

Міністерство освіти і науки України
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

Кафедра професійної освіти та технологій
сільськогосподарського виробництва

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

Тема: «**ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ**»

Виконав: Приходін Максим Сергійович,
спеціальність: 015 Професійна освіта
(Аграрне виробництво, переробка
сільськогосподарської продукції та харчові
технології)

Науковий керівник: Росновський М.Г., канд.
сільськогосподарських наук, доцент _____
Допущено до захисту

«__» _____ 2021 р.

Завідувач кафедри

доктор педагогічних наук,
проф. Василь Ковальчук _____

Дата захисту: «__» _____ 2021 р.

Оцінка _____

Підписи членів ЕК:

_____ Ковальчук В.І.

_____ Ігнатенко Г.В.

_____ Росновський М.Г.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ	7
1.1. Формування компетентності майбутніх фахівців як педагогічна проблема.....	7
1.2. Підприємницька компетентність – складова Рамкової програми оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя	30
Висновки до першого розділу	42
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ	43
2.1. Ключові складові підприємницької компетентності в майбутніх педагогів професійного навчання	43
2.2. Оцінка ефективності реалізації моделі формування підприємницьких здібностей студентів.....	48
2.3. Результативність формування підприємницьких здібностей в студентів в системі безперервної освіти.....	55
Висновки до другого розділу	85
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	90
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	92
ДОДАТКИ	97

ВСТУП

Сьогодні ринкова економіка диктує свої умови функціонування і життя в сучасному суспільстві, до яких випускники вищих навчальних закладів повинні бути готовими. Важливою складовою динамічного розвитку економіки є освіта.

Підготовка майбутнього майстра професійного навчання повинна включати як формування системи знань та вмінь з обраного фаху, так і розвиток якостей особистості: дбайливого ставлення до власності, вироблення вміння раціонально використовувати наявні ресурси для задоволення різноманітних потреб. Тобто формування таких якостей, які б відповідали суспільним інтересам і сприяли всебічному розвитку особи.

Початок ХХІ ст. характеризується стрімким переходом людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, коли прогрес кожної країни залежить передусім від наявності та дієвості інтелектуального потенціалу нації. У міжнародному змаганні успішно просувається вперед та країна, яка забезпечує розвиток насамперед інтелектуальної сфери діяльності своїх громадян. Головною передумовою соціально-економічного прогресу виступає індивідуальний розвиток особистості. Наука стає сферою, що продукує нові знання, а освіта – сферою, що олюднює ці знання, потребуючи вміння все життя набувати і застосовувати нові знання й актуалізуючи потребу в переході вищої освіти від кваліфікації до компетенцій та гарантуючи здатність знаходити оптимальні рішення в будь-яких життєвих ситуаціях. Відтак сучасна українська професійна освіта має бути націлена на забезпечення майбутніх фахівців технологіями прийняття рішень в умовах свободи вибору, на формування особистості, налаштованої на сприйняття змін як природної норми. Фахівці мають бути здатними до інноваційного типу власного життя й життєдіяльності. Отже, проблеми освіти в Україні є загальнонаціональними, стратегічними проблемами.

Надшвидкі цивілізаційні зміни початку ХХІ ст. ставлять перед закладами вищої освіти задачу формування у молоді адекватних цим процесам менталітету і культури господарської діяльності. Ринок праці вимагає від фахівця якісної підготовки до повноцінного виконання посадових обов'язків та

прояву високої професійної компетентності як надважливої якості особистості. Випускник має винести зі стін навчального закладу високу культуру комунікабельності, уміння будувати міжособистісні стосунки, спілкуватися з будь-якою категорією людей, знаходити спільну мову в будь-якій ситуації, навички створення широкої мережі знайомств та їх ефективного використання. Ділова людина нового тисячоліття працює з партнерами, в групі, отже, у неї має бути добре розвинене відчуття команди, уміння керувати й підкорятися волі інших.

Поняття та структура підприємницької компетентності у вищій освіті розкривається в наукових дослідженнях Ю. Білова, С. Прищепа, О. Ліскович, І. Середіна, О. Ануфрієва, М. Ляшенко, В. Майковська, О. Семенов, О. Шапран та ін. Питання професійної освіти майбутніх педагогів висвітлюються в роботах Н. Ничкало, С. Гончаренко, Л. Шевченко, Н. Абашкіна, І. Зазюн, І. Грищенко, Д. Айстраханов, Е. Нероба, Л. Пуховська, А. Турчин, В. Радкевич, Л. Шевчук, Л. Сущенко та ін. Особливості підготовки майбутніх педагогів до навчання учнів основам економічної теорії та підприємницької діяльності досліджують науковці Г. Ковальчук, Н. Дубравська, Т. Фурман, О. Отич, О. Попадич, Р. Олексенко, О. Гончарова, Л. Шевченко, В. Дрижак, Л. Козачок та ін. Теоретичні аспекти формування підприємницької компетентності аналізуються в наукових роботах А. Ткачов, А. Булах, Г. Дутка, О. Ліскович, О. Кравчина, О. Земка, Ю. Баніт, М. Ткаченко та ін.

Водночас науковий аналіз психолого-педагогічних джерел дає підстави стверджувати, що питання формування підприємницької компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у фаховій підготовці залишається поза увагою дослідників. Відсутність системної наукової роботи в цьому напрямі зумовлює необхідність розробки методики формування підприємницької компетентності майбутніх майстрів виробничого навчання і викладачів професійного навчання.

Актуальність та важливість даної проблеми, недостатня теоретична і практична підготовка нинішніх фахівців визначили тему магістерського

дослідження: «Підприємницька компетентність як важлива складова фахової підготовки майбутнього педагога професійного навчання».

Об'єктом дослідження є процес підготовки майбутніх майстрів професійного навчання в закладах вищої освіти.

Предмет дослідження полягає у тому, як під час навчання у молодого фахівця формується підприємницька компетентність та фінансова грамотність.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та розробка технології для формування підприємницької компетентності у майбутніх фахівців професійного навчання.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження**:

1. проаналізувати літературу з даної проблеми;
2. удосконалити зміст та структуру підприємницької компетентності майбутніх фахівців професійного навчання;
3. розробити інструмент для оцінювання рівня підготовки майбутніх педагогів професійного навчання;
4. розробити методичні рекомендації щодо вдосконалення методик донесення інформації до учнів, які навчаються за програмами професійного навчання;
5. перевірити ефективність інструменту оцінювання та методичних рекомендацій.

Теоретичною основою моєї роботи є наукові публікації учених-педагогів та психологів щодо основних відомостей про професійну освіту, специфіку фахової підготовки спеціалістів цієї галузі, застосування на практиці підприємницького підходу в закладах вищої освіти; сутності, завдань та цілей підприємницької компетентності; методики формування навичок підприємництва у здобувачів вищої освіти.

Під час розв'язання поставленої задачі та при досягненні данної мети були використані такі методи дослідження, а саме:

1) теоретичні: аналіз джерел по данній проблемі, ознайомлення та аналіз законодавчих та нормативних документів, з'ясування стану вирішення данної проблеми; використання нових зарубіжних методик для боротьби з цією

проблемою;

2) *емпіричні*: тести, анкета, розмова, педагогічне спостереження за учнями для більш детального дослідження цього питання;

3) *математичний аналіз* отриманих даних від проведених експериментів.

Наукове дослідження цих результатів показує нам процес формування такого показника, як підприємницька компетентність в майбутніх педагогів професійного навчання у процесі викладання спеціальних дисциплін; розроблено та перевірено на практиці інструмент для оцінювання якості навчання студентів закладів фахової перед вищої освіти.

Значення цього дослідження. Результати моєї роботи мають використовуватися вчителями в освітньому процесі та позакласній роботі, студентами під час підготовки до практичних, лекційних, лабораторних занять та проходження навчально-виробничої практики в закладах освіти.

Структура магістерської роботи. Структура магістерської роботи обумовлена логікою дослідження, визначеними метою та завданнями, які поставлені науковим керівником; має в своєму складі вступ, два розділи та висновки до цих розділів, загальні висновки, список літератури та використані джерела.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Формування компетентності майбутніх фахівців як педагогічна проблема

Сучасний світ характеризується процесами глобалізації та інтернаціоналізації економіки, відкриттям кордонів, виникненням нових ринків, зростанням трудової міграції. Це утворює ключову роль освіти у піднесенні економічного та соціального добробуту.

Інтеграційні освітні процеси, динамізм суспільного життя в умовах глобалізації зумовлюють пріоритетність завдань вищої школи щодо підготовки компетентного фахівця, який швидко адаптується до економічних, соціальних і культурних змін у глобалізованому світі. Реалії сьогодення свідчать, що в Україні переосмислюються фундаментальні складові освіти: навчальні та науково-методичні засади, організаційна структура управління освітою тощо. Із прийняттям закону України «Про вищу освіту» значно підвищується роль якості та ефективності професійної підготовки фахівців. Оновлення змісту навчання, критерії якого викладено в Національній доктрині розвитку освіти, є визначальними чинниками реформування освіти в Україні й приведення їх у відповідність з потребами суспільства та особистості.

Оновлення цілей і змісту освіти на основі компетентнісного підходу та особистісної орієнтації, урахування світового досвіду та принципів збалансованого розвитку є одним із основних завдань Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., в якій визначено головну мету вищої освіти – забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців; створення умов для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина; формування покоління, здатного навчатися впродовж усього життя; виховання та розвиток цінностей громадянського суспільства; плекання консолідації української нації, інтеграції

України у європейський і світовий простір як процвітаючої та конкурентоспроможної держави.

Розбудова системи освіти та її докорінне реформування мають стати основою відтворення духовного й інтелектуального потенціалу народу. В Україні на нормативно-законодавчому, теоретико-методологічному й організаційно-управлінському рівнях розпочався пошук шляхів якісної професійної підготовки на основі узагальнення підходів до її організації. В той же час гостро постала проблема формування професійної компетентності й розвитку особистості. Наразі вона знаходиться у центрі уваги психологів й педагогів та набула статусу принципу як одного з найважливіших методологічних принципів в науці.

У світлі сучасних тенденцій та 9 методологічних основ наукового аналізу закладаються погляди на поняття професійної компетентності загалом й розвитку особистості зокрема. Аналіз сучасних філософських, соціологічних, психологічних і педагогічних поглядів на категорію «компетентність» дозволяє визначити її як процес закономірної зміни, що включає якісні та кількісні перетворення. Поняття професійної компетентності розглядається у контексті підструктури особистісного розвитку як процес закономірної зміни особистості в процесі власної професійної активності, що включає кількісні, якісні та структурні перетворення, які характеризують особистість як суб'єкт професійної діяльності.

Авторське бачення проблеми базується на інтерпретації результатів наукових праць А. Алексюка, В. Андрущенка, М. Віленського, О. Глузмана, Н. Дем'яненко, Н. Єфремової, С. Квартальнова, Г. Ковальчук, Г. Козлакової, Б. Корольова, К. Корсака, В. Кременя, В. Лунячека, В. Майбороди, В. Манька, Н. Ничкало, В. Радкевич, М. Степка, В. Стрельнікова, О. Ярошенко та ін. У педагогічній науці досліджуються різні аспекти компетентнісного підходу в освіті: розуміння поняття «професійна компетентність» як складного багатовимірного феномену (О. Дахін, Б. Ельконін, Дж. Равен, П. Третьяков., С. Шишов та ін.), розкриття змісту цього поняття (В. Бездухов, А. Маркова, С. Мишина, О. Правдіна та ін.), визначення рис компетентнісного підходу до

підготовки майбутніх фахівців (С. Хазова), моделювання процесу формування професійної компетентності (В. Болотов, В. Введенський, В. Серіков та ін.), визначення основних видів професійної компетентності (І. Зимня, Г. Селевко, Т. Шамова, В. Ягупов та ін.), формування її різних видів у майбутніх фахівців та педагогів (В. Баркасі, Г. Данилова, С. Демченко, О. Дубасенюк, Г. Єльнікова, І. Єрмаков, О. Мармаза, Т. Мацевко, І. Міщенко, Н. Ничкало, В. Радкевич, В. Свистун, В. Семиченко, Т. Сорочан, В. Стрельников, Л. Троєльнікова, Л. Хоружа, Л. Шевчук, О. Юртаєва та ін.) і вдосконалення системи професійної освіти шляхом застосування компетентнісного підходу (В. Аніщенко, Т. Добуцько, А. Маркова, А. Тубельський та ін.).

Окремі питання теорії й практики реалізації компетентнісного підходу, сутність понять «компетентність» і «компетенції» висвітлені в працях В. Байденка, Т. Волошиної, Л. Грень, І. Зязюна, В. Лугового, В. Саюк, О. Семенов, Ж. Таланової, О. Удовиченко та інших українських й іноземних дослідників. Стратегії впровадження досвіду зарубіжних країн щодо застосування компетентнісного підходу в освітню практику України стали предметом розгляду Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун. І. Секрет визначені підходи до становлення і розвитку компетентнісного підходу в країнах Європи. Дослідження зазначеної проблеми ґрунтується на вихідних теоретичних положеннях про формування життєвої компетентності (І. Єрмаков), самоосвітньої компетентності (Н. Бухлова, Л. Чернікова), ключової 10 компетентності (О. Савченко), загальнонавчальних компетентностей учнів (С. Трубачева).

Питання компетентнісно орієнтованої освіти досліджують фахівці ЮНЕСКО, ПРООН, Ради Європи, Організації економічного співробітництва та розвитку й інших міжнародних організацій. Компетентнісний підхід покладено в основу «Європейської рамки ключових компетентностей для навчання протягом життя» («The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework»). В цих дослідженнях розвитку дістала ідея європейського виміру в освіті. Європейські цінності й світогляд розглядаються в них як ключові вимоги до освіти в Європі: повага і врахування громадянських прав і обов'язків;

розширення світогляду і співпраці; європейське співробітництво; мережування і неперервне навчання в європейському контексті тощо.

Разом із тим аналіз теоретичних розробок науковців і практичний досвід свідчать, що формування компетентності майбутніх спеціалістів в Україні досі залишається педагогічною проблемою. В. Ягупов прямо вказує на неоднозначне і часто звужене розуміння змісту та смислового поля понять «компетентність» і «компетентнісний підхід»: - компетентнісний підхід ототожнюється з оволодінням особою комплексом компетенцій; - компетентнісний підхід передбачає наявність комплексу вмінь особи розв'язувати певні проблеми; - компетентність – це здатність особи до виконання практичних завдань на виробництві тощо.

Освіта є тим фактором, який зумовлює соціально-економічний розвиток держави. Економіка, ринок праці гостро потребують конкурентоспроможних фахівців, які здатні не тільки використовувати отримані знання, а й бути мобільними та пристосовуватися до змінних ринкових умов. Одним із найважливіших напрямів сучасної вищої освіти варто визначити компетентнісну стратегію, пов'язану з перенесенням акцентів на формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Сучасним випускникам ВНЗ недостатньо володіти певним запасом знань і професійних вмінь.

Для успішної особистісної та професійної самореалізації необхідні такі якості й здібності, які забезпечили б соціальну адаптованість та професійну мобільність. Професійна освіта повинна орієнтуватися на сучасний ринок праці, який ставить нові вимоги до фахівця. Випускники мають оперувати такими технологіями та знаннями, котрі задовольняють потреби інформаційного суспільства та сучасного виробництва. Зазначимо, що орієнтація освітніх процесів на формування компетентностей розпочалася ще у минулому столітті (1960 - 1970 рр.) і пов'язана із введенням Д. Хаймсом у науковий апарат та розповсюдженням до використання категорії «компетенція».

І хоча зародження «компетентнісної» ідеї в педагогічній освіті відбувалося в останній чверті 11 XIX ст., компетентнісно орієнтована освіта (competence-based education) як інноваційний напрям почала формуватися у

США у 70-х роках ХХ ст.. На думку О. Локшиної, ідея компетентнісної освіти у процесі своєї еволюції в світовому просторі пройшла декілька концептуальних етапів. Посилаючись на роботи американського вченого П. Хейджера, вона доводить, що на різних етапах її розвитку (60 –70-ті рр.; 70 – 90-ті рр.; 90-ті рр. – до нашого часу) змінювались її філософські засади, які впливали на концептуальне бачення сутності компетентностей в освіті.

Так, у 60 – 70-ті рр. ХХ ст. поширилось біхевіористичне трактування даного поняття, за якого компетентність розумілася як проста демонстрація діяльності. Саме біхевіористичне трактування, яке дозволяло розглядати процес навчання як зміни в поведінці учня, спричинені зовнішніми стимулами, було закладено в 60-х р. ХХ ст. у США як основу результативно або компетентнісно спрямованої освіти: вона характеризувалась детальним аналізом поведінкових аспектів професійних завдань та інструкціями щодо їх реалізації з відповідними інструментами оцінювання кожного етапу.

Зазначена деталізація призводила до складнощів у розробленні цілісного змісту, що негативно впливало на розвиток самої ідеї компетентнісної освіти. У 70-90-тих рр. ХХ ст. компетентності трактувались як навички загального характеру, які визначають характер майбутньої діяльності або обумовлюють успішне виконання певних дій. Даний етап слід розглядати як перехідний період від біхевіористських до конструктивістських засад: у Європі починається запровадження освітньої моделі на основі філософії конструктивізму.

Відповідно до неї індивідууми конструюють власну реальність, яка базується на реаліях навколишнього середовища у взаємодії з іншими. На відміну від панівного до цього моменту біхевіористичного концепту «стимул – реакція» конструктивізм трактує навчання як процес, що не тільки додає нової інформації, але й реорганізує вже наявну для інтеграції нових елементів та побудови нових когнітивних структур і розміщення їх у пам'яті. Метою освіти в цьому контексті є створення умов для інтерпретації навколишнього світу за рахунок активної взаємодії з останнім на основі конструювання власної моделі знань.

Як інструмент досягнення даної мети дослідники починають розглядати компетентності. У 80-х роках минулого століття уряд Великобританії у зв'язку з дефіцитом кваліфікованої робочої сили й прагнучи підвищити конкурентоспроможність випускників вищих навчальних закладів на ринку праці, сформував новий підхід до професійної підготовки задля створення єдиної загальнонаціональної системи виробничих кваліфікацій. Дана реформа мала на меті створення моделі кваліфікацій на основі компетентності й сильно вплинула на розробку подібних моделей в інших країнах Співдружності націй і Європейського Союзу. Нові професійнотехнічні кваліфікації, розроблені на основі даного підходу, ґрунтувалися на професійних стандартах, які містили компетентності, виділені на основі функціонального аналізу праці у різних контекстах. Таким чином, професійні 12 стандарти визначили ключові ролі, які декомпозиувались у безліч компетентностей.

Вони були поділені на субрівні, й для кожного субрівня визначені конкретні критерії роботи, які (на основі п'яти наборів пов'язаних компетенцій та компетентностей) сформували базу оцінювання з діапазоном індикаторів для тих, хто здійснює оцінювання: когнітивні – «офіційні знання» та «неофіційні знання», засновані на особистому досвіді (знають – що); підкріплені розумінням (знають – чому); є функціональними (навички або ноу-хау); мають особистісний характер («знають, як поводитися»); визначаються як відносно стійкі характеристики особистості, пов'язані з високо ефективним виконанням роботи. У 1986 р. у Великобританії концепція компетентнісно орієнтованої освіти була взята за основу національної системи кваліфікаційних стандартів і позитивно схвалена керівництвом. Від 1990-х рр. минулого століття компетентності розглядаються як такі, що обов'язково потребують елемента виконання і володіння індивідуумом певними інтелектуальними, моральними та соціальними якостями.

