

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

На правах рукопису

Кафедра професійної освіти та
технологій сільськогосподарського
виробництва

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС
ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Виконав: Суржик Олександр Миколайович
студент 62М-Пр(М) групи денної ф. н.
спеціальність: 015 Професійна освіта
спеціалізація: 015.18 Технологія виробництва і
переробки продуктів сільського господарства

Науковий керівник:

Самусь Тетяна Володимирівна, кандидат
педагогічних наук, ст. викладач

Допущено до захисту

«__»_____20__ року

Завідувач кафедри: _____ В.І. Ковальчук

Дата захисту _____

Оцінка «_____»

Підписи членів ДЕК:

Глухів 2020 р.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики	7
1.1. Сутність поняття «професійна компетентність» у психолого-педагогічній теорії та практиці.....	18
1.2. Структура формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики.....	33
РОЗДІЛ 2. Методичні аспекти формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики	34
2.1. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики.....	34
2.2. Методика формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики.....	47
РОЗДІЛ 3. Дослідно-експериментальна перевірка методики формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики	54
3. 1. Організація експериментальної роботи.....	54
3.2. Аналіз результатів експериментальної роботи	60
ВИСНОВКИ	71
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	75
ДОДАТКИ	85

ВСТУП

Актуальність дослідження. Інтеграція закладів вищої освіти України до Болонської системи спричинила необхідність реформування вітчизняної системи вищої школи. Так, у Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) [Ошибка! Источник ссылки не найден.], Указі Президента України «Про стратегію сталого розвитку «Україна 2020»» (2015 р.) [90], Галузевих стандартах вищої освіти України [17], Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 р. (2013 р.) [92] та інших державних нормативних документах визначено напрямки підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних реалізувати теоретичні знання та практичні уміння на практиці, вирішувати проблеми та представляти країну на міжнародному рівні.

В умовах сьогодення висунуто низку нових вимог до формування рівня професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у процесі професійної діяльності. Тобто, опанування знань з професійних дисциплін передбачає використання таких форм, методів і засобів навчання у вишах, реалізація яких забезпечить якісні зміни в системі освіти. З огляду на це, актуальною є проблема досягнення майбутніми педагогом професійного навчання високого рівня професіоналізму, творчої активності під час технологічної практики

В історії вітчизняної педагогічної думки цю проблему розглядали О. Абдуліна, Ю. Єрьомін, А. Макарова, В. Сластьонін та інші.

Низки проблем формування професійної компетентності майбутніх фахівців розглядаються в роботах О. Коваленко, Н. Ничкало, Т. Попової, В. Радкевич, П. Сікорського, М. Степка, Ю. Сухарнікова, Л. Тархан та ін. Важливими для нашого дослідження є доробки вчених, де обґрунтовано різні аспекти формування компетентності в професійній освіті: Л. Бірюк, Овчарук, О. Пометун, І. Родигіної та ін.

Різним аспектам і проблемам формування професійних умінь присвячено ряд наукових досліджень, які висвітлено в роботах О. Коваленко,

В. Ковальчук, Н. Ничкало, Т. Попової, В. Радкевич, В. Савченка, П. Сікорського, Л. Тархан, Л. Усеїнової та інших. Проте варто зазначити, що проблема формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики вважається малодослідженою.

Зазначене ускладнюється низкою суперечностей, зокрема, між:

– потребою суспільства в підготовці компетентних, здатних до виконання завдань технологічної практики майбутніх викладачів професійного навчання, прагнучих освоїти застосування сучасних матеріалів, приладів, устаткування;

– відсутністю методологічного і теоретичного обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики.

Аналіз наукового доробку з питань формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики зумовили вибір теми дослідження - **«Формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики»**.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх педагогів професійного навчання у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження: методика формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики.

Досягнення поставленої мети вимагає послідовного вирішення таких завдань:

1. На основі аналізу наукової літератури визначити зміст поняття «професійна компетентність» майбутніх педагогів професійного навчання.

2. Визначити структуру формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики.

3. Розкрити педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики.

4. Розробити методику формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики.

5. Експериментально перевірити ефективність методики формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики.

Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс таких методів дослідження:

– *теоретичні* - аналіз офіційних нормативних документів, наукової педагогічної, психологічної та спеціальної літератури; загальних і спеціальних праць із педагогіки та психології; порівняння, зіставлення – з метою вивчення та узагальнення стану дослідженості проблеми, визначення напрямів, предмета, мети й завдань дослідження;

– *емпіричні* - тестування, анкетування, спостереження за учасниками освітнього процесу, бесіди; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний) – для одержання даних про стан і результати дослідження у процесі реалізації педагогічних умов формування професійних вмінь майбутніх викладачів професійного навчання технологічного профілю;

– *статистичні методи* - методи математичної статистики для проведення кількісного та якісного аналізу експериментальних даних.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження доповідалися й обговорювалися на науково-практичних конференціях та семінарах:

– *міжнародних* - Міжнародній Інтернет-конференції молодих

учених і студентів «Тенденції розвитку професійної та технологічної освіти в умовах ринку праці» (Глухів, 2019 р.), II Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми технологічної і професійної освіти» (Глухів, 2020 р.), II Міжнародній науково-практичній конференції «Особливості формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання» (Глухів, 2020 р.);

– *всеукраїнських* - II Всеукраїнському науково-методичному семінарі «Підготовка майстра виробничого навчання, до впровадження в освітній процес інноваційних технологій» (Глухів, 2018 р.); II Всеукраїнській науково-практичної конференції «Теоретико-методичні основи підготовки конкурентноздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці» з іноземною участю (Кривий Ріг, 2019 р.); III Всеукраїнському науково-методичному семінарі «Підготовка майстра виробничого навчання, до впровадження в освітній процес інноваційних технологій» (Глухів, 2019 р.); I Всеукраїнській науковій інтернет-конференції студентів і молодих вчених «Сучасні технології виробництва і професійна освіта: тенденції та інновації» (Старобільськ, 2020 р.); IV Всеукраїнському науково - методичному семінарі «Підготовка майстра виробничого навчання, до впровадження в освітній процес інноваційних технологій» (Глухів, 2020 р.).

– *регіональних* - Регіональному науково-методичному семінарі «Компетентнісний підхід в освіті: теорія і практика» (Глухів, 2020 р.).

Структура та обсяг магістерської роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Повний обсяг роботи становить 105 сторінок (основний текст 84 сторінки). Список використаних джерел містить 98 найменувань.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

1.1. Сутність поняття «професійна компетентність» у психолого-педагогічній теорії та практиці

Процес накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площині формування й розвитку в здобувачів освіти здатності практично діяти та творчо застосовувати в різних ситуаціях набуті знання та досвід, який набуває важливого значення, оскільки переводить один із пріоритетних напрямів модернізації освіти в Україні та трактується як компетентнісний підхід. З огляду на це, актуальними завданнями, що потребують невідкладного розв'язання, є заміна освітньої парадигми із системи, орієнтованої на викладача як ретранслятора знань, на систему, орієнтовану на здобувача освіти, згідно з якою викладач виступає в ролі організатора освітньої діяльності, а модель поведінки здобувача освіти змінюється від пасивного засвоєння знань до науково-дослідницької, активної та самоосвітньої діяльності. Таким чином, як альтернатива освітньому процесу, побудованому на основі дидактичної тріади знання уміння навички, при якій спостерігалась проблема відриву знань від уміння їх застосовувати, можна вважати компетентнісний підхід, впровадження якого в систему вищої професійної освіти супроводжується оновленням змісту, методології та відповідного освітнього середовища, покращенням взаємодії з ринком праці, підвищенням конкурентоспроможності фахівців.

Проблеми компетентнісного підходу до підготовки фахівців досліджувалися багатьма як зарубіжними (Л. Колеснікова [74], Ю. Фролов [Ошибка! Источник ссылки не найден.], О. Хуторський [Ошибка! Источник ссылки не найден.] та ін.), так і вітчизняними вченими (Г. Копил

[96], О. Локшина [55], В. Луговий [56], П. Лузан [57], В. Майборода [65], В. Манько [64], О. Пометун [78], Н. Самарук [75] та ін.).

Теоретичні засади компетентнісного підходу в системі вищої професійної освіти знайшли висвітлення у численних працях Н. Бібік [4], А. Вербицького [75], Е. Зеєра [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**], І. Зимньої [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**], В. Лугового [56], О. Овчарук [74], О. Пометуна [77], Д. Равена [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**], А. Хуторського [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**] та ін.

Упровадження компетентнісного підходу як одного з пріоритетних напрямів модернізації вищої освіти України вимагає розв'язання певних проблем, а саме: оновлення стандартів вищої освіти шляхом розробки концептуальних засад для створення моделі випускника вищого навчального закладу як системи моделей його професійної діяльності та освітньо-професійної підготовки; відповідно до зміни освітньої парадигми, розробки та впровадження єдиних підходів до побудови педагогічної системи, яка відповідала б головному завданню вищої школи формуванню компетентності майбутнього фахівця.

Треба підкреслити, що компетентнісний підхід не заперечує системи освіти, яка була побудована на отриманні суми знань, умінь та навичок. Але при цьому треба враховувати, що знання можуть мати різну цінність і що збільшення їх обсягу не означає підвищення рівня освіченості. Більше того, підвищення рівня освіченості в ряді випадків може бути досягнуте лише при зменшенні обсягу знань, який зобов'язаний засвоїти студент [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Мета компетентнісного підходу у вищій освіті подолати розрив між знаннями студентів і їх практичною діяльністю, навчити студентів за допомогою отриманих і засвоєних знань ефективно вирішувати завдання практики. Запровадження компетентнісного підходу передбачає зміщення акцентів з освітнього процесу на навчальний результат, який виражається в термінах компетентностей. Згідно з концепцією компетентнісного підходу

результат більш важливий, ніж спосіб його здобуття [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с 57].

Сьогодні вже розпочато перехід освітніх систем на компетентнісне навчання. Аналіз досвіду закордонних країн у частині використання компетентнісної моделі в національних освітніх системах надзвичайно корисний для усвідомлення ефективності переходу української системи освіти на компетентнісний підхід.

Україна в рамках Болонського процесу взяла на себе визначені обов'язки, у тому числі приєднатися до компетентнісного формату професійної освіти. [66, с 66-81]

У Національній рамці кваліфікацій (2011 р.) [38], Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 р. (2013 р.) [90], Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**], Указі Президента України «Про стратегію сталого розвитку «Україна 2020» (2015 р.) [90], Галузевих стандартах вищої освіти України [51] та інших державних нормативних документах визначено напрями модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі.

У названих документах визначено, що метою сучасної вітчизняної системи освіти є створення умов для розвитку та самореалізації кожної особистості, забезпечення високої якості середньої та вищої освіти. Переважна більшість українських науковців, освітян, педагогів-практиків переконані, що підготовка майбутніх фахівців будь-якої сфери повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в рамках компетентнісного підходу.

З огляду на те, що цей підхід у сучасній системі вищої освіти набуває все більшого поширення та впровадження, закономірно, що аналіз його суті об'єктивно зумовлює потребу в конкретизації таких дефініцій, як компетентність, та професійна компетентність, які є визначальними категоріями цього підходу, досить плідно розробляються та різнобічно розглядаються у педагогічній науці. Однак зазначені поняття дотепер

недостатньо досліджені й обґрунтовані, у багатьох науково-методичних працях не розрізняються, а взаємозамінюються. Отже, проблема визначення компетентності стала об'єктом дискусій серед психологів, педагогів, фізіологів та спеціалістів-практиків, що викликало необхідність визначення їх змісту, суті та структури, і, якщо це різні поняття, то слід з'ясувати їх співвідношення.

Визначення поняття компетентності досі не має єдиної думки тому, що підходи до поняття компетентності тлумачить як коло повноважень певної особи, перелік соціальних вимог до її діяльності в певній сфері, а також визначає узагальнену здатність особистості до діяльності (І. Зимня, В. Луговий, Ю. Татур, А. Хуторський та ін.). Як підкреслює О. Пометун, більшість українських педагогів погодилась із цим підходом, визначивши, що під терміном компетентність розуміється передусім коло повноважень. У межах своєї компетентності особа може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати (набути) компетентність (компетентності) у певній сфері діяльності. Оскільки йдеться про процес навчання та розвитку особистості, що відбувається в системі освіти, одним із результатів освіти й буде набуття людиною набору компетентностей, що є необхідними для діяльності в різних сферах суспільного життя [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**; 56, 75].

Загальним для переважної більшості авторських визначень компетентності є визначення її як властивості особистості, здатності особи справлятися з різноманітними завданнями та ситуаціями, як сукупність знань, умінь, навичок і способів діяльності особистості, взаємозв'язаних між собою, необхідних для здійснення якісної професійної діяльності і заданих по відношенню до певного кола предметів і процесів.

Компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому

значущість предмету і результату діяльності. Поняття компетентний стосується особи, яка володіє знаннями уміннями та навичками, і є оцінною категорією щодо ефективного виконання своїх повноважень або функцій. Компетентність виступає в українській і російській мовах як якість, яка дозволяє їй (або навіть дає право) вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі. Основою цієї якості виявляються успішно реалізованій знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. **[Ошибка! Источник ссылки не найден., с 566].**

Пояснюючи природу розмежування компетентності Н. Бідюк зауважує, що компетентності – це одиниці ринкової економіки, які беруть свій початок не в педагогіці, а в сфері економіки, управління та підготовки кадрів, а кожна з її (компетентності) складових включає сукупність взаємопов'язаних якостей, таких як знання, уміння, навички, способи і мотивація діяльності [39].

Впровадження компетентностей у зміст освіти та здійснення моніторингу якості освіти відбувається поступово та супроводжується широким обговоренням і глибоким науковим обґрунтуванням. Поняття компетентності та професійної компетентності є ключовими в застосуванні компетентісного підходу в професійній освіті, та оскільки ці поняття досить багатогранні, їх визначення і трактування є постійним предметом дискусій.

За Законом України про освіту компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів та мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Проведений аналіз поняття компетентність дає підстави для їх чіткого розмежування. Термін компетентність використовується для характеристики освітнього результату, а професійна компетентність, у свою чергу, визначає професійну сферу людини та певний досвід діяльності. Компетентність – це інтегрована якість особистості, результат набуття певних професійних

компетеностей. Компетентність проявляється в загальній здібності й готовності особистості до професійної діяльності, що базується на знаннях і досвіді, набутих у процесі підготовки й зорієнтованих на самостійну та успішну участь у діяльності.

Узагальнений міжнародний досвід впровадження компетентнісного підходу в освітній галузі виокремлює трирівневу ієрархію системи компетенцій:

- 1) ключові (базові, надпредметні),
- 2) загальнопредметні (міжпредметні),
- 3) спеціально-предметні [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Надпредметні компетенції є базовими в процесі навчання. В якості ключових компетенцій визначаються: здатність вчитися, соціальна, загальнокультурна, здоров'язберігаюча, компетенції з інформаційних і комунікаційних технологій, громадянська, підприємницька.

Загальнопредметні (міжпредметні) компетенції – це ті, яких набуває суб'єкт навчання за весь період вивчення даного предмету і які орієнтовані на засвоєння конкретних навчальних результатів. Вони характеризуються високим ступенем узагальнення, постійно розвиваються, поглиблюються та розширюються.

Спеціально-предметні компетенції – це ті, яких набуває суб'єкт при вивченні певного предмету протягом періоду навчання і які базуються на загальнопредметних. Кожна із зазначених груп передбачає або реалізує певні здатності особистості.

Звертаючи увагу на поняття компетентність, В. Панов вважає, що професійна компетентність – це психологічні утворення, що виступають основою компетенції як результат освіти. Посилаючись на ряд досліджень, автор стверджує, що компетентність містить у собі три компоненти: власний досвід (мовний, комунікативний, емоційний); засвоєні знання; інтуїтивний компонент (розуміння досліджуваних явищ). Учений також зауважує, що перехід від знаннєвої парадигми освіти до

компетентнісної виводить на перший план психологічні механізми, умови й методи формування психологічних здібностей та інших новоутворень, що становлять психологічну основу ключових компетентностей. Спільною для подібних новоутворень є здатність того, хто навчається, до довільної (усвідомленої) саморегуляції своєї пізнавальної й особистісної сфери, що забезпечує усвідомленість і відповідальність не тільки при виконанні навчальних завдань, але й при виборі способів свого поведіння та життєвого шляху [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

За А. Хуторським, компетентність – це сукупність взаємозв'язаних якостей особи (знань, умінь, способів діяльності, досвіду), заданих стосовно певного кола предметів і процесів та необхідних для якісної продуктивної діяльності відносно них. Компетентність зумовлена посадою, соціальним статусом, службовими обов'язками фахівця.

Розмежовуючи загальне та індивідуальне в змісті компетентнісного підходу до освіти, вчений пояснює, що компетентність розглядається як володіння людиною відповідними знаннями уміннями та навичками, що включає її особистісне ставлення до неї та предмету діяльності. Дослідник підкреслює, що компетентність – особистісна якість (характеристика), яка вже склалася і передбачає, принаймні, досвід використання її у практичній діяльності. З різних ознак учений виокремлює інтегрованість компетентності. Отже, за А. Хуторським компетентність – якість (обізнаність, кваліфікація) особистості [**Ошибка! Источник ссылки не найден., с 98**].

І. Зимня тлумачить компетентність як інтелектуально та особистісно-обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, що ґрунтується на знаннях; на думку дослідниці, - це деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення; знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і стосунків, які потім виявляються в компетентностях людини [**Ошибка! Источник ссылки не найден., с 22**].

О. Дахін трактує поняття компетентність як наявність у людини

необхідних знань і здібностей, які зумовлюють здатність аналізувати, робити висновки та приймати ефективні рішення, раціонально діяти, виконуючи обрані рішення [75, с 75].

Як вважає Н. Бібік, компетентність - це освітні результати, що здобуваються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті. Такі освітні результати можна спрогнозувати в різних сферах: когнітивній, діяльнісній, мотиваційній, соціальній. Компетентність, як соціально закріплений освітній результат, стверджує автор, може бути введена як реальна вимога до засвоєння сукупності знань, способів діяльності, досвіду з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі [4, с 25].

Визначення компетентності як загальної здатності та готовності до продуктивної діяльності, інтегрованої характеристики якості особистості, результативного блоку, сформованого через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції, пропонує С. Бондар [74, с. 59].

Своєю чергою О. Овчарук вважає, що компетентність – об’єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія, а компетентність – це інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції. Компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і умінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії. Компетентності є індикаторами, що дозволяють визначити готовність фахівця до життя, його подальшого особистісного розвитку та до активної участі в житті суспільства [85, с. 157].

Професійна компетентність педагога, на думку І. Зязюна, пов’язана з формуванням професійних знань на всіх рівнях – методологічному, теоретичному, методичному, технологічному – і розглядається як знання предмета («олюднення» знань, особистий погляд на світ), методики його

викладання, педагогіки та психології. Науковець підкреслює, що не саме по собі знання предмета стає стрижнем педагогічної компетентності, а особиста оцінка й розуміння проблеми, роздумів, критичний погляд на явища та ситуації [24, с.205-206]. Дослідник подає компетентність як першооснову професійності і ставить на перше місце чинник комплексності знань, а саме: уміння синтезувати матеріал, аналізувати ситуації спілкування, осмислювати суть явищ, обирати засоби взаємодії [23, с. 143].

М. Кухарев професійну компетентність педагога розглядає як «високий рівень його підготовленості, зумовлений знанням стратегії продуктивної педагогічної діяльності, взаємодіючих у ній структурних компонентів і критеріїв для вимірювання ступеню її продуктивності» [87]. У це поняття науковець вкладає знання та досвід педагога, здатного прогнозувати можливі результати, діагностувати їх, аналізувати педагогічну ситуацію та моделювати більш ефективну систему дій на шляху досягнення результатів, обґрунтовувати й корегувати власну діяльність.

