформованості професійної компетентності у майбутніх викладачів можуть використовуватися такі: мотиваційно-ціннісне ставлення до освоєння педагогічної діяльності; знання прийомів і способів вирішення професійних практичних завдань і вміння творчо використовувати їх; самостійність у прийнятті рішень і рефлексія власної діяльності; здатність до варіювання знаннями, професійним і соціальним досвідом (пошук альтернатив).

Вибір критеріїв і показників, найбільш повно характеризують професійну компетентність фахівця з вищою освітою, дозволило обґрунтувати можливість використання чотирьох рівнів її сформованості: пасивного, наслідувального, активно-пошукового, творчого.

Використання обґрунтованих рівнів сформованості професійної компетентності у майбутніх викладачів ЗВО дозволило оцінити готовність і здатність студента здійснювати педагогічну діяльність через розробку та реалізацію відповідного проєкту навчального процесу. Так, 57,3% випробуваних проявляють активно-пошуковий рівень професійної

компетентності, 2,9% - творчий, тоді як на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи таких рівнів виявлено не було.

Пасивний рівень у студентів її блокування взагалі. Після проходження виробничої практики кількість студентів, проявляючих наслідувальний рівень, зменшилася з 40% до 17,1%, за рахунок чого відбулося збільшення кількості студентів демонструють активно-пошуковий рівень з 57,3% до 74,3%. Таким чином, була отримана позитивна динаміка всіх рівнів професійної компетентності майбутніх викладачів як після експериментального навчання, так і після виробничої практики.

Дані педагогічного експерименту свідчать про те, що реалізація проекту студента, що складала рішення третього завдання дослідження, забезпечила гарантований результат виконання вимог соціального замовлення на підготовку кадрів, що відрізняються досить міцним базовим масивом спеціальних знань і сформованість професійних умінь в усіх напрямках їх майбутньої діяльності.

Поряд з цим, це дозволило виявити і обґрунтувати психолого-педагогічні умови, що сприяють формуванню професійної компетентності у майбутніх викладачів, що складало четверту завдання дослідження. Серед них були виділені наступні:

- чітка цільова спрямованість у вивченні навчального курсу (вироблення у майбутнього викладача умінь ставити мету заняття, теми, розділу, диференціювати, конкретизувати і інтегрувати цілі; виділяти домінуючі, основні і допоміжні цілі; практично переводити мета діяльності в адекватний їй результат);

- системне змістовне забезпечення навчального предмета при його вивченні, що припускає вироблення у майбутнього викладача умінь здійснювати відбір і композицію навчального матеріалу, диференціювати й інтегрувати його; виділяти дидактичні елементи змісту, їх види та ознаки;

співвідносити зміст і його фрагменти з цілями навчання; моделювати, інтерпретувати і систематизувати навчальний зміст;

- гнучке організаційно-методичне забезпечення навчального процесу, що забезпечує вироблення у майбутнього викладача умінь здійснювати відбір

сукупності методів навчання, адекватний цілям, що вивчається, змісту, вікових та індивідуальних особливостей; формування відповідних навчальних ситуацій і навчальних завдань,

- конструктивна діяльнісна спрямованість у вивченні навчального курсу,

що створює умови для формування у майбутнього викладача проєктивних і конструктивних умінь з урахуванням розвитку його творчих здібностей, авторських задумів, рефлексії, можливостей структури навчального процесу, діалогічної структури взаємодії викладачів і студентів;

- мотиваційно-ціннісна орієнтація у вивченні навчальної дисципліни, що виникає на основі стійкого інтересу і мотивації до розробки проєкту навчального предмета, а також надання можливості реалізації розроблених проєктів на практиці в навчальному процесі ЗВО.

Представлені в дисертації організаційно-педагогічні засади розроблення і застосування професійно-орієнтованої технології навчання з метою формування професійної компетентності у майбутніх викладачів, дозволяють педагогам вищих професійних навчальних закладів на науковій основі вирішувати цю проблему, а здійснення практичних рекомендацій і пропозицій щодо її проєктування, конструювання і реалізації з гарантованою якістю забезпечують виконання вимог соціального замовлення держави і суспільства, рух особистості педагога-викладача на шляху його професійного вдосконалення.

Викладені в цьому дослідженні результати теоретичного аналізу, проведений експеримент підтвердили мету дослідження.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байбара Т. Компетентнісний підхід у початковій ланці освіти / Байбара Т.

// Початкова школа, 2010. — № 8. — С. 46–50.

2. Бондар В. Управління формуванням професійної компетентності вчителя.