У доповіді Ж. Делора Міжнародній комісії ЮНЕСКО у 1996 р. «Освіта. Прихований скарб» сформульовано чотири принципи, на яких має будуватися освіта: навчитися жити, навчитися жити разом, навчитися отримувати знання, навчитися працювати. У 1997 р. в межах статистичного департаменту

Швейцарії та Національного центру освітньої політики США і Канади було започатковано програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні і концептуальні засади», експертами якої виступали представники освіти, бізнесу, охорони здоров'я.

Узагальнення досвіду багатьох країн у визначенні та доборі ключових компетентностей дозволило виокремити низку сприятливих умов для набуття особистісно необхідних компетентностей упродовж усього життя, серед яких – продуктивність і конкурентоспроможність на демократичних засадах суспільства ». Запропоноване в європейському проекті TUNING поняття компетенцій включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті).

У формуванні компетенцій вирішальну роль відіграє не тільки зміст освіти, але й освітнє середовище вищого навчального закладу, особливості організації освітнього процесу, застосовувані освітні технології, включаючи технології організації самостійної роботи студентів, що підкреслює узагальнений, інтегральний характер поняття «компетенція» в порівнянні з поняттями «знання», «уміння», «навички». А. Стеганцев пропонує таке визначення терміну «компетенція»: комплекс індивідуальних характеристик фахівця, необхідних і достатніх для ефективного і гарантованого виконання його професійної діяльності в заданих умовах і відповідно до заданого рівня якості .В «Енциклопедії освіти» зазначено, що компетенції – це відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки того, хто навчається, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері; ця норма (вимога) є соціально закріпленим результатом.

Компетенція – це низка питань, з якими добре обізнана людина і має певний практичний досвід, а компетентність – це поєднання відповідних знань та здібностей у певній галузі, що дають змогу робити обґрунтовані висновки про цю галузь та вільно і активно здійснювати у ній діяльність. За А.

Хуторським освітні компетенції віддзеркалюють предметнодіяльнісну складову освіти й покликані забезпечити комплексне досягнення її цілей. Термін «компетенція» включає в себе не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову сторони (результати навчання, знання, уміння, систему ціннісних орієнтацій). Компетенції повинні підкріплюватися особистісними якостями, що ще раз свідчить про системний характер їх формування. У Національній рамці кваліфікацій вимоги до випускника ВНЗ наводяться у вигляді рівнів, які характеризуються переліком компетенцій як здатності до вирішення певної проблеми чи задачі соціальної діяльності.

При цьому здатність розуміється як поєднання генетичної схильності особи (здібності) та набутої у процесі навчання і професійної підготовки спроможності (готовності) до певної продуктивної діяльності. І. Зимня зазначає, що універсалізація перетворень у галузі освіти, забезпечення студентської й викладацької мобільності, міжнародне визнання ступенів освіти, уведення освітніх кредитів має на увазі певну термінологічну уніфікацію поняття компетентності. Компетентність передбачає володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає її особистісне ставлення до предмета діяльності. Компетентна в конкретній галузі людина володіє певними знаннями та здібностями, які дозволяють їй обґрунтовано судити про цю галузь й ефективно діяти в ній.

Компетентність є актуальним проявом компетенції, а компетентнісний підхід в освіті характеризується посиленням як практичної, так і гуманістичної та соціальної спрямованості освітнього процесу. За А. Хуторським компетентність – це володіння особою відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї й предмету діяльності. Відповідно до Національного освітнього глосарію компетентнісний підхід (Competence-based approach) – це підхід до визначення результатів навчання, який базується на їх описі в термінах компетентностей. Він є ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та за своєю сутністю є студентоцентрованим.

Міжнародні організації (Комісія Ради Європи, ЮНЕСКО, Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти) у своїх документах розглядають компетентність як здатність використовувати знання й вміння як у міжособистісних стосунках, так і в професійних ситуаціях, що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях; як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. Академік В. Луговий зазначає, що саме «здатність» є найбільш уживаним і ключовим словом для розуміння і визначення компетентностей. Міжнародна комісія Ради Європи трактує компетентності як загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації.

У закордонних джерелах поняття «компетентність» означає сукупність знань, навичок, якостей, поведінки, ставлення і застосування їх у практиці професійної діяльності. На думку французького дослідника Вівіан де Ландшеер компетентність – це такий рівень навченості, який потрібен громадянам, щоб успішно функціонувати у суспільстві. Н. Бібік обґрунтовує компетентність як реальні вимоги до засвоєння тими, хто навчається, сукупності знань, способів діяльності, досвіду відносин в певній сфері та якостей особистості, яка діє в соціумі. Відомі науковці-педагоги запевняють, що:

1) компетентність є радикальним засобом модернізації освітнього процесу (Б. Ельконін);

2) компетентність – це володіння знаннями і уміннями, які дозволяють висловлювати професійно-грамотні судження, оцінки, думки (А. Бермус);

3) компетентність характеризується можливістю застосування здібностей в умовах, відмінних від тих, в яких вона виникла (В. Башев);

4) компетентність визначається як готовність фахівця включитися в певну діяльність (А. Аронов) чи як вимога підготовки до майбутньої професійної діяльності (П. Щедровицький).

Загалом, компетентність – це володіння компетенцією, синтез когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду людини.

У Національній рамці кваліфікацій цей термін вживається у такому значенні: компетентність/компетентності – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості. Поняття «компетентність» і «компетенція» перехрещуються з іншими психологічними, соціологічними, педагогічними поняттями і категоріями, які позначають можливості, здатності та готовність особи як фахівця до професійної діяльності. На думку І. Зимньої, є два варіанти тлумачення співвідношення цих понять: вони або ототожнюються, або диференціюються. Більшість авторів під компетентністю розуміє загальну підготовленість, здатність і готовність особистості до дії в сфері професійної діяльності, які базуються на знаннях і досвіді, набутих в процесі навчання і виховання.

В такому трактуванні компетентність орієнтує особу на власне становлення як суб'єкта життя, культури та професійної діяльності, сприяє активній інтеграції в суспільстві та засвоєнню багатогранної рольової палітри в процесі життєдіяльності. Проте подібне розуміння унеможливорює застосування чітких критеріїв класифікації компетентностей та ускладнює оцінку рівня їх сформованості. Погоджуючись з В. Ягуповим, ми визначаємо компетентність як підготовленість (теоретичну і практичну), здатність (інтелектуальну, діяльнісну та особистісну) та наявність позитивних ставлень і сформованих якостей особи (професійних, особистісних, психологічних тощо) щодо певного виду діяльності.

Узагальнення думок науковців щодо основних рис підготовки фахівця за умов впровадження компетентнісного підходу дозволяє виділити: загальну, соціальну та особистісну значущість знань, умінь, навичок, якостей та способів продуктивної діяльності; чітке визначення цілей професійноособистісного розвитку, виражених у поведінкових та оцінювальних термінах; формування компетентностей як сукупності смислових орієнтацій, які ґрунтуються на досягненні національної та загальнолюдської культури; наявність чіткої системи критеріїв виміру рівня розвитку компетентностей, які можна обробляти за допомогою статистичних методів; надання педагогічної підтримки особистості

майбутнього фахівця шляхом створення для неї «зони успіху»; індивідуалізацію вибору стратегії для досягнення мети; застосування засобів комплексної перевірки набутих знань, умінь та навичок і життєвого досвіду; інтегративну характеристику особистості, пов'язану з її здатністю удосконалювати набуті знання, уміння та способи діяльності в процесі соціалізації й накопичення досвіду життєдіяльності.

Для уникнення суб'єктивізму й невизначеності в розумінні змісту та смислового поля поняття «компетентність» на підставі робіт названих вище дослідників вважаємо за доцільне виокремити провідні характеристики компетентності: - багатогранність (наявність різних її видів, кожен з яких характеризує якісний аспект опанування особою конкретним видом діяльності); - багатокomпонентність (оскільки будь-яка компетентність складається з певної кількості компонентів – інтелектуальних, діяльнісних, мотиваційних тощо, без яких особа не може актуалізуватися в діяльності); - багатовимірність (для діагностування рівня сформованості та розвиненості компетентності потрібна система критеріїв і показників оцінювання); - надпредметність і міждисциплінарність (компетентність завжди демонструє інтегральний результат опанування особою освітньої програми, а не конкретно взятої навчальної дисципліни); - різнофункціональність (компетентність надає особі можливості в процесі діяльності реалізувати багато функцій); 16 - суб'єктність (компетентність завжди конкретна щодо суб'єкта діяльності та рівня його професіоналізму, майстерності й індивідуального досвіду діяльності). Об'єктивне усвідомлення призначення компетентнісного підходу в освіті та його методологічне обґрунтування дозволяє зробити певні висновки.

По-перше, поняття компетенцій і компетентності між собою логічно, змістовно і в смисловому значенні зумовлені, взаємопов'язані та безпосередньо корелюються між собою. Поняття «компетенція» є первісним, оскільки стосується конкретної особи як фахівця, що обіймає певну посаду із переліком функцій та повноважень, і не має якісної характеристики, оскільки не стосується цієї особи у відриві від посади і повноважень.

По-друге, загальна професійна підготовленість фахівця, актуалізація його професійної діяльності та практична реалізація ним своїх компетенцій на конкретній посаді визначається поняттям «компетентність», яка має якісну характеристику, що демонструє професіоналізм і майстерність на практиці. По-третє, узагальнено основними складовими (компонентами) поняття «компетентність» є знання, навички, вміння, певні якості, ставлення до діяльності та мотивація до неї, здатність до соціального буття. При цьому є сенс говорити про мінімальну компетентність як особливий рівень знань, навичок, умінь, здатностей і певних якостей та ставлень особи, які їй потрібні як соціальному суб'єкту для повноцінного існування в суспільстві. На підставі сказаного вище можна стверджувати, що поняття «професійна компетентність» характеризує якісний рівень підготовленості певної особи до обіймання нею певної посади. Він набувається в процесі отримання професійної освіти та стосується конкретної особи як майбутнього суб'єкта професійної діяльності. Відтак, процес професійної підготовки має бути відкорельованим щодо майбутніх компетенцій в розрізі посад, оскільки саме в такому випадку професійна підготовка буде мати компетентнісний характер. При цьому рівень професійної компетентності може бути діагностований. Професійна компетентність спеціаліста є тим, що дозволяє йому задовольняти свої особисті потреби на основі професійної діяльності в умовах конкуренції з іншими претендентами за пропозиції ринку праці. Вища міра прояву професійної компетентності визначається можливостями випускників впливати на ринок праці, зокрема за рахунок демонстрації компетенцій при виконанні конкретних робіт і плануванні роботи команди, у тому числі за рахунок організації власного бізнесу. Формування професійних компетентностей у випускників є складною багатоаспектною науково-методичною проблемою. Будь-який із наявних теоретичних підходів до організації освітнього процесу є засобом досягнення бажаного рівня тільки стосовно конкретної компоненти цієї складної системи, в той час як компетентнісний підхід дозволяє вирішувати означену проблему комплексно. Вимоги до компетентності за окремо взятим фахом формують еталонні критерії для оцінки результатів навчання у формі

професійних та кваліфікаційних стандартів. Ці результати, у свою чергу, є базою для розробки навчальних планів, програм навчальних дисциплін, контрольної інструментарію, підбору методик і технологій навчання та, у кінцевому підсумку, для визначення необхідних людських, фінансових і матеріальних ресурсів для створення освітянського продукту. На думку А. Хуторського, професійна компетентність являє собою сукупність ключових, базових та спеціальних компетентностей, які є ієрархічними рівнями і виявляються в усіх компонентах самої структури професійної компетентності: професійно-діяльнісному, комунікативному й особистісному. В своїх дослідженнях В. Ягупов на основі врахування провідних видів діяльності особи протягом життя та її професійної діяльності, а також беручи до уваги мінімальну кількість теоретичних і практичних знань, навичок, умінь, здатностей, певних особистісних та інших якостей, необхідних для соціального, професійного та фахового буття особи, класифікує компетентності на три види, чітко розмежовуючи поняття «професійна компетентність» і «фахова компетентність».

Перший: ключові компетентності як необхідні особі для буття особи в соціумі, набуття нею освіти та активної діяльності в суспільстві в ролі соціального суб'єкта. Посилаючись на І. Зимню, В. Ягупов стверджує, що це ті узагальнено представлені основні компетентності, які забезпечують нормальну життєдіяльність людини в соціумі. В. Ягупов визначає їх як базові, оскільки вони забезпечують, з одного боку, соціальну суб'єктність особи, тобто її соціальне буття, а з іншого – опанування та реалізацію особою інших видів компетентності як суб'єкта професійної та фахової діяльності. В основі цього твердження – досвід польських науковців, які виокремлюють п'ять ключових компетентностей особи: навчальну, комунікативну, соціальну, діяльнісну та комп'ютерну. В той же час І. Зимня виділяє такі ключові компетентності, як компетентність щодо здоров'язбереження, саморозвитку, інтеграції знань, соціальної взаємодії, спілкування, рішення задач, а також предметно-діялісна компетентність й інформаційно-технологічна.

Другий: професійна компетентність як необхідні для професійного буття особи в ролі професійного суб'єкта. Їх багато через розмаїття напрямів підготовки спеціалістів в українській державі. Так, І. Гушлевська наголошує, що поняття «професійна компетентність» фахівця є одним з найуживаніших нових понять, що з'явилися в педагогічній науці та освітній практиці. На думку польського науковця В. Фурманека, компетентною є та особа, яка до певних видів діяльності має відповідну підготовку, а професійно компетентною – така особа, яка має відповідну професійну підготовку. Відтак, погоджуючись з В. Ягуповим, можна констатувати, що професійна компетентність є складним інтегральним психологічним, професійним, 18 фаховим і суб'єктним утворенням, яке формується в процесі набуття професійної освіти, актуалізується, розвивається і вдосконалюється в процесі практичної професійної діяльності особи як її суб'єкта, а ефективність її здійснення суттєво залежить від теоретичної, практичної та психологічної підготовленості до неї, здатності та готовності до її здійснення, наявності суб'єктних, професійно важливих та індивідуально-психічних якостей фахівця, сприйняття ним цілей, цінностей, змісту, результатів та особливостей цієї діяльності. Сказане вище дозволяє виділити характерні ознаки професійної компетентності:

1) багатofункціональність, оскільки набуття професійної компетентності дозволяє розв'язувати різноманітні проблеми в професійній діяльності та повсякденному житті;

2) метаосвітність, тобто професійна компетентність є надпредметною й міждисциплінарною і може реалізуватися в різних ситуаціях професійної діяльності та повсякденного життя;

3) інтелектоємність в тому сенсі, що професійна компетентність передбачає наявність загального, професійного та фахового видів інтелекту, абстрактного та практичного мислення, професійної саморефлексії та самоідентифікації випускника з конкретною професійною діяльністю, його об'єктивного самооцінювання у цій діяльності;

4) багатовимірність, бо професійна компетентність включає різноманітні розумові процеси та явища: аналітичні, синтетичні, просторові, комунікативні,

діяльнісні, а також наявність здорового глузду, професійних відчуттів, здатність до ноу-хау.

Третій: фахова компетентність необхідна особі для її фахового буття як суб'єкта фаху. Спираючись на Словник іншомовних слів, можна ототожнити поняття «фах» із близькими за змістом поняттями «спеціальність» або «професія». Спеціальність конкретизує вузьке і менш стійке коло робіт у межах однієї базової професії та може поділятися на підтипи чи групи споріднених спеціальностей. Український варіант дефініцій «професія», «спеціальність» може бути доповнений близьким терміном «фах». За Новим тлумачним словником української мови «фах» – це вид занять, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним засобом до існування. Це професія, спеціальність, кваліфікація, що є основним засобом до існування. Це справа, в якій хтось виявляє велике вміння, майстерність, хист. Викладене вище дозволяє побудувати таку логічну послідовність в розумінні даних понять: праця – професія – спеціальність – фах. Фахівцем можна вважати того, хто досконало володіє якимсь фахом, має високу кваліфікацію, глибокі знання в певній галузі; це людина, яка зробила певне заняття своєю професією. У психолого-педагогічній літературі поняття «фахова компетентність» застосовується вкрай рідко через відсутність трактування даної дефініції в 19 законодавчих документах з питань освіти. Проте дослідники звертаються до неї у своїх роботах, намагаючись окреслити її сутність. Так, В. Свистун, досліджуючи підготовку майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності, виокремлює в структурі управлінської компетентності фахову компетентність як її компонент. А. Чемерис обґрунтувала групову фахову компетентність органів державного управління та місцевого самоврядування, А. Воєвода – фахову компетентність майбутнього учителя математики. В їх роботах мають місце такі трактування поняття «фахова компетентність»:

– підготовленість до виконання трудової діяльності за конкретною спеціалізацією в межах певної спеціальності.

– набір фахових знань персоналу організації, необхідних для вирішення соціально-економічних, політичних, екологічних, культурологічних, правових та інших проблем у межах поставлених перед організацією цілей;

– системна властивість особистості, що виявляється у володінні фаховими компетенціями, в умінні застосовувати набуті знання та вміння в професійній діяльності, здатності досягати значимих результатів в організації процесу. Таким чином, є підстави стверджувати, що фахова компетентність існує у межах певної професії. Характерними ознаками фахової компетентності є такі:

1) це інтегральна якість фахівця, яка проявляється в його загальній здатності здійснювати фахову діяльність і демонструє готовність до цього. На філософському рівні фахова компетентність є: міждисциплінарною (за сферою наукового прояву); діяльнісною (за об'єктом впливу); системною, інтегральною, комплексною (за типом організації);

2) це певна замкнута система, оскільки належить до конкретного фахового простору;

3) вона має діяльнісний характер прояву в процесі професійної діяльності фахівця;

4) вона має суб'єктний характер прояву, оскільки характеризує ступінь підготовленості фахівця як суб'єкта професійного буття до фахової діяльності. Це активна суб'єктна позиція, що дозволяє фахівцю усвідомлювати свої посадові компетенції й реалізовувати їх;

5) вона має індивідуальний характер прояву та демонструє здатність і готовність працювати на певній посаді кваліфіковано, здійснюючи свою фахову діяльність згідно з посадовими обов'язками. Це здатність до здійснення практичної діяльності в типових фахових ситуаціях, що характеризує сформованість певного фахового потенціалу, який може бути перенесений на інші професійні сфери;

6) вона має часовий вимір прояву, оскільки є динамічною і постійною за своїм характером. В структурі професійної компетентності В. Ягупов виділяє такі компоненти:

1) професійна позиція фахівця – система сформованих настанов, ціннісних орієнтацій, мотиваційних ставлень, суб'єктивних оцінок внутрішнього та оточуючого досвіду, реальності й перспектив, а також власні домагання фахівця, які визначають характер його діяльності, поведінки, спілкування, місце і роль у професійній діяльності та повсякденному житті. Професійна позиція фахівця може бути визначена як ціннісно-мотиваційний компонент;

2) система професійних теоретичних і практичних знань – системне психічне утворення, яке формує загальний і професійний інтелект, забезпечує теоретичну загальнонаукову, професійну та фахову підготовленість фахівця до професійної діяльності Система професійних теоретичних і практичних знань може бути визначена як когнітивний компонент;

3) система практичних навичок, умінь і здатностей – психічне утворення, яке формує практичну підготовленість фахівця до професійної діяльності. Система практичних навичок, умінь і здатностей може бути визначена як праксеологічний компонент;

4) професійно важливі якості – стійке поєднання різних структурнофункціональних компонентів психіки фахівця, які зумовлюють неповторність та індивідуальний стиль його професійної діяльності;

5) професійна суб'єктність фахівця – її основними показниками є професійна свідомість і самосвідомість, професійна рефлексія та саморефлексія, професійна «Я» - концепція. Професійна суб'єктність фахівця може бути визначена як суб'єктний компонент. Більшість дослідників у структурі професійної компетентності виокремлюють: - спеціальний компонент – володіння на досить високому рівні власне професійною діяльністю; здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; - соціальний компонент – спроможність до спільної (групової, кооперативної) професійної діяльності, співробітництва, прийнятних у межах даної професії прийомів спілкування; усвідомлення соціальної відповідальності за результати своєї професійної праці; - особистісний компонент – володіння прийомами особистісного самовираження, саморозвитку та засобами протистояння професійним

деформаціям особистості; - індивідуальний компонент – володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності у межах професії; готовність до професійного зростання; вміння раціонально, без перевантажень організувати свою працю. В структурі фахової компетентності В. Ягупов вважає за доцільне виділити такі компоненти.