Професійну компетентність Н. Кузьміна досліджує з позиції взаємозв'язку дотримання педагогом певної діяльності та сформованості в нього таких якісних характеристик, як інформованість, авторитетність, організованість, що дають перспективу продуктивно розв'язувати навчально-виховні завдання, спрямовані на формування особистості учня [**Ошибка!** **Источник ссылки не найден.**, с. 55-57].

М. Головін вважає, що компетентність – це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми та завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету та результату діяльності [10].

В. Луговий у доцільності розглядає компетентність як інтегровану характеристику особи, яка розкладається на диференціальні компетентності, тобто загальна компетентність складається з окремих частинних компетентностей. При цьому термін компетентність розуміється як здібність

особистості до певного виду діяльності, тобто йому (терміну) надається значення юридичного характеру як окремих (наприклад, посадових) повноважень, наданих особі для виконання покладених на неї функцій [56]. Отже, дослідник визначає компетентність як особисті якості та здатність особи до певного виду діяльності.

У дослідженні А. Смятських і Т. Туркіної професійна компетентність педагога розглядається як характеристика теоретичної та практичної підготовки фахівця до здійснення педагогічної діяльності, що представлена сукупністю загально-педагогічної, спеціальної, технологічної, комунікативної і рефлексивної компетентностей і виявляється в здатності самостійно, відповідально, ефективно виконувати певні трудові функції.

Компетентність є поняттям функціональним, що стосується особистості людини і виявляється в її діяльності. У такому контексті особистість може бути в межах своєї компетентності компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати компетентність (компетентності) у певній галузі діяльності.

Компетентнісний підхід передбачає значне посилення практичної спрямованості освіти [62, с. 56]. Отже, у науковому обігу формується поняття «професійної компетентності».

Професійна компетентність - це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі сукупність знань, умінь, навичок, досвіду і особистісних якостей, які обумовлюють готовність і здатність особистості діяти у складній ситуації та вирішувати професійні завдання з високим ступенем невизначеності; здатність до досягнення більш якісного результату праці, ставлення до професії як до цінності [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 67].

Трактування професійної компетентності в науці як психологічній так і педагогічній проходить у функціональному і особистісному підходах. Виділивши перший підхід - функціональний, який визначає компетентність набором якостей, що здобуває протягом підготовки фахівець. Відповідно до

означеного, у структурі компетентності даний показник постає у сукупності окремих характеристик: діяльнісних, рольових та особистісних. Викладач ефективно виконує професійні обов'язки та працює у науковому руслі закладі вищої освіти. Наступні, особистісний підхід, виражає всі якості людини, що працює в педагогічній сфері. Структура компонентів піходу охарактеризована з посиланням на особистісні якості.

Питанням формування професійних компетентностей у різних сферах діяльності присвячена ціла низка сучасних досліджень: О. Бабюк [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**], Т. Матвеева [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**], В. Первутинський [78, с.78], М. Чаплак [86] та ін.

Психолого-педагогічні дослідження дозволяють стверджувати, що на сучасному етапі поняття професійної компетентності досліджується багатьма науковцями.

З власного досвіду на професійну компетентність В. Адольф визначає її складним утворення з набором знань, умінь, властивостей, особистісних якостей, які сприяють ефективному, оптимальному, варіативному освітньому процесу [14].

Успішне опановування нових знань та швидка адаптація до змінних, звичайних, експериментальних умов, що показана здатністю професійно й відповідально виконувати функціональні обов'язки В. Васніним окреслено як професійну компетентність. [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]

Н. Волкова зазначає, що професійна компетентність, професіоналізм передбачають наявність професійних знань (суспільних, психолого-педагогічних, предметних, прикладних умінь та навичок). Особливостями професійних знань є їх комплексність, натхненність [32].

В наукових доробках В. Кричевського професійна компетентність є сукупністю ознак: теоретичних та практичних знань; виділення основних значущих завдань майбутньої діяльності, комплексу операційних умінь; алгоритмізація при виконанні завдань; творчий підхід та креативне мислення, що забезпечують креативне мислення. [38, с. 97].

На думку відомих учених (В. Сластьоніна, І. Ісаєва, А. Міщенко), поняття «професійна компетентність педагога» постає у сукупності підходу до матеріалу у процесі професійної діяльності та опираючись на теоретичну і практичну підготовку. Структура розкрита вченими у педагогічних уміннях, які вони об'єднують у чотири групи: з погляду на педагогічні знання забезпечувати об'єктивний педагогічний процес; налагодити вплив компоненті та чинників педагогічного процесу пов'язавши та привівши його в дію.

Можемо сказати, що комплексно пов'язані з професійними якостями характеристика, що проявляється в діяльності й зумовлена подіями, ситуаціями, діями визначається як професійна компетентність педагога. Дослідники її не ізолюють, а проводять діяльність шляхом впровадження в освітній процес. Тому особливості професійної компетентності фахівця та її складників визначаються особливостями його професійної діяльності [40]. Далі розглянемо структуру формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики.

1.2. Структура формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики

О. Коваленко, Н. Брюханова, О. Мельниченко розглядають у дослідженнях професійну компетентність викладача професійного навчання як людини високого ступеня гнучких умінь з глибоким судженням, діяльності під час професійних процесів та ситуацій, має у власному арсеналі досвід та надбання пройдених видів професійно-педагогічної діяльності [60].

Відповідно до основних концептуальних положень розвитку технологічної освіти (розроблених науковцями на чолі з О. Коваленко), першочергову увагу приділено низці проблем, що в першу чергу вирішують наступні задачі: створити та упровадити механізми систематичного виокремлення, запитів, вимог, тенденцій, змін на ринку праці, визначення

провідних кваліфікаційних вимог; внесення змін до освітнього процесу з використанням нових інтенсивних навчальних методів та технологій освіти нових кваліфікованих робітників; упровадження підприємницького підходу до професійної освіти; введення в нове економічне середовище здобувачів освіти зі сформованими знаннями вміннями та навичками професійної поведінки; здійснення управління професійно-технічною освітою на демократичному та децентралізаційному рівні; розвиток стратегії безперервності професійно-технічної освіти та здобуття знань на протязі життя [60].

Будучи суб'єктом педагогічної діяльності, педагог професійного навчання водночас має володіти наступними властивостями націленість

(соціальні, діяльнісні, орієнтовані мотиви, звернені на споріднені професійні галузі); відношення до зовнішнього середовища, оточення людей, подій, роботи; власне ставлення, вміння здійснювати контроль над собою; креативність, її особливості, прояви; інтелектуальні риси індивідуальності; оперативна індивідуальність (здатність, діяльність, вправність, моторність); емоційність; емотивність; особливості усвідомлення близькості своєї професії з іншими; уявлення про здатності особистісних якостей, очікуваних від професіонала; розуміння розвитку професійних якостей та їх пригнічення; визначення особистісного «я» в професійному колективі.

Ми дотримуємося думки, що важливим етапом професіоналізації педагога професійного навчання, Е. Зеєра з огляду на компетентнісний підхід в освіті є його професійне становлення, і наголосити, що професійне становлення педагога є першочерговим завданням для розвитку суспільства в цілому: особистість педагога так само, як і його професійні знання, є ціннісним капіталом суспільства. Викладач здатний формувати в учнів, студентів лише ті ціннісні орієнтації, які притаманні йому самому. Практика показує, професійне становлення педагога охоплює тривалий період життя: від початку формування професійних намірів до професійної майстерності. Особистісна професійна не повторність і унікальність для вираження

характеристик майстра має відповідати власному стилю діяльності концептуальному професійному мисленню та індивідуальним показникам. Проте для цього у викладача повинні бути сформовані компоненти (складники) професійної компетентності.

Професійно-педагогічна діяльність у науковому доробку Н. Кузьміної [Ошибка! Источник ссылки не найден.] викладена у структурні компоненти: мету, зміст, засоби, об'єкти та суб'єкти діяльності та функціональні складники (рефлексія, проектування, конструювання, організація та комунікація), що відповідає гностичній, проектувальній, конструктивній, організаційній та комунікативній функціям.

Цілі що є центральним у професійно-педагогічній діяльності викладача системно утворені та складаються з: формування системи наукових знань, умінь і навичок та формування особистості спеціаліста засобами навчальної дисципліни, педагогічною діяльністю у цілому й особистим потенціалом викладача.

Спираючись на виокремлені цілі у педагогічній літературі висвітлено ряд пов'язаних функцій: перетворювальну (пов'язана з необхідністю позитивних змін людської якості, системи стосунків, педагогічної ситуації); інформаційну (задана необхідністю обміну культурним досвідом між поколіннями); комунікативну (зумовлена спільністю дій і необхідністю спілкування в системі людина-людина); організаційну (пов'язана з потребою впорядковувати дії усередині педагогічних систем і процесів); демонстраційну (задана вимогою еталонності дій педагога, що транслює культурні зразки іншим людям) [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 205-220].

Основна робота професійної діяльності викладача поділяється на загально-педагогічну та загально-трудова. До загально-педагогічної дозволено віднести: інформаційну, мобілізаційну, розвивальну, орієнтирну. До загально-трудова функцій зараховують: проектувальну, конструктивну, організаційну, комунікативну, дослідницьку, організаційну [Ошибка!

Источник ссылки не найден., с. 17-29].

Таким чином, структура професійної діяльності викладача включає в себе забезпечення цілісної сукупності взаємопов'язаних і взаємообумовлених функцій, головною з яких є навчальна, дослідницька, виховна і організаційно-технологічна. Вони мусять сприйматися в їх єдності, хоча дійсно у багатьох викладачів перші функції можуть переважати над другими.

У процесі використання функцій педагогічної діяльності наставник має користуватись такими завданнями: проектувати навчальний процес враховуючи поставлені цілі; будувати зміст освіти та освітній процес; організовувати аудиторні заняття та самостійну роботу здобувачів освіти; керувати та направляти освітній процес. Формування у здобувачів освіти творчого і активного погляду на здобуту у майбутньому професію відбувається у межах виховної функції викладача. Також, вона відображається у світогляді та громадянській позиції, широті кругозору, широті кругозору, етиці поведінки, загальній культурі і т.д. Наукові напрацювання викладача закладу вищої освіти у конкретній галузі направлені на наукові проблеми чи окрему проблематику: з висунутими науковими гіпотезами, з використанням прогресивних та новітніх методів дослідження, з викладеними та обґрунтованими результатами досліджень в науці, що оприлюднені на наукових семінарах, конференціях та публікованих у наукових збірниках.

Певна річ, напрямок роботи викладача ЗВО поєднує наукову, дослідну, виховну діяльність та включає володіння педагогічними та дослідницькими здібностями. Важливим акцентом для реалізації цих здібностей постають якості особистості, її соціальні, психологічні риси.

Провідні науковці та дослідники мають спільну думку і говорять, що педагогічний працівник закладу вищої освіти має вміщувати в собі набір певних рис і якостей. [44, с. 56-112]

По-перше, загальногромадянські: стійкі переконання, принципи, широкий світогляд, цілеспрямованість, активність; невід'ємним є почуття

патріотизму, національної свідомості; повага до культури та народу інших держав; людяність та громадянський дух, відчуття важливості та здатності гідно діяти.

По-друге, моральні: людяність, щирість, відкритість у відношенні до оточення; загальну та психологічну культуру, що відповідає високому рівню розвитку; гідне відношення до наукових надбань та професіоналізму науковців; виконання власних обов'язків; дотримання даного слова; дисципліна та прискіпливість, принциповість та скромність, охайність та точність.

По-третє, наукові: наукова винахідливість; професіональна продуктивність, плідна розумова праця, під час пошуку інформації; педагогічний напрямок науки; професійно-педагогічний погляд та спостережливість; набуття технічних навичок; широта та далекоглядність думки при розв'язанні педагогічних ситуацій чи подій; професійна вимова та володіння мовою, науковою термінологією; опанування та взаємодія з жестами, мімікою, осанкою, подачею, голосом та рухом тіла.

По-четверте, індивідуальні: широта навколишнього бачення, прийняття та пізнання; цікавість та пильність інтелектуальної обізнаності; сприяння індивідуалізації та вираженні схильностей здобувачів освіти у процесі професійно-педагогічної праці шляхом взаємодопомоги; твердий характер; стриманість власних емоцій; володіння собою та спокій; виражені, логічні та усвідомлені дії при розв'язанні життєвих проблем; схвальна «Я-концепція» особистості.

По-п'яте, професійні: реальне бачення молодого педагога у юному здобувачі освіти; розробка кроків та підходів опанування знань, умінь та навичок студентами; сприяння до розкриття рис молоді особистості; позитив, гарна атмосфера та похвала; виражена відкритість та добродушність; застосування новітніх методик та прогнозування результативної віддачі (зворотного зв'язку); виховання колективу академічної групи, шляхом пошуку індивідуальних підходів до кожного

здобувача освіти. [63, с. 151]

Особа педагога узагальнено відрізняється від інших і постає перед нами з набором загальних професійно-педагогічних здібностей, як зазначає В. Крутецький. Учений вважає, що розподілити їх потрібно на освітні, наукові, лінгвістичні, організаційні, авторитетні, інформативні. На відміну від загальних, наукові схильності, з погляду наукового діяча, представлені з наступних:

- мнемологічні (майстерність запам'ятовувати, засвоювати, розподіляти та повторювати опрацьований матеріал);
- інтелектуальні (незвичне, нове, винахідливе мислення, моментальні відповіді на питання та розв'язки завдань);
- наукова уява (передача з наукового погляду уявних елементів, приладів тощо);
- пильність (визначення корисної інформації, звернення уваги на прихований зміст).

Жодна наукова діяльність не виключає використання індивідуальних якостей: допитливості (заряд та насага у пошуку наукових здобутків та виокремлення ключових показників для особистого дослідження); наукова витривалість (слідкування наукового кола успіхів у постійних дослідженнях інших напрямків та галузей); витримка (розгляд дослідження, власної наукової проблеми, наукових вимог протягом довгого періоду часу); критика, старання, енергія; віра у роботу; досвід роботи з оточенням [71].

В успішній науковій діяльності дослідник І. Кринецький вбачає використання набір здібностей: при розв'язанні творчих завдань, застосовуючи інноваційний метод їх повного чи часткового вирішення - *евристична*; творчий підхід до розв'язання ситуацій - *креативна*; комбінування різнопланових завдань з суміжних сфер діяльності - *мобільно-інтелектуальна*; міркувати «тут і зараз», не залежати від звичайних методів, не ставати запопадливим на роботу інших авторитетних науковців (безцінна умова успішної наукової діяльності) - *незалежне мислення*; проектувати

власну проблему, з кута моделі у свідомості, для появи несподіваних ідей та думок - *відкриті інтелектуальні здібності*; робити власний критеріальний аналіз в науковій сфері і працювати над контролем діяльності, щоб вірно визначити стан наукового доробку у науковій сфері - *саморефлексія*. Окрім зазначеного потрібно не забувати про використання обраних способів і підходів, про передбачення, наперед розуміючи, до якого стану дійде об'єкт дослідження [57].

Виконання професійних обов'язків викладача гарантується на наборі певних повноважень, правил, що відокремлює його від інших (працівників освіти чи здобувачів освіти) та викладені у посадовій інструкції викладача педагога. Ефективне використання свого потенціалу особою педагога має базуватись на грамотності та володінні певними компетентностями, що стосуються дисципліни професійної діяльності та предмету викладання. Дану характеристику за таких умов розглядають відчуженою за задалегідь даною професійною вимогою, що регламентують підготовку спеціаліста професіонала для подальшої професійної діяльності та позитивного результату.

У тлумаченні терміну «професійна компетентність педагога» науковці здебільшого визначились та дійшли згоди щодо одного підходу у визначенні його змісту. Водночас єдиного погляду на структурні елементи професійної компетентності та складники в науковців поки що немає.

К. Віаніс-Трофименко працюючи зі структурою професійної компетентності виокремлює такі компоненти:

- а) особистісний (мати набір прийомів для самовираження і саморозвитку протистояння професійним змінам особи);
- б) індивідуальний (здатність використовувати прийоми для розвитку індивідуальності та самореалізації у професій та поза нею);
- в) спеціальний (вміння демонструвати на високому рівні власну професійну діяльність);
- г) соціальний (користуватися вмінням до спільної професійної діяльності в групі) [76].

В. Пелагейченко основними компонентами професійно-педагогічної компетентності називає:

1) *спеціальну компетентність*, що вміщує знання, уміння і досвід діяльності в конкретній навчальній дисципліні, що викладає педагог;

2) *методичну компетентність*, застосування у навчально-методичному процесі сукупності відповідних методів;

3) *психолого-педагогічну* поєднання психологічних і педагогічних основ у поєднанні з вмінням налаштовувати гарні відносини із здобувачами освіти; майстерність викликати та розвивати в здобувачів освіти зацікавленість до обраного фаху та навчальних дисциплін що викладаються;

4) *диференціально-психологічну компетентність*, дає на меті виявлення особистісних якостей, спрямованості, настанов здобувачів освіти, окреслювати та розкривати їхні емоції; вправно налаштовувати співпрацю з студентами, колегами, керівниками;

5) *аутопсихологічну компетентність* (поєднання всіх видів рефлексій у педагогічній роботі) [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Аналізуючи все вище зазначене професійна компетентність показує підготовку та можливості педагога професійно діяти, виконувати, науково-педагогічні функції, що прийняті у суспільстві відповідно до освітніх нормативів та стандартів.

Структура педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти розподілена на такі компоненти:

1) пізнавальний – базові та спеціальні психолого-педагогічні знання;

2) фаховий – майстерне володіння методикою викладання навчальних дисциплін, методами та прийомами викладацької діяльності; відповідність професійної діяльності принципам навчання у вищій школі;

3) мотиваційний – спрямованість особистості на самовдосконалення у професійній діяльності;

4) особистісний – наявність професійно важливих для викладацької діяльності особистісних якостей;

5) поведінковий – застосування на практиці знань, умінь і навичок, набутого досвіду, усталених моделей поведінки для вирішення педагогічних завдань різних рівнів і спрямування у професійній діяльності.

У зв'язку зі стрімким розвитком науки та педагогічної освіти в цілому спостерігається зростання вимог до педагогічного професіоналізму та особистісних якостей викладачів вищої школи.

Порівнюючи міркування наукових діячів, ключовими проблемами, вирішення яких очікується від педагогічних працівників закладів вищої освіти є:

- підвищення рівня освітніх стандартів;
- впровадження сучасних технологій у викладацьку діяльність;
- впровадження інформаційно-комунікативних технологій в освітній процес ЗВО;
- адаптація досвіду викладацької, науково-пошукової роботи професорсько-викладацького складу ЗВО в єдиному європейському інформаційно-освітньому просторі.

Цим всім вимогам відповідає тільки викладач з високим рівнем сформованості психолого-педагогічної компетентності, здатний до самоосвіти та самовдосконалення.

Отже, психолого-педагогічна компетентність викладача ЗВО передбачає розвиток сукупності комунікативних, індивідуальних та професійних якостей особистості педагога, що забезпечують підвищення рівня педагогічної майстерності, досягнення якісних показників в освітньому процесі та створення гармонійного образу сучасного педагога, котрий буде відповідати вимогам суспільства XXI століття [69].

В свою чергу, *професійна компетентність майбутнього педагога професійного навчання під час технологічної практики* - це інтегрована якість особистості, що виявляється в професійній діяльності, поведінці та вчинках особи і зумовлює її готовність та здатність кваліфіковано виконувати складні спеціалізовані виробничі завдання в галузі професійної

освіти під час технологічної практики на основі системного поєднання комплексу знань, умінь, мотивів саморозвитку, моральних цінностей та професійних якостей (інтерес до техніки; технічна кмітливість; технічне мислення; швидка реакція; аналітичний склад розуму; відповідальність; організованість тощо).