// Освіта і управління, 2006. — т. 9 (№ 2). 10. Великий тлумачний словник

сучасної української мови / Гол. ред. В. Т. Бусел. — К. : Ірпінь : ВТФ

«Перун», 2001. — 1440 с.

3. Бранашко Л. Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти. —

Хмельницький, 2010. 8. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результаті

початкової освіти / Бібік Н. // Початкова школа, 2010. — № 9. — С. 1–4.

4. Волярська О. С. Оцінка якості підвищення кваліфікації вчителів у післядипломній педагогічній освіті: теоретичний аспект. Розвиток професійної компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти. — Харків, 2006

5. Глузман О. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. // Педагогіка та психологія, 2009. — № 2. 14. Головань

М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять / М. С.

Головань // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2011.

№ 8. — С. 224–233.

6. Гузій Н. Основи педагогічного професіоналізму. / К. : НПУ, 2004. 16.

Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз

понять / М. С. Головань // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні

технології, 2011. — № 8. — С. 224–233.

7. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці // Шлях освіти, 2004. — №3

8. Даниленко Л.І. Теоретичні аспекти освітньої інноватики // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Зб. наук.пр. Вип. 5 / Ред кол.:

Даниленко Л.І. (гол.ред.) та ін. — К.: Логос, 2001. — 170 с.

9. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность // Педагогика. — 2003. — № 4. — С. 21-31

10. Дмитренко Г.А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу: Навч. посібник. — К.: МАУП, 1996. — 140 с.

11. Дмитренко Г.А., Олійник В.В., Ануфрієва О.Л. Цільове управління : вимірювання результативності діяльності учителів і педагогів: Навч.-метод. посіб. — К.: УПКККО, 1996. — 84 с.

12. Дьяченко В.К. Новая дидактика. — М.: Педагогика, 2001. — 178 с.

13. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. — М.: Педагогика, 1989. — 160 с.

14. Дьяченко Л.В. Психологічні особливості взаємодії вчителя і учнів молодших класів при розв'язанні "важких" мисленневих задач: Автореф.

дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. — К., 2001. — 19с.

15. Сльникова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: Монографія. — К.: ДАККО, 1999. — 303 с.

16. Сльникова Г.В. Освітній моніторинг в управлінні загальною середньою освітою // Наша школа: наук.-метод. журнал. — 2000. — №4. — С. 33-37.

17. Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник / За ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова та ін. — К.: Богдан, 2003. — 520 с. 21.

Зимняя И. Ключевые компетентности // И. Зимняя // Высшее образование, 2003. — № 6.

18. Закон України “Про загальну середню освіту” Освіта України.

Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001. – С. 103-126.

19. Зверева В. И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Новая школа, 1997. – 320 с.

20. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание. Избр. ст. – Л.: ЛГУ, 1991. – 385 с.

21. Карніна Л.М. Моделі управлінської діяльності керівника школи: педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових праць. / за ред. Л.І. Даниленко. – К.: Логос, 2000. – С. 35-42

22. Карпичев. В.С. Опережающее обучение государственных служащих.//

Образование и общество. – 2004. – №1. – [Online]. Доступ

[http://www.education.rekom.ru/1\\_2004/72.html](http://www.education.rekom.ru/1_2004/72.html)

23. Кастельс Мануель Информационная эпоха: экономика, общество и культура / Пер. с англ. Под науч. ред. О.И. Шкаратана. – М.: Изд. БЕК,, 2000. – 275 с.

24. Кзензова Л. Учебное занятие: особенности и этапы // Директор школы – 2001. — № 4. — 13-19.

25. Кнорринг В.И. Искусство управления: Учеб. – М.: Изд. БЕК, 1997. – 288 с.

26. Кодлюк Я. Теоретико-методичні засади формування дидактичної компетентності майбутніх учителів початкової школи // Імідж сучасного педагога, 2012. — № 6.

27. Коломієць Н. Вплив ціннісних орієнтацій на формування компетентностей особистості. // Імідж сучасного педагога, 2012. — № 6.



28. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / За ред. О. В. Овчарук. — К.: КІС, 2004.

29. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Онищук. — К.: КІС, 2004. — 112 с.

30. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи [Колектив авторів: Н. М. Бібік, Л. С. Башенко та ін.]. — С. 111.

31. Конаржевский Ю.А. Внутрискольный менеджмент. — М.: БИ, 1992. — 139 с.

32. Конаржевский Ю.А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе. Учеб. пособ. — Челябинск: ЧРПИ, 1986. — 133 с.

33. Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти / Л. В. Банашко, О. М. Севастьянова, Б. С. Кригук, Є. І. Тарфітцева. Режим доступу: <http://www.kgpa.km.ua>

34. Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий. — М.: Просвещение, 1986. — 208 с.

35. Крамаренко А. Компетентнісний підхід до проблеми формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти. // Імідж сучасного педагога, 2012. — № 6.

36. Крамаренко А. М. Гуманістична спрямованість діяльності майбутніх учителів початкових класів / Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. Зб. наук. праць / Ред. кол. Сущенко Т. І. та ін. — Київ-Запоріжжя, 2003. — Вип. 28. — С. 123–129.

37. Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою. — К. «Освіта України», 2005. — 434 с.

38. Крижко В.В. Теорія та практика менеджменту в освіті. – Запоріжжя «Освіта», 2003. – 272 с.

39. Крижко В.В., Мамаєва І.О. Аксиологічний потенціал державного управління освітою. – К. «Освіта України», 2005. – 217 с.

40. Крижко В.В., Павлютенков Є.М. Менеджмент в освіті. – К. 1998. – 192 с.

41. Крижко В.В., Павлютенков Є.М. Психологія в практиці менеджера освіти. – Спб «КАРО», 2001. – 304 с.

42. Кулюткин Ю.Н. Культура групових дискусій. – Спб.: СпбГУПМ, 1997.

– 22 с.

43. Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценнісні орієнтири і когнітивні структури в діяльності вчителя. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2002. – 400

с.

44. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Смысл, 1996. – 17 с.

45. Лернер И. Я. Философия дидактики и дидактика как философия. – М.: Изд-во РСУ, 1995. – 49 с.

46. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів освіти / В. І. Лозова // Педагогічна підготовка вищих

навчальних закладів: матеріали міжвузівської науково-практичної конференції. – Х.: ОВС, 2002. – 164 с.

47. Локшина О. І. Становлення компетентнісної ідеї в європейській освіті. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 21–30.

48. Локшина О. Становлення компетентнісної ідеї в європейській освіті. – К.: Педагогічна думка, 2009. 36. Кремень В. Г. – К.: Юрінком Інтер, 2008.

– 1040 с.

49. Лукьянова М. Психолого-педагогическая компетентность учителя. // Педагогика, 2001. – № 10.

50.Лушняк В.Е. Управління загальноосвітнім навчальним закладом з використанням комп'ютерних технологій. Автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.01. / Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2002. – 20 с.

51.Мазур І. Самовдосконалення інноваційного стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів. // Імідж сучасного педагога, 2012. – № 6.

52.Макаренко А.С. Педагогические сочинения. В 8-ми т. / Ред.кол.: М.И.Кондаков, – М.: Педагогика, 1983. – т.4. – 484 с.

53.Мамитгонова Т. И. Дидактические основы и технологии интенсивного обучения / Науч. ред. Т. И. Шамова. – Самара: ПО "СамВен", 1993. – 215 с.

54.Маминонов А.Г. Управление и информация. – М: Наука, 1975. – 184 с.

55.Маслов В.І., Драгун В.П., Шаркунова В.В. Теоретичні основи педагогічного менеджменту: Навчальний посібник для працівників освіти. – К.: УПКККО, 1996. – 87 с.

56.Методика формування пізнавальної активності студентів / Т.А. Алексеевко (уклад.). – Чернівці: ЧДУ, 1997. – 17с.

57.Моисеев А.М. Качество управления школой: каким оно должно быть. – М.: Сентябрь, 2001. – 160 с.

58.Москаленко П.Г. Навчання як педагогічна система: Навч. посіб. для студентів педвузів, вчителів і керівників шкіл. – Тернопіль: ТДПІ, 1995. – 144 с.

59.Національна доктрина розвитку освіти України // Освіта України №33 від 23 квітня 2002 р. – С. 4-6.

60.Немов Р.С. Психология: [Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений

1. В 3-х кн. – 2-е изд. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 572 с.

61. Нечаев В.Я. Социология образования. – М.: МГУ, 1992. – 200 с.

62. Новак В.О. Основи теорії управління: Навчальний посібник – К.: НАУ, 2001. – 236 с.

63. Овчарук О. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: К.І.С., 2004. – 47 с.

Особистісно орієнтована освіта та шляхи її реалізації в системі підвищення кваліфікації / Л. Т. Ніколенко // Учебные записки, 2005. — № 3. — С. 23–

27.

64. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь. Электронное издание. – Эрудит: Словари и энциклопедии, 2003. – 680 Мб.

65. Олейник В. Профессиональный рост педагогических работников : организационно-педагогический аспект / В. Олейник, Л. Даниленко // Методист, 2003.

66. Олійник В.В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: Монографія. – К.: Міленіум, 2003. – 594 с.

67. Онопрієнко О. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті. // Шлях освіти, 2007. — № 4.

68. Освітній менеджмент: навчальний посібник / За ред. Л.Даниленко, Л.Карамушки.— К.: Шкільний світ, 2003.—400 с.

69. Основы менеджмента : Учебное пособие /Под ред. В.С.Верлоки, И.Д.Михайлова. – Х.: Основа, 1996. – 352 с.

70. Островецьова Н.М., Даниленко Л.І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект: Монографія. – К.: Школяр, 1996. – 302с.

71. Оцінювання роботи загальноосвітнього навчального закладу І-го ступеня за кінцевими результатами. Курс лекцій / Укл. Ануфрієва О.Л. — К.: „Міленіум”, 2003. — 32 с.

72. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн, Л. В. Карамушенко, І. Ф. Кривонос та ін. За ред. І. А. Зязюна. — К.: Вища школа, 1997. — 349 с.

73. Пехота Е. Н. Індивідуалізація професійної підготовки учителя / За заг. ред. І. А. Зязюна. — К.: Вища школа, 1997. — 281 с. 56. Підготовка майбутнього вчителя для впровадження педагогічних технологій: навч. посібник / За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. — К.: АСК, 2003. — 240 с.

74. Пехота О. М. Педагогічні технології: концепція, зміст, перспективи розвитку // Педагог — 2001. — № 4. — С. 2.

75. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. — К.: Видавничий дім «Слово», 2004. — 61 с.

76. Пометун О. Компетентнісний підхід — найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа, 2005. — № 1. — С. 65–69.

77. Пономарьова Т. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів. // Пономарьова Т. // Початкова школа, 2010. — № 12. — С. 49–50.

78. Савченко О. Взаємозв'язок ключових і предметних компетентностей у контексті формування у молодших школярів уміння вчитися. // Імідж сучасного педагога, 2012. — № 6.

79. Савченко О. Компетентнісний підхід як чинник професійної підготовки майбутнього вчителя. — К.: ІНПУ, 2010.

80. Семиченко В. А. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів / В. А. Семиченко //

Післядипломна освіта в Україні, 2001. — № 2. — С. 54–57. 491

81. Сергієнко Н. Ф. Професійна компетентність сучасного вчителя

[Електронний ресурс] / Н. Ф. Сергієнко. — 2005. — № 3–4.

82. Сковорода С. Професійна компетентність учителя початкових класів. //

Початкова освіта, 2011. — № 32. 78. Скрипник М. Мистецтво бути педагогом / М. Скрипник. — К., 2006.

83. Сластенин В. А. и др. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб.

заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2013. - 576 с.

84. Студенікіна В. Методична компетентність учителів. // Методист, 2012. —

№ 8.

85. Сущенко А. В. Гуманізація педагогічної діяльності та інноваційний процес

Ред. кол.: Сущенко Т. І. та ін. // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. праць. — Київ-Запоріжжя, 2003. — Вип. 29. — С. 32–39.

86. Тевлін Б. Професійна підготовка вчителів. — Х. : Основа, 2006.

87. Тюрікова О. Підвищення професійної компетентності педагогів в умовах інноваційної діяльності методичних служб. // Методист, 2012. — № 7.

88. Уйсімбаєва Н. Розвиток професійної компетентності як шлях до підготовки висококваліфікованих фахівців. // Рідна школа, 2006. — № 6.

89. Федченко О. Професійна компетентність педагога початкової школи. // Методист, 2012. — № 8.

90. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. — К. : Академвидав, 2006. — 352 с. (Альма-матер).

91. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. В. Хуторской. — СПб.: Питер, 2004. — С. 63–74.

92. Чемерис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції // Вища освіта України, 2006. — № 2. — С. 84–86.

## ДОДАТКИ

### Додаток 1

#### Анкета по оцінці рівня сформованості професійних умінь у студентів

Шановний студент! З метою подальшого вдосконалення освітнього процесу в ОДУ просимо Вас виступити в якості експерта і оцінити ступінь сформованості у Вас професійних умінь на даний момент, необхідних майбутньому викладачеві для успішної реалізації своєї професійної діяльності по 9-ти бальною шкалою: 0-вміння відсутня; 1-дуже низький рівень сформованості умінь; 2-низький; 3-нижче середнього; 4-трохи нижче середнього; 5-середній; 6-чуть вище середнього; 7-вище середнього; 8-високий; 9-дуже високий рівень сформованості умінь.