Перший: ціннісно-мотиваційний компонент, який характеризується позитивним ставленням до фаху, що знаходить своє відображення у 21 внутрішній вмотивованості особи до своєї фахової діяльності, показниками чого є фахові інтереси (до фаху та технологій); фахові потреби (в набутті фахової освіти; в отриманні роботи за фахом; у професійному становленні як фахівця); фахові мотиви (набуття фахової освіти; отримання роботи за фахом); фахові цінності (бажання стати фахівцем профілю конкретного спрямування; зацікавленість в розвитку конкретної галузі); фахове ставлення (позитивне ставлення до фаху).

Другий: когнітивний компонент, який виражає інтелектуальну сферу фахівця, його обізнаність у певній сфері, наявність у нього системи визначених теоретичних і практичних знань. Показниками є загальні, професійні та фахові знання, вміння і здатності.

Третій: праксеологічний компонент, який відображає наявність фахового досвіду, культури та стилю фахової діяльності. Це практична здатність успішно реалізовувати свої посадові компетенції у процесі професійної діяльності на реально діючих підприємствах. Показники – вміння, здатності, досвід і культура фахової діяльності.

Четвертий: суть суб'єктного компонента полягає в усвідомленні себе суб'єктом конкретної фахової діяльності і наявності позитивного ставлення до себе як до професіонала. Основними показниками є: професійна самооцінка; професійна свідомість і самосвідомість; професійна «Я» - концепція; професійна саморефлексія; професійна суб'єктність.

П'ятий: професійно важливі якості – це ті якості фахівця, які ефективно впливають на успішність його фахової діяльності, сприяють самоактуалізації та самореалізації як фахівця. В умовах глобалізації проблема підготовки

конкурентоспроможного персоналу набула міжнародного значення. Вона є визначальною в діяльності ЮНЕСКО, Європейського фонду освіти та Європейського центру розвитку професійної освіти і навчання CEDEFOP. Саме тому одним із першочергових завдань системи національної професійної освіти є підготовка фахівця, високий рівень конкурентоспроможності якого забезпечує професійна компетентність. Відповідно до сучасних вимог щодо змісту й рівня професійної підготовки випускника вищого навчального закладу, він повинен: уміти застосовувати у професійній діяльності набуті знання; бути ознайомленим із основними законодавчими документами, які стосуються системи освіти щодо прав й обов'язків суб'єктів навчально-виховного процесу, та з фаховими і галузевими документами; розуміти концептуальні основи навчальних дисциплін, їх місце в загальній системі знань і цінностей та професійній підготовці; володіти знаннями, достатніми для аналітичного процесу, що відповідає вимогам сучасного інформаційного суспільства; володіти методами наукових досліджень, навичками проведення діагностичних вимірів; бути здатним враховувати особистісні, вікові та психологічні особливості кожної людини. Відтак важливими завданнями процесу підготовки до професійної діяльності є:

- формування основ світоглядних позицій; - формування гуманістичної спрямованості професійної діяльності;
- професійний розвиток майбутніх фахівців;
- усвідомлення загальнокультурного значення освітнього процесу;
- усвідомлення освіти як механізму формування духовного світу людини.

В даному контексті В. Лозовецька розглядає професійну компетентність як результат інтеграції навчання і виробництва на основі дослідно-пошукової діяльності майбутніх фахівців. Компетентнісний підхід передбачає зміщення акценту з накопичування майбутнім фахівцем нормативно визначених знань, умінь та навичок на формування його здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності. Застосування компетентнісного підходу у системі освіти країн Європейського Союзу зумовлено такими чинниками, як: перехід до інформаційного

суспільства, де основною одиницею є не лише інформація, а вміння оперувати нею, застосувати її для власного розвитку; запровадження більш високих стандартів як в освіті, так і у всіх інших сферах життя; відкриття кордонів між країнами та інтеграція освітніх систем до світового освітнього простору.

В умовах сучасної міграції в рамках не тільки країни, а й регіонів виникає необхідність швидкої адаптації для отримання навчання та роботи, що спонукають суспільство до необхідних змін; потреба у нових компонентах знань, необхідних для успішного життя в суспільстві. Набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти. Не можна не погодитись із В. Байденко, яка зазначає, що компетентнісний підхід базується на виділенні компетенцій, котрі не заперечують знання, уміння та навички (тріада «З – У – Н»), але принципово відрізняються від них, зокрема: - від знань – існуванням у вигляді діяльності, а не лише у вигляді інформації про неї; - від умінь – переносом на різні об'єкти впливу; - від навичок – усвідомленістю, яка дозволяє людині діяти навіть у нестандартному оточенні.

Саме компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми із переважною трансляцією знань і формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетентностей, що означають потенціал, здатність випускника вищого навчального закладу до стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатофакторного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційного й комунікаційно насиченого простору. М. Холстед і Т. Орджі акцентують увагу на тому, що раніше метою іспитів у Кембриджському університеті була перевірка розвитку знань і вмінь, а зараз – усвідомлення, що загальна освіта повинна бути доповнена формуванням ключових компетентностей, і саме вони враховуються під час вступу до Кембриджського університету. Завдання університету не лише в тому, щоб дати студентам знання, але і в тому, щоб підвищити рівень їх компетентності. І. Секрет зазначає, що впровадження компетентнісного підходу у Франції почалося ще у

80-х і набуло свого розвитку у 90-х роках двадцятого століття, пройшовши декілька стадій: виникнення самої ідеї в організаціях; розробка інструментарію для практиків і консультантів; формування концептуального уявлення про компетентності, а також підходів до їх формування і оцінювання.

Становлення компетентнісного підходу в освіті Франції пов'язане з необхідністю розробки моделей компетентнісної освіти на базі актуальних для підприємств знань, функціональних і поведінкових характеристик. У системі освіти Німеччини моделі компетентнісної освіти розроблялись на базі професійно-технічних дій фахівця, його особистісних та соціальних компетенцій. У Нідерландах компетентнісний підхід ґрунтується на необхідності вивчення взаємозв'язку між різними типами навчального середовища, розуміння студентами процесу навчання та сутності результатів навчання у термінах навчальної діяльності на основі тестування. Таким чином, упровадження компетентнісного підходу в освіту країнчленів Європейського Союзу передбачає, що знання в ХХІ ст. повинні мати практичне спрямування й відповідати чотирьом складовим: знати «що» (фактичний кодифікований обсяг знань, який може бути трансльованим в процесі навчання); знати «чому» (наукове розуміння світу і знання впливу науки на розвиток людства); знати «як» (здатність виконувати відповідні завдання); знати «хто» (усвідомлення того, які люди «знають що», «знають чому», «знають як»). Аналіз підходів до вивчення компетентності в освіті країн Європейського Союзу дозволив І. Секрет дійти висновку, що компетентність характеризується особистісною спрямованістю і реалізується у таких категоріях, як «самосприймання та самовизначення особистості», «особистість – суспільство», «особистість – діяльність».

Професійна компетентність повинна формуватись як процесуально, так і результативно (під час виконання навчальної діяльності, а також в результаті співпраці викладача і студента). Спрямованість на професійну компетентність як мету та результату навчальної діяльності потребує перегляду змісту й технологій професійної підготовки в розрізі навчальних дисциплін, які виступають засобами формування професійної компетентності майбутніх

фахівців. Інтеграція освітнього простору Європи має на меті не тільки впровадження 24 єдиних умов та вимог до підготовки фахівців, але й спробу створення єдиної наукової та методологічної бази для їх реалізації. Саме тому С. Хазова пропонує якість підготовки майбутнього фахівця визначати за такими критеріями: - відповідність рівня компетентності фахівця нормативним вимогам; - відповідність рівня компетентності фахівця характеру майбутньої професійної діяльності; - відповідність рівня компетентності фахівця вимогам конкретного працедавця; - відповідність рівня компетентності фахівця прихованим вимогам. Значна частина науковців на сторінках своїх досліджень наполегливо висловлює думку про необхідність визначити, відібрати та ґрунтовно ідентифікувати набір компетентностей, які є базовими (ключовими) і сприяють досягненню успіхів у житті. Ці закиди науковців узагальнені в «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей ціложиттєвої освіти» як Рамковій програмі оновлених ключових компетентностей, схвалених 17 січня 2018 р.

Як ключові визначено компетентності, необхідні всім людям у мінливому і тісно взаємопов'язаному світі для підвищення особистого потенціалу, розширення можливостей працевлаштування, соціальної інтеграції та активного громадянства. Такі компетентності розвиваються в процесі навчання протягом усього життя шляхом формального, неформального та інформального навчання. Серед них: грамотність; мовна і математична компетентності; компетентність у науках, технологіях й інженерії; цифрова компетентність; особистісна та соціальна компетентності; навчальна і громадянська компетентності; компетентність культурної обізнаності та самовираження; підприємницька компетентність. При цьому підприємницька компетентність (Entrepreneurship competence) до переліку ключових введена вперше й в редакції 2006 р. була відсутня. В українському освітньому просторі питання впровадження компетентнісного підходу стало особливо актуальним в останні десять років. Актуальність упровадження в освітню практику України компетентнісного підходу, на думку І. Бургун, зумовлена зовнішніми і внутрішніми чинниками.

До зовнішніх чинників автор відносить, по-перше, стрімкий соціальний, технологічний і політичний розвиток світу, який вимагає від випускника української школи володіння певними якостями і вміннями (бути гнучким, мобільним, уміти презентувати себе на ринку праці; використовувати знання як інструмент для розв'язання життєвих проблем; ухвалювати нестандартні рішення й нести за них відповідальність; володіти комунікативною культурою, уміти працювати в команді; знаходити вихід з будь-яких конфліктних ситуацій; уміти здобувати, аналізувати інформацію та застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення; бути здатним до численних альтернатив, які пропонує сучасне життя).

По-друге, як зовнішній чинник автор виділяє включення України до Болонського процесу, оскільки Болонська угода передбачала розробку і прийняття загальноєвропейських кваліфікаційних стандартів, в основі яких покладено компетентнісний підхід.

По-третє, з точки зору автора зовнішнім чинником є загальна комп'ютеризація: людина потребує навичок критичного мислення з метою розумного використання інформації та контролювання її потоку. До внутрішніх чинників І. Бургун відносить кризу в ХХІ ст. знанневої парадигми освіти, яка зумовлена змінами феномену знання і його зв'язком із суспільною практикою (орієнтована тільки на здобуття знань, така модель навчання недостатньо враховує діяльнісний, ціннісно-мотиваційний та емоційний аспекти навчально-пізнавальної діяльності), а також втратою актуальності потреби перевантажувати пам'ять.

Потреба у формуванні компетентностей зумовлена переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, в умовах якого пріоритетним вважається не просте накопичення майбутніми фахівцями знань, умінь та навичок, а володіння навичками пошуку інформації, здатності до самоосвіти протягом всього життя і професійної діяльності та необхідністю бути конкурентоспроможним. Це вимагає від вищої школи функції надання майбутнім фахівцям елементарних можливостей інтегруватися в різних умовах соціуму, активно діяти і самовдосконалюватися. Враховуючи наведену думку

Б. Ельконіна про те, що компетентність є радикальним засобом модернізації освітнього процесу, слід зазначити, що цінністю навчання при впровадженні компетентнісного підходу є не засвоєння суми відомостей, а формування умінь, які б дозволяли визначати цілі, приймати рішення і діяти як в типових, так і нестандартних ситуаціях. Реалізація цілей компетентнісного підходу робить своєчасною проблему поетапного формування компетенцій і оцінювання рівнів їх сформованості, а також створення у ВНЗ інноваційної контрольної-оцінної системи.

Контроль результатів навчання у формі компетенцій сприяє розвитку самостійності, мотивації та здатності до планування кар'єри. Як зазначає В. Байденко, оскільки компетентнісна модель підготовки фахівців орієнтована на сферу професійної діяльності та менш жорстко прив'язана до конкретного об'єкта і предмета праці, компетентнісний підхід передбачає перехід від оцінки знань до оцінки компетентностей. Створення у закладі вищої освіти інноваційної контрольної-оцінної системи вимагає розробки критеріїв і показників як сукупності ознак, на підставі яких може здійснюватись оцінка умов, процесу і результату певного виду діяльності залежно від поставлених цілей.

1.2. Підприємницька компетентність – складова Рамкової програми оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя

Людство ХХІ ст. живе в часи глобальної революції, яка змінює його спосіб життя, спілкування, мислення, бачення майбутнього і розуміння добробуту. Основними загальноцивілізаційними тенденціями, що впливають в ХХІ ст. на суспільний розвиток, є: глобалізація (зближення націй, народів, держав, створення спільного економіко-інформаційного простору, загострення конкуренції у всіх сферах діяльності), придбання людством здатності до самоліквідації (поява зброї масового знищення та порушення екологічної рівноваги через бездумне «споживче» господарювання), перехід людства від індустриальних до науково-інформаційних технологій.

Напрямки суспільного розвитку в ХХІ ст. підтверджують припущення, висунуті в роботах Д. Белла, Ф. Броделя, М. Кастельс, Ф. Махлупа, Д. Норта, Т. Стоуньєра, А. Тоффлера: матеріальний прогрес виступає лише необхідною умовою становлення нового суспільства – як достатню умову слід розглядати зміну ціннісних орієнтирів людини. Характерними для ХХІ ст. є фундаментальні соціопсихологічні зрушення: перехід від роботи як економічно мотивованої діяльності до творчості, метою і мотивом якого виступає самореалізація особистості. У новому суспільстві головною формою багатства стає багатство людської особистості, нарощування її інтелектуального потенціалу, що визначає майбутній напрямок розвитку економіки та суспільства.

Трансформація, яка почалася в кінці ХХ ст. і триває в ХХІ ст., зачіпає саму природу людської діяльності, структуру і характер переваг і цінностей індивіда. Для сучасної епохи основними факторами виробництва стають інформація і знання, а прагнення людини до матеріального достатку або досягнення соціального статусу не може замінити її потреби в комплексному розвитку власної особистості, в примноженні своїх умінь і здібностей. Суспільство стає все більш людиноцентристським. Індивідуальний розвиток особистості виступає головною передумовою соціально-економічного прогресу.

В даному контексті підприємництво як самостійна ініціативна господарська діяльність по знаходженню і апробації інновацій в структурі виробництва або суспільства є найбільш перспективною сферою діяльності, а підприємці – новою громадською групою, яка в ХХІ ст. може розглядатися як рушійна сила суспільства. Названі вище тенденції стають домінуючими серед значної частини суспільства розвинених країн. Не розглядаючи матеріальний інтерес як домінанту, підприємці як люди нової соціальної категорії не схильні до експлуатації в традиційному розумінні.

Вагомість результатів їх діяльності в сучасному суспільстві дає підстави стверджувати, що технологічний прогрес і прогрес соціопсихологічний

відбуваються паралельно. Статистика опитувань європейців свідчить про зацікавленість людей у власному бізнесі насамперед як шляху самореалізації та незалежності від роботодавця. Виклики сучасного світу потребують нової освітньої парадигми, орієнтованої на майбутнє.

Напрямами, що формують це майбутнє, є: формування епохи швидкісної комунікації, об'єднання світової економіки та посилення конкуренції; старіння людства, зростання чисельності низькокваліфікованого прошарку суспільства за рахунок країн «третього світу»; зміна форм праці, поєднання великого і малого бізнесу у форму спільного підприємництва; відкриття дивовижного потенціалу мозку; зростання обсягів сфери послуг, в т. ч. освітніх; новий бум самоосвіти, тріумф особистості.

Для того, щоб адаптуватися і бути успішним на фоні викликів сучасного світу, людству конче необхідна революція в навчанні, яка поєднувала б вагомі результати дослідження мозку з можливостями негайного доступу до глобальної мережі інформації та знань. Традиційні методи навчання і застаріла модель освіти за даних умов не відповідають вимогам сучасності. Враховуючи це, Організація Об'єднаних Націй визначила три глобальні цілі, в досягнення яких освіта має зробити вагомий внесок: доступ кожної людини до освіти протягом усього життя для безперервного навчання і формування компетентностей, які відповідність вимогам глобалізованого суспільства знань; забезпечення сталого економічного розвитку через покращення зайнятості та підприємництва; посилення соціальної інтеграції та згуртованості через активне залучення до громадської діяльності.

Зазначені вище глобальні цілі визначають ключові напрями реформування освіти і формування компетентностей, на яких необхідно людству зосередити зусилля, щоб відповідати вимогам сучасного мінливого світу. З метою реалізації зазначених глобальних цілей ЮНЕСКО як спеціалізована установа Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури спільно з Дитячим фондом Організації Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ) та у співпраці з

іншими міжнародними й національними організаціями запропонували концептуальну модель для розробки освітніх програм, яка має чотири виміри навчання і носить назву «Чотиривимірна модель освіти»: учитися знати (пізнавати, вчитися; учитися застосовувати знання (діяти); учитися бути (жити у злагоді з собою); учитися жити разом (жити у мирі та злагоді з іншими). Сутність цієї моделі полягає в наступному.

Теза «Учитися знати» представляє когнітивний вимір навчання і передбачає розвиток таких здібностей, як концентрація, вирішення проблем, критичне мислення, цікавість, творчість для того, щоб краще зрозуміти світ та інших людей. Когнітивний вимір навчання сприяє набуттю базових навичок: вмінню читати, писати, рахувати, цифровій грамотності (знання інформаційно-комунікаційних ідей і технологій). Отже, пізнавальний вимір навчання потрібен для того, щоб розвивати нові навички та набувати нових знань, зокрема уміння вчитися протягом життя.

Теза «Учитися діяти» представляє інструментальний вимір навчання і передбачає необхідність підтримання дітей та молоді у застосуванні на практиці того, чого вони навчилися, а також у їх пристосуванні до ринку праці. Інструментальний вимір навчання забезпечує навчання того, як 54 застосовувати набуті теоретичні знання на практиці в повсякденних контекстах. Навчання постійно має відповідати сучасним вимогам ринку праці, новим технологіям та потребам молоді у час, коли вона здійснює перехід від освіти до роботи.