Л. Карпова дотримується думки, що структурні компоненти професійної компетентності базуються у трьох сферах:

1) мотиваційна (мотиви, настанови, орієнтації, спрямованість), яка забезпечує сформованість загальнокультурної, особистісно-мотиваційної та соціальної компетентності;

2) предметно-практична (операційно-технологічна), що сприяє розвитку певних підвидів професійної компетентності: методологічної, практично-діяльнісної, дидактико-методичної, спеціально-наукової, економіко-правової, екологічної, інформаційної, управлінської, комунікативної;

3) сфера саморегуляції, що розвиває психологічну компетентність та ауто-компетентність [30].

Т. Ісаєва у змісті професійної компетентності виокремлює такі складові: адаптаційно-цивілізаційну; соціально-організаційну; предметно-методичну; комунікативну; ціннісно-змістову [37].

І. Бех, К. Віаніс-Трофименко, Л. Карпова, В. Крижко, І. Міщенко, Є. Павлютенков, І. Черемис та ін. науковці у структурі професійної компетентності педагога визначають такі компоненти: мотиваційний-ціннісний, змістовий, діяльнісний, особистісний і дослідницько-рефлексивний.

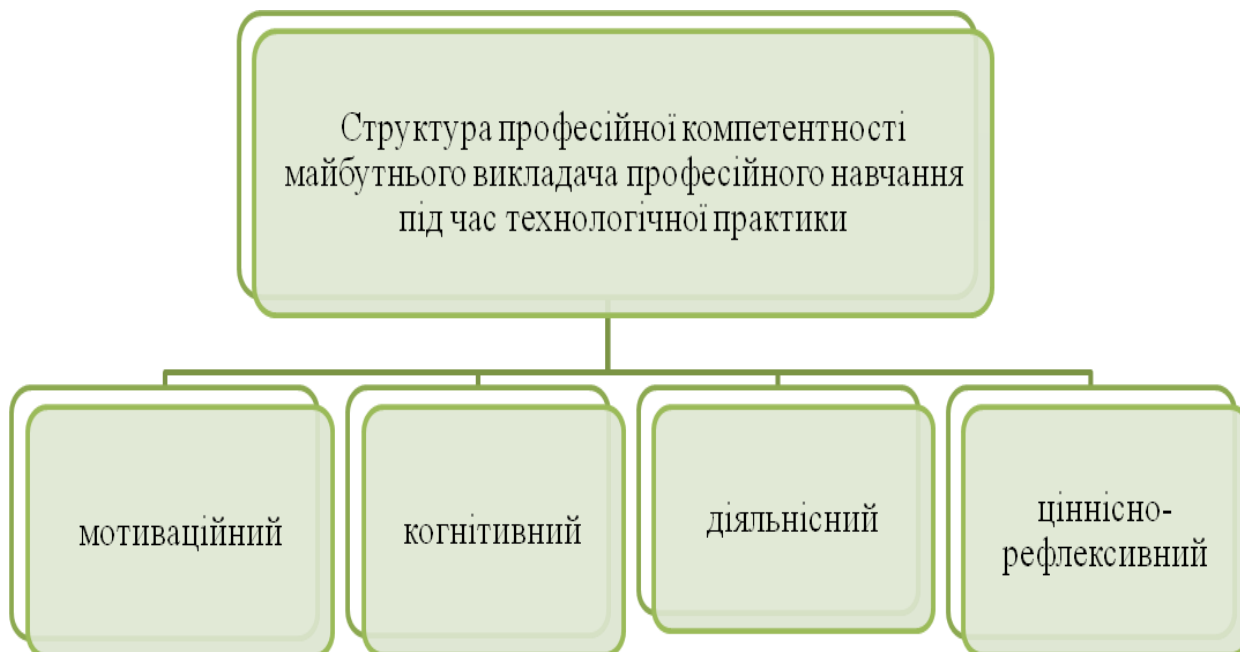


Рис. 1.1. Структура професійної компетентності майбутнього викладача професійного навчання під час технологічної практики

Як свідчить практика, професійне становлення педагога охоплює тривалий період життя: від початку формування професійних намірів до професійної майстерності. Щоб бути майстром, треба володіти особистісною професійною неповторністю й унікальністю, своїм стилем діяльності, концептуальністю професійного мислення. Але для цього в педагога мають бути сформовані компоненти професійної компетентності. Відповідно педагог професійного навчання під час технологічної практики має враховувати мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-рефлексивний компоненти, що складають комплексну структуру зображену (рис. 1.1.).

Виокремлені компоненти існують не ізольовано один від одного, вони тісно взаємопов'язані між собою. Охарактеризуємо коротко зміст кожного з визначених компонентів (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Структура професійної компетентності майбутнього викладача професійного навчання під час технологічної практики

Назва компоненту	Значення у роботі педагогів професійного навчання під час технологічної практики
Мотиваційний компонент	Відображає ставлення особистості до професійної діяльності та практичній підготовці, що виражається в цільових установках. До складу мотиваційного компоненту входить потреба у професійній діяльності та практичній підготовці, прагнення до творчої наукової та навчально-методичної діяльності; інтерес до виховної роботи; інтерес до проходження технологічної практики; пізнавальні, професійні і творчі мотиви, які впливають на цілепокладання в процесі професійної діяльності та практичній підготовці. Основу мотиваційного компонента складає мотивація досягнень, показники професійного самовизначення та професійної спрямованості.
Когнітивний компонент	Включає знання теоретичного (декларативного) і технологічного (процедурного) характеру: методологічні знання – знання загальних підходів, принципів, закономірностей розвитку, навчання і виховання студентської молоді як підготовки до самостійної практичної діяльності; теоретичні знання фахової наукової дисципліни; сукупність знань, необхідних викладачу ЗВО для проходження технологічної практики; знання, які складають основу педагогічної та практичної діяльності викладача ЗВО; знання інформаційних технологій, їх можливостей для розв’язання завдань практичної діяльності у навчальному процесі; креативність, гнучкість, критичність, системність, мобільність, оперативність

	мислення.
Діяльнісний компонент	<p>Включає досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі його результатів – знань у фаховій науковій галузі; досвід здійснення відомих способів діяльності у практичній підготовці; досвід практичної діяльності у формі вмінь приймати ефективні рішення в практичних проблемних ситуаціях; досвід формування емоційно-ціннісних ставлень у формі особистісних орієнтацій.</p> <p>Діяльнісний компонент ґрунтується на загальних прийомах і способах інтелектуальної діяльності (аналізі, синтезі, порівнянні, абстрагуванні, узагальненні, конкретизації), загальних і специфічних (опосередкованих комп'ютером) уміннях організовувати технологічний процес. Діяльнісний компонент є комплексом взаємопов'язаних умінь і навичок, що забезпечують якісну практичну реалізацію посадових функцій викладача під час технологічної практики.</p> <p>Серед професійних умінь викладача вищої школи у процесі технологічної практики виокремлюють: проєктувальні; конструктивні; інформаційні; організаторські; комунікативні; фасилітаційні; дослідницькі; виховні. Ці вміння детально охарактеризовані в роботі В. Стрельниковим [12].</p>
Ціннісно-рефлексивний компонент	<p>Містить сукупність особисто значущих і цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, ставлень до практичної діяльності у професійно-технологічній сфері; розуміння професійної компетентності як однієї з провідних професійних і соціальних цінностей; адекватну самооцінку власних можливостей у</p>

	<p>практичній діяльності, наявність власної позиції щодо прийнятих рішень під час технологічної практики; прагнення до самоактуалізації, саморозвитку, постійної роботи над собою у підготовці до професійної діяльності; прагнення до професійного самовдосконалення як майбутнього викладача; здатність адекватно орієнтуватися в інноваціях; здатність брати на себе відповідальність за прийняті рішення професійної діяльності; здатність до рефлексії під час демонстрації практичних навичок; самоаналіз і самооцінка професійної діяльності; здатність адекватно оцінювати власні досягнення у професійній сфері, власний рівень професійної компетентності; вміння визначати переваги і недоліки власної компетентності у практичній діяльності; вміння визначати резерви свого подальшого професійного зростання; вміння регулювати свою професійну діяльність і ставлення до неї у процесі проходження технологічної практики.</p> <p>Рівень рефлексивних можливостей характеризує здатність до осмислення, самоаналізу і самооцінки особою власної практичної діяльності і її результатів, уточнення шляхів її організації, визначення на основі власного досвіду оптимальних методів і прийомів роботи.</p> <p>Завдяки рефлексії регулюються всі компоненти професійної компетентності: людиною відстежуються цілі, процес і результати власної діяльності щодо набуття компетентностей у професійній сфері, а також усвідомлення тих внутрішніх змін, які в ній</p>
--	---

	відбуваються, усвідомлення себе як особистості, що передає набуті професійно-технічні знання [54, с. 3-24].
--	---

Таким чином, структура професійної компетентності складається з окремих цілісних підсистем (компонентів) майбутніх викладачів професійного навчання. Структурний взаємозв'язок мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, ціннісно-рефлексивного компонентів передбачає визначення міри сформованості позитивного ставлення до професійної діяльності; ступеню здатності майбутніх фахівців до адекватного осмислення та аналізу результатів професійних дій; міри здатності студентів до технологій виконання робіт під час професійної діяльності; ступінь здатності означених фахівців до творчої професійної діяльності.

Відповідно до логіки дослідження, наступним кроком є обґрунтування рівнів формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики.

Рівень визначають як «ступінь, що досягається в розвитку чого-небудь, якісний стан, ступінь його розвитку» [55].

Аналіз наукових досліджень дає підстави зробити висновок, що рівні є механізмом переведення якісних показників, що характеризують критерії педагогічних предметів, процесів, явищ, у кількісні. Поняття «рівень» характеризується різним змістовим наповненням, підґрунтям якого є різні критерії, показники і відповідні їм змістові характеристики.

При визначенні рівнів готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності науковці часто використовують такі рівні: елементарний, низький, середній, достатній, високий. Спираючись на вищевизначені компоненти, а також відповідні їм показники, нами окреслено рівні формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час проходження технологічної практики: високий, достатній та низький.

Високий рівень формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в процесі застосування сучасних матеріалів,

приладів, устаткування є характерним для студентів, які: вмотивовані до удосконалення професійної діяльності; виявляють зацікавленість та усвідомлюють необхідність формування професійних умінь; спрямовані на застосування професійних умінь у майбутній професійній діяльності; на високому рівні володіють професійно-педагогічною та методичною компетентностями, здатні використовувати набуті у процесі професійної підготовки теоретичні та методичні знання як у типових, так і у нестандартних ситуаціях; характеризуються стійким проявом професійно значущих, особистісних якостей, активності та творчості у формуванні професійних умінь, критичністю та аргументованістю аналізу професійної діяльності; обґрунтоване та адекватне оцінювання своєї діяльності із визначенням шляхів її поліпшення.

Достатній рівень формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання об'єднує студентів, які: недостатньо вмотивовані до удосконалення зазначеної діяльності; не повністю виявляють інтерес до формування професійних умінь застосування сучасних матеріалів, приладів, устаткування та зовсім усвідомлюють необхідність формування професійних умінь; володіють елементами професійно-педагогічної та методичної компетентностей, здатні використовувати набуті у процесі професійної підготовки теоретичні та методичні знання у типових ситуаціях; виявляють суб'єктивні труднощі у практичній діяльності з формування професійних умінь; характеризуються достатнім проявом професійно значущих, особистісних якостей та творчого потенціалу у формуванні професійної компетентності, використанням шаблонних тверджень під час аналізу та самоаналізу професійної діяльності; час від часу упродовж аналізу звернення до порівняння; вибірково-адекватне оцінювання зазначеної діяльності.

Низький рівень формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання властивий студентам, які не вмотивовані до удосконалення зазначеної діяльності; не виявляють інтерес до формування

професійних умінь застосування сучасних матеріалів, приладів, устаткування; слабо володіють професійно-педагогічними та методичними компетентностями; практична діяльність з формування професійних умінь репродуктивна; характеризуються ситуативним проявом професійно значущих, особистісних якостей та творчого потенціалу у формуванні професійної компетентності, помірним вираженням здатності до аналізу та самоаналізу [14, с. 160-175].

Отже, під час педагогічного та психологічного аналізу нами виявлено чотири структурних компонентів професійної компетентності майбутнього викладача професійного навчання під час технологічної практики, а саме: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-рефлексивний. Окремо визначено та розкрито три рівні формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання. Наступний крок вбачаємо в розробленні методики формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

2.1. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики

Освітня система України сьогодення повинна враховувати загальнолюдські цінності демократичні норми, які впроваджуються шляхом реалізації спеціаліста з визначеного фаху [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. Базою для визначення даного шляху є особистісно спрямований підхід. Виходячи з цього, освітня система закладу вищої освіти базується на гуманістичних тенденціях і характеризується поєднанням інноваційних форм в освіті.

Як демонструє нам практика, система освіти постає найбільш ефективним фактором професійного навчання, а саме: підготовки викладача загально технічних дисциплін, виховання практика технологічної освіти та професійного навчання. За показниками видно, що весь охоплений процес професійного соціального активного життя сприяє розвитку: творчих здібностей, рефлексивних можливостей, довершення, професійної педагогічної майстерності. Сприяє цьому всьому елементарне вивчення техніки та технології сучасної технологічної культури у здобутті загально-технічної, педагогічної, спеціальної професійно технічної освіти.

Аналіз дослідження показує, що спираючись на процес професійної підготовки сучасного педагога професійного навчання до роботи в закладі вищої освіти проходить формування в нього професійної компетентності.

З різних сторін описано, розглянуто, проаналізовано дослідження В. Андрущенко [Ошибка! Источник ссылки не найден.], І. Беха [3],

Р. Гуревича [14], І. Зязюна [24], І. Козловської [Ошибка! Источник ссылки не найден.], Н. Ничкало [Ошибка! Источник ссылки не найден.], О. Сухомлинської [1] та з'ясовано, що феномен та складники формування професійної компетентності майбутнього педагога розглянуті й проаналізовані з позицій особистісних. З точки зору. Ю. Койнова [39, с 55] професійна компетентність -це інтегрована особистісна якість, що характеризує суб'єкт діяльності, повний стан готовності педагога до її здійснення у професії. Також неможливо оминати поняття з точки зору єдності до підготовки педагогічного мислення з практичного боку.

Виключення стереотипів, іноваційних підходів, пошук сучасних новинок, та одночасна критика та опрацювання знайденого матеріалу здатність компонування найефективніших технологій при розв'язанні педагогічних задач - є компонентом формування професійної компетенції. Ми розділяємо думку, що найкращі оптимальні умови для педагогів є наступні:

- проживання життєвих ситуацій самостійно та активне вирішення їх;
- середовище, що стимулює опанування навчально-інформаційним матеріалом;
- виведення здобувачів освіти з зони комфорту запровадження активної педагогічної роботи в групі та в колективі;
- психологічна корекція;
- здобуття педагогічного досвіду у пошуках інформації;
- Оцінювання та аналіз власної діяльності, критика та корекція.

Ефективне формування постаті педагога, що показує дієвість розроблених та впроваджених до освітнього процесу здобувачів освіти. Дані питання у галузях техніки та технологій стали підґрунтям до потрібних компонентів професіоналу майбутнього викладача педагогічних умов.

Рівень розвитку. освідченість, цілісність. показує сам процес формування професійної компетентності особистості здобувача освіти та педагога, що передає знання засобами, які покривають власні та важливі

функції [36].

Кінцева модель навчання презентована чотирьма стадіями, які показують педагогічні умови процесу формування професійної компетентності. На початковому етапі ми спостерігаємо первинне опрацювання матеріалу (методи, підходи, концепції, погляди професіоналів), фінальна ж стадія є ключовою у сформованості професійної компетентності у реалізації здань технологічної практики. [34].

«Неусвідомлювальна» не компетентність є - першою стадією. Визначено, що до того часу поки особа не опанувала набором знань, умінь, навичок, здобувач освіти на них не розраховує, не спирається, іноді навіть не здогадується про існування. Самооцінка суб'єкта на початку виглядає як поєднання чогось невіданого (Я знаю що я не знаю). Акцентування відбувається браку вивченого матеріалу [20].

Це є наслідком, що вже з початком довгоочікуваного процесу здобуття освіти у людини присутній елементи незнання знань, умінь, навичок. І в один момент усвідомлення такої нестачі призводить до другої стадії поєднаних умов.

Саме друга стадія – усвідомлювана некомпетентність стає базисом свідомості у нестачі матеріалу, практичних занять, професіональних вмінь. Усвідомлювана не компетентність показує два шляхи проходження освітнього процесу цих стадій можливі зі здобуттям наступного: конструктивний та деструктивний. Вплив особистості і професіональної активності є побудовою конструкції.

- 1) конструктивний - це форма вияву активності;
- 2) деструктивний - форма професійної пасивності.

Конструктивний напрямок вказує, що розуміння людиною своєї професійної некомпетентності виявляє підвищенню змотивованості на здобуття професійних знань, умінь, навичок, яких не вистачає.

Деструктивний наслідок може завдати до виникнення нерішучості в власних силах, психологічного розладу, підвищення тривожного стану тощо,

завдаючи шкоду подальшому професійному навчанню. Для цієї стадії властива така професійна рефлексія суб'єкта: «Я знаю, що я не знаю».

Третя стадія – усвідомлювана компетентність: студент знає з чого складається структура і структурує її зміст, професійні знання, уміння і навички, він здатен їх ефективно застосовувати.

Для неї характерна професійний самоаналіз суб'єкта в такому вигляді: «Я знаю, що я знаю».

Четверта стадія – «неусвідомлювана» компетентність: професійні навички в повній мірі застосовані, відрегульовані поведінкою; професіоналізм займає місце людини. «Неусвідомлювана» здатність характеризується умілістю, виконанням декількох операцій на високому рівні. Студент не завжди має можливість у певній конкретній мірі пояснити, чому саме в цій ситуації а не в іншій виконала такі операції, дії, які призвели до такого гарного результату. Але на цьому етапі найбільша кількість професійної деформації [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

На окремих етапах професіоналізації зберігаються окремі частини і перехідні точки професійного підвищення, розглядаючи зростання рівня професійної компетентності, ми можемо проспостерігати його динаміку.

І. Белоновська, говорить так починаючи вивчати нову тактику (рівень свідомої некомпетентності), вона розбудовує окремі сподівання; зберігаючи нові професійні знання і навички, звязуючи збереженні знання з власним досвідом, людина розуміючи генерує новіші уміння або оновлює наявні, розробляючи кращі стратегії поведінки, які, у першу чергу, порівнює з очікуванням [70].

Якщо воно виправдовується, то стимулюючи емоційним шляхом кращі стратегії швидко використовуються у професійних та інших контекстах. через брак підходящого професійного («повчального») місця або можливостей інтенсивного використання збережених знань і навичок, виникає відторгнення. Тоді їй починає здаватися, що новий спосіб надто повільний, і не є дуже ефективним.

Бар'єром подолання критичного період регресу, який характеризується ступенем свідомої некомпетентності, виходячи з цього етапу у студентів зазвичай опускаються руки, і дуже велика вурогідність здатися. Протягом цього часу люди зазвичай втрачають упевненість в своїх силах, в надійності своїх способів: вони обирають стару стратегію, первинної компетенції, яка незалишить їх без результату, залишаючись на одному й тому ж місці не просуваючись далі. Дехто не покладає руки шукаючи альтернативи, котрі зазвичай є помилковими, а потім втрачає інтерес і взагалі перестає займатися своїм професійним розвитком.