Якщо Ви знайдете, що завдання, зазначені в анкеті, вимагають доповнення або некоректно сформульовані, то просимо Вас внести свої корективи із зазначенням рівня сформованості умінь.

| п/п | Студент уміє                                                                                                        | Рівень сформованості умінь на даний момент |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| 1   | Аналізувати ефективність використання змісту навчального матеріалу, різних форм, методів, методик проведення занять |                                            |
| 2   | Вибирати логіку викладу і компоновку навчального матеріалу, оптимальний режим використання часу на занятті          |                                            |
| 3   | Вибирати методіку, виходячи з цілей заняття і рівня підготовленості;                                                |                                            |
| 4   | Вибирати темп проведення занять                                                                                     |                                            |
| 5   | Вибирати методи поточного контролю і діагностики рівня підготовленості студентів відповідно до цілей навчання       |                                            |
| 6   | Вивчати ділові і моральні якості, рівень підготовленості і успішність професійного зростання студентів              |                                            |



|    |                                                                                                                  |  |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 7  | Використовувати методи навчання і переконання, створювати цільові установки на переробку і збереження інформації |  |
| 8  | Використовувати основні форми обміну інформацією                                                                 |  |
| 9  | Давати оцінку поведінки                                                                                          |  |
| 10 | Знаходити співвідношення фактичного і теоретичного                                                               |  |

# НУБІП України

|    |                                                                                               |  |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 11 | Забезпечувати зворотний зв'язок в освітньому процесі                                          |  |
| 12 | Обґрунтовувати свої оцінки                                                                    |  |
| 13 | Спиратися в навчанні на особистий життєвий досвід                                             |  |
| 14 | Визначати необхідність і готувати до використання матеріально-технічну базу проведення занять |  |
| 15 | Визначати об'єкти і способи контролю за засвоєнням знань і умінь студентів                    |  |
| 16 | Визначати напрями вдосконалення навчальної діяльності                                         |  |
| 17 | Здійснювати діагностику пізнавальних мотивів і можливостей студентів                          |  |

# НУБІП України

|    |                                                                                                                       |  |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 18 | Організувати навчальний колектив на вьшолнение навчального плану занять                                               |  |
| 19 | Обгрунтовувати способи поетапної реалізації процесу виховання і навчання                                              |  |
| 20 | Вибирати і дидактично переробляти зміст наукового матеріалу з урахуванням загальної мети і приватних завдань навчання |  |
| 21 | Вибирати навчальний матеріал для конкретних занять, виділяти вузлові моменти і закономірності                         |  |
| 22 | Організувати індивідуальну та колективну форми діяльності студентів                                                   |  |
| 23 | Переводити загальні цілі виховання в діяльність учня по самовдосконалення його особистості                            |  |
| 24 | Перебудувувати зміст, план і методикку проведення заняття в умовах, що змінюються                                     |  |
| 25 | Спонукаати студентів задавати питання                                                                                 |  |
| 26 | Підбирати інформацію, точно розраховану на рівень підготовки                                                          |  |

|    |                                                                                                                                   |  |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 27 | Показувати особистий приклад                                                                                                      |  |
| 28 | Передбачати можливі труднощі студентів, визначати методи та методичні прийоми їх подолання                                        |  |
| 29 | Передбачати результати свого впливу на особистість студентів                                                                      |  |
| 30 | Пред'являти доступні, своєчасні, мотивовані і справедливі вимоги в навчанні та поведінці                                          |  |
| 31 | Вільно володіти своїм предметом                                                                                                   |  |
| 32 | Реалізовувати різні форми і методи проведення занять                                                                              |  |
| 33 | Зіставляти досягнуті і заплановані результати навчання і виховання                                                                |  |
| 34 | Поєднувати контроль і самоконтроль в навчанні                                                                                     |  |
| 35 | Ставити чіткі навчальні завдання в контексті майбутньої професійної діяльності                                                    |  |
| 36 | Визначати цілі навчання, його зміст, проводити структурування навчального матеріалу, відбір і впорядкування навчальної інформації |  |

Україна! Вітаємо!

Україна! Вітаємо!

Україна! Вітаємо!

Україна! Вітаємо!

Україна! Вітаємо!

Україна! Вітаємо!

Україна! Вітаємо!