Теза «Учитися бути» представляє індивідуальний вимір навчання і розглядає навчання як засіб самореалізації, підвищення особистісного потенціалу, самоповаги та особистої ефективності. Вона містить когнітивні, внутрішньо особистісні та міжособистісні психосоціальні навички. При цьому особисте зростання індивіда стосується як індивідуальних, так і соціальних чинників. Навички, набуті в рамках цього виміру, також важливі для життєвої стійкості, самозахисту та запобігання насильству. Теза «Учитися жити разом»

представляє соціальний вимір навчання, який по своїй суті є етичним виміром та підґрунтям для громадянської освіти, заснованої на цінностях демократії, справедливості, повазі до відмінностей, прав людини і соціальних норм.

Соціальний вимір передбачає формування у дітей та молоді бажання і вміння жити у мирі та злагоді. Він є етичною основою трьох інших вимірів (когнітивного, інструментального та індивідуального). Зазначені чотири виміри навчання не є окремими та взаємовиключними: вони взаємопов'язані, зміцнюють один одного, поєднуючись у цілісній особистості студента. Таким чином, запропонована ЮНЕСКО чотиривимірна модель освіти заклала рамки для визначення ключових психосоціальних компетентностей (або життєвих навичок для освіти XXI століття). ЮНІСЕФ визначає життєві навички як психосоціальні компетентності (когнітивні, емоційні та соціальні), потрібні для успішного навчання, працевлаштування, підвищення особистого потенціалу й активного громадянства.

Названі навички є універсальними здатностями особи, тобто «метанавичками», необхідними кожній людині для застосування в усіх сферах її життя, незалежно від професійної спеціалізації. На підставі чотиривимірної моделі освіти ЮНІСЕФ визначено 12 ключових психосоціальних компетентностей: творчість, критичне мислення, вирішення проблем, співпраця, переговори, прийняття рішень, саморегуляція, стійкість, комунікація, повага до різноманітності, співпереживання, участь.

Принципи Європейського Союзу «Основи соціальних прав» свідчать: - кожен має право на якісну та інклюзивну освіту, базове навчання та навчання протягом усього життя, щоб набувати і підтримувати навички, які дають змогу брати повноцінну участь у житті суспільства та успішно адаптуватися до змін на ринку праці; - кожна людина має право на своєчасну та індивідуальну допомогу для підвищення рівня зайнятості та перспективи самозайнятості. Це передбачає право на отримання підтримки з пошуку роботи, навчання та перекваліфікації.

З вище сказано можемо виділити такі компетентності:

Ключові психосоціальні компетентності

Виміри навчання	Ключові психосоціальні компетентності
Когнітивний вимір	1) Творчість 2). Критичне мислення 3). Вирішення проблем
Інструментальний вимір	1) ..Співпраця 2). Переговори 3). Прийняття рішень
Індивідуальний вимір	1) .Саморегуляція 2). Стійкість 3) Комунікація
Соціальний вимір	1). Повага до різноманітності 2). Емпатія 3). Участь

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки перелік ключових компетентності є предметом чималих дискусій серед науковців та педагогічної громадськості. Проблемі дослідження концептуально-методологічних засад структурування та формулювання груп компетентностей присвячені роботи В. Байденка, І. Зимньої, Е. Зеєра, В. Коваль, О. Литовченко, О. Овчарук, О. Пометун, І. Родигіної, Ю. Татур, А. Хуторського. Здебільшого дослідники розглядають їх сутність як відповідь на виклики, що стоять перед Європою (збереження демократичних принципів відкритого суспільства, сучасні вимоги рику праці, швидкі темпи зміни технологій, нестійкість та нестабільність економіки).

Відтак базові дослідження щодо визначення ключових компетентностей в освіті, які повинні набути молоді люди для успішної роботи й життя в соціумі,

60 ініційовані міжнародними організаціями, зокрема Радою Європи і Організацією економічного співробітництва та розвитку. Розглянемо основні підходи до розуміння сутності поняття «ключова компетентність». Експерти країн-учасниць міжнародної Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD або ОЕСР) вважають, що поняття ключових компетентностей (key competencies) застосовується для визначення таких компетентностей, які дають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і роблять внесок у поліпшення якості суспільства та сприяють особистому успіхові, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер.

Напрацювання OECD ґрунтуються на декількох положеннях, які сьогодні є засадничими для більшості відповідних досліджень інших установ, організацій і фахівців, котрі працюють у напрямі впровадження ключових компетентностей в зміст освіти:

формування компетентностей є результатом взаємодії багатьох різноманітних чинників;

сучасне життя водночас вимагає від людини набуття певного набору, комплексу компетентностей, які називаються ключовими;

вибір найважливіших загальних компетентностей, що називаються ключовими, має відбуватися на фундаментальному рівні, враховуючи актуальні світоглядні ідеї щодо суспільства й індивідуума та їх взаємодії;

при виборі ключових компетентностей має бути врахований вплив культурного й інших контекстів того чи іншого суспільства, країни;

на відбір та ідентифікацію ключових компетентностей впливають суб'єктивні чинники, пов'язані з самою особистістю: вік, стать, соціальний статус тощо;

визначення та відбір ключових компетентностей потребує широкого обговорення серед різних фахівців та представників різноманітних соціальних груп.

Названі вище умови не тільки забезпечують відбір, ідентифікацію і

подальший розвиток ключових компетентностей населення, а й визначають індикатори їх розвитку. Міжнародна комісія Ради Європи зазначає, що ключова компетентність сприяє досягненню успіхів у житті та розвитку якості суспільних інститутів; відповідає багатоманітним сферам життя. С. Шишов та В. Кальней вважають, що ключовою є компетентність, яка відповідає найширшому колу специфіки, універсальна для різних видів діяльності й може бути умовно названа як «здатність до діяльності». І. Зимня, досліджуючи природу ключових компетентностей, підкреслює, що ключовими є узагальнено представлені основні компетентності, які забезпечують нормальну життєдіяльність людини в соціумі. О. Пометун висловлює думку, що:

1) ключова компетентність є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс знань, умінь, навичок, відносин певного рівня, що застосовуються в широкій сфері діяльності людини. Це здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно вирішуючи відповідні проблеми;

2) ключові компетентності є інтегральними характеристиками якості підготовки суб'єктів навчання, пов'язаними з їх здатністю цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь, навичок, відносин щодо міждисциплінарного кола проблем.

Основними ознаками ключових компетентностей є:

- поліфункціональність, яка дає змогу вирішувати різноманітні проблеми в різних сферах особистого й суспільного життя;

- надпредметність і міждисциплінарність (такі компетентності можуть бути застосовані у будь-якій сфері);

- багатомірність (знання; розумові процеси; інтелектуальні, навчальні та практичні вміння; творчі відкриття; емоції; оцінки тощо). Н. Бібік зазначає, що ключові компетентності відрізняються спроможністю пов'язувати особистісне й соціальне в освіті, відображають рівень комплексного оволодіння сукупністю способів діяльності, що створює передумови для розробки індикаторів їх

вимірювання. Вони проявляються не взагалі, а в конкретній ситуації. Їх молода людина формує під час вивчення групи навчальних дисциплін і засобами неформальної освіти, в результаті впливу середовища. За Лісабонською конференцією 2001 р. було складено такий перелік ключових компетентностей: навички рахування та письма; базові компетентності у галузі математики, природничих наук та технологій; іноземні мови; інформаційні та комунікаційні технології; здатність навчатися; підприємницькі навички; соціальні навички; загальна культура. За результатами дискусій, організованих в рамках проекту ПРООН (Програми розвитку Організації Об'єднаних Націй) у рамках проекту «Освітня політика та освіта «рівний-рівному» 2004 р українськими педагогами запропонований такий перелік ключових компетентностей.

Перша: уміння вчитися. Структура даної компетентності передбачає, що той, хто вчиться, сам визначає мету діяльності або приймає мету того, хто вчить; організовує свою працю для досягнення результату; відбирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання задачі; усвідомлює власну діяльність і прагне її вдосконалити; має уміння і навички самоконтролю та самооцінки.

Друга: соціальна компетентність. Вона передбачає сформованість таких здатностей: аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначаючи в них власне місце та проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп; продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі й функції в колективі, проявляти ініціативу; брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання; спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій; визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, вміти емоційно налаштовуватися на спілкування з іншими.

Третя: загальнокультурна компетентність. В своїй наявності вона дозволяє

особистості аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки і культури; застосовувати засоби і технології інтеркультурної взаємодії; знати рідну й іноземні мови; застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей; опановувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей.

Четверта: здоров'язберігаюча компетентність. вона характеризується наявністю властивостей особистості, спрямованих на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я (свого і оточення).

П'ята: компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій. Передбачають сформованість здатності застосовувати інформаційнокомп'ютерну техніку в навчанні та повсякденному житті; раціонально використовувати комп'ютер та комп'ютерні засоби під час розв'язання задач; будувати інформаційні моделі й досліджувати їх за допомогою засобів комп'ютерної техніки.

Шоста: громадянська компетентність. Вона передбачає наявність сформованої здатності орієнтуватися в проблемах сучасного суспільнополітичного життя в Україні; застосовувати процедури і технології захисту інтересів, прав і свобод (своїх та інших громадян); використовувати способи діяльності й моделі поведінки, що відповідають чинному законодавству України.

Сьома: підприємницька компетентність, яка передбачає реалізацію здатності організувати власну трудову та підприємницьку діяльність і працю колективу, орієнтуватися в нормах та етиці трудових відносин; аналізувати і оцінювати власні професійні можливості. Результати аналізу наукових праць з даної проблеми дозволяють зробити висновок, що ключова компетентність уособлює інтегрований результат освітньої підготовки людини; має діяльнісну природу; багатоаспектна, має складну психологічну структуру. В її структурі є

когнітивна, діяльнісна, мотиваційно-ціннісна, емоційно-вольова та поведінкова складові. Під ключовими слід розуміти найбільш універсальні (загальні, надпредметні, життєві) компетентності, які дозволяють індивіду вирішувати широке коло проблем в особистому й суспільному житті. Вони мають змінну, динамічну структуру. Найбільша складність у визначенні базового набору ключових компетентностей полягає у формулюванні наукових підстав для їх виділення 63-й класифікації. Значний внесок в розробку концептуальної бази структурування ключових компетентностей, спільної для всіх країн незалежно від національних особливостей, зробила OECD. В результаті на підставі трьох критеріїв розроблено систему ключових компетентностей.

Перший критерій: автономна дія (спроможність індивідуума взяти відповідальність за власне життя, інтегруючись у широкий соціальний контекст і водночас діючи незалежно).

Другий: інтерактивне використання засобів (розуміння низки засобів, які дозволяють індивіду взаємодіяти з навколишнім світом).

Третій: вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах (здатність індивіда до взаємодії з різними соціальними групами). З огляду на те, що у мінливому і тісно взаємопов'язаному світі кожна людина потребує широкого спектра навичок і компетенцій, які вона має постійно розвивати протягом усього життя, з урахуванням засад класифікацій, запропонованих ЮНІСЕФ та ОЕСР, Європейський парламент і Рада Європейського Союзу 17 січня 2018 р. схвалили Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя. Основні компетентності, визначені в Рамковій програмі, спрямовані на створення засад для досягнення більш рівноправних і більш демократичних суспільств й відповідають потребі в забезпеченні всебічного та сталого розвитку, соціальній єдності та демократичності культури. Основними цілями даної Рамкової програми є:

1) визначити ключові компетентності, необхідні для працевлаштування, посилення особистого потенціалу, активного громадянства та соціальної

інтеграції;

2) створити довідник компетентностей для розробників освітніх політик, надавачів освітніх і тренінгових послуг, керівних кадрів закладів освіти, роботодавців, а також безпосередньо тих, хто навчається;

3) підтримувати зусилля на європейському, національному, регіональному та місцевому рівнях задля сприяння розвитку компетентностей для навчання протягом усього життя.

Поняття і роль ключових компетентностей у житті людини в даній Рамковій програмі базується на розумінні компетентності як комбінації знань, навичок та ставлень за умови:

знання складається з фактів і цифр, концепцій, ідей та теорій, які вже встановлені та підтримують розуміння певної сфери або предмета;

навички визначаються як здатність та спроможність виконувати процеси й використовувати наявні знання для досягнення результатів;

ставлення описують диспозиції сприйняття і налаштованості щодо ідей, людей або ситуацій і спонукають до відповідних реакцій чи дій.

Відповідно до положень Рамкової програми ключовими компетентностями є ті, які необхідні всім людям для підвищення особистого потенціалу і розвитку, розширення можливостей працевлаштування, соціальної інтеграції та активного громадянства. Такі компетентності розвиваються в процесі навчання протягом усього життя, починаючи з раннього дитинства шляхом формального, неформального та інформального навчання. Усі виділені в Рамковій програмі ключові компетентності вважаються однаково важливими: кожна з них сприяє успішному життю в суспільстві.

Названі компетентності можуть застосовуватися у багатьох контекстах і в різних комбінаціях. В процесі застосування вони переплітаються й поєднуються: розвиваючи компетентності, важливі для однієї життєвої сфери, ми одночасно розвиваємо й пріоритетні для іншої.

Висновки до першого розділу

Згідно мого наукового дослідження можна зробити такий висновок, що в нашому суспільстві з ще вітчизняною системою освіти, яка з усіх сил хоче змінитися на більш досконалу та подібну з освітою там за кордоном. Статистика показує те що, наш громадянин не відповідає сучасним вимогам поставленими зарубіжними країнами. В нашій країні мало можливостей для ведення підприємницької діяльності в порівнянні з країнами заходу, також слабо розвинена економіка. На моє розчарування ми є для всього світу країною третього світу з малорозвиненою економікою.

Також хочеться доповнити про нашу освіту, яка також знаходиться не в гарному стані та потребує реформування. Є така приказка “Хороший учитель той-хто був гарним учнем”. За таких умов, що склалися в нашій країні для молоді, тому що саме вона є двигуном розвиненого суспільства. Тому я вважаю, що нашій владі треба думати в першу чергу про освіту та підприємництво.

Для кращого розуміння сутності та значимості підприємницької компетентності, яка повинна виховуватися з малих літ. Треба впроваджувати нові методи засвоєння матеріалу в наших учнів шкіл, професійно-технічних закладах освіти і закладах вищої освіти.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Ключові складові підприємницької компетентності в майбутніх педагогів професійного навчання

Сьогодні суспільні зміни пов'язані з стрімким технологічним розвитком, що зумовлює відповідні зміни в освіті. Інформаційні технології стали невід'ємною складовою життя сучасної людини. Як найбільш динамічна галузь економіки, вони відкривають великі можливості в розповсюдженні знань та доступі до них. Якщо раніше єдиним джерелом інформації для студента був викладач, то на сучасному етапі знання передаються не тільки від викладача до студента, а й між студентами. В найближчій перспективі головним джерелом знань для студентів стане Інтернет, а технології будуть індивідуально орієнтовані й спрямовані на створення нових знань. Рух знань відбуватиметься в різних напрямках: викладач-студент, студентвикладач, студент-студент тощо. Згідно дослідження "Future of Jobs", здійсненого Всесвітнім економічним форумом [1], у 2020 році найбільш актуальними для успішної кар'єри будуть такі навички:

- 1) комплексне розв'язання проблем;
- 2) критичне мислення;
- 3) креативність;
- 4) управління людьми;
- 5) координація з іншими;
- 6) емоційна компетентність;
- 7) складання суджень і ухвалення рішень;
- 8) сервіс-орієнтування;
- 9) взаємодія, ведення переговорів;
- 10) когнітивна гнучкість.

Отже, м'які навички або *soft skills* виходять на перший план та оцінюються вище, ніж вузькоспеціалізовані професійні (*hard skills*). Такі навички вважаються універсальними або функціональними компетенціями, а факт володіння ними – функціональною грамотністю (*functional literacy*). ЮНЕСКО та Європейська комісія встановили мінімальний рівень такої грамотності, необхідний кожному європейцю для того, щоб «вписатися» в суспільство та не бути «соціальним інвалідом», не кажучи вже про професійну самореалізацію [2].

Відповідно для формування кваліфікованих фахівців необхідно, крім вузькопрофесійних знань, розвивати й соціально-психологічні навички. Слід зазначити, що освітні тенденції формуються в контексті переходу до *smart-суспільства*, з'являються майсові відкриті он-лайн курси (МООС), відбувається колаборація навчальних закладів. Серед трендів 2017 року найбільш актуальними є [3]:

1. Мобільне навчання або *mLearning* – навчання за допомогою використання смартфонів, доступне у будь-якому зручному для студента місці.

2. *Microlearning* – надання студентам навчальних матеріалів маленькими частинами замість тривалих модулів та курсів (за допомогою інтерактивного відео, вікторин, підкастів тощо).

3. Персоналізація та індивідуальний підхід – виявлення потреб кожного студента, сфер його інтересів та потреб у підвищенні кваліфікації.

4. Гейміфікація – використання ігрових механізмів, що збільшує залучення до навчального процесу.

5. Сторітелінг – спосіб донесення інформації аудиторії через розповідь історій з реальними або вигаданими сюжетом та персонажами, які мотивують, спонукають до дій та дозволяють пояснити складний матеріал простими словами на прикладах.

6. Співпраця та соціальне навчання – взаємодія студентів в процесі навчання через віртуальні спільноти, які слугують форумом для обміну думками, досвідом, розумінням проблеми та ідеями їх вирішення в неформальній обстановці.

7. Змішане навчання – поєднання он-лайн та оф-лайн активностей і завдань у один ланцюжок, що творить «навчальний досвід» та самодостатній логічний курс. Як було зазначено, роль викладача сьогодні суттєво змінилась. Він вже не є єдиним носієм та джерелом знань. В сучасних умовах викладач стає ментором (наставником), фасилітатором, коучем, оцінювачем та консультантом. При цьому 29 головним його завданням є розвиток цікавості до навчання.

За умови досягнення цього, студенти не припиняють свій розвиток після закінчення навчального закладу, що відповідає сучасним тенденціям (lifelong learning). Таким чином, для формування професійно компетентного викладача слід враховувати суспільні та освітні тенденції. Навчання стає доступним всюди і завжди, що відкриває нові можливості для викладачів та студентів, сприяє формуванню навичок XXI століття.

Одним із стратегічних завдань вищої освіти, згідно з Програмою розвитку освіти в Україні на XXI століття, є досягнення якісно нового рівня мобільності та професійно-практичної підготовки фахівців. Адже оптимальним засобом соціальної та економічної адаптації людини до життєдіяльності в умовах ринкової економіки є її професійна підготовка як конкурентоспроможного працівника.

Специфіка контингенту молоді у сучасних умовах, якій доводиться починати трудове життя, висуває особливі вимоги і до процесу її навчання. Ця обставина зумовлює постановку питання щодо впровадження у процес навчання інноваційних педагогічних технологій. Важливим завданням сучасних навчальних закладів I-II рівнів акредитації є обов'язкове надання знань, умінь і навичок відповідно до галузевих стандартів з тієї або іншої дисципліни, але також не менш важливим завданням є навчити вчитися, прищепити студентам смак до самостійного пошуку і отримання нових знань, формування практичних умінь і навичок.