Іноді щоб досягти первинної стабільності люди методом проб та помилок підвищують свої професійні навички, здобуваючи перемогу за перемогою, завдяки цьому починає діяти певна стратегія, яка обов'язково приведе до підвищення професійного потенціалу, завдяки цьому відпрацьовується майстерність. Особистість відчуває задоволеність від здобуття успіху. Всі розуміють, що нова стратегія зазвичай спричиняє ще один рівень неконтрольованої компетентності. Розуміння наслідків уможлиблює інтегрування знань та навичок, отриманих в наслідок професійної діяльності. Як результат на новішому, вищому, системнішому ступені запроваджуються допоміжні ефективніші стратегії професійної роботи, що призводить до швидкого професійного підвищення фахівця, різко збільшують його рівень майстерності [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 57].

Значить, розглянувши підхід створюється здатність аналізу фіксації певної частини професійної компетенції спеціаліста, знаходження місця «вказаного маршруту» суб'єкта професійної діяльності (особистого або колективного) і прогнозування наступного.

Взагалі професійний розвиток людини в зрілому віці насамперед залежать, діяльнісної динаміки, активності різноманітних форм професійної діяльності, які породжуються завдяки їй, та які вона підтримує та приєднується в період професіоналізації [53].

Продовжимо далі, так як процес та результати призводять до розвитку професійної компетентності в період проходження технологічної практики.

Приєднання до професії в період професійного навчання у закладі вищої освіти вважає:

- розуміння здобувачем світи основи діяльності професіонала;
- з'ясувати науково-технічну базу професійних знань з дисципліни методами технологій навчально-виховного та освітнього процесів;
- професійно адаптувати молодих фахівців до трудової діяльності;
- вироблення свого стилю діяльності і професійної вправності;
- розвинення професійних рис зрілості та компетентності, наведемо приклад, уміння професійного самоаналізу, узагальнення особистого досвіду, діагностування й аналіз пічас атестації [93].

Формування професійної компетентності в майбутніх педагогів професійного навчання змінюється завдяки впливу динамічного розвитку професій та життєвих цінностей, змотивованості до навчання, розвитком сучасного вигляду закладів освіти, збільшення напрямку підготовки і техніки освіти. В загальному гуманітаризація професійної освіти знайшла й виправи гнучкість професійних намірів, мобільність, спостерігається складніший план мотивів професійної самопідготовки. Сучасне місце на ринку праці багато в чому залежить від проблем жорсткості професійного вибору.

Освітній процес має великі і різноманітні стани формування професійної компетентності випусника. Зробимо перелік можливостей навчального процесу вищого навчального закладу завдяки формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів професійної освіти:

- забезпеченість основними навчальними курсами;
- долучення окремих предметів для оволодіння теоретичними основними входження в професію з розумінням відповідальності цілісності загальної і професійної освіти [66];
- використання технологічної практики для набуття досвіду професійної діяльності методом професійних проб;

- професійно значущих імітаційних та професійних ситуацій у системі лабораторно-практичних занять, педагогічних технологій заняття індивідуальним стилем майбутнього професіонала;

- орієнтація здобувача освіти на самопізнання особливостей і можливостей своєї особистості відповідно до вимог професії, зацікавленість в саморозвитку професійно необхідних якостей;

- прагнення до різнобічного розвитку задля можливої перспективної самореалізації в ситуаціях професійної діяльності;

- усвідомлення необхідності актуалізації професійно значущих якостей особистості у процесі навчання за профілем факультету.

Освітній процес вищого педагогічного навчального закладу під час підготовки фахівця з технологічної освіти, здатний, використовуючи потенційні можливості розв'язання завдань і формування професійної компетентності фахівця шляхом проходження технологічної практики, забезпечити ефективні педагогічні умови, які спрямовані на «відповідність» освітнього процесу вищого навчального закладу основним характеристикам майбутньої професійної діяльності викладача [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 15-17].

Аналіз психолого-педагогічної літератури переконливо свідчить, що в процесі організації діяльності для її результативності необхідно визначати певні умови реалізації цієї сукупності процесів. Незважаючи на те, що предметом великої кількості педагогічних досліджень виступають педагогічні умови реалізації певних процесів, у сучасній науці існують розбіжності в тлумаченні самого поняття «педагогічна умова».

У Великому тлумачному словнику за редакцією В. Бусла пропонується декілька визначень поняття «умова»: 1) сукупність даних положень, що лежать в основі чого-небудь; 2) обставина, від якої що-небудь залежить; 3) обставина, в якій щось відбувається [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 149].

У педагогічних дослідженнях Ю. Бабанського [Ошибка! Источник

ссылки не найден.], І. Підласого [Ошибка! Источник ссылки не найден.], В. Стасюка [85] педагогічні умови розглядаються як сукупність об'єктивних можливостей, обставин, заходів, які певним чином структуровані і спрямовані на досягнення поставленої мети в освітньому процесі.

Трактування педагогічних умов названими дослідниками проаналізовано в табл. 2.1.

Педагогічні умови професійної підготовки педагогів досить широко представлені в науковій літературі. Так, досліджуючи професійну підготовку майбутніх педагогів професійного навчання ЗВО у комплексі «школа – вищий заклад» та аналізуючи професійну підготовку педагогів професійного навчання у системі освіти України, В. Стасюк [90] довів, що вона буде більш продуктивною, якщо враховувати ті педагогічні умови навчання майбутніх фахівців, які цілком дозволять готувати висококваліфікованих майстрів виробничого навчання, здатних працювати в професійно-технічних навчальних закладах.

Таблиця 2.1

Основні тлумачення поняття «педагогічні умови» у наукових джерелах

Ключові слова	Змістове наповнення	Уточнення
набір	чинників (обставин)	від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи [Ошибка! Источник ссылки не найден.];
результат, цілеспрямовані й відбір, конструювання й застосування	елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання	для досягнення дидактичних цілей [Ошибка! Источник ссылки не найден.].
оптимізація система	форм, методів, підходів, технології	
сукупність	певних форм, методів,	організації навчального процесу як цілісної системи [Ошибка!

обставини	матеріальних умов, реальних ситуацій, впливів (перемінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх)	Источник ссылки не найден.]; що діють на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, її поведінку; виховання і навчання, формування особистості
сукупність	цілісного, продуктивного педагогічного процесу об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів [Ошибка! Источник ссылки не найден.]	[Ошибка! Источник ссылки не найден.]; від яких залежить та відбувається професійна підготовка фахівців [Ошибка! Источник ссылки не найден.];

Такі педагоги володіють навичками практичної реалізації набутих знань, вміють самостійно мислити, вільно оперувати поняттями, приймати ефективні рішення, що відповідають реальній ситуації, обґрунтовувати їх, вільно володіють комп'ютерною технікою та ін. Таким чином, педагогічні умови сприяють виробленню в майбутніх педагогів професійного навчання ЗВО професійних компетентностей.

В. Стасюк [74] визначає певні педагогічні умови, а саме: організація педагогічного процесу, спрямованого на формування та розвиток професійної готовності майбутнього фахівця; застосування особистісно-орієнтованого підходу до підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, створення особистісно-орієнтованих взаємовідносин; удосконалення та максимальний розвиток професійної освіти шляхом між предметних зв'язків між середньою школою та закладом вищої освіти; використання віртуальних методів навчання із застосуванням інформаційних технологій [71].

Досліджуючи процес формування професійної спрямованості студентів технічних спеціальностей на початковому етапі навчання, В. Зінченко виділяє такі педагогічні умови: забезпечення взаємозв'язку навчального

матеріалу фундаментальних технічних дисциплін зі змістом господарської діяльності підприємств при набутті здобувачами освіти знань, умінь та навичок вирішення організаційно-управлінських та господарських завдань, надання спрямованості фундаментальної технічної освіти на формування у студентів мотивів до оволодіння професійно значущими знаннями та вміннями, наближення процесу підготовки студентів до практичної діяльності майстра виробничого навчання.

Усі три умови, виділені науковцем, можна узагальнити в одному висновку – викладання кожної навчальної дисципліни повинно мати практичну спрямованість.

Технологічна практика є складовою освітнього процесу підготовки студентів I курсу ОС Бакалавр (термін навчання 2 роки) спеціалізації 015.18 Професійна освіта (Технологія виробництва і переробки продуктів сільського господарства) і становить важливу та обов'язкову ланку в підготовці висококваліфікованих фахівців до майбутньої професійної діяльності. Вона спрямована на закріплення теоретичних знань, отриманих студентами за час навчання, та набуття, вдосконалення практичних умінь та навичок за обраною спеціальністю **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Практика тривалістю чотири тижні проходить в умовах реального виробництва відповідно до затвердженого плану-графіка проходження практик. Базами технологічної практики є агрофірми, фермерські господарства, переробні підприємства, ремонтні та обслуговувальні підприємства всіх форм власності, професійно спрямовані лабораторії та майстерні університету.

Розглядаючи підходи до педагогічних умов (рис.2.1.) формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики ми хочемо акцентувати увагу на систему організації практики. Дотримуємось думки, що лише система організації практики, яка передбачає рівнозначне врахування кожного компонента, сприяє комплексному впровадженню педагогічних технологій у навчально-

виробничий процес закладів вищої освіти. Вилучення одного з компонентів системи організації практики (однієї з педагогічних умов) призводить до припинення її функціонування (система стає недієвою) [47, с 77].

Система організації практики включає такі педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики:

- навчально-методичне забезпечення технологічного процесу (його оновлення на засадах компетентнісного підходу);
- використання інтерактивних інноваційних методів практичної підготовки, що забезпечить як створення особистісно-орієнтованих суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин між викладачем та студентом, так і підвищить мотивацію та професійну орієнтацію студентів, посилить практичну спрямованість освітнього процесу;
- комп'ютеризація та інформатизація технологічного процесу [34, с. 155-180].

Педагогічні умови

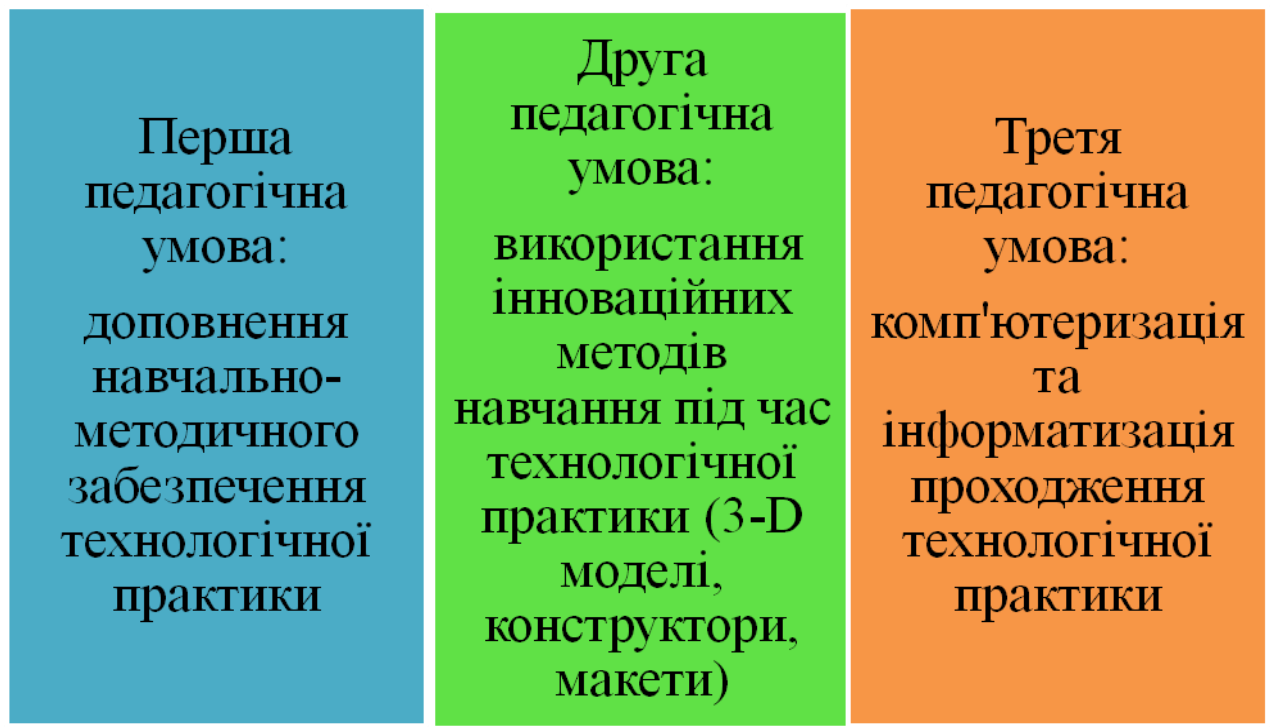


Рис. 2.1. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики

Першою педагогічною умовою формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики є доповнення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу (його постійне оновлення на засадах компетентнісного підходу) у ЗВО. В упровадженні навчально-методичного забезпечення технологічної практики вбачаємо спосіб системної організації освітньої діяльності в різних галузях знань, що заснований на рефлексії та стандартизації. Професійна діяльність майбутніх майстрів виробничого навчання є багатогранною, вимагає охоплення великого обсягу інформаційних ресурсів і якості їх засвоєння під час професійної підготовки у ЗВО. Динамічність змісту професійної діяльності спонукає викладачів і керівників практик швидко реагувати на

оновлення навчальних програм, навчальних посібників, робочих зошитів та форм організації навчання, методів і засобів навчання, щоб майбутні педагоги професійного навчання могли оперативнo адаптуватися до модернізації та якісного опанування все більшого обсягу знань [16].

Другою педагогічною умовою формування професійної компетентності педагогів професійного навчання під час технологічної практики є використання інноваційних методів навчання під час технологічної практики, а саме: 3-D моделі, конструктори, макети та ін.

Упровадження інтерактивних методів навчання в процес професійно-практичної підготовки майбутніх майстрів виробничого навчання створює можливості для забезпечення кожного студента відомостями про стан його фахової підготовки й надання своєчасної допомоги в коригуванні цього стану відповідно до здібностей і потреб особистості. Практичне розв'язання поставлених завдань виконується на базі фермерських господарств, комплексу станцій технічного обслуговування, автосервісів, агрохолдингів, транспортних підприємств, майстернях і виробничих підприємств, автосалонах та автосервісах, водоканалах (транспортні підрозділи), автомобільні газові системах, заводах через організацію технологічної практики.

Увагу приділяють питанню практичної готовності студентів до професійної діяльності. Вони повинні бути всебічно підготовленими і використовувати як знання фундаментальної підготовки, так і фахові (предмети технологічного спрямування), розглядати практичну підготовку, як той важливий елемент, що пов'язує попередні теоретичні надбання з можливістю проведення подальшого навчання чи виробничою діяльністю. Такий підхід до питання наступності освіти дозволяє впровадити в освітній процес процес інтерактивні інноваційні технології та реалізувати компетентнісний підхід до основних питань щодо підготовки педагогів професійного навчання [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Третьою педагогічною умовою формування професійної

компетентності педагогів професійного навчання під час технологічної практики є комп'ютеризація та інформатизація процесу технологічної практики. Розвиток суспільства на сучасному етапі його інформатизації визначається рівнем використання комп'ютерної техніки та інтеграції її у комп'ютерні мережі.

Комп'ютеризація та інформатизація технологічного процесу має важливе значення в умовах реформування освіти як елемент доступу до якісної освіти в процесі розбудови професійно-технічної сфери. Головними напрямками їх впровадження є:

- створення навчально-інформаційних середовищ через поєднання вивчення декількох предметів в курсі виробничого навчання;
- використання інформаційно-комунікаційних засобів в процесі навчання та проходження всіх видів практик;
- використання моделювання виробничих процесів, що дає змогу значного покращення ефективності та якості технологічного процесу.

У пошуках нових джерел практичної підготовки студентів все більше уваги приділяється керівництвом ЗВО можливості нової організації технологічної практики шляхом опанування дистанційними технологіями навчання та іншими матеріально-технічними ресурсами, впровадження інноваційних методик та технологій організації виробничої практики, активне включення роботодавців у виробничий процес підготовки майбутніх фахівців **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Отже, проаналізувавши вище викладений матеріал, ми виокремили три ключові педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики, а саме: розроблення й упровадження навчально-методичного забезпечення освітнього процесу, використання нетрадиційних форм організації через залучення інтерактивних інноваційних методів навчання в практичну підготовку, комп'ютеризація та інформатизація освітнього процесу.

2.2. Методика формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики

Для подальшого дослідження необхідна розробка методики формування професійної компетентності педагогів професійного навчання під час технологічної практики.

Під методикою розуміють сукупність взаємозв'язаних спеціальних педагогічних способів та прийомів, технік, методів, засобів і форм педагогічної діяльності, впровадження яких у процес професійної підготовки майбутніх фахівців забезпечує формування самоосвітньої компетентності [31;**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Вивчаючи наукові напрацювання С. Гончаренка [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**], В. Манька [64], можна зробити висновок, що методична наука в умовах реформування сучасної системи освіти має провідне значення. Методика покликана визначати такі шляхи навчання, які б сприяли якісному формуванню професійних знань у майбутніх фахівців, допомагати викладачеві проектувати освітній процес таким чином, щоб реалізовувалися завдання та принципи освітньої системи.

У великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «методика» розглядається як «сукупність взаємопов'язаних способів та прийомів доцільного проведення будь-якої роботи» [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

У своїх наукових дослідженнях В. Ковальчук під цим поняттям розуміє «сукупність методів (прийомів), етапів навчання, спрямованих на реалізацію змісту педагогічного процесу в різних формах взаємодії між тими, хто навчається, й тими, хто навчає» [34].

За іншим твердженням, методику позиціонують як систему навчання, під час реалізації якої застосовують певні методи та прийоми навчання, завдання та форми організації навчальної діяльності, засоби навчання, що

дозволяють досягти поставленої мети та результатів [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Схожої думки дотримується М. Білуха, вважаючи, що методика – це сукупність методів, прийомів проведення роботи [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Вважаємо, що багатоаспектне трактування цього поняття подано в українському педагогічному словнику під редакцією С. Гончаренка. Термін «методика» там визначено як «галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності навчання», а тому може розглядатися як часткова дидактика, зміст якої складається з мети, завдань, «вироблення відповідно до завдань і змісту навчання методів, методичних засобів і організаційних форм навчання» [20] навчальної дисципліни. Окреслений підхід і був покладений нами за основу розроблення методики формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики.

Розроблення методики освітнього процесу потребує врахування концептуальних положень філософії сучасної освіти, де зазначені вимоги суспільства до особистості, яка вміє швидко адаптуватися до змін соціуму, володіє професійними компетентностями, вміє аналізувати та самостійно приймати рішення, брати на себе відповідальність, морально та фізично здорова.

Зауважимо, що методика формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики передбачає вдосконалення її змісту орієнтовного спрямування. Тобто, вдосконалення програми, комплексу завдань, що є основою для організації, управління навчальною та пізнавальною діяльностями майбутніх фахівців.

Так, для посилення практичної складової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики, що відіграє провідну роль у підготовці означених фахівців внесені зміни, які обґрунтовані та викладені нижче.

Відповідно до вищезазначених положень нами було вдосконалено зміст та програму технологічної практики.

Ефективне засвоєння суб'єктами змісту освітнього процесу потребує добору дієвих форм, засобів та методів навчання з урахуванням останніх наукових досягнень.

У контексті нашого дослідження важливе місце в процесі підготовки майбутніх викладачів професійного навчання займає поняття «компетентності». Феномен компетентності за своєю суттю - це здатність до дій, а сприяє йому практичне формування цього прояву, тому в освітньому процесі ЗВО передбачено впровадження технологічної практики.

Технологічна практика розпочинається з ознайомлення студентів з її цілями і завданнями, змістом програми практики, системою звітності, інструктажу про порядок проходження практики та про правила техніки безпеки під час виконання робіт. Протягом усього часу її проходження кожен студент має постійне робоче місце в одному з підрозділів базового підприємства, а для виконання окремих завдань програми, зокрема індивідуального, може на деякий час переходити в інші підрозділи. Студенти зобов'язані дотримуватись правил охорони праці, техніки безпеки, промислової санітарії та пожежної безпеки, а також повністю підпорядковуватися правилам внутрішнього трудового розпорядку базового підприємства. [2]

Керівник практики від університету контролює та забезпечує проведення всіх організаційних заходів: інструктажів про порядок проходження практики та з техніки безпеки, надання студентам-практикантам необхідних документів (направлення, індивідуального завдання та інші), повідомляє студентів про систему звітності з практики, у співробітництві з керівником практики від бази практики забезпечує високу якість її проходження, контролює забезпечення відповідних норм до умов праці і побуту студентів, виконання студентами-практикантами правил внутрішнього розпорядку тощо.

Мета та завдання практики

Під час практики студенти повинні ознайомитися із сучасними методами, формами організації й технічними засобами у сфері виробництва та переробки сільськогосподарської продукції. У студента на основі знань, отриманих під час теоретичних занять, повинні сформуватися професійні вміння і навички для прийняття самостійних рішень під час виконання виробничих завдань у реальних умовах на виробництві, а також потреба самостійно поповнювати свої знання і творчо їх застосовувати в практичній діяльності.

Метою практики є формування фахової компетентності майбутніх фахівців з технології виробництва і переробки продуктів сільського господарства шляхом вивчення виробничо-господарської діяльності і структури управління підприємств та їх підрозділів, технологічних процесів виробництва і переробки сільськогосподарської продукції, набуття практичних навичок з експлуатації, ремонту та обслуговування сільськогосподарської техніки, машин та агрегатів, закріплення, поглиблення і розширення знань з теоретичних дисциплін.

Основні завдання практики:

- вивчення структури підприємства (структурного підрозділу);
- вивчення системи управління підприємством та його структурними підрозділами;
- вивчення напрямів діяльності підприємства (структурного підрозділу);
- дослідження матеріально-технічного забезпечення підприємства (структурного підрозділу);
- ознайомлення із виробничими і технологічними процесами, їх організацією, плануванням і структурою;
- удосконалення і закріплення трудових умінь і навичок із експлуатації, ремонту та обслуговування автомобільної та сільськогосподарської техніки, машин та агрегатів;

- поглиблення знань з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

Також, було запропоновано *експериментальні завдання*:

- розробити схему 3D моделі сільсько-господарського виробу;
- провести розрахунки моделі сільсько-господарського виробу;
- підготувати презентацію моделі дослідження.

Зміст практики

Студенти-практиканти зобов'язані до початку практики одержати від її керівника консультації щодо оформлення всіх необхідних документів, своєчасно прибути на базу практики, у повному обсязі виконати всі завдання, передбачені програмою практики відповідно до вказівок їхніх керівників, вивчити і суворо дотримуватись правил охорони праці, нести відповідальність за виконану роботу, своєчасно захистити практику.

Під час проходження практики студенти-практиканти повинні:

- брати участь у виконанні виробничих процесів та операцій;
- вивчати й виконувати правила охорони праці, техніки безпеки, виробничої санітарії й пожежної безпеки, дотримуватися трудової дисципліни і правил внутрішнього розпорядку організації; нести відповідальність за виконану роботу та її результати нарівні зі штатними працівниками; приймати участь у громадському житті організації;
 - у повному обсязі виконувати всі завдання, передбачені програмою практики;
 - самостійно виконувати роботи з обслуговування та ремонту автомобільної та сільськогосподарської техніки, машин та агрегатів;
 - вести щоденник практики, виконувати програму практики і завдання групового керівника;
 - вести фотофіксацію (відеофіксацію) робочих моментів практики;
 - оформити звіт з практики;
 - виконати індивідуальне завдання;

– у встановлений термін оформити, скласти і захистити звіт про виконання завдань практики.

По закінченні практики керівник від підприємства в щоденнику практики пише відгук про роботу студента, який підтверджує власним підписом. Щоденник додається до звіту практики.

Звіт з практики повинен охоплювати всі питання відповідно до змісту практики.

Звітність про практику

Упродовж практики студент зобов'язаний оформити таку документацію:

1. Щоденник практики (додаток А);
2. Звіт про проходження практики (додаток Б) з титульною сторінкою (додаток В);
3. Індивідуальне завдання;
4. Фото-, та відеоматеріали з фіксацією робочих моментів практики (у вигляді мультимедійної презентації, слайдшоу тощо).

Оцінювання результатів практики

Підсумкова оцінка з технологічної практики визначається на підставі таких показників: оформлення звітної документації, оцінка керівника від бази практики, захист практики, якість виконання виробничих робіт і дотримання правил техніки безпеки (табл. 2.2.) [Ошибка! Источник ссылки не найден.;Ошибка! Источник ссылки не найден.;Ошибка! Источник ссылки не найден.;67;Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Складники оцінювання рівня навчальних досягнень з практики

№ з/п	Види робіт	Ваговий індекс
1.	Оформлення звітної документації (заповнений щоденник та звіт про проходження практики)	0,3
2.	Оцінка керівника від бази практики	0,1
3.	Виконання практичних завдань і дотримання правил ТБ	0,3
4.	Індивідуальне завдання	0,2
5.	Захист практики. Презентація до захисту	0,1
	Разом	1,0

Можемо зробити висновок про те, що методика формування фахової компетентності є ключовою для набуття навичок майбутніх фахівців з технології виробництва і переробки продуктів сільського господарства шляхом вивчення виробничо-господарської діяльності і структури управління підприємств та їх підрозділів, технологічних процесів виробництва і переробки сільськогосподарської продукції, набуття практичних навичок з експлуатації, ремонту та обслуговування сільськогосподарської техніки.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

3.1. Організація експериментальної роботи

Технологічна практика є складовою освітнього процесу підготовки студентів I курсу ОС Бакалавр (термін навчання 2 роки) спеціалізації 015.18 Професійна освіта (Технологія виробництва і переробки продуктів сільського господарства) і становить важливу та обов'язкову ланку в підготовці висококваліфікованих фахівців до майбутньої професійної діяльності. Вона спрямована на закріплення теоретичних знань, отриманих студентами за час навчання, та набуття, вдосконалення практичних умінь та навичок за обраною спеціальністю [67].

Практика тривалістю чотири тижні проходить в умовах реального виробництва відповідно до затвердженого плану-графіка проходження практик. Базами технологічної практики є агрофірми, фермерські господарства, переробні підприємства, ремонтні та обслуговувальні підприємства всіх форм власності, професійно спрямовані лабораторії та майстерні університету.

З огляду на вищезазначене, основними вимогами щодо проведення експериментальної роботи в дослідженні стали:

- об'єктивність дослідження, відображення процесу формування професійної компетентності майбутнього педагога професійного навчання під час технологічної практики, поза залежністю від суб'єктивних уявлень і бажань дослідника;

- пізнання процесу формування професійної компетентності майбутнього педагога професійного навчання під час технологічної практики

з урахуванням конкретних умов його змін;

– використання теоретичних положень у практиці майбутніх викладачів професійного навчання технологічного профілю [50].

Дослідження проходило у три етапи (пошуковий, констатувальний, формувальний) (табл. 3.1.).

Таблиця 3.1

Етапи педагогічного експерименту

№ з/п	Етапи експерименту	Завдання експерименту	Методи експерименту
1	Пошуковий етап	– вибір досліджуваної проблеми; – формулювання дослідної проблеми; – визначення мети дослідження; – визначення об'єкта і предмета дослідження.	– аналіз; – узагальнення; – бесіди; – спостереження.
2	Констатувальний етап	– проаналізувати зміст навчальної документації (освітні програми, навчально-методичні комплекси, робочі програми, звітну документацію); – виділення контрольної та експериментальної групи; – аналіз формування професійної компетентності; – розробка діагностичної методики формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики.	– опитування – бесіди; – узагальнення; – спостереження; – аналіз успішності студентів.

3	Формувальний етап	<ul style="list-style-type: none"> – визначити компоненти формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання; – організувати освітній процес на основі розробленої методики; – здійснити якісний аналіз стану формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики 	<ul style="list-style-type: none"> – аналіз успішності студентів; – анкетування; – тестування; – спостереження.
---	-------------------	--	---

На першому етапі проводився пошуковий експеримент, у процесі якого з'ясувалось, що проблема формування професійної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання під час технологічної практики існує і повністю не вирішена до теперішнього часу. Основна причина цього в тому, що існують суперечності між вимогами сьогодення та реальними умовами проходження технологічної практики студентами.

У процесі аналізу проблеми формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики з метою підвищення формування професійних умінь на пошуковому етапі педагогічного дослідження, нами було зроблено наступне: обрання досліджуваної проблеми і визначення мети дослідження; формулювання дослідної проблеми; визначення об'єкта і предмета дослідження.

На другому – констатувальному етапі за мету ми поставили здійснити аналіз формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час проходження технологічної практики.

Після того як було з'ясовано структуру сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики, за мету було поставлено з'ясування компоненти формування професійної компетентності, до яких ми віднесли: мотиваційний

(дослідницькі уміння), когнітивний (практичні уміння), діяльнісний (технологічні уміння), ціннісно-рефлексивний (організаційно-контролюючі уміння).

Опитування, бесіди, спостереження та аналіз успішності здобувачів освіти надав змогу дійти висновку, що у значної частини контингенту студентів сформованість професійної компетентності перебуває на межі достатнього, середнього та низького рівнів, що вкрай негативно відображається на їхній професійній підготовці[48].

Отже, виявлена суперечність рівня підготовки зумовила необхідність різнобічного і ретельного дослідження складної проблеми. Означені заходи ми проводили серед здобувачів освіти спеціальності 015.18 Професійна освіта (Технологія виробництва і переробки продуктів сільського господарства) факультету технологічної та професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

На третьому етапі експерименту, було виділено контрольні та експериментальні групи. Генеральною та вибірковою сукупністю нашого дослідження є студенти спеціальності 015.18 Професійна освіта (Технологія виробництва і переробки продуктів сільського господарства) Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, факультету технологічної та професійної освіти, а саме: 13а-Пр(М) та 13б-Пр(М). Експеримент проводився без порушення природного перебігу освітнього процесу. При формуванні контрольної (13б-Пр(М)) та експериментальної (13а-Пр(М)) груп здійснено вирівнювання умов проведення експерименту: елімінацію (виключення додаткових змін); часткове вирівнювання (співставлення середніх оцінок з окремих дисциплін у паралельних групах); зрівняння додаткових змінних, що зумовлені особистістю викладача; зрівняння додаткових змінних, зумовлених засобами контролю.

Експериментальна перевірка визначених педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного

навчання під час технологічної практики передбачала проведення педагогічного експерименту за участю здобувачів освіти спеціальності 015.18 Професійна освіта (Технологія виробництва і переробки продуктів сільського господарства) факультету технологічної та професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка освітнього ступеня «бакалавр» (38 осіб), що навчаються на 1 курсі.

Групи студентів було сформовано таким чином: ЕГ (13а-Пр(М)) (20 осіб) та КГ (13б-Пр(М)) (18 осіб). Експериментальна група ЕГ складалась зі студентів денної форми навчання до складу контрольної групи КГ увійшли студенти денної форми тієї ж спеціальності.

До початку проходження здобувачами освіти технологічної практики вони зобов'язувались одержати від її керівника консультації щодо оформлення всіх необхідних документів, своєчасно прибути на базу практики, у повному обсязі виконати всі завдання, передбачені програмою практики відповідно до вказівок їхніх керівників, вивчити і суворо дотримуватись правил охорони праці, нести відповідальність за виконану роботу, своєчасно захистити практику.

Експеримент передбачав використання методики об'єктивних розрахунків. У процесі наукового дослідження ми отримували результати за різними методами: тестування; анкетування; опитування студентів і керівників технологічної практики від ЗВО та підприємств; аналіз журналів академічної успішності; аналіз виконання модульних контрольних робіт; спостереження; аналіз виконання виробничих завдань та лабораторних робіт тощо.

Педагогічний процес у експериментальній групі передбачав реалізацію обґрунтованих нами додаткових педагогічних завдань, а в контрольній групі не передбачав.

Мета педагогічного експерименту дослідження полягає в експериментальній перевірці результативності формування професійної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання під час

технологічної практики в процесі застосування сучасних матеріалів, приладів, устаткування шляхом визначення рівнів сформованості на пошуковому і формувальному етапах; підтвердженні достовірності отриманих результатів для формулювання висновків.

Умови проведення експерименту:

- практичні заняття в навчальній майстерні;
- студенти контрольної та експериментальної груп під час технологічної практики опанували однакові види виробничих робіт;
- студенти експериментальної групи працювали над: розробкою 3D моделі с/г виробу (картоплекопалки, луцилки); проводили розрахунки моделі с/г виробу; підготовкою презентації моделі дослідження.

Завдання проведення експерименту:

- вивчення структури підприємства (структурного підрозділу);
- вивчення системи управління підприємством та його структурними підрозділами;
- вивчення напрямів діяльності підприємства (структурного підрозділу);
- дослідження матеріально-технічного забезпечення підприємства (структурного підрозділу);
- ознайомлення із виробничими і технологічними процесами, їх організацією, плануванням і структурою;
- удосконалення і закріплення трудових умінь і навичок із експлуатації, ремонту та обслуговування автомобільної та сільськогосподарської техніки, машин та агрегатів;
- поглиблення знань з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

Отже, в ході визначення організаційних етапів дослідження було виділено три - пошуковий, констатувальний та формувальний. На першому етапі було обрано досліджувану проблему та визначено мету дослідження; сформульовано дослідницьку проблему; визначено об'єкт і предмет

дослідження. На другому етапі ми з'ясували структуру сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики. На третьому етапі експерименту, було виділено контрольні та експериментальні групи, а саме: ЕГ (13а-Пр(М)) (20 осіб) та КГ (13б-Пр(М)) (18 осіб).

3.2. Аналіз результатів експериментальної роботи

Слово «експеримент» означає дію, спрямовану на створення умов для вивчення певного явища. У це поняття вкладають наукову постановку дослідів і спостереження досліджуваного явища у спеціально визначених умовах, які дають можливість спостерігати за ним і відтворювати його щоразу при повторенні цих умов [49].

Як зазначає П. Лузан, «під педагогічним експериментом варто розуміти: спеціальне внесення у педагогічний процес принципово важливих змін відповідно до завдання й гіпотези; таку організацію процесу, яка б давала можливість бачити зв'язки між досліджуваними явищами без порушень його цілісності; глибокий якісний аналіз і якомога точніше якісне вимірювання внесених у педагогічний процес змін і результатів усього процесу» [58;60].

Дослідження методики формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики передбачала проведення педагогічного експерименту за участю здобувачів освіти спеціальності 015.18 Професійна освіта (Технологія виробництва і переробки продуктів сільського господарства) факультету технологічної та професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка освітнього ступеня «бакалавр» (38 осіб), що навчаються на 1 курсі. Групи студентів було сформовано таким чином: ЕГ (13а-Пр(М)) (20 осіб) та КГ (13б-Пр(М)) (18 осіб).

Експеримент проходив з дотриманням перебігу освітнього процесу. У процесі формування контрольних та експериментальних груп здійснено

вирівнювання умов проведення експерименту: виключення додаткових змін; співставлення середніх оцінок по окремих предметах у паралельних групах; зрівняння додаткових змінних, що зумовлені особистістю викладача; зрівняння додаткових змінних, зумовлених засобами контролю.

До експериментальної та контрольної груп входили студенти денної форми навчання тієї ж спеціалізації.

Проведення формувального етапу експерименту з експериментальними і контрольними групами планувалося здійснювати послідовно по етапах:

- оцінювання рівнів сформованості професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання досліджуваних груп до експерименту;
- вплив експериментальної методики;
- оцінювання рівнів формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики досліджуваних груп після експерименту.

На початку формувального етапу гіпотетично прогнозувалося, що має бути відмінність у компонентах формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) груп до та після експериментальних впливів (табл. 3.2.).

Передбачалося, що показник динаміки розвитку професійних умінь майбутніх викладачів професійного навчання в експериментальній групі буде вищим, ніж у контрольній.

Педагогічний ефект упровадження експериментальної складової на формування професійних умінь студентів визначається:

$$П = (ЕГ) - (КГ)$$

Для вимірювання й обліку результатів у педагогічному експерименті потрібно мати відповідну систему вимірювання та обліку результатів, котра включає критерії та показники формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики.

Планування формувального експерименту

Найменування	Контрольна група	Експериментальна група
Оцінювання рівнів сформованості професійних умінь студентів досліджуваних груп	КГ	ЕГ
Упровадження експериментальної методики	Не здійснюється	Здійснюється
Оцінювання компонентів формування професійної компетентності студентів досліджуваних груп	КГ	ЕГ
Відмінність	КГ	ЕГ

Ця система має дати можливість об'єктивно оцінити результати педагогічних впливів, надати можливість здійснити рівневий розподіл студентів контрольних і експериментальних груп, виявити слабкі та сильні сторони розробленого методичного інструментарію.

Зазначимо, що вимірювання – це «... пізнавальна процедура, пов'язана з визначенням числового значення деякої величини за допомогою одиниці вимірювання. Вимірювання можливе за наявності таких елементів: об'єкта вимірювання, вимірювальних засобів, методу вимірювання. Об'єкти вимірювання – все те, що підлягає вимірюванню (розміри, маса, час, швидкість, тиск, температура, успішність тощо). Вимірювальний засіб – це те, за допомогою чого здійснюють вимірювання (вимірювальний інструмент, прилад або вимірювальна система). Вимірювальний засіб і прийоми його застосування у сукупності утворюють метод вимірювання».

Результативність професійної підготовки значною мірою залежить від визначення критеріїв і показників професійних умінь, і на цій основі –

визначено рівень формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики. У таблиці 3.3. зазначимо компоненти, критерії, показники та методики діагностування формування професійних умінь майбутніх викладачів професійного навчання.

Таблиця 3.3

Комплекс діагностичних методик оцінювання рівнів формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики

Компоненти оцінювання	Показники формування професійних умінь	Методики діагностування
Мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> – наявність потреб у систематичному здійсненні професійної діяльності; – усвідомленість значущості формування професійних умінь. 	<ul style="list-style-type: none"> – анкетування; – спостереження; – бесіди; – методика діагностики навчальної мотивації студентів (А. Реан, В. Якунін, модифікація Н. Бадмаєвої). – методика «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» (Т. Елерс); – методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокича).

Когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> – набутті студентами в процесі фахового навчання знань щодо особливостей виконання професійної діяльності; – уміннях визначати логіку професійних дій, усвідомленні якості виконання технічних робіт; – розумінні основних закономірностей створення с/г механізмів. 	<ul style="list-style-type: none"> – аналіз результатів успішності; – опитування, бесіди; – тестування (визначення теоретичних знань).
Діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> – здатності швидкої адаптаційної до виробничої ситуації; – розвинених виробничих здібностей; – здатності до досягнення поставленої мети. 	<ul style="list-style-type: none"> – аналіз виконання завдань; – спостереження за студентами під час роботи з розробки схем 3D моделей сільськогосподарського виробу; конструювання механізмів; проведення розрахунків моделі сільськогосподарського виробу; підготовки презентації.

Ціннісно-рефлексивний	<ul style="list-style-type: none"> – знання сучасних будівельних матеріалів, устаткування та технологій виконання будівельних робіт; – обізнаність у виборі сучасних будівельних технологій; – уміння встановлювати контакт з іншими учасниками виробничого процесу. 	<ul style="list-style-type: none"> – аналіз результатів оформлення звітів до технологічної практики; – спостереження за діяльністю студентів;
-----------------------	---	---

Для того, щоб дослідити рівень мотиваційного компонента формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики нами були використані методики: «Діагностика навчальної мотивації студентів» (А. Реан, В. Якунін, модифікація Н. Бадмаєвої) (додаток Е); «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» (Т. Елерс) (додаток Є); «Ціннісні орієнтації» (М. Рокича) (додаток Ж). Також здійснювалось опитування студентів та спостереження за ними.