На сьогоднішній день при підготовці майбутнього фахівця застосовуються наступні інноваційні технології: педагогічна технологія критичного мислення, технологія навчання як дослідження, інтегральна

педагогічна технологія, технологія розвивального навчання, технології формування творчої особистості, технологія особистісно-орієнтованого навчання, проектна технологія, технологія диференційованого навчання, технологія гуманістичного навчання, технологія модульно-розвиваючого навчання, технологія групового навчання, технології індивідуалізації процесу навчання, технологія інтерактивного навчання, технологія продуктивного навчання.

При використанні різних педагогічних технологій доцільно керуватись такими принципами:

1. Принцип особистісного підходу, сутність якого полягає у включенні індивіда у ситуації, в яких він може виявити і реалізувати себе як особистість.

2. Принцип конкретизації системи дій, який полягає у детальному описуванні дій інтелектуального і практичного плану, у використанні алгоритмів для формування майбутньої інтелектуальної та практичної діяльності.

3. Принцип функціонального призначення, завдяки якому досягається оптимальність та економічність дій педагога з метою здобуття бажаного результату, а також одних і тих самих результатів різними педагогами, що працюють з різним складом індивідів. В основу розробок і впровадження у практику підготовки спеціаліста нових педагогічних технологій покладений особистісно-орієнтований підхід до тих, хто навчається.

Традиційні методи навчання неефективні, необхідно змінити акценти у навчальному процесі і будувати його з врахуванням індивідуальних запитів і можливостей тих, хто набуває знань. Із об'єкта навчання вони повинні стати суб'єктами діяльності. Виходячи з цього, у класифікації інноваційних педагогічних технологій виділяють: інформаційні, ігрові і модульні навчання. Більш докладно розглянемо сутність і зміст особистісного підходу до навчання.

Особистісно-орієнтоване навчання - це процес взаємодії студента та викладача, який має на меті реалізацію творчого потенціалу студента в поєднанні з розвитком професійних, фахових, особистісних якостей викладача. Центральне місце в організації процесу особистісно-орієнтованого навчання

займає врахування природних нахилів, здібностей, індивідуальних відмінностей, суб'єктивного досвіду, що визначають унікальність кожної особистості, шляхів її самореалізації з метою становлення соціально-компетентної та відповідальної особистості.

Перехід до особистісно-орієнтованого навчання в значній мірі залежить і від педагога - його бажання, загальної й педагогічної культури, особистісних якостей. Можна сказати, що на сучасному етапі розвитку суспільства, враховуючи виклики, які постали перед системою освіти, зокрема в Україні, педагог повинен володіти такими особистими якостями як: ціннісне ставлення до особи того, хто навчається, його культури та творчості; застосування принципів гуманної педагогічної позиції; вміння створювати і постійно збагачувати культурно-інформаційне й предметнорозвивальне освітнє середовище; вміння працювати із змістом навчання; володіння різноманітними педагогічними технологіями, вміння надавати їм особистіснорозвивальну спрямованість.

Крім того, завдання викладача полягає у тому, щоб зацікавити студента, стимулювати його до отримання нових знань, а не використовувати адміністративно-репресивні заходи в тому числі і за те, що висловлювання студента не повною мірою відповідають загальноприйнятим уявленням про ті чи інші факти та явища. Щоб зацікавити та стимулювати студента треба надати йому можливість усвідомити себе самодостатньою особистістю та зрозуміти, що його суб'єктивна думка може внести щось нове у ту чи іншу сферу діяльності суспільства. Однією з причин, яка стає на перешкоді відкритому спілкуванню чи діалогу між викладачем і студентами, досить часто є те, що викладачі, у своїй практичній діяльності застосовують недемократичний стиль спілкування.

Однак особистісно-орієнтована система викладання якраз і передбачає, що під час проведення занять не тільки студенти отримують нові знання, викладачі також набувають досвіду та підвищують свою педагогічну майстерність. Питання, які не досить чітко висвітлені в навчальній чи методичній літературі, доцільно виносити на обговорення, адже, як відомо,

саме під час проведення дискусії «народжується» істина. У цьому випадку проявляється позитивна сторона врахування суб'єктивного студентського досвіду, оскільки така ситуація не робить викладача в очах студентів некомпетентним чи недостатньо кваліфікованим, а сприяє виникненню поваги - студенти відчують себе на одному соціальному рівні з викладачем (так званий суб'єкт-суб'єктний підхід). Педагог, який працює із студентами, повинен постійно вдосконалюватися, оперативно відчувати ті чи інші ситуації, які можуть виникати під час процесу навчання. Для вирішення різноманітних ситуацій викладач повинен проявляти творчий підхід та вміти виходити з них не порушуючи засад тактовності та моральності. Під час проведення занять кожен викладач повинен самостійно визначити найбільш оптимальні шляхи впровадження особистісно-орієнтованого навчання з дисциплін, які ним викладаються.

Крім того, варто сказати, що готовність педагога до професійної діяльності забезпечується не лише завдяки засвоєнню ним фундаментальних знань і професійних умінь, а й сформованістю, зрілістю соціальною і професійною значущістю власної особистості. Варто також відмітити, що під час застосування парадигми особистісно-орієнтованого навчання, відповідальність за результат роботи лежить не тільки і не стільки на викладачеві, але й на самому студентові - мається на увазі той факт, що він повинен постійно відчувати відповідальність за результати своєї праці.

2.2. Оцінка ефективності реалізації моделі формування підприємницьких здібностей студентів

Проблема оцінки ефективності інноваційних проектів в сучасних умовах постійно знаходиться в центрі уваги вчених і керівників - практиків різних рівнів.

Аналіз сучасних педагогічних досліджень, результатів нашого дослідження дозволив виявити комплекс критеріїв оцінки ефективності реалізації розробленої моделі: критерій матеріально-технічної та програмно-методичної оснащеності освітнього процесу; критерій рівня навченості;

критерій створення умов для виховання і соціалізації; критерій організованості та ефективності інноваційних процесів; критерій створення умов для діяльності педагогів; критерій ефективності діяльності управління; критерій соціальної оцінки діяльності школи; число ефективних ініціатив, число і значущість інноваційних проектів.

Розглянемо деякі з них більш детально.

Критерій матеріально-технічної та програмно-методичної оснащеності освітнього процесу.

Показники матеріально-технічного і фінансово-економічного ефекту реалізації запровадженої моделі представлені в Таблиці 4.15.

Таблиця 4.15 - Матеріально-технічний та фінансово-економічний ефект реалізації моделі

	Показники реалізації	Результат	Позитивний ефект
1.	Зміна матеріально-технічної бази училища	Закупівля меблів, навчального, спортивного, інтерактивного, лабораторного обладнання, обладнання для харчоблоків та медичних кабінетів.	Створення якісних умов для здійснення освітнього процесу.
2.	Предметно-методичне забезпечення	Програмно-навчальний комплекс «1000 кращих інновацій Української освіти»	Інтеграція досвіду училища в простір кращих зразків передового педагогічного досвіду.
3.	Підвищення кваліфікації	Підготовка команди вчителів-тьюторів (в кількості 30 чол.)	Створення авторських методик по організації

	педагогів	для забезпечення діяльності тьюторські центру	інноваційної проектної діяльності. підвищення професійної компетентності педагогів.
4.	Оновлення обладнання	Комп'ютерних класів, ІКТ - відеокамери, телевізори. Інтерактивне та мультимедійне обладнання	Формування сучасної інформаційно-технологічної інфраструктури освітнього процесу; дослідницької та експедиційної роботи.
5.	Приплив фінансових коштів	Залучені фінансові кошти: гранти; спонсорські послуги	Підвищення престижу школи. Усвідомлення соціальної значимості реалізованих інноваційних проектів. Зміцнення партнерських відносин. Укладання договорів про співпрацю з установами освіти, культури, виробничими та громадськими організаціями.

Високий рівень програмно-методичної оснащеності освітнього процесу визначається кількістю розроблених педагогами школи авторських програм, так

починаючи з 2006 р педагогами школи були розроблені більше 30 програм з різних дисциплін і курсів соціально-економічного та підприємницького напрямку.

Всі програми отримали експертний висновок науково-методичної ради Ніро і опубліковані в різних авторських навчально-методичних посібниках.

Критерій рівня навченості. Якість навченості освітньої діяльності училища за останні 5 років відображені в Таблиці 4.16.

Таблиця 4.16 - Результати освітньої діяльності ВСП «Професійно-педагогічний фаховий коледж Глухівського НПУ ім. О. Довженка »

Навчальний рік	Кількість студентів	Успішність	Кількість осіб, які отримують стипендію	Кількість осіб, які мають соціальну стипендію	Кількість осіб, які отримують підвищену стипендію	Кількість осіб, що в цьому році отримали диплом з відзнакою
2016-2017	500	90%	187	80	40	10
2017-2018	450	88%	178	75	35	15
2018-2019	422	85%	174	70	30	5
2019-2020	399	83%	168	65	25	8
2020-2021	375	80%	158	58	18	7

ВСП «Професійно-педагогічний фаховий коледж Глухівського НПУ ім. О. Довженка » показує високий відсоток якості знань серед інших училищ по спеціальностям в Україні.

На 1 курсі рівень якості знань в цілому досить високий і стабільний. На 2 курсі також спостерігається більш інтенсивне зростання якості знань в групах, що взяли окремі предмети по спеціальності

. Починаючи з 3-го курсу, студенти більш поглиблено вивчають свої предмети по спеціальності та проходять навчально-виробничу практику на підприємствах, на які направлені працювати від училища та більш детально освоювати свою професію.

Показником роботи училища є результати захисту дипломних робіт студентів 4-го курсу. Аналіз даних викладачів показує, що середній бал по училищу наближений до середнього балу по країні. Більше 70% випускників училища намагаються вступити до ГНПУ ім.О.Довженка та продовжити свій шлях до вищої освіти.

Забезпеченню навчаються якісним базовим і додатковим освітою сприяє високий науково-методичний потенціал педагогічного колективу.

Більше 80% педагогічного колективу училища мають високі досягнення в області знань по своєму предмету.

На базі професійного училища функціонують автошкола, спортивна зала та майстерні.

Критерій створення умов для виховання та соціалізації учнів.

Науково-дослідна робота здобувачів освіти є невід'ємною складовою наукової діяльності Коледжу. Вона є одним із важливих засобів підвищення якості

підготовки фахівців з фаховою передвищою освітою, розширення загального та професійного світогляду. Науково-дослідна робота здобувачів вищої освіти, як складова професійної підготовки, передбачає навчання майбутніх фахівців сучасним технологіям наукового пошуку, методології та методики дослідження, участь у дослідницькій діяльності, формування здатностей самостійного творчого розв'язання певних наукових проблем. У контексті вирішення науково-дослідної проблеми викладачі Коледжу працюють у напрямку виявлення та розвитку обдарованої студентської молоді.

Відзначимо, що виховна система «Разом до успіху!» складається з комплексу взаємопов'язаних програм, які реалізуються за такими напрямками: Я - громадянин; Я - учень; Я - особистість; Я - здорова людина; Я - сім'янин; Я - лідер; Я - майбутній професіонал. Вибір даних напрямків роботи сприяє не тільки досягненню поставленої мети, але і вирішує важливу для школи завдання - формування єдиного колективу інтеграційного комплексу «школа - вуз», впроваджуються умови для формування громадянської самосвідомості, самовизначення і самовираження школярів.

На старших курсах з метою розвитку професійного самовизначення випускників впроваджена програма «Ким ти бачиш себе в майбутньому?», яка сприяє своєчасному вибору майбутньої професії випускниками.

На думку сучасних вчених, професійне становлення особистості на ранньому етапі допомагає студентам училища знайти своє місце в житті, а державі - на більш ранньому етапі здійснити профілізацію і забезпечити різні сфери народного господарства мотивованими і відповідальними фахівцями.

У процесі виховної роботи формуються такі якості випускників:

- загальнокультурні: знання історії країни і основних інтелектуальних цінностей сучасності, основи ораторської майстерності, почуття лідерства та відповідальності за нього, здатність масштабно мислити;
- підприємницькі: організованість, мобільність, вміння направляти і контролювати діяльність, лідерські та організаційні якості, гнучкість мислення, креативність, асертивність (наполегливість і послідовність у реалізації поставлених завдань);
- особистісні: комунікабельність, принциповість, здатність протистояти кон'юктурі і особисту вигоду, вміння переконувати, зразкову поведінку в будь-яких ситуаціях.

Критерій створення умов для діяльності педагогів.

При оцінці праці вчителя враховуються такі показники, як прояв творчої ініціативи, вдосконалення форм і методів навчання та виховання, робота з творчими спілками та асоціаціями з проблем освіти, робота за авторськими програмами, програм поглибленого вивчення предметів, підготовка переможців і призерів предметних олімпіад, учасників різних наукових конференцій.

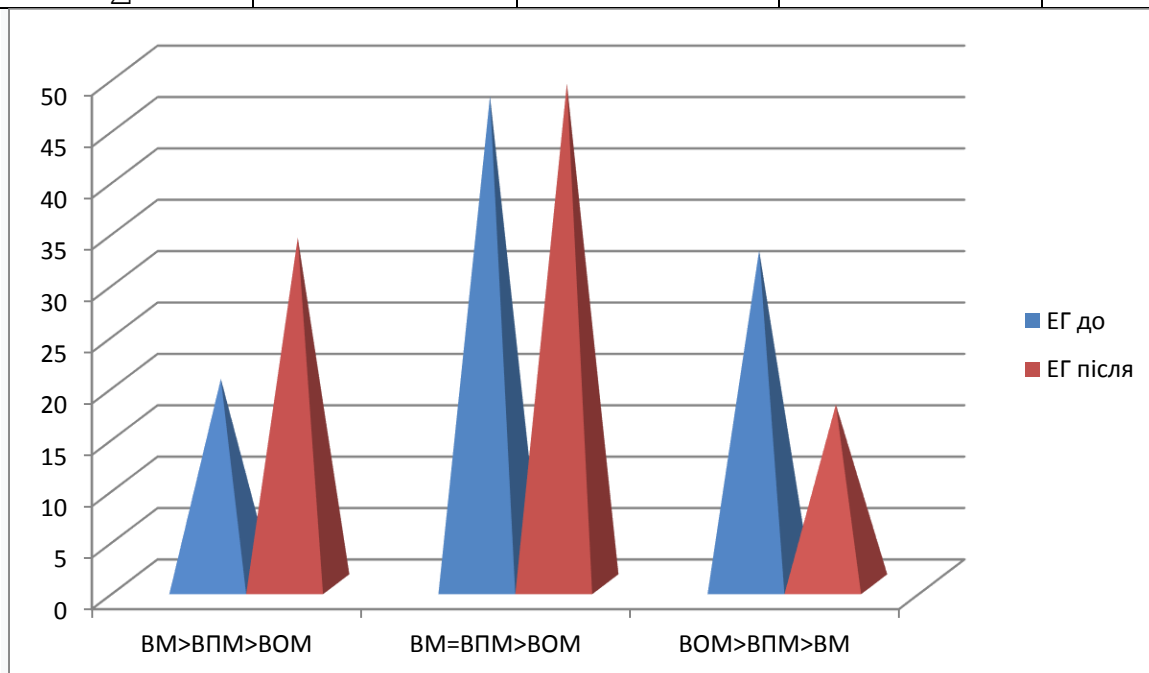
В училищі діє програма організації методичного супроводу педагогів в умовах освоєння нових освітніх технологій і форм проведення занять. Крім традиційних шкільних методичних об'єднань створені творчі групи вчителів, які займаються проектуванням освітніх технологій і моніторингом процесу їх освоєння і впровадження в освітній процес, і науково-практичні лабораторії в рамках діяльності центрів у складі комплексу інноваційної освіти.

2.3. Результативність формування підприємницьких здібностей в студентів в системі освіти

Аналізуючи динаміку мотивації професійної діяльності, ми бачимо, що переважаючим комплексом мотивів і раніше є рівність зовнішньої і внутрішньої мотивації (Таблиці 4.17-4.18, Малюнки 4.17- 4.18).

Таблиця 4.17 - Динаміка мотивації професійної діяльності вчителів і викладачів ЕГ за підсумками формув програми (n = 160)

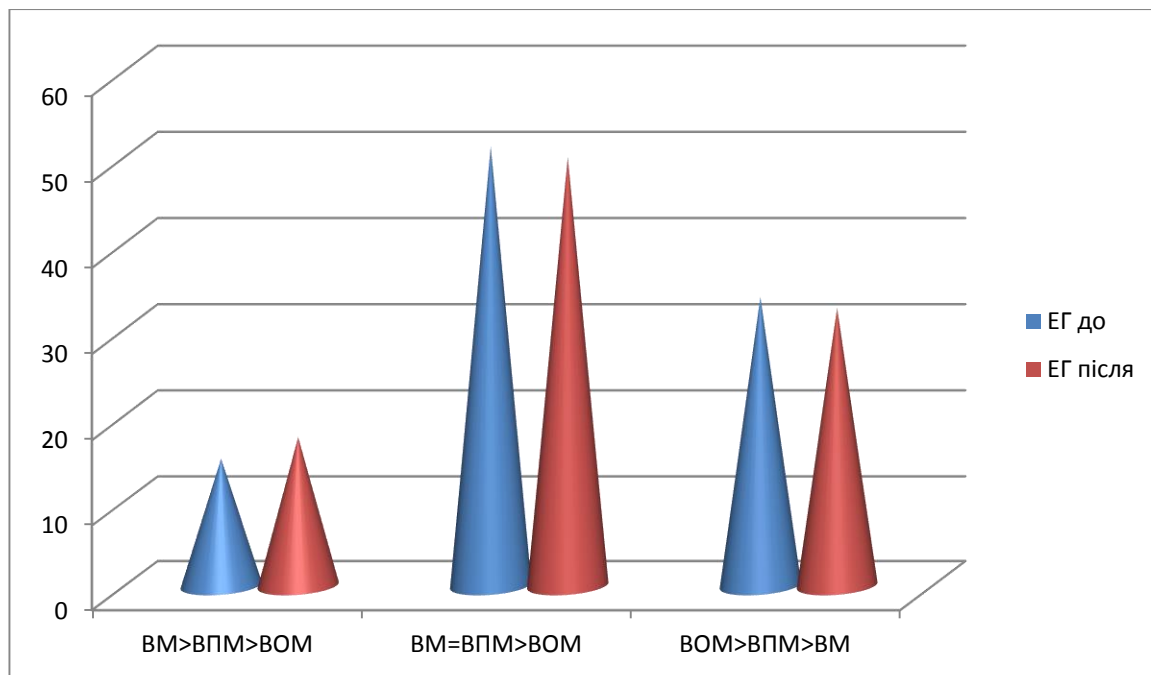
Мотиваційний комплекс	ЕГ до		ЕГ після	
	абс.	%	абс.	%
BM>BPM>BOM	16	20	27	33,75
BM=BPM>BOM	38	47,50	39	48,75
BOM>BPM>BM	26	32,50	14	17,5
Σ	80	100	80	100



Малюнок 4.17 - Динаміка мотивації професійної діяльності вчителів і викладачів ЕГ за підсумками формує програми

Таблиця 4.18 – Динамика мотивации профессиональной деятельности учителей и преподавателей КГ по итогам формирующей программы (n=160)