Для дослідження рівня когнітивного компонента формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики були використані: аналіз результатів успішності журналів академічної успішності здобувачів освіти з навчальних дисциплін; опитування, бесіди; аналіз виконання модульних контрольних робіт; тестування тощо.

Щоб дослідити рівень діяльнісного компонента формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики нами було здійснено: аналіз проходження технологічної практики; спостереження за студентами під час роботи з

сучасними матеріалами, приладами, устаткуванням.

Для дослідження рівня ціннісно-рефлексивного компонента формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики були використані: аналіз результатів оформлення звітів практики; ведення щоденників практики; виконання індивідуальних та експериментальних завдань; спостереження за діяльністю студентів; оцінювання комунікативних і організаторських схильностей.

За результатами вхідного діагностування, був визначений рівень формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики для студентів контрольної і експериментальної груп. Результати подано в таблиці 3.4. та на рис. 3.2 у вигляді діаграми.

Таблиця 3.4

Результати вхідного діагностування формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання, %

Групи	Рівні		
	Низький	Достатній	Високий
КГ	44,5	34,3	21,2
ЕГ	43,7	35,6	20,7

Отримані дані показують, що у студентів контрольної (44,5 %) і експериментальної (43,7 %) груп низький рівень формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання. Достатній рівень сформованості означеної якості у здобувачів освіти КГ 34,3 % та ЕГ 35,6 %. Відповідно високий рівень у КГ 21,2 % та ЕГ 20,7 % осіб. За результатами констатувального експерименту можна зробити висновок, що вибірка студентів є однорідною за досліджуваними параметрами, що

дозволило нам перейти до проведення формувального етапу.

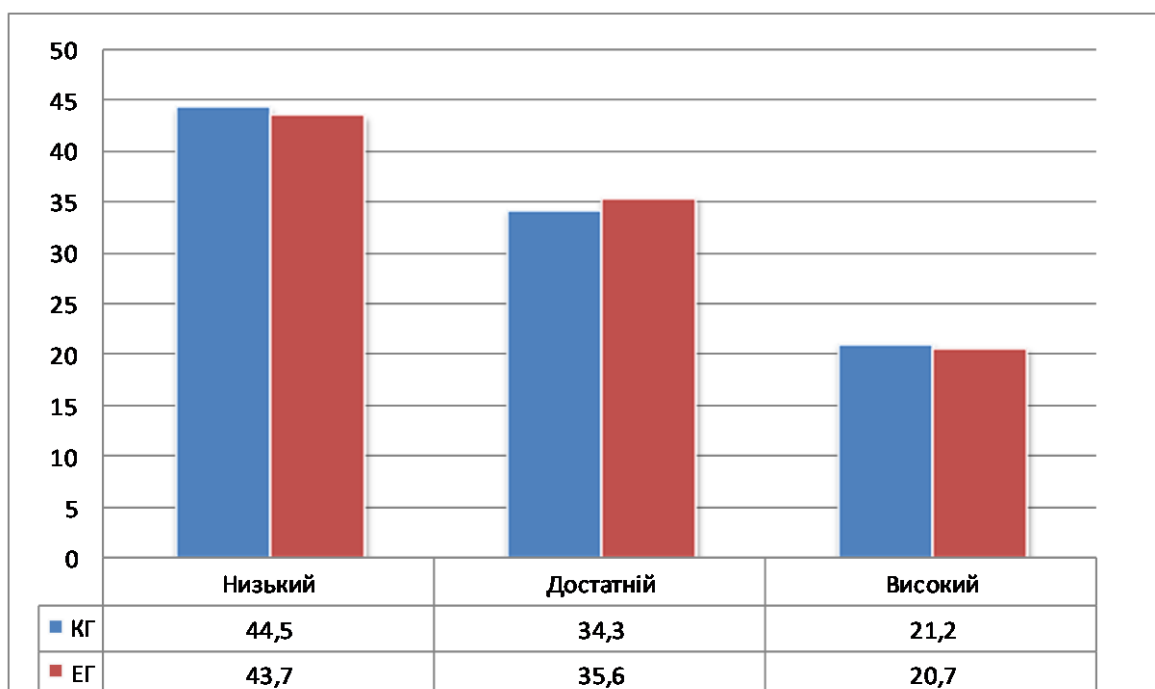


Рис. 3.1. Діаграма рівнів формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання на констатувальному етапі експерименту

Наприкінці формувального етапу, були діагностовані рівні сформованості усіх чотирьох компонентів формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики контрольної і експериментальної груп.

Отримані результати рівнів сформованості компонентів формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики контрольної і експериментальної груп наведено в таблиці 3.5.

За результатами можна побачити, що більшість майбутніх педагогів професійного навчання експериментальної групи досягли високого рівня розвитку формування професійних умінь. Високий рівень комунікативного компонента пояснюється тим, що студенти були активно включені в

спілкування у процесі навчання.

Таблиця 3.5

Рівні сформованості компонентів формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики за підсумками формувального експерименту, %

Рівні	Компоненти							
	Мотиваційний		Когнітивний		Діяльнісний		ціннісно-рефлексивний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	28,4	8,6	44,1	14,2	36,5	14	36	21
Достатній	43,6	44,7	42,3	51,8	44,6	52,6	42	41,7
Високий	28	46,7	13,6	34	18,9	33,4	22	37,3

Результати завершального формувального етапу експерименту показали, що визначений рівень формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики у студентів експериментальної і контрольної групи, в якій не були реалізовані розроблені педагогічні умови. Результати перевірки подано у вигляді таблиці 3.6. та діаграмі 3.3.

Таблиця 3.6

Результати вихідного діагностування формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики, %

Групи	Рівні		
	Низький	Достатній	Високий
КГ	36,3	43,1	20,6
ЕГ	14,5	47,7	37,8

Дані показують, що серед здобувачів освіти експериментальної групи високим рівнем формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики, в процесі розробки схем 3D моделей сільськогосподарських виробів; конструювання механізмів; проведення розрахунків моделей сільськогосподарських виробів; підготовки презентацій, володіють 37,8 % студентів, достатнім рівнем – 47,7 %, таким чином в результаті реалізації розроблених педагогічних умов кількість означених фахівців з високим рівнем формування професійної компетентності збільшилася на 17,1 %, з достатнім рівнем на 12,1 %. Тобто у 29,2 % студентів експериментальної групи результат значно підвищився. Тоді як у контрольній групі високий рівень формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики підвищився лише 1,1 %, достатній на 8,8 %.

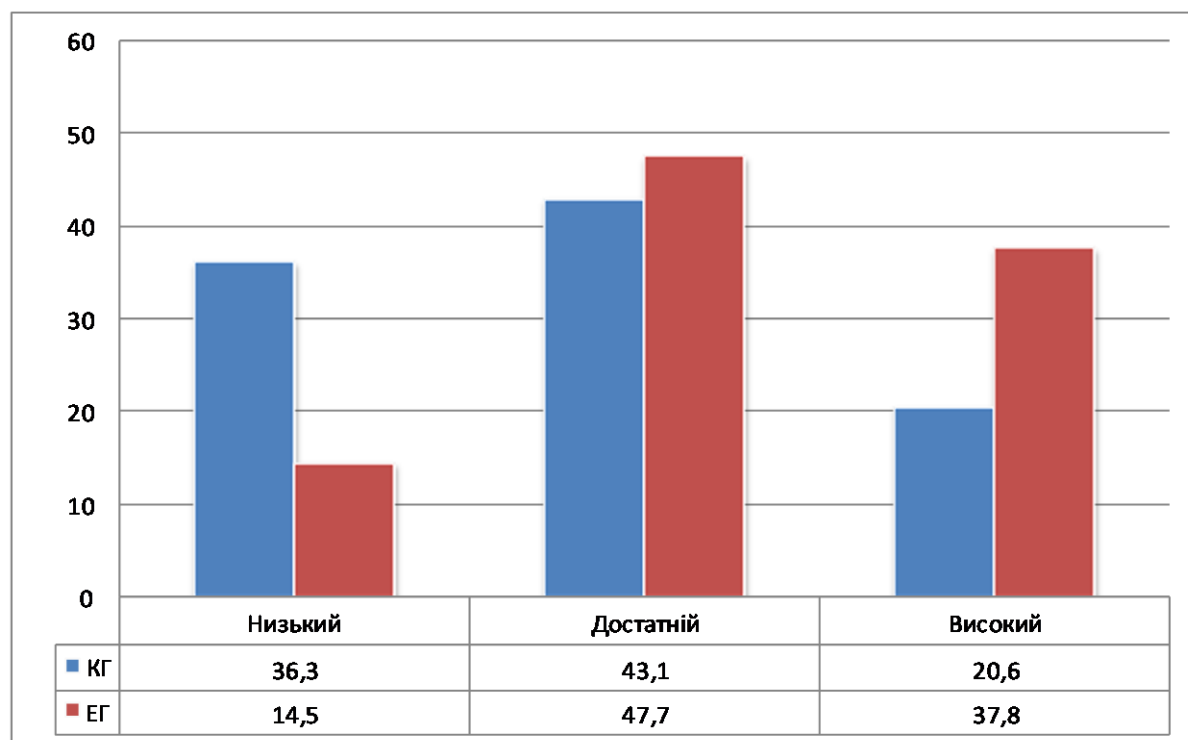


Рис. 3.2. Діаграма рівнів формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики на формувальному етапі експерименту

Отже, результати дослідження показали, що кожен компонент формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики в процесі розробки схем 3D моделей сільськогосподарських виробів; конструювання механізмів; проведення розрахунків моделей сільськогосподарських виробів; підготовки презентацій в експериментальній групі при реалізації усіх запропонованих педагогічних умов значно вище, ніж в контрольній групі, де ці означені завдання не реалізовувалися.

Можна зробити висновок про ефективність і доцільність застосування запропонованих завдань під час формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики в процесі розробки схем 3D моделей сільськогосподарських виробів; конструювання механізмів; проведення розрахунків моделей сільськогосподарських виробів; підготовки презентацій.

ВИСНОВКИ

Дослідно-експериментальна робота дозволила зробити наступні висновки:

1. На основі аналізу наукової літератури визначено зміст поняття «професійна компетентність» майбутніх педагогів професійного навчання. З'ясовано, що професійна компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі сукупність знань, умінь, навичок, досвіду і особистісних якостей, які обумовлюють готовність і здатність особистості діяти у складній ситуації та вирішувати професійні завдання з високим ступенем невизначеності; здатність до досягнення більш якісного результату праці, ставлення до професії як до цінності.

У нашому дослідженні професійну компетентність майбутнього педагога професійного навчання ми розглядаємо як, інтегровану якість особистості, що виявляється в професійній діяльності, поведінці та вчинках особи і зумовлює її готовність та здатність кваліфіковано виконувати складні спеціалізовані виробничі завдання в галузі професійної освіти під час технологічної практики на основі системного поєднання комплексу знань, умінь, мотивів саморозвитку, моральних цінностей та професійних якостей (інтерес до техніки; технічна кмітливість; технічне мислення; швидка реакція; аналітичний склад розуму; відповідальність; організованість тощо).

Розглянуто психолого-педагогічні підходи, судження та думки різних вчених до формування поняття професійна компетентність. Спільним є те, що особливості професійної компетентності фахівця та її складників визначаються особливостями його професійної діяльності.

Метою компетентнісного підходу у вищій освіті є подолання розриву між знаннями здобувачів освіти і їх практичною діяльністю, навчити студентів за допомогою отриманих і засвоєних знань ефективно вирішувати завдання практики.

2. Проаналізовано структуру формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики та нами виявлено чотири структурних компонентів а саме: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-рефлексивний.

Відповідно до структури формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики (*мотиваційний*: наявність потреб у систематичному здійсненні професійної діяльності; усвідомленість значущості формування професійних умінь; *когнітивний*: обізнаність щодо вирішення проблемних ситуацій, які виникають під час проходження технологічної практики; генерування й прогнозування використання отриманої інформації та поєднання її з раніше здобутими знаннями про сучасні технології конструювання; *діяльнісний*: здатність здійснювати професійну діяльність; уміння застосовувати сучасні технології на практиці; *ціннісно-рефлексивний*: здатність до осмислення, самоаналізу і самооцінки особою власної практичної діяльності і її результатів, уточнення шляхів її організації, визначення на основі власного досвіду оптимальних методів і прийомів роботи.

Спираючись на вищевизначені компоненти, а також відповідні їм показники, нами окреслено рівні формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час проходження технологічної практики: високий, достатній та низький.

3. Обґрунтовано та виокремлено три ключові педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики, а саме: доповнення навчально-методичного забезпечення технологічної практики, використання інноваційних методів навчання під час технологічної практики (3-D моделі, конструктори, макети); комп'ютеризація та інформатизація проходження технологічної практики.

Для реалізації кожної з них пропонуємо комплекс заходів, що

передбачають удосконалення змісту та складників формування професійних умінь майбутніх фахівців.

4. Розроблено методику формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики. У контексті дослідження вона побудована на основі проходження технологічної практики студентами спеціальності 015.18 Професійна освіта (Технологія виробництва і переробки продуктів сільського господарства) Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, факультету технологічної та професійної освіти і включає в себе: мету, завдання (основні та експериментальні), зміст, звітність та оцінювання.

5. Експериментально перевірено ефективність методики формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики.

Дані показують, що серед здобувачів освіти експериментальної групи високим рівнем формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики, в процесі розробки схем 3D моделей сільсько-господарських виробів; конструювання механізмів; проведення розрахунків моделей сільсько-господарських виробів; підготовки презентацій, володіють 37,8 % студентів, достатнім рівнем – 47,7 %, таким чином в результаті реалізації розроблених педагогічних умов кількість означених фахівців з високим рівнем сформованості професійних умінь збільшилася на 17,1 %, з достатнім рівнем на 12,1 %. Тобто у 29,2 % студентів експериментальної групи результат значно підвищився. Тоді як у контрольній групі високий рівень сформованості професійних умінь підвищився лише 1,1 %, достатній на 8,8 %.

Отже, результати дослідження показали, що кожен компонент формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики в процесі розробки схем 3D моделей сільсько-господарських виробів; конструювання механізмів;

проведення розрахунків моделей сільсько-господарських виробів; підготовки презентацій в експериментальній групі при реалізації усіх запропонованих педагогічних умов значно вище, ніж в контрольній групі, де ці означені завдання не реалізовувалися. Можна зробити висновок про ефективність і доцільність застосування запропонованих завдань під час формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час технологічної практики в процесі розробки схем 3D моделей сільсько-господарських виробів; конструювання механізмів; проведення розрахунків моделей сільсько-господарських виробів; підготовки презентацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: у пошуках перспективи. Філософія освіти. 2006. № 3. С. 6–12.
2. Балашова С. П. Формування дослідницьких умінь у студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення природознавчих дисциплін [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 2000. 22 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: Підручник. К.: Либідь, 2008. 848 с.
4. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід до презентації освітніх результатів: зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницьк. держ. пед. ун-ту ім. Г. Сковороди. Переяслав-Хмельницький, 2004. С. 24 – 37.
5. Бібік Н. М. Проблема профільного навчання в педагогічній теорії і праці [Текст] / Н. М. Бібік // Математ. в шк. – 2006. – № 1. – С. 2 – 6.
6. Бойко М. М., Самусь Т. В. Науково-методичні засади впровадження в освітній процес інноваційних технологій навчання. *Тенденції розвитку професійної та технологічної освіти в умовах ринку праці: Матеріали Міжнародної інтернет-конференції молодих учених і студентів, м. Глухів, 3 квітня 2019 р. Глухів, 2019. С. 35 – 37.*
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови [Текст] / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
8. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посібник [Електронний ресурс] / О. І. Власова — К. : Либідь, 2005. – 400 с. – Режим доступу : <http://nadoest.com/vlasova-oi-pedagogichna-psihologiya-navch-posibnik-k-libide>.
9. Волкова Н. П. Педагогіка [Текст] : навчальний посібник / Н. П. Волкова – Вид. 2-е, перероб., допов. – К. : Вид. центр «Академія», 2007. – 616 с.

10. Гловин Н. М. Формування професійних умінь з дисциплін спеціалізованого циклу в студентів агротехнічного інституту в процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук. К., 2007. 202 с.
11. Гончаренко С. І. Український педагогічний словник [Текст] / С. І. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
12. Грень Л. М. Вплив мотивації досягнення на потенціал студентів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі: зб. наук. праць. 2009. Вип. 2. С. 125–130.
13. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра спеціальності 6.010100 «Професійне навчання. Механізація сільськогосподарського виробництва та гідромеліоративних робіт» напряму підготовки «Педагогічна освіта». – Вид. офіц. МОНУ. – К., 2004. – 48 с.
14. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах. К. : Вища школа, 1998. 229 с.
15. Зайцева А. В. Комунікативна культура майбутнього вчителя: теорія, методологія, методичні аспекти. Монографія. К., 2017. 255 с.
16. Зайцева І. В. Формування мотивації учіння студентів вищих економічних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. Тернопіль, 2001. 19 с.
17. Загальна психологія [Текст] : підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук [та ін.]. – К. : Либідь, 2005. – 464 с.
18. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] / Верховна рада України. – Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2014. – № 37–38. – 2004 с. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
19. Закон України «Про професійно-технічну освіту» [Електронний ресурс] / Верховна рада України. – Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 1998. – № 32. – 215 с. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80/page>.
20. Зеленкова Н. І. Психолого-педагогічна підтримка особистісного

саморозвитку студентів в процесі вузівської освіти. Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць. Кривий Ріг, 2009. Вип. 25. 596 с.

21. Зінченко В. П. Навчально-дослідна робота у вищих педагогічних навчальних закладах [Текст] : навч. посібник / В. П. Зінченко, В. Б. Харламенко, І. М. Коренева. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2006. – 78 с.

22. Зязюн І. А. Професіоналізм викладача вищого технічного закладу професійної освіти [Текст] / І. А. Зязюн //Допрофесійна педагогічна підготовка учнівської молоді в контексті реалізації цільової комплексної організації «Вчитель» : збірник науково-практичних матеріалів Всеукраїнської конференції. – Кривий Ріг, 1998. – С. 20–24.

23. Зязюн І. Наука і мистецтво педагогічної дії. Професійна освіта: Педагогіка і психологія за ред. Тадеуша Левовицького, Іоланти Вільш, Івана Зязюна, Неллі Ничкало Т. Ш Ченстохова. Київ 2001. 524 с.

24. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посібник. Київ, 2000. 312 с.

25. Ігнатенко Г. В., Ігнатенко С. В., Логінов М. І., Росновський М. Г., Опанасенко В. П., Самусь Т. В., Вовк Б. І., Єрмоленко Є. І., Маринченко Є. О. Методичні рекомендації до проходження практик. Суми, 2018. 144 с.

26. Ігнатенко Г. В., Опанасенко В. П., Самусь Т. В. Генераторні установки. Урок із предмета «Трактори». Профтехосвіта. 2019. № 1(121). С. 52 – 59.

27. Ігнатенко Г. В., Опанасенко В. П., Самусь Т. В. Формування методичної компетентності педагогів професійного навчання в процесі педагогічних практик: навчально-методичний посібник. Суми, 2017. 112 с.

28. Ігнатенко Г. В., Самусь Т. В. Кривошипно-шатуний механізм. Урок із предмета «Спеціальна технологія». Профтехосвіта. 2019. № 8(128). С. 44 – 55.

29. Ільїна Н. М. Загальна психологія в екзаменаційних питаннях і відповідях [Текст] : навч. посібник / Ніна Михайлівна Ільїна. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2009. – 239 с.

30. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи.: Автореф. дис. ... к.пед.н. Харків: ХДПУ ім. Г.С.Сковороди, 2004. 19 с.
31. Клименко Н. О. Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. Луганськ, 2005. 22 с.
32. Кловак Г. Т. Основи педагогічних досліджень : навч. посіб. для студ. пед. спец. вищ. навч. Закл. Чернігів, 2003. 260 с.
33. Коваленко О. Е. Концепція професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей [Текст] / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, О. О. Мельниченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. – Х., 2005. – Вип. 10. – С. 7 – 20.
34. Ковальчук В. І. Формування індивідуальних стратегій навчання студентів засобами інноваційних педагогічних технологій. *Молодий вчений*. 2018. №12. С. 100-102
35. Ковальчук В. І., Ігнатенко С. В., Росновський М. Г., Ігнатенко Г. В., Вовк Б. І., Опанасенко В. П., Самусь Т. В., Ігнатенко О. В. Підготовка майбутніх педагогів професійного навчання на засадах компетентнісного підходу : кол. монографія / за наук. ред. В. І. Ковальчука. Глухів: Глухівський НПУ ім. О. Довженка, 2020. 194 с.
36. Ковальчук В. І., Федченко М. В. Впровадження компетентнісно-орієнтованого підходу в професійному навчанні студентів педагогічних спеціальностей. *Молодий вчений*. 2018. №11. С.675-678
37. Козир А.В. Професійна майстерність учителів: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія]. К., 2008. 378 с.
38. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. К. : «К.І.С.», 2004. 112 с.
39. Копил Г. О. Формування професійної компетентності майбутніх

фахівців з міжнародної економіки у процесі вивчення іноземних мов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Житомир, 2007.

40. Костишина Г. І. Формування навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Тернопіль, 2003. 20 с.

41. Коцюбинська Н. Формування професійної компетентності у студентів ВНЗ. – Львів: СПОЛОМ, 2017. – 184 с.

42. Краєвський В. В. Методологія педагогіки: минуле і сьогодення. Педагогіка. 2002. № 1. С. 3–10.

43. Кравченко О. Компетентнісний підхід у професійній освіті. – Харків: Прапор, 2016. – 200 с.

44. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-е вид. Київ, 2010. 520 с.

45. Крокошенко О. Я. Складові професійно-педагогічної діяльності педагога професійного навчання у сучасній системі професійної освіти [Електронний ресурс] / О. Я. Крокошенко // Збірник наукових праць. – Луганськ : Вид-во ЛНУ ім. Тараса Шевченка. 2010. – №10 (197) – 223 с.

46. Кулешова В. В. Професійна підготовка майбутнього інженера-педагога. Проблеми інж.-пед. освіти : зб. наук. пр. Х., 2005. Вип. 10. С. 299 – 303.

47. Кулешова В. В. Формування пошуково-дослідницьких умінь майбутніх інженерів-педагогів : навч.-метод. посіб. для викладачів та самостійної роботи студентів інженерно-педагогічних спеціальностей. Харків, 2007. 91 с.

48. Кулешова В. В. Формування професійних умінь майбутніх інженерів-педагогів: навч.-метод. посіб. для викладачів та самостійної роботи студентів інженерно-педагогічних спеціальностей. Харків : УПА, 2007. 91 с.

49. Кулешова В. В. Професійна підготовка майбутнього інженера-педагога [Текст] / В. В. Кулешова // Проблеми інж.-пед. освіти : зб. наук. пр. – Х. : Укр. інж.-пед. академія, 2005. – Вип. 10. – С. 299 – 303.

50. Кулик Є. В. Підготовка майбутніх вчителів до дослідницької діяльності. К., Дрогобич : Коло, 2004. 381 с.
51. Лист Міністерства освіти і науки України «Щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої освіти» від 31.07.2008 № 1/9-484. URL: <http://zakon.nau.ua/doc/> (дата звернення: 13.10.2019).
52. Литвиненко Н. Інноваційні технології у професійній освіті. – Київ: Видавництво Ліра, 2016. – 195 с.
53. Литвинова Н. В., Ананьєва Н. В. Особливості інженерно-педагогічної освіти в умовах реформування освітньої системи в Україні. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки. Глухів, 2012. Вип. 21. С. 160–165.
54. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів освіти. Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: матеріали міжвузівської науково-практичної конференції. Харків, 2002. С. 3–24.
55. Локшина О. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу. 2007.
56. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. Київ, 2009.
57. Лузан П. Г. Основи науково-педагогічних досліджень : навч. посіб. К., 2013. 368 с.
58. Лузан П. Г. Теоретичні і методичні основи формування навчальнопізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук. К., 2004. 40 с.
59. Лузан П. Г. Наукові основи організації педагогічного процесу в аграрному закладі вищої освіти [Текст] : Монографія / П. Г. Лузан. – К. : Міленіум, 2015. – 330 с.

60. Лузан П. Г. Основи науково-педагогічних досліджень : навч. посіб. Київ, 2010. 270 с.
61. Лузан П. Г. Формування активності студентів у навчанні [Текст] / П. Г. Лузан, А. І. Дьомін, В. І. Рябець. – К. : Вища школа, 1998. – 192 с.
62. Лутай В. Філософія сучасної освіти: навчальний посібник. Київ, 1996. 256 с.
63. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. Посіб. К. : Центр навч. літ., 2004. 272 с.
64. Манько В. М. Теоретичні та методичні основи ступеневого навчання майбутніх інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва. К., 2005. 486 с.
65. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні. Київ, 1992.
66. Методичні вказівки до проходження практик для студентів галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, освітні ступені «бакалавр» та «магістр», спеціальність: 015 Професійна освіта, спеціалізація: 015.18 Технологія виробництва і переробки продуктів сільського господарства. Укладачі: Г. В. Ігнатенко, С. В. Ігнатенко, М. І. Логінов, М. Г. Росновський, В. П. Опанасенко, Т. В. Самусь, Б. І. Вовк, Є. І. Єрмоленко, Є. О. Маринченко. Глухів, 2018, 142 с.
67. Методологія і методи наукових досліджень [Текст] : навч. посібн. / О. М. Лівінський, О. І. Курок, В. М. Гридякін, В. П. Зінченко – Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2012. – 174 с.
68. Ничкало Н. Г. Сучасні тенденції і проблеми неперервної професійної освіти. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. Вінниця, 2000. С. 73–80.
69. Нічуговська Л. І. Психолого-педагогічні передумови активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ. Didactics of mathematics : Problems and Investigations. 2006. Вип. 26. С. 9–13.

70. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посібн. К. : ІСДО, 2003. 336 с.
71. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. К., 2009. 472 с.
72. Основи педагогіки і психології [Текст] : програма для вищих аграрних закладів освіти / А. І. Дьомін, В. Г. Слюсаренко, П. Г. Лузан [та ін.]. – К. : Аграрна освіта, 2000. – 10 с. (Передмова. Розділ “Теоретичні заняття”).
73. Остряньська О. А. Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Х., 2002. 20 с.
74. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. За ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ, 2007. 495 с.
75. Педагогіка: навч. Посібник. М. М. Фіцула. 3-тє вид., стер. Київ, 2009. 560 с.
76. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навч. посібн. Для магістрантів і аспірантів. К. : ТОВ «Філстудія», 2006. 320 с.
77. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Основна школа*. 2005. № 3/4. С. 51 – 52.
78. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. К. : А. С. К., 2005. 192 с.
79. Прилепа І. М., Самусь Т. В. Науково-методичні засади впровадження в освітній процес хмарних технологій. *Підготовка майстра виробничого навчання, викладача професійного навчання до впровадження в освітній процес інноваційних технологій*: Матеріали ІІ Всеукраїнського науково-методичного семінару, м. Глухів, 01 листопада 2018 р. Суми, 2018. С. 125 – 127.
80. Раковець О. І., Самусь Т. В. Психолого-педагогічні умови формування професійного іміджу професійно-технічного навчального закладу. *Актуальні проблеми технологічної і професійної освіти*: матеріали

Міжнародної науково-практичної конференції, м. Глухів, 22-23 травня 2018 р. Глухів, 2018. С. 210 – 212.

81. Самусь Т. В. Теоретико-методичні засади формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання у процесі професійної підготовки. *Сучасні здоров'язбережувальні технології: монографія* / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків: Оригінал, 2018. С. 383 – 388.

82. Самусь Т. В. Формування лідерських якостей у фаховій підготовці майбутніх викладачів професійного навчання. Лідерство – фундаментальний інструмент комунікацій: європейський діалог: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Глухів, 14-16 вересня 2018 р. Глухів, 2018. С. 47 – 48.

83. Сем'янов С. С., Самусь Т. В. Теоретичні засади впровадження інтерактивного навчання у П(ПТ)ЗО. *Актуальні проблеми технологічної і професійної освіти: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції*, м. Глухів, 14 травня 2020 р. Глухів, 2020. С. 277 – 279.

84. Сидоренко В. К. Основи наукових досліджень [Текст] : навч. посібник для вищих пед. закладів освіти / В. К. Сидоренко, П. В. Дмитренко – Київ : РННЦ ДІНІТ, 2000. – 259 с.

85. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посібн. К. : Вища шк., 2005. 239 с.

86. Словник-довідник з професійної педагогіки [Текст] / за ред. А. В. Семенової. – Одеса : Пальміра, 2006. – 364 с.

87. Столярчук О. А. Динаміка мотивації фахового навчання майбутніх учителів. Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. КІНУ ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. Костюка АПН України. 2010. Вип. 10. С. 741–760.

88. Суржик О. М., Самусь Т. В. Особливості формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання. *Актуальні проблеми технологічної і професійної освіти: матеріали II*

Міжнародної науково-практичної конференції, м. Глухів, 14 травня 2020 р.
Глухів, 2020. С. 279 – 281.

89. Указ Президента України «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» від 25.06.2013. № 344/2013. Урядовий кур'єр. 2013. № 117.

90. Указ Президента України «Про стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» № 5/2015. Урядовий кур'єр. 2015. № 6.

91. Указ Президента України «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки» від 25.06.2013. № 344/2013. *Урядовий кур'єр* від 04.07.2013. № 117.

92. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» від 17.04.2002. № 347/2002. *Офіційний вісник України* від 03.05.2002. – № 16, стор. 11, стаття 860.

93. Фоміна М. В. Структурування змісту психолого-педагогічної підготовки інженерів машинобудівного профілю : автореф дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2005. 20 с.

94. Чала О. А. Специфіка мотивації майбутньої професійної діяльності студентів педагогічного університету. Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. К., 2008. Т. 7, вип.15. С. 305–309.

95. Щербатюк Л. Б. Формування професіоналізму майбутніх інженерів-механіків у професійній підготовці [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лариса Борисівна Щербатюк. – Одеса, 2007. – 263 с.

96. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник. К. : Либідь, 2002. 560 с.

97. Arends R. I. Learning to Teach. New York : Mc-Graw Hill, Inc., 1991. 534 p.

98. Atherton J. Learning and teaching; SOLO Taxonomy URL: <http://www.learningandteaching.info/learning/solo.htm> (дата звернення 23.06.2019).

ДОДАТКИ

ПРИКЛАДИ ОФОРМЛЕННЯ ДОКУМЕНТАЦІЇ З ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

ЩОДЕННИК ПРАКТИКИ

студента Іванова Петра Васильовича
факультет технологічної і професійної освіти
курс I група _____
Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка
(шифр, найменування)
Спеціалізація 015.18 Професійна освіта
(Технологія виробництва і переробки продуктів
сільськогосподарського виробництва)

НАПРАВЛЕННЯ НА ПРАКТИКУ

Студент Іванов Петро Васильович

(прізвище, ім'я, по батькові)

Направляється на технологічну практику в
вид практики)

с. Сваркове на ТОВ «СВАРКОВЕ»

(назва підприємства)

Термін практики: з _____ до _____ 20__ р.

Керівник практики від ЗВО асистент Єрмоленко Євген Ігорович

(посада, підпис, прізвище, ім'я, по батькові)

Печатка

ЗВО

Декан факультету _____ доц, доктор пед. наук Грудинін Б.О. _____

(посада, підпис, прізвище, ім'я, по батькові)

Керівник практики від підприємства:

головний інженер Вареник Олександр Васильович

(посада, підпис, прізвище, ім'я, по батькові)

Печатка

підприємства

« _____ » _____ 20__ р.

Вибув з підприємства

Печатка

підприємства

« _____ » _____ 20__ р.

головний інженер Вареник Олександр Васильович

(посада, підпис, прізвище, ім'я, по батькові)

Продовження додатка А

КАЛЕНДАРНИЙ ГРАФІК ПРОХОДЖЕННЯ ПРАКТИКИ

№ з/п	Назва робіт	Тижні проходження практики					Відмітка про вик-ня
		1	2	3	4	5	
1.	Прибуття в ТОВ «СВАРКОВЕ». Отримання інструктажу з техніки безпеки, ознайомлення зі статутом підприємства.	б					виконано
2.	Визначення розмірів господарства і спеціалізації виробництва.	б					виконано
3.	Визначення складу і структури земельних ресурсів підприємства, забезпеченості трудовими ресурсами, розмірів прибутку.	б					виконано
4.	Проведення аналізу стану, забезпеченості та ефективності використання основних засобів.	б					виконано
5.	Ознайомлення із землекористуванням господарства, рельєфом, шляховою мережею, розташуванням лісосмуг, водними джерелами, а також меліоративними заходами: зрошенням, осушенням, боротьбою з ерозією ґрунтів.	б					виконано
6.	Аналіз агровиробничої характеристики ґрунтів.		б				виконано
7.	Ознайомлення з технологією вирощування сільськогосподарських культур і виробництва продуктів тваринництва.		б				виконано
8.	Участь у комплектування, налагодженні та роботі машинно-тракторних агрегатів		б				виконано
9.	Виконання робіт, пов'язаних з технічним та технологічним обслуговуванням, поточним ремонтом базових моделей тракторів та сільськогосподарських машин і знарядь.		б				виконано
10.	Вивчення послідовності технологічного процесу, складання технологічних карт, технічного креслення на виготовлення с.г. продукції		б				виконано
11.	Набуття досвіду роботи з сучасним обладнанням, інструментами, пристроями, а також засобами механізації та автоматизації			б			виконано

Підпис керівника практики від підприємства _____
від ЗВО _____

**ВІДГУК-ОЦІНКА РОБОТИ СТУДЕНТА З ТЕХНОЛОГІЧНОЇ
ПРАКТИКИ**

ТОВ «СВАРКОВЕ»

(підприємство)

Іванов Петро Васильович під час проходження технологічної практики у ТОВ «СВАРКОВЕ» і зарекомендував себе як старанний і наполегливий практикант, який завжди досягав поставлених цілей.

Швидко знайшов спільну мову з колективом підприємства. Усі завдання практики виконував старанно і вчасно.

Студент-практикант прагне до професійного самовдосконалення, займається пошуковою діяльністю з метою вдосконалення практичних вмінь з галузі виробництва. За час проходження технологічної практики зарекомендував себе з позитивної сторони.

Петро Васильович проявляє творчий підхід до виконання поставлених перед ним завдань.

За час проходження технологічної практики студент виконав такі види робіт..... Усі вони були проведені на високому рівні.

Рекомендована оцінка за практику – «.....».

Підпис керівника практики від підприємства _____

Печатка

« ____ » _____ 20__ р.

ПРИКЛАД РОБОЧИХ ЗАПИСІВ ПІД ЧАС ПРАКТИКИ

У процесі проходження технологічної партії я виконав усі поставлені завдання.

Під час першого тижня практики ознайомився із історією утворення та функціонування підприємства; законодавчою базою його створення; зі статусом та статутом підприємства, з класифікацією та видами виробничих процесів; із технологічними операціями; з основними елементами виробничого процесу; з рівнем організації виробництва; з виробничим циклом виготовлення продукції; з основними ознаками непотокового виробництва; з характеристиками серійного, масового виробництва; з основними параметрами виробничої лінії; з ознаками, за якими розрізняють структуру виробничого процесу.

Керівництво підприємства дуже лояльно та добре ставиться до нашої роботи, незважаючи на досить щільний графік. Кожне завдання було цікавим та корисним для мого особистого досвіду. Одними із завдань були тощо.

У результаті технологічної практики я отримав чимало корисних професійних порад, мав змогу спостерігати за технологією виробництва і переробки продуктів сільськогосподарського виробництва.

Я отримав практичний досвід з ремонту та технічного обслуговування сільськогосподарської техніки. Виконав індивідуальне завдання..... Удосконалив уміння щодо правильного визначення послідовності технологічного процесу, складання технологічних карт, технічного креслення на виготовлення продукції або виду робіт. Ознайомився з технологіями вирощування типових для базового господарства культур.

СТРУКТУРА ЗВІТУ ПРО ПРАКТИКУ

1. Загальні відомості про господарство (структурний підрозділ).
 - 1.1. Історія виникнення та основні етапи розвитку.
 - 1.2. Географічне місце розташування.
 - 1.3. Відстані до найближчих районних та обласних центрів.
 - 1.4. Відстані до найближчих шляхів транспортування продукції (автомобільних, залізничних, річкових тощо).
2. Структура базового господарства (структурного підрозділу).
 - 2.1. Наявність структурних підрозділів (бригад, цехів тощо).
 - 2.2. Схема управління господарством (структура управління).
3. Виробнича характеристика підприємства (структурного підрозділу).
 - 3.1. Основні напрями виробничої діяльності.
 - 3.2. Асортимент продукції.
 - 3.3. Продуктивність підприємства (структурного підрозділу).
4. Рівень матеріально-технічного забезпечення підприємства (структурного підрозділу).
 - 4.1. Транспорт та інші мобільні енергетичні засоби.
 - 4.2. Стаціонарні енергетичні засоби.
 - 4.3. Спеціальне обладнання.