Мотиваційний комплекс	ЕГ до	ЕГ до	ЕГ після	ЕГ після
	абс.	%	абс.	%
BM>BPM>BOM	12	15	14	17,5
BM=BPM>BOM	41	51,25	40	50
BOM>BPM>BM	27	33,75	26	32,5
Σ	80	100	80	100



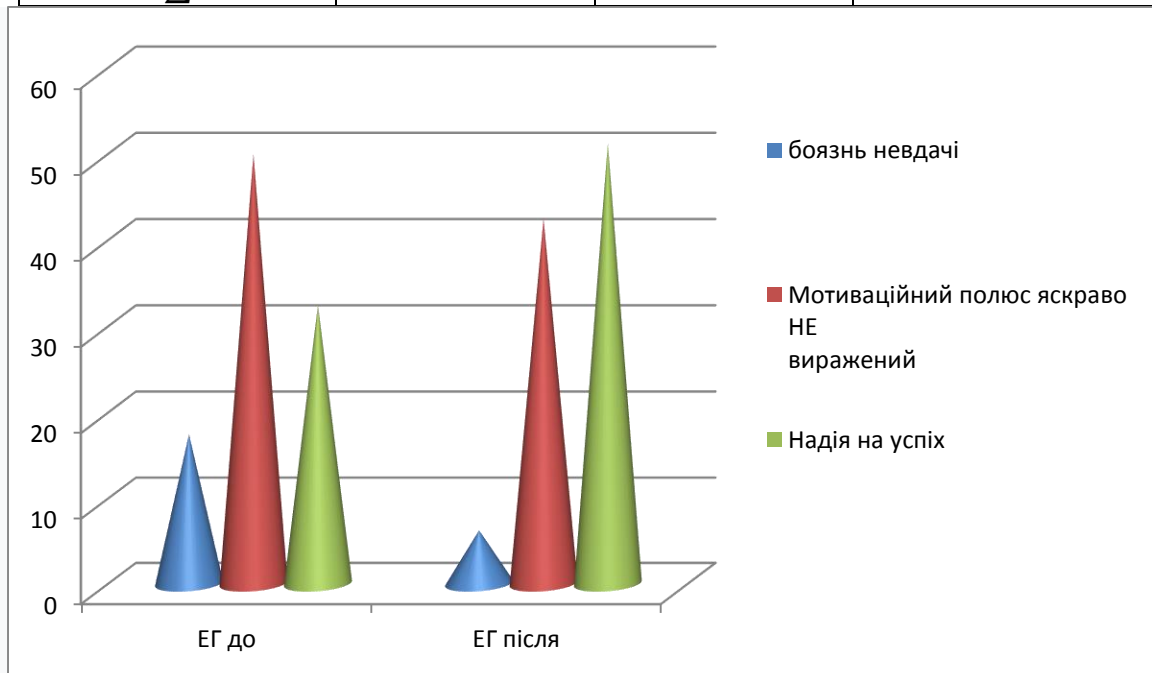
Малюнок 4.18 - Динаміка мотивації професійної діяльності вчителів і викладачів КГ за підсумками формує програми

Так серед педагогів ЕГ ці показники становитимуть - 47,50% на початку дослідження, і 48,75% після формує програми. У КГ ці показники також приблизно рівні - 51,25% і 50,00% відповідно.

Динаміка «Мотивації успіху і боязні невдачі» серед вчителів та викладачів ЕГ за підсумками формує програми представлена в Таблиці 4.19 і рисунку 4.19.

Таблиця 4.19 - Динаміка «Мотивації успіху і боязні невдачі» серед вчителів та викладачів ЕГ за підсумками формує програми (n = 160)

Мотивація	ЕГ до		ЕГ після	
	абс.	%	абс.	%
Боязнь невдачі	14	17	5	6
Мотиваційний полюс яскраво НЕ виражений	40	50	34	42
Надія на успіх	26	32	41	51
Σ	80	100	80	100



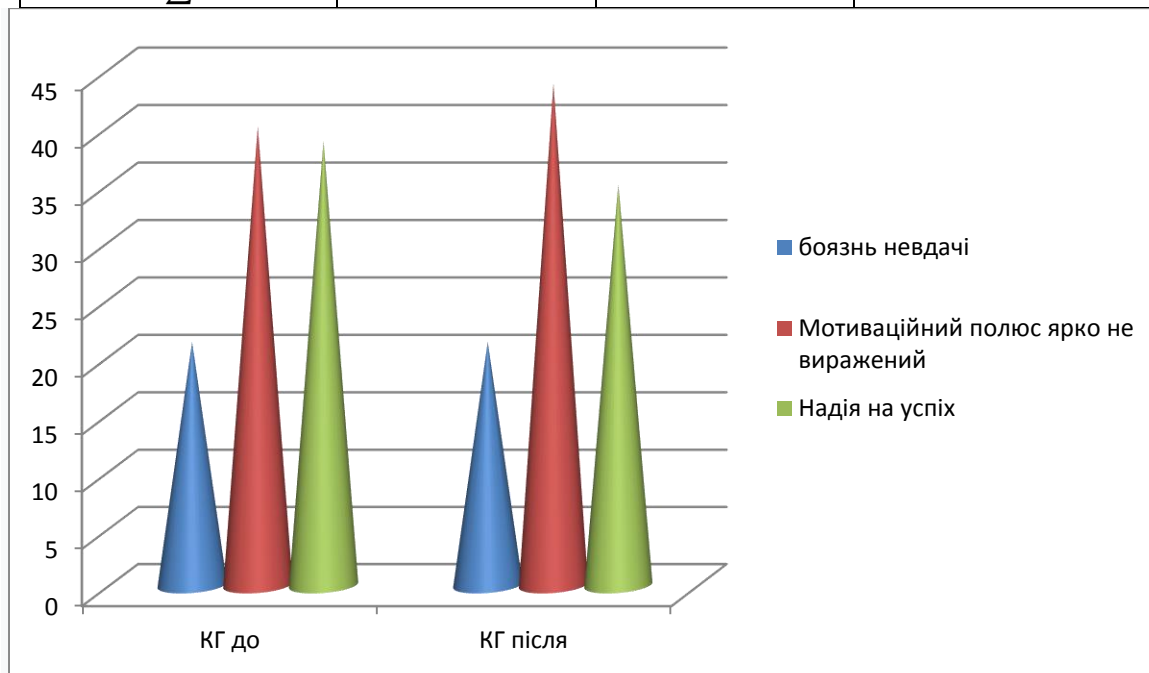
Малюнок 4.19 - Динаміка «Мотивації успіху і боязні невдачі» серед вчителів та викладачів ЕГ за підсумками формує програми

Оцінка достовірності зсуву в розподілі мотиваційних характеристик в КГ до і після експерименту показали статистично достовірні відмінності за критерієм χ^2 ($X^2_{\text{емп.}} = 15,4$ при $X^2_{\text{крит.}} = 5,9$).

Для КГ $X^2_{\text{емп.}} = 0,58$ при $X^2_{\text{крит.}} = 5,9$, що показує відсутність змін в рівні вираженості досліджуваних ознак мотивації (Таблиця 4.20 і Малюнок 4.20).

Таблиця 4.20 - Динаміка «Мотивації успіху і боязні невдачі» серед вчителів і преподавателей КГ за підсумками формус програми (n = 160)

Мотивація	КГ до		КГ після	
	абс.	%	абс.	%
Боязнь невдачі	17	21	17	21
Мотиваційний полюс яро не виражений	32	40	35	43
Надія на успіх	31	38	28	35
Σ	80	100	80	100



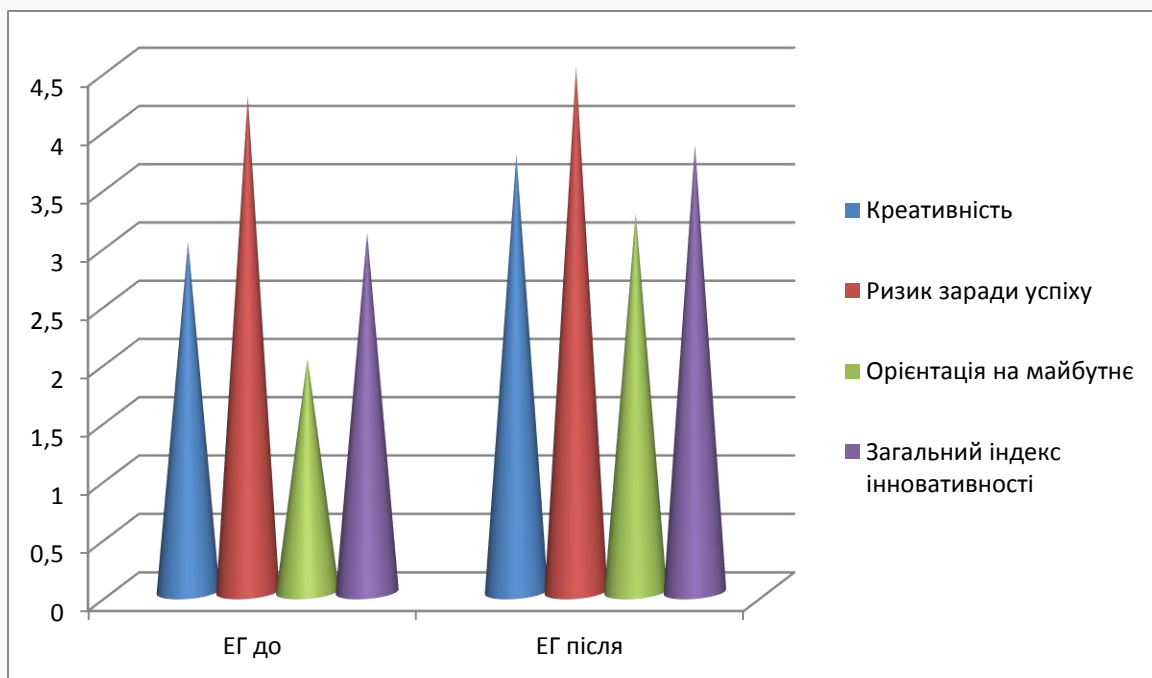
Малюнок 4.20 - Динаміка «Мотивації успіху і боязні невдачі» серед педагогів КГ за підсумками формус програми

Аналізуючи динаміку самооцінки інновативних якостей особистості педагогів ЕГ, ми можемо відзначити зростання середніх показників якостей. так

«Креативність» зросла в середньому - 3,00 / 3,75, «ризик заради успіху» - 4,25 / 4,50, «Орієнтація на майбутнє» - 2,00 / 3,25, «загальний індекс інновативності» - 3,08 / 3,83 (Таблиця 4.21 і Малюнок 4.21).

Таблиця 4.21 - Динаміка середніх результатів самооцінки інновативних якостей особистості в групах педагогів ЕГ за підсумками формує програми

Іноваційні якості	ЕГ до	ЕГ після
Креативність	3,00	3,75
Ризик заради успіху	4,25	4,50
Орієнтація на майбутнє	2,00	3,25
Загальний індекс інновативності	3,08	3,83

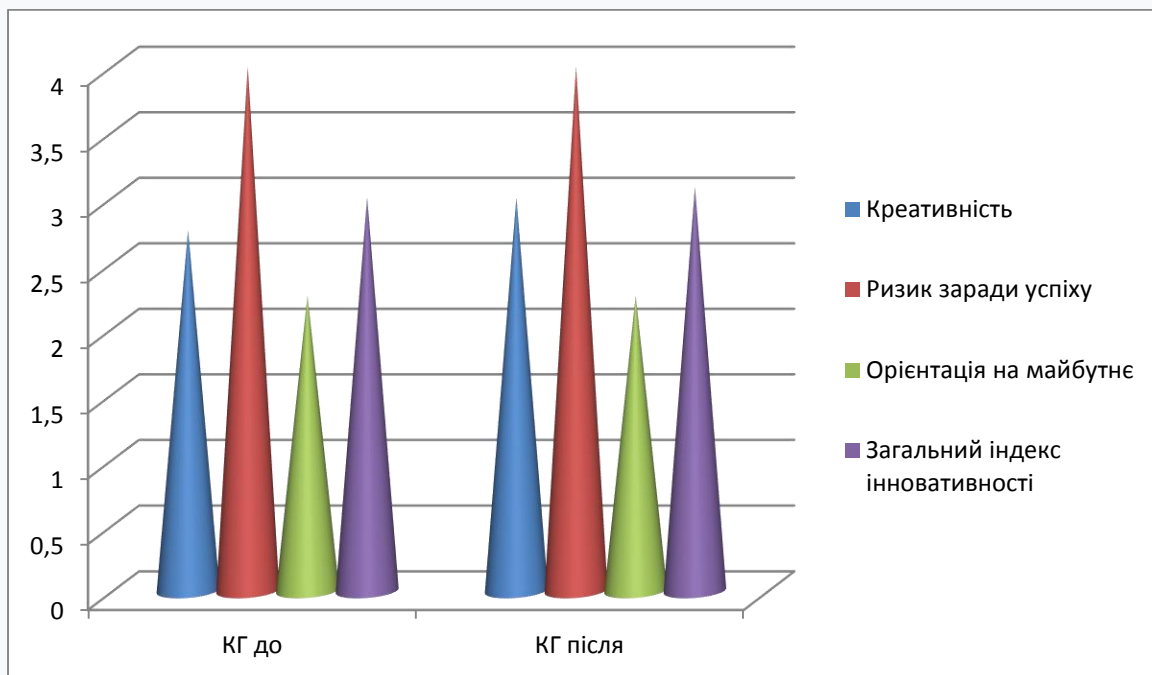


Малюнок 4.21 - Динаміка середніх результатів самооцінки інновативних якостей особистості в групах педагогів ЕГ за підсумками формує програми

Серед педагогів КГ явною динаміки не виявлено, лише спостерігається невелике рух в показнику «креативність» - 2,75 / 3,00 (Таблиця 4.22 і Малюнок 4.22).

Таблиця 4.22 - Динаміка середніх результатів самооцінки інновативних якостей особистості в групах педагогів КГ за підсумками формус програми

Інновативные качества	КГ до	КГ після
Креативність	2,75	3,00
Ризик заради успіху	4,00	4,00
Орієнтація на майбутнє	2,25	2,25
Загальний індекс інновативності	3,00	3,08



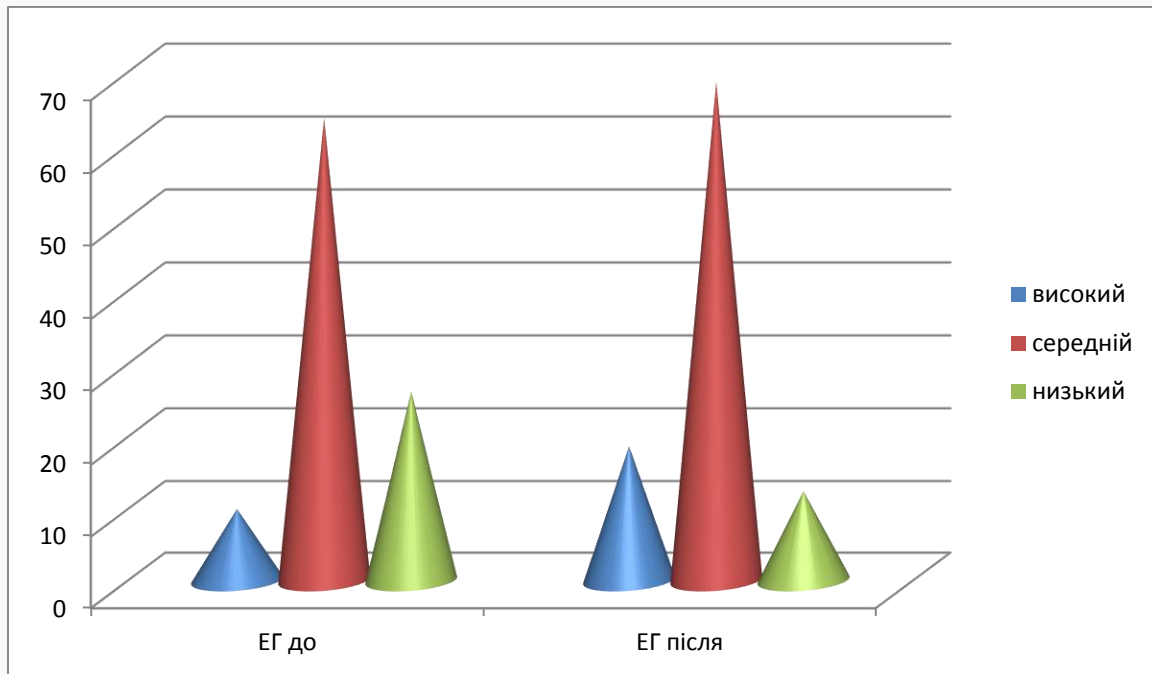
Малюнок 4.22 - Динаміка середніх результатів самооцінки інновативних якостей особистості в групах педагогів КГ за підсумками формус програми

За даними Таблиці 4.23 і рисунка 4.23 в ЕГ $\chi^2_{\text{емп.}} = 12,2$ при $\chi^2_{\text{кріт.}} = 5,9$ - дослідження творчого потенціалу у педагогів демонструє статистично достовірне рух.

Таблиця 4.23 - Динаміка результатів тесту виявлення рівня творчого потенціалу серед педагогів ЕГ за підсумками формус програми (n = 80)

Рівні	ЕГ до		ЕГ після	
	абс.	%	абс.	%
Високий (46 і більше балів)	8	10,00	15	18,75

Середній (22-45 балів)	51	63,75	55	68,75
Низький (21 і менше балів)	21	26,25	10	12,50
Σ	80	100,00	80	100,00



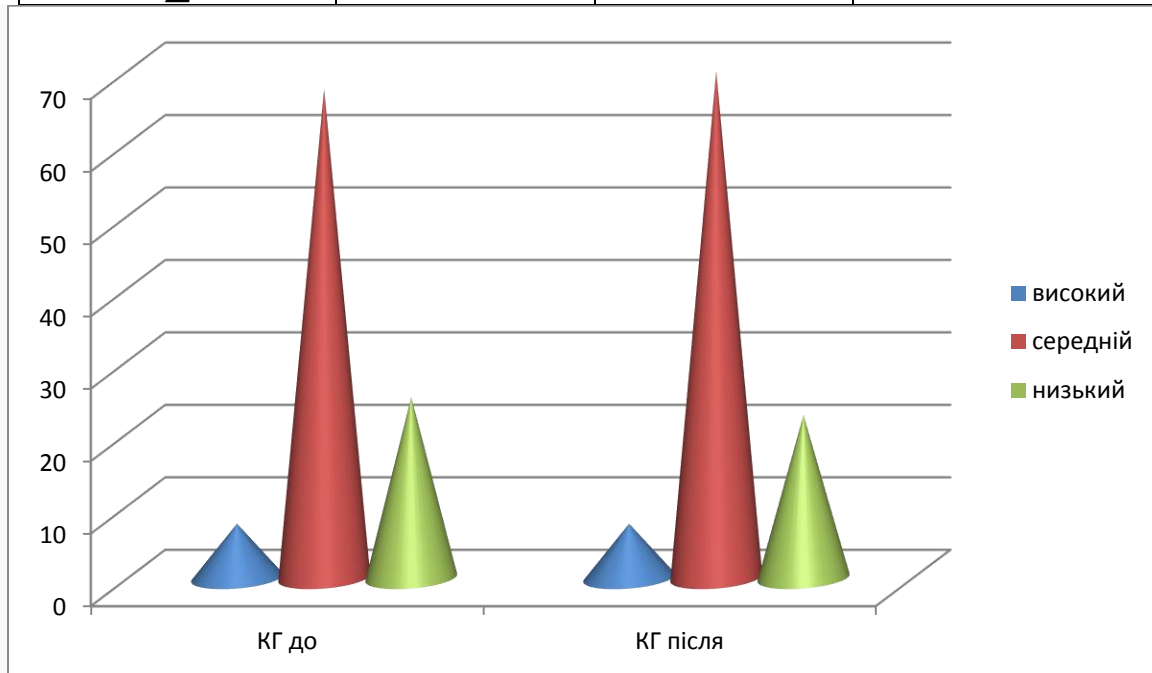
Малюнок 4.23 - Динаміка результатів тесту виявлення рівня творчого потенціалу серед педагогів ЕГ за підсумками формус програми

Аналізуючи динаміку рівня творчого потенціалу серед викладачів в КГ (Таблиця 4.24 і Малюнок 4.24), спостерігаємо відсутність статистично значущої динаміки ($\chi^2_{\text{емп.}} = 0,28$ при $\chi^2_{\text{кріт.}} = 5,9$).

Таблиця 4.24 - Динаміка результатів тесту виявлення рівня творчого потенціалу серед педагогів КГ за підсумками формус програми (n = 80)

Рівні	КГ до		КГ після	
	абс.	%	абс.	%
Високий (46 і більше балів)	6	7	6	7
Середній (22-45 балів)	54	67	56	70

Низький (21 і менше балів)	20	25	18	22
Σ	80	100	80	100



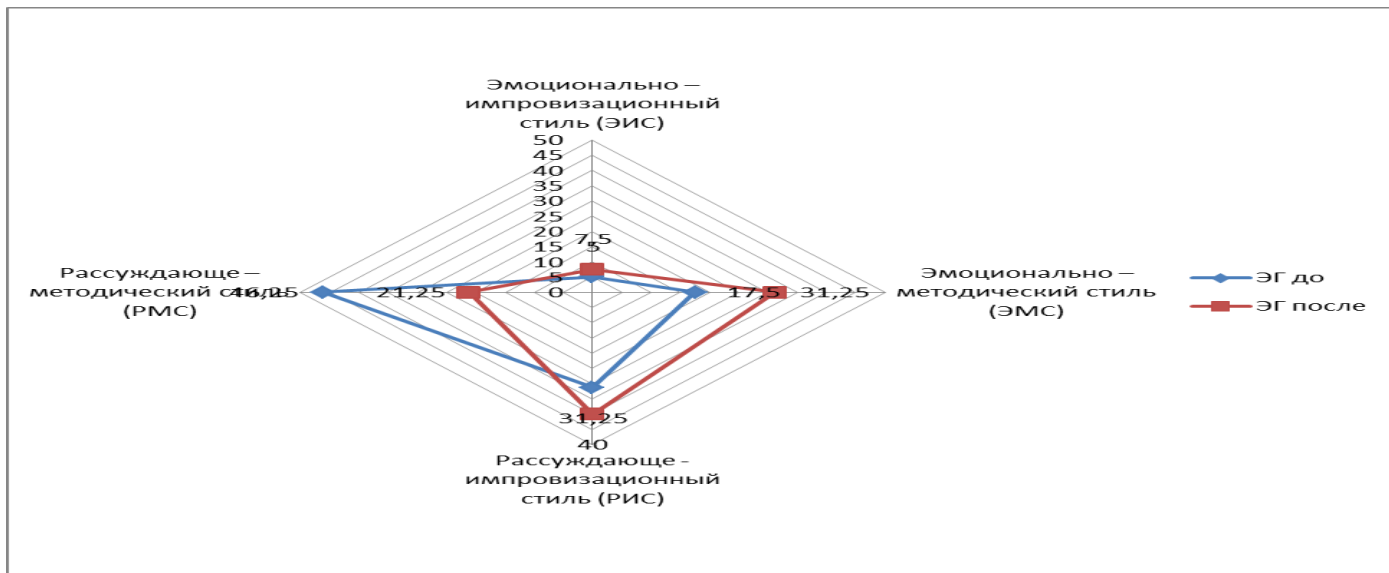
Малюнок 4.24 - Динаміка результатів тесту виявлення рівня творчого потенціалу серед педагогів КГ за підсумками формує програми

Динаміка діагностики особливостей індивідуального стилю педагогічної діяльності у педагогів ЕГ після формує програми показує переважання трьох стильових особливостей (емоційно методичного стилю, Рассуждающе-імпровізаційного стилю і рассуждающе- методичного стилю), що характеризує педагогів володіють високим особистісним і професійним потенціалом (Таблиця 4.25 і Малюнок 4.25), $\chi^2_{\text{емп.}} = 22,4$ при $\chi^2_{\text{кріт.}} = 7,8$.

Таблиця 4.25 - Динаміка діагностики особливостей індивідуального стилю педагогічної діяльності педагогів ЕГ за підсумками формує програми (n = 80)

Стилі педагогічної діяльності	ЕГ до		ЕГ після	
	абс.	%	абс.	%
Емоційно – імпровізаційний стиль (ЕІС)	4	5	6	7

Емоційно - методичний стиль (EMC)	14	17	25	31
Рассуждающе – імпровізаційний стиль (PIC)	25	31	32	40
Рассуждающе - методичний стиль (PMC)	37	46	17	21
Σ	80	100	80	100



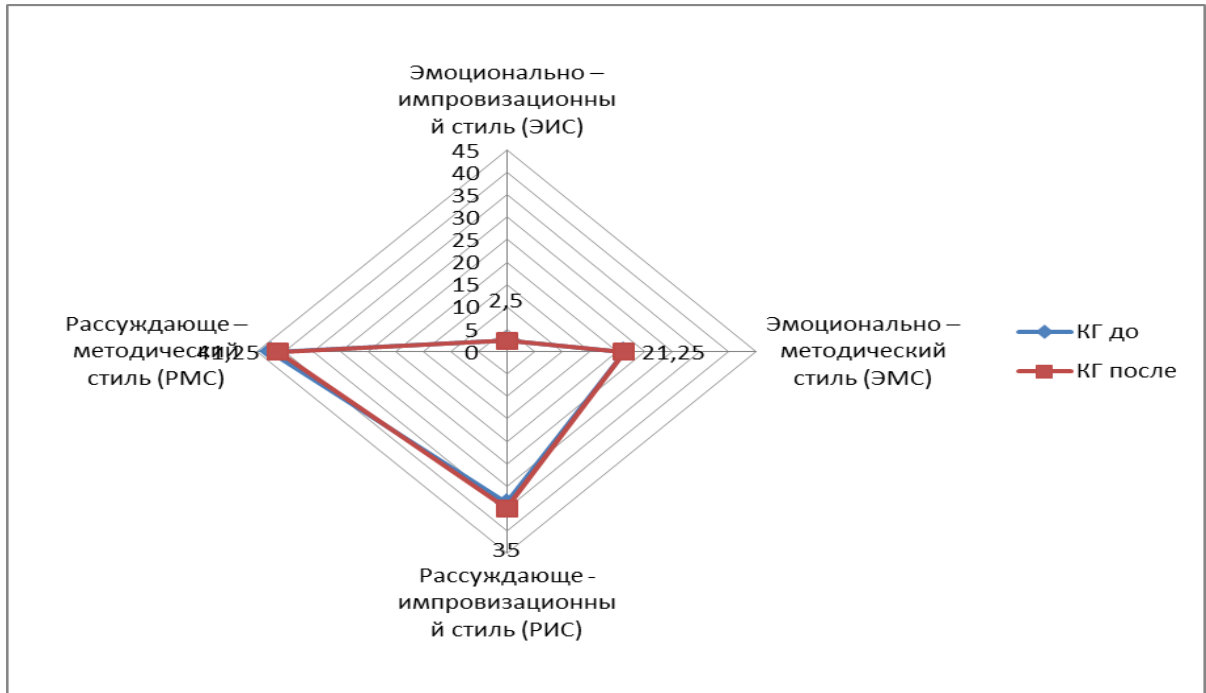
Малюнок 4.25 - Динаміка діагностики особливостей індивідуального стилю педагогічної діяльності педагогів ЕГ за підсумками формус програми

Серед викладачів КГ індивідуального стилю педагогічної діяльності у педагогів позитивного руху не зазначено (Таблиця 4.26 і Малюнок 4.26).

Таблиця 4.26 – Динаміка діагностики особенностей индивидуального стиля педагогической деятельности педагогов КГ по итогам формирующей программы (n=80)

Стилі педагогічної діяльності	КГ до		КГ після	
	абс.	%	абс.	%
Емоційно – імпровізаційний стиль (EIC)	2	2	2	2

Емоційно - методичний стиль (EMC)	17	21	17	21
Рассуждающе – імпровізаційний стиль (PIC)	27	33	28	35
Рассуждающе - методичний стиль (PMC)	34	42	33	41
Σ	80	100	80	100



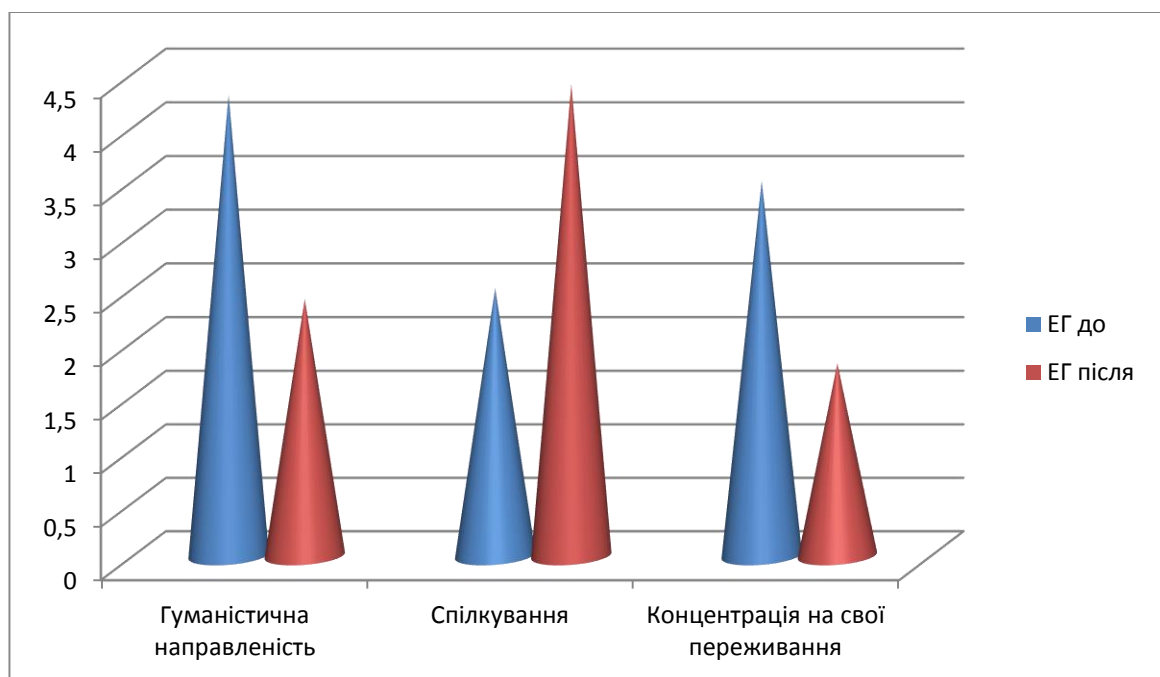
Малюнок 4.26- Динаміка діагностики особливостей індивідуального стилю педагогічної діяльності педагогів КГ за підсумками формус програми

Динаміка результатів діагностики психологічного портрета учителя в групі педагогів ЕГ по итогам формуючої програми представлена в Таблице 4.27 и Рисунке 4.27.

Таблиця 4.27 - Динаміка результатів діагностики психологічного портрета вчителя в групі педагогів ЕГ за підсумками формус програми (n = 80)

Шкали		ЕГ до		ЕГ після	
		абс.	%	абс.	%
Пріоритетні цінності	Гуманістична направленість	17	21	25	31
	Спілкування	38	47	34	42
	Концентрація на свої переживання	25	31	21	26
	Неблагополучне	4	5	0	0

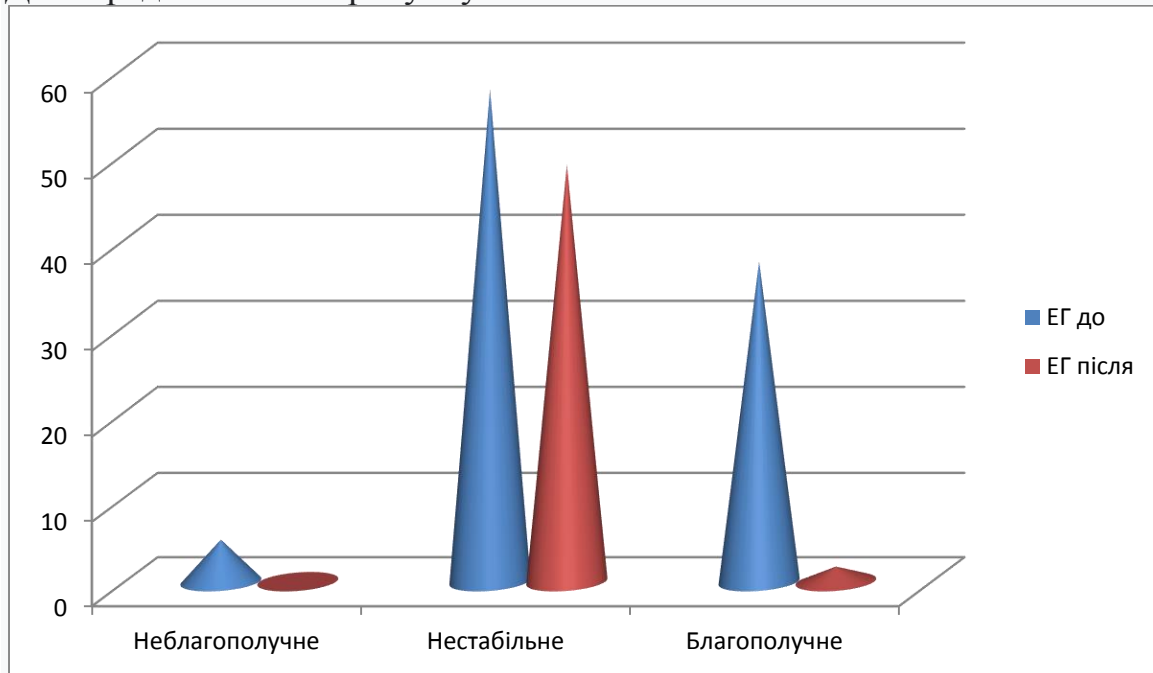
Психо-емоційний стан	Нестабільне	46	57	39	48
	Благополучне	30	37	41	51
Самооцінка	Негативне	1	1	0	0
	Нестійка	53	66	42	52
	Позитивна	26	32	38	47
Стиль викладання	Демократична	11	13	38	47
	Попустительський	33	41	9	11
	Авторитарний	36	45	33	41
Рівень суб'єктивного контролю	Високий	13	16	27	33
	Середній	61	76	53	66
	Низький	6	7	0	0
Σ		80	100	80	100



Малюнок 4.27 - Динаміка результатів діагностики психологічного портрета вчителя в групі педагогів ЕГ за підсумками формув програми (Шкала пріоритетні цінності)

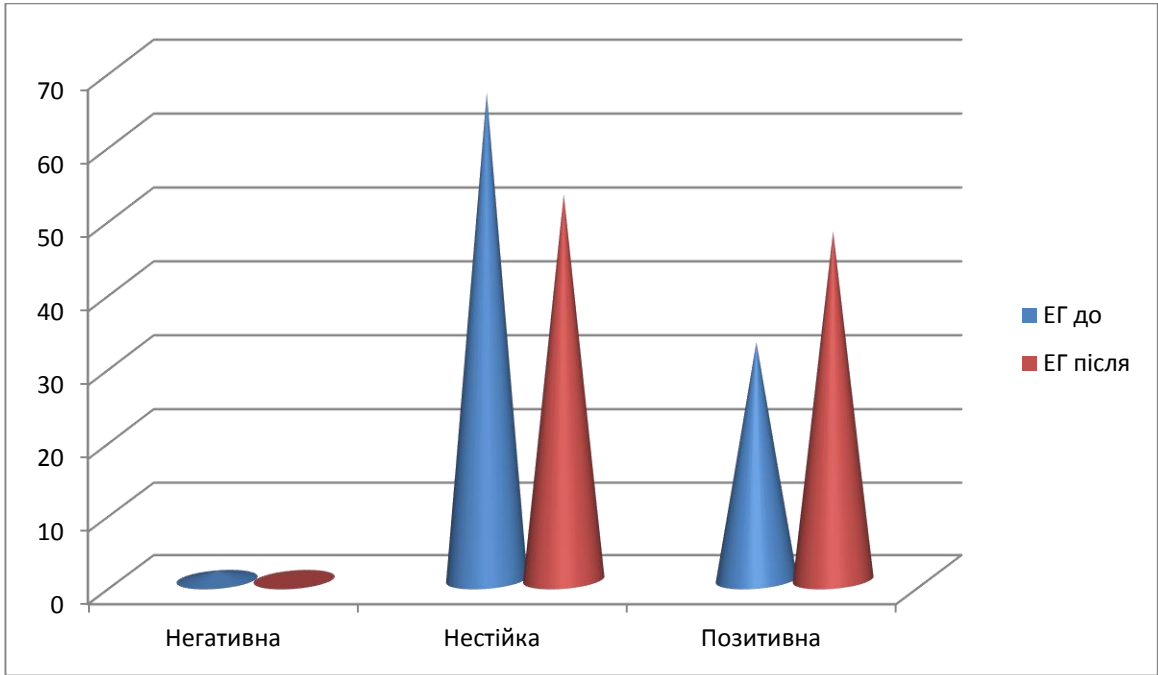
За результатами формуючого експерименту відбулися статистично достовірні зміни за такими показниками шкали як «Психо-емоційний стан» (χ^2 ЕМП. = 9,1 при χ^2 крит. = 5,9), «Самооцінка» (χ^2 ЕМП. = 8,8 при χ^2 крит. = 5,9), «Стиль викладання» (χ^2 ЕМП. = 83,9 при χ^2 крит. = 5,9), «Рівень суб'єктивного контролю» при χ^2 ЕМП. = 22,1 при χ^2 крит. = 5,9).

Дані представлені на рисунку 4.28.