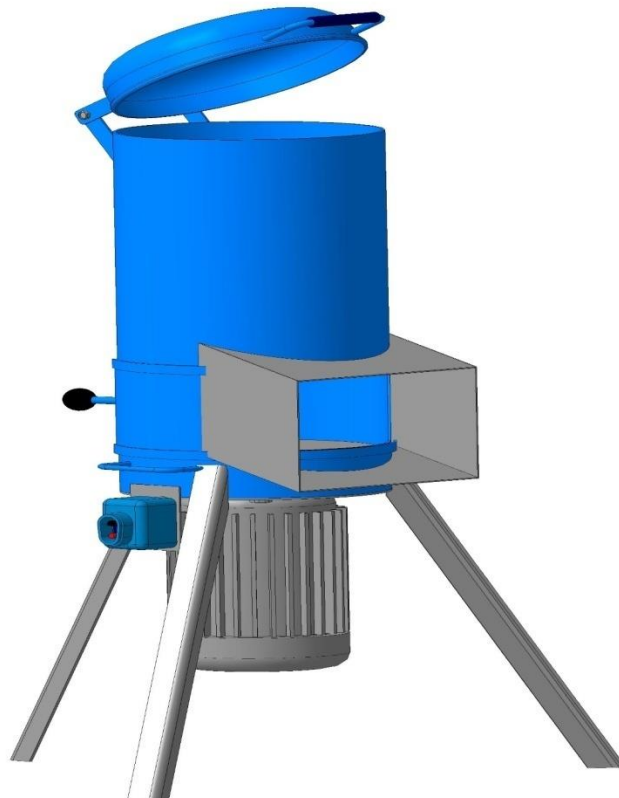
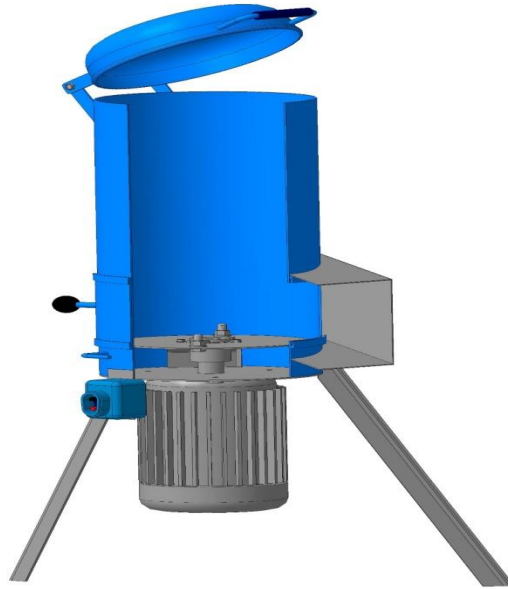
ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ ТИТУЛЬНОГО АРКУША ЗВІТУ

Звіт про роботу
студента (–ки)-практиканта (ки)

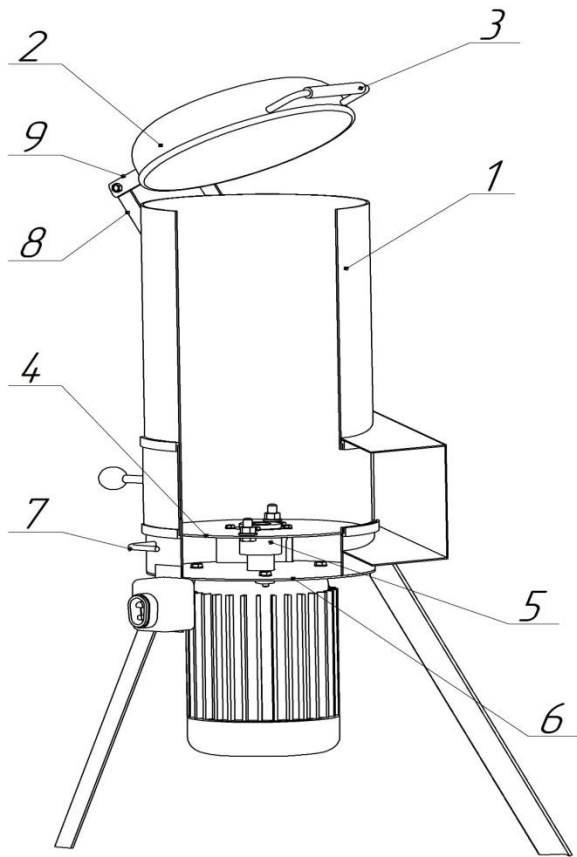
_____ (прізвище, ім'я, по батькові)
групи __, курсу __ факультету технологічної і професійної освіти
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка,
який (яка) проходив (ла) технологічну практику в

_____ (назва підприємства)
з _____ по _____ 20__ року

**3D модель с/г виробу
(луцилка)**



Креслення 3D моделі с/г виробу
(лушчилка)



Лист

Лист

Лист

Лист

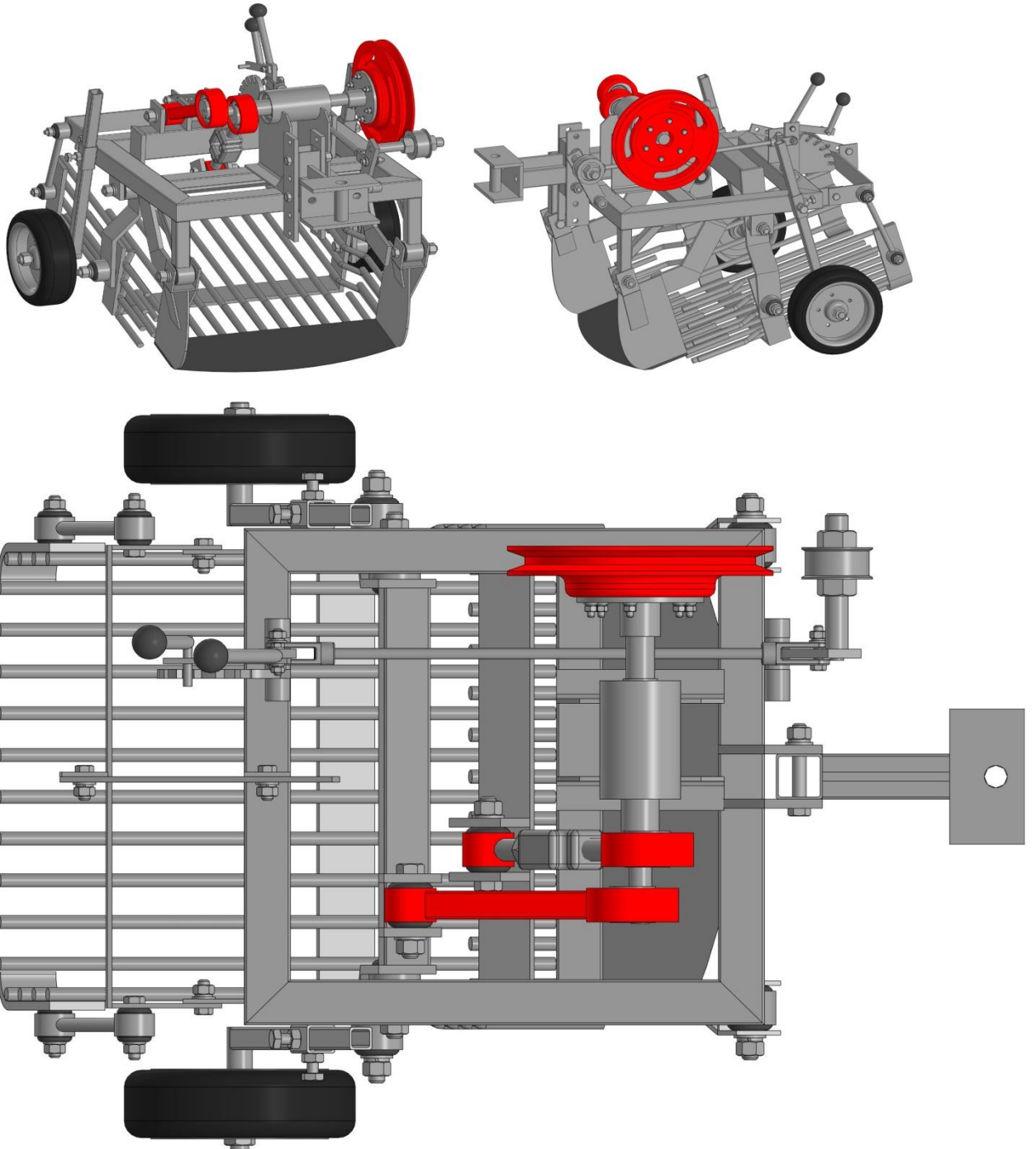
Лист

Лист

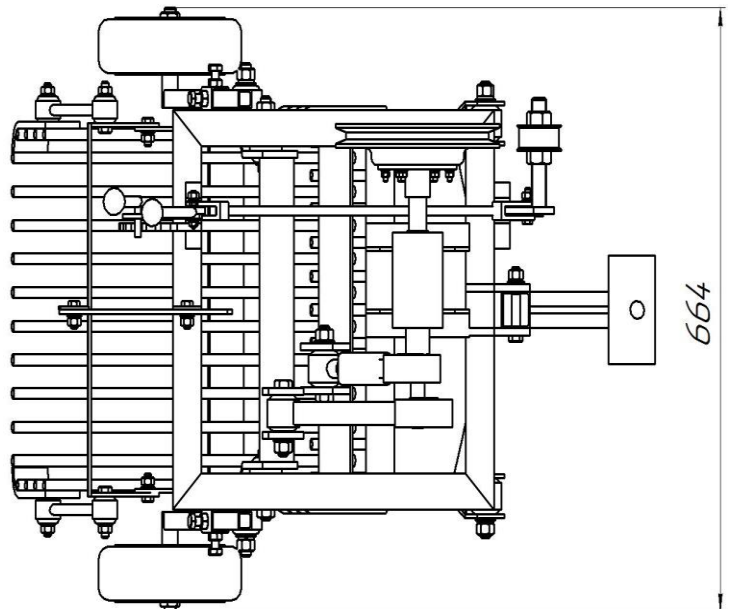
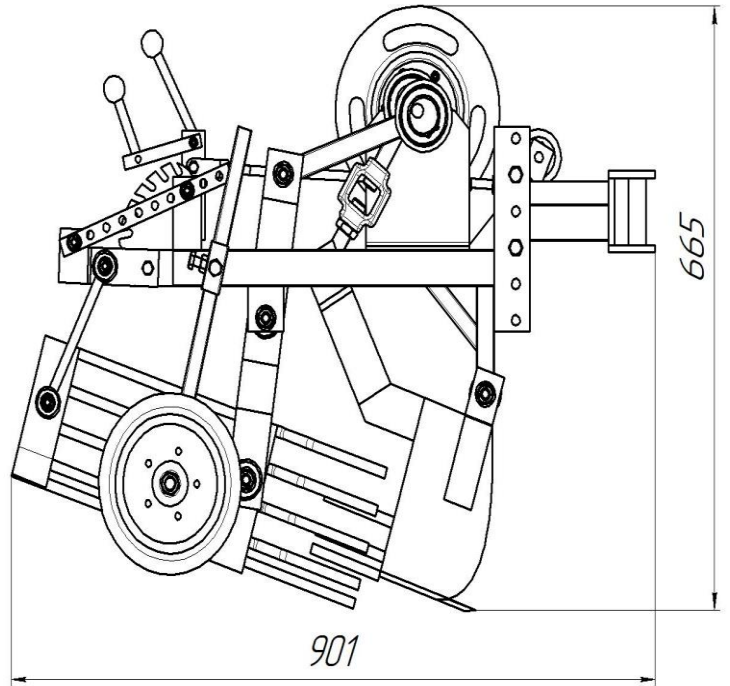
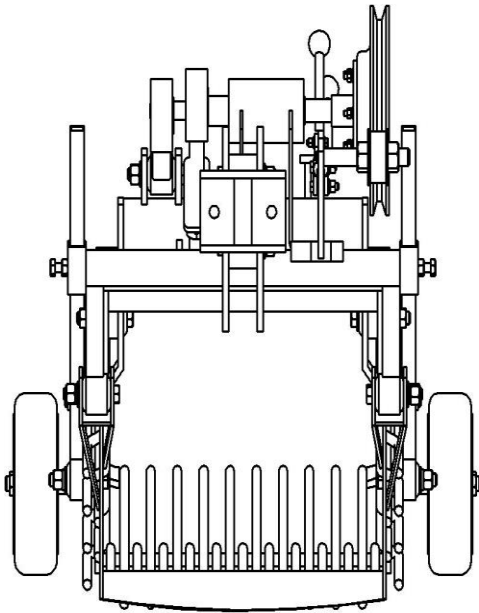
ГНПУ.ФТП.004

				ГНПУ.ФТП.004			
Изм.	Лист	№ докум.	Подп.	Дата	Лит	Масса	Масштаб
						1,24	1:2,5
Диск лущильника					Лист	Листов 1	
Сталь 10 ГОСТ 1050-88							
				Копировал	Формат А4		

3D модель с/г виробу
(копалка)



Креслення 3D моделі с/г виробу
(копалка)



Методика діагностики навчальної мотивації студентів

(А. Реан, В. Якунін, модифікація Н. Бадмасвої)

Призначення тесту – діагностика навчальної мотивації студентів.
Шановний студенте! Оцініть за 5-бальною системою наведені мотиви навчальної діяльності за значимістю для Вас: 1 бал відповідає мінімальній значущості мотиву, 5 балів – максимальній. Тестовий матеріал

1. Вчуся, тому що мені подобається обрана професія.
2. Щоб забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.
3. Хочу стати фахівцем.
4. Щоб дати відповіді на актуальні питання, що стосуються сфери майбутньої професійної діяльності.
5. Хочу повною мірою використовувати наявні в мене задатки, здібності й схильності до обраної професії.
6. Щоб не відставати від друзів.
7. Щоб працювати з людьми, треба мати глибокі і всебічні знання. Тому що хочу бути в числі кращих студентів.
8. Тому що хочу, щоб наша навчальна група стала кращою в рейтингу.
9. Щоб заводити знайомства і спілкуватися з цікавими людьми.
10. Тому що здобуті знання дадуть змогу досягнути всього необхідного.
11. Необхідно закінчити університет, щоб у знайомих не змінилася думка про мене як здібну, перспективну людину.
12. Щоб уникнути осуду й покарання за погане навчання.
13. Хочу бути шанованою людиною навчального колективу.
14. Не хочу відставати від однокурсників, не бажаю опинитися серед тих, хто відстає в навчанні.
15. Тому що від успіхів у навчанні залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому.
16. Успішно вчитися, скласти іспити на «добре» і «відмінно».

17. Просто подобається вчитися.
18. Потрапивши в університет, змушений вчитися, щоб закінчити його.
19. Бути постійно готовим до занять.
20. Успішно продовжити навчання на старших курсах, щоб дати відповіді на конкретні навчальні питання за фахом.
21. Щоб отримати глибокі й міцні знання.
22. Тому що в майбутньому думаю зайнятися науковою діяльністю.
23. Будь-які знання знадобляться в майбутній професії.
24. Тому що хочу принести більше користі суспільству.
25. Стати висококваліфікованим фахівцем.
26. Щоб дізнаватися нове, займатися творчою діяльністю.
27. Щоб дати відповіді на проблеми розвитку суспільства, життєдіяльності людей.
28. Бути на хорошому рахунку у викладачів.
29. Домогтися схвалення батьків та тих, хто мене оточує.
30. Вчуся заради виконання обов'язку перед батьками, школою.
31. Тому що знання надають мені впевненість у собі.
32. Тому що від успіхів у навчанні залежить моє майбутнє службове становище.
33. Хочу отримати диплом з гарними оцінками, щоб мати перевагу перед іншими.

Дякуємо за співпрацю! Ключ до тесту і обробка результатів тесту

Шкала 1. Комунікативні мотиви: 7, 10, 14, 32.

Шкала 2. Мотиви уникнення: 6, 12, 13, 15, 19.

Шкала 3. Мотиви престижу: 8, 9, 29, 30, 34.

Шкала 4. Професійні мотиви: 1, 2, 3, 4, 5, 26.

Шкала 5. Мотиви творчої самореалізації: 27, 28.

Шкала 6. Навчально-пізнавальні мотиви: 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24.

Шкала 7. Соціальні мотиви: 11, 16, 25, 31, 33.

Методика «Діагностика особистості на мотивацію до успіху»

(Т. Елерс)

Інструкція до тесту

Шановний студенте! Ви отримали друкований матеріал, який містить 41 твердження, на які необхідно дати один з двох варіантів відповідей «так» або «ні». Тест належить до багатошкальних методик. Мотивація до успіху буде оцінюватись кількістю балів, яку подано з ключем. Дякуємо за співпрацю та відвертість!

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу на всі 100 % виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним з останніх.
5. Коли у мене два дні підряд немає справи, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижчі за середні.
7. Відносно до себе я більш строгий, ніж відносно інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, я потім суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.
10. У процесі роботи я потребую невеликих пауз для відпочинку.
11. Старанність – це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.

16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. У мене легко викликати честолюбство.
18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. Виконуючи роботу, я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.
21. Треба покладатися тільки на самого себе.
22. У житті мало речей важливіших, ніж гроші.
23. Завжди, коли мені треба буде виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.
25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли я налаштований на роботу, я роблю її краще і кваліфікованіше, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи в якоюсь мірою залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає більші результати, ніж роботи інших.
38. Багато чого, за що я беруся, я не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.

40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади .

41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я йду на крайнощі.

Ключ до тесту:

По 1 балу нараховується за відповіді «так» на запитання 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41.

Також нараховується по 1 балу за відповіді «ні» на запитання 6, 19, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39.

Відповіді на запитання 1,11, 12,19, 28, 33, 34, 35,40 не враховуються.

Далі підраховується сума набраних балів.

Аналіз результатів:

- від 1 до 10 балів: низький рівень мотивації до успіху;
- від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації;
- від 17 до 20 балів: достатній рівень мотивації;
- понад 21 бал: високий рівень мотивації до успіху.

Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича (модифікована)

Інструкція до тесту

Шановний студенте! Ви отримали 18 карток, які містять написи – цінності. Будь ласка, розкладіть їх у порядку значущості особисто для Вас. Картку із найбільш значущою для Вас цінністю покладіть на перше місце, потім аналогічно розташуйте решту. Найменш значуща цінність буде на 18 місці. Дякуємо за співпрацю та відвертість!

Тестовий матеріал

Список А (термінальні цінності – це цінності-цілі):

- активне діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя);
- життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом);
- здоров'я: фізичне та психічне;
- насичена професійна діяльність: цікава робота, кар'єра;
- краса: переживання прекрасного в природі, мистецтво;
- любов: відсутність почуття самотності;
- матеріальна забезпеченість: наявність незначних фінансових труднощів або їх відсутність;
- наявність односторонніх: спільні погляди, досягнення мети спільними зусиллями;
- наявність хороших і вірних друзів;
- суспільне визнання (повага оточення, колег, односторонніх по професійній діяльності);
- пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток);
- продуктивність життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей)

- саморозвиток (робота над собою, постійне фізичне та духовне вдосконалення);
- розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків);
- свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках);
- щасливе сімейне життя;
- щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, усього народу, людства в цілому);
- упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів).

Список Б (інструментальні цінності – це цінності-засоби):

- охайність: уміння тримати в порядку речі, відповідний порядок у справах;
- вихованість: дотримання гарних манер у будь-якій ситуації;
- високі запити: вимоги до життя та до себе;
- життєрадісність: уміння бачити позитивні речі, почуття гумору;
- старанність: трудова дисципліна, відповідальність;
- рішучість: здатність діяти самостійно, уміння приймати рішення та нести за них відповідальність;
- непримиренність до недоліків у собі та інших;
- освіченість: широта знань, висока загальна культура, професійна компетентність;
- відповідальність: почуття обов'язку, уміння тримати слово;
- раціоналізм: виваженість, практичність, уміння приймати обдумані, раціональні рішення;
- самоконтроль: стриманість, самодисциплінованість;
- сміливість у відстоюванні власної професійної думки та позиції, поглядів;

- тверда воля: уміння настояти на своєму, відстоювати власну професійну компетентність, не відступати перед труднощами;
- терпимість: до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки та омани;
- широта поглядів: уміння зрозуміти чужу точку зору, внести корективи у власні рішення;
- чесність: правдивість, щирість, відвертість;
- результативність у справах: працьовитість, продуктивність у роботі;
- дбайливість.

Ключ до карток

Система цінностей		Список А Термінальні цінності						Список Б Інструментальні цінності					
1	Особистісні	2а	3а	6а	12а	15а	18а	16	26	46	96	116	166
	Суспільні	1а	5а	8а	13а	14а	16а	66	76	126	146	156	186
	Професійні	4а	7а	9а	10а	11а	17а	36	56	86	106	136	176
	(відображують самореалізацію суб'єкта)												
2	Самоствердження	2а	3а	9а	12а	16а	18а	36	66	86	116	126	166
	Спілкування	1а	5а	6а	8а	13а	15а	16	46	76	146	156	186
	Справи	4а	7а	10а	11а	14а	17а	26	56	96	106	136	176
	(дані корелюють із вектором спрямованості)												
3	Індивідуалістичні	1а	3а	9а	12а	14а	17а	36	66	96	126	136	166
	Конформістські	4а	6а	7а	8а	13а	18а	26	46	56	86	116	176
	Альтруїстичні	2а	5а	10а	11а	15а	16а	16	76	106	146	156	186
(спрямованість в системі міжособистісних відносин)													