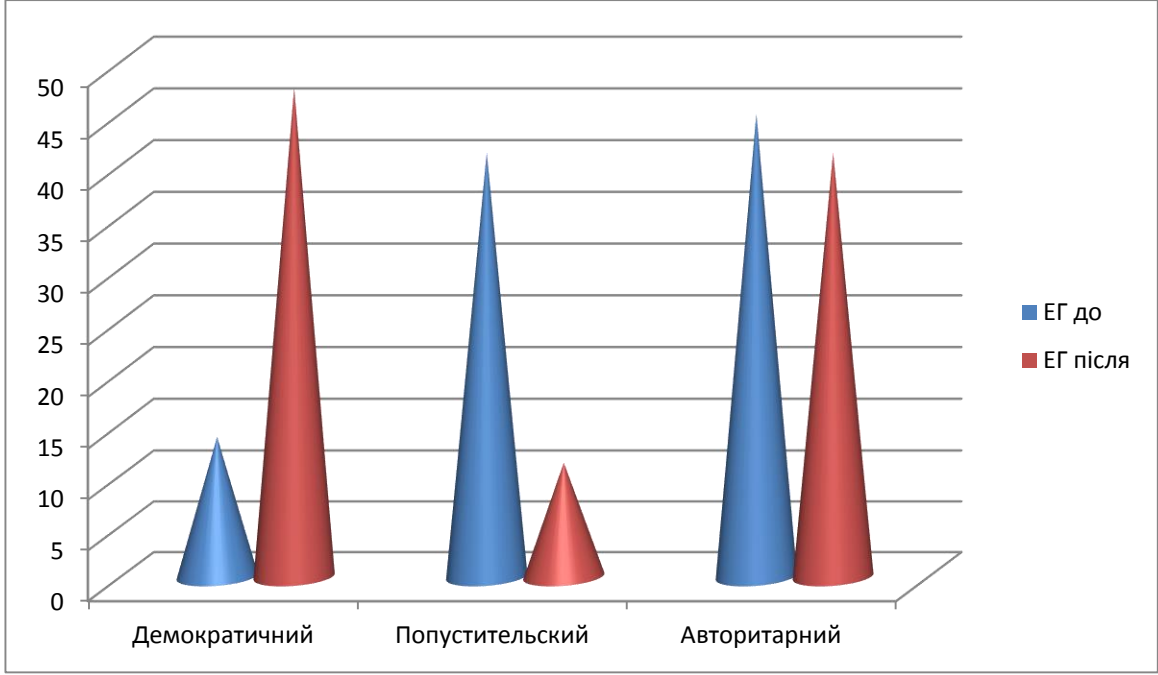


Малюнок 4.28 - Динаміка результатів діагностики психологічного портрета вчителя в групі педагогів ЕГ за підсумками формус програми (Психо-емоційний стан)

Зрушення по першому показнику «Пріоритетні цінності» знаходяться на кордоні статистичної достовірності (χ^2 ЕМП. = 4,8 при χ^2 крит. = 5,9). Тесть педагогі стали більше приймати дітей, їх інтереси і потреби. Це сталося за рахунок зниження цінності спілкування (яка залишається переважаючою) і концентрації на своїх переживаннях. Психоемоційний стан стало більш благополучно. Самооцінка викладачів ЕГ змістилася в бік позитивної (Малюнки 4.29-4.31).

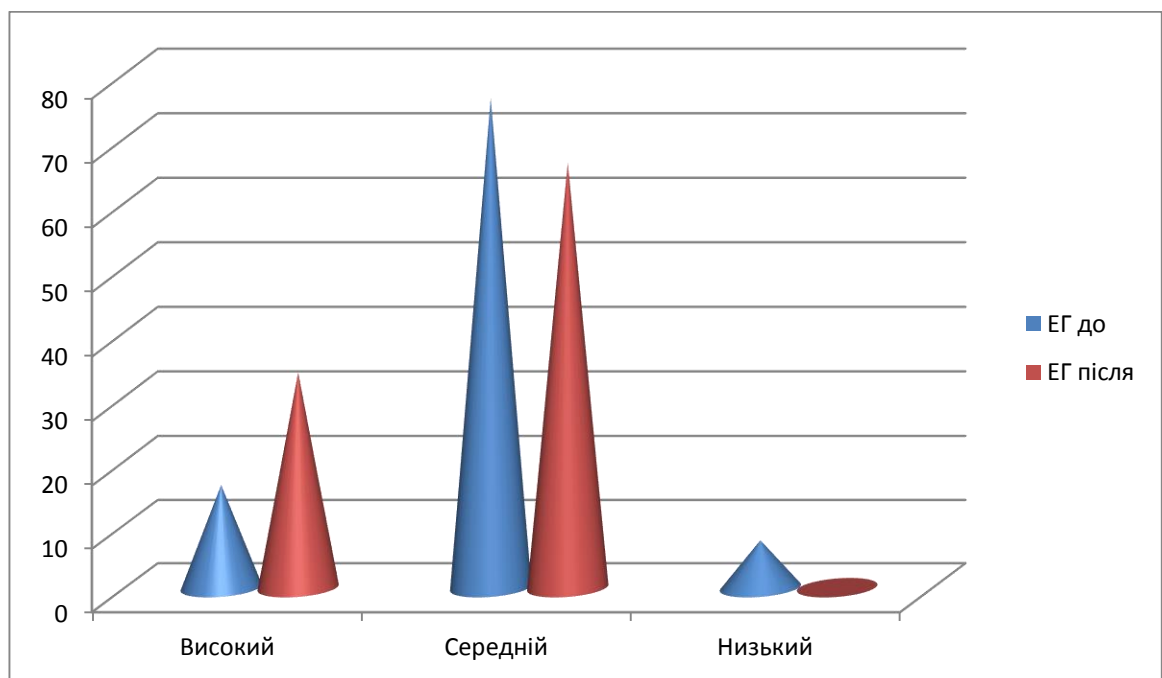


Малюнок 4.29 - Динаміка результатів діагностики психологічного портрета вчителя в групі педагогів ЕГ за підсумками формує програми (самооцінка)



Малюнок 4.30- Динаміка результатів діагностики психологічного портрета вчителя в групі педагогів ЕГ за підсумками формує програми (стиль викладання)

Досліджуючи динаміку рівня суб'єктивного контролю, ми можемо відзначити зростання високого рівня (16,25% / 33,75%), тобто педагоги стали частіше приймати відповідальність на себе.



Малюнок 4.31 - Динаміка результатів діагностики психологічного портрета вчителя в групі педагогів ЕГ за підсумками формує програми (Рівень суб'єктивного контролю)

Переважає стилем викладання в ЕГ став демократичний 13,75% / 47,50%.

Педагог дає можливість учням самостійно приймати рішення, прислухається до їхньої думки, заохочує самостійність суджень, враховує не тільки успішність, але й особистісні якості учнів. Основні методи впливу - спонукання, рада, прохання.

У педагога спостерігається задоволеність своєю професією, гнучкість, високий ступінь прийняття себе та інших, відкритість і природність у спілкуванні, доброзичливий настрій, сприяє ефективності навчання і виховання.

Серед педагогів КГ значущих змін не виявлено (Малюнок 4.28).

Таблиця 4.28 - Динаміка результатів діагностики психологічного портрета вчителя в групі педагогів КГ за підсумками формує програми (n = 80)

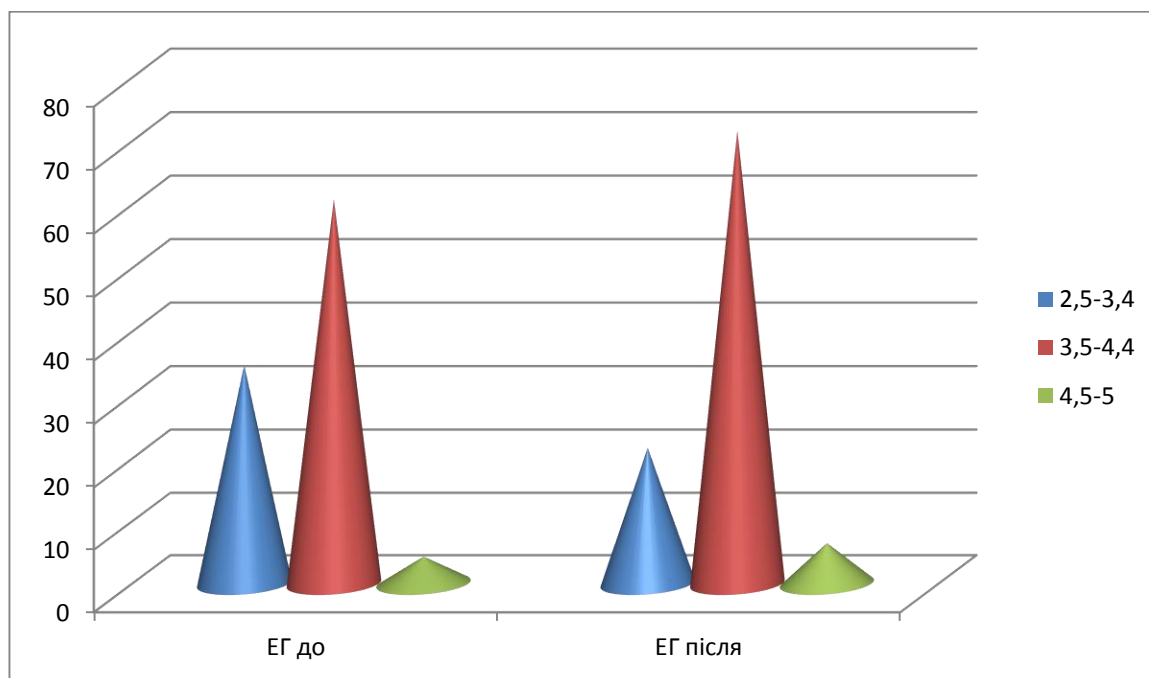
Шкали		КГ до		КГ після	
		абс.	%	абс.	%
Пріоритетні цінності	Гуманистическая направленность	15	18	17	21
	Общение	35	43	34	42
	Концентрация на своих переживаниях	30	37	29	36
Психо-емоційний стан	Неблагополучне	7	8	9	11
	Нестабільне	42	52	41	51
	Благополучне	31	38	30	37
Самооцінка	Негативна	0	0	1	1
	Нестійкий	48	60	47	58
	Позитивна	32	40	32	40
Стиль викладання	Демократичний	8	10	10	12
	Попустительский	34	42	33	41
	Авторитарний	38	47	37	46
Рівень суб'єктивного контролю	Високий	16	20	15	18
	Середній	57	71	58	72
	Низький	7	8	7	8
Σ		80	100	80	100

Як видно з Таблиці 4.29 і рисунка 4.32 кількість відмінників істотно не змінилося, слабоуспеваючих стало менше. Проте (χ^2 ЕМП.

= 4,7, що нижче χ^2 крит. = 5,9), це дає підставу про достовірність отриманих результатів.

Таблиця 4.29 - Динаміка середнього балу успішності учнів ЕГ за підсумками формує програми

Бали	ЕГ до		ЕГ після	
	абс.	%	абс.	%
2,5-3,4	16	34	10	21
3,5-4,4	28	60	33	71
4,5-5,0	2	4	3	6
Σ	46	100	46	100



Малюнок 4.32 - Динаміка середнього балу успішності учнів ЕГ за підсумками формусе програми

Серед учнів КГ (Таблиця 4.30 і рисунка 4.33) помітної зміни успішності не зазначено.

Таблиця 4.30 - Динаміка середнього балу успішності учнів КГ за підсумками формусе програми

Бали	КГ до		КГ після	
	абс.	%	абс.	%
2,5-3,4	12	25	13	27
3,5-4,4	34	70	33	68
4,5-5,0	2	4	2	4
Σ	48	100	48	100

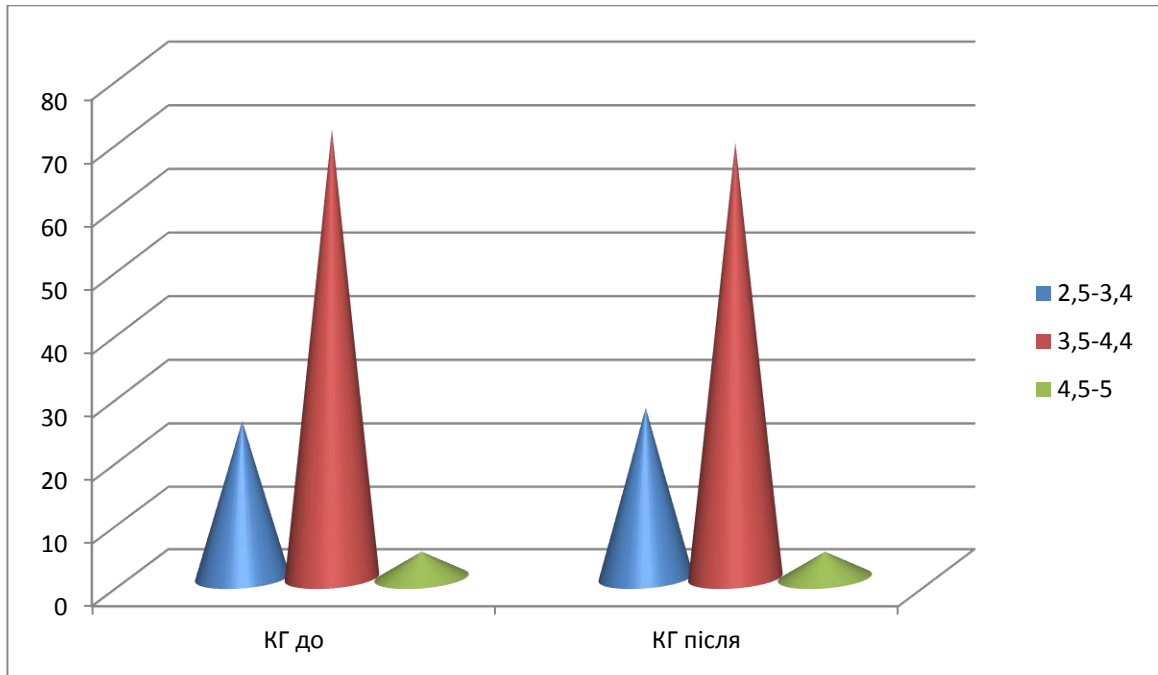


Рисунок 4.33 – Динамика середнього балла успеваемости учащихся КГ по итогам формирующей программы

З метою визначення комплексної оцінки ефективності впровадженої моделі представимо результати дослідження розвитку підприємницьких здібностей в учнів в порівнянні з отриманими показниками у студентів - колишніх учнів школи, які обрали економічний профіль (Таблиця 4.31 і Малюнок 4.34).

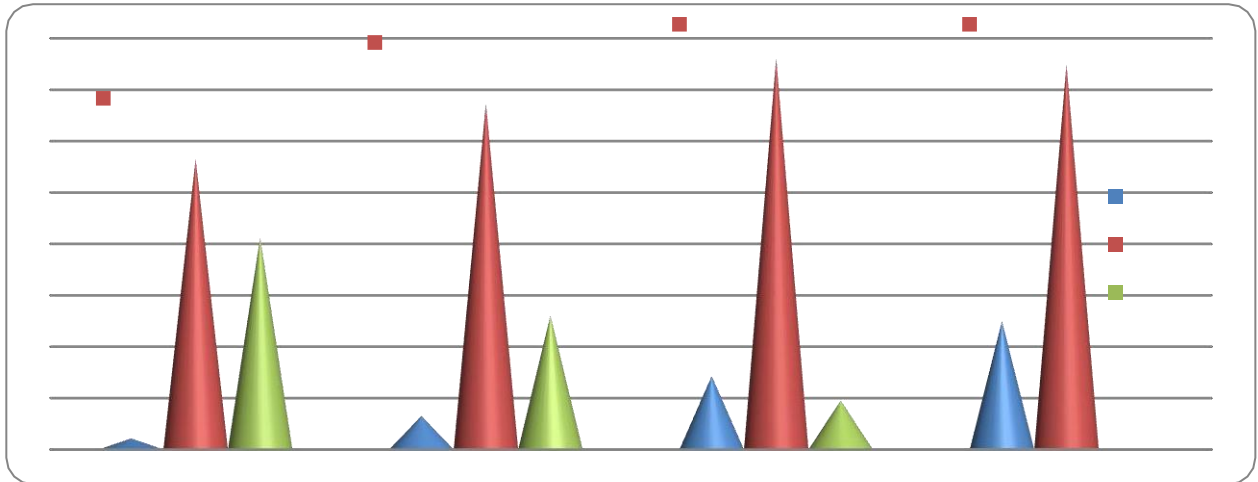
Таблиця 4.31 - Динаміка результатів оцінки рівня підприємницьких здібностей в ЕГ за підсумками формує програми (n = 87)

Рівень	Підприємницькі здібності							
	ЕГ до		ЕГ після		1 курс		4 курс	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	1	2	3	6	3	14	5	25
Середній	26	56	31	67	16	76	15	75
Низький	19	41	12	26	2	9	0	0
Разом	46	100	46	100	21	100	20	100

Позитивна динаміка розвитку підприємницьких здібностей в ЕГ очевидна.

Рівень сформованості підприємницьких здібностей зріс (χ^2 ЕМП. = 7,5 при χ^2 крит. = 5,9).

Дослідження показало, що студенти з найбільш яскраво вираженими підприємницькими здібностями вибрали вищу освіту економічного профілю.

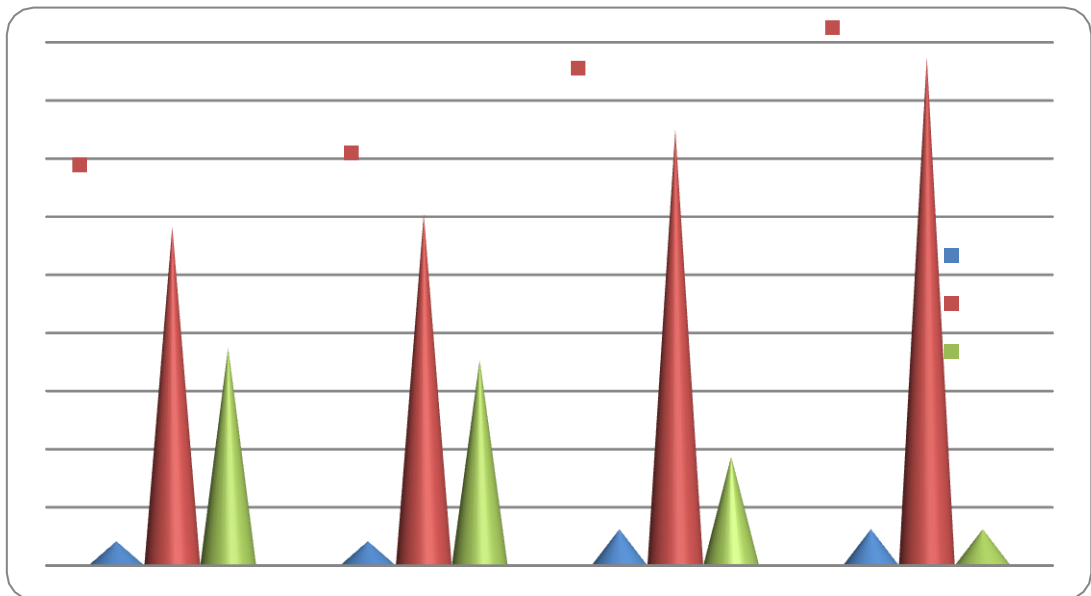


Малюнок 4.34 - Динаміка результатів оцінки рівня підприємницьких здібностей в ЕГ за підсумками формує програми

Значущою динаміки в розвитку підприємницьких здібностей, серед КГ за підсумками формує програми не виявлено (Таблиця 4.32 і Малюнок 4.35).

Таблиця 4.32 - Динаміка результатів оцінки рівня підприємницьких здібностей в КГ за підсумками формує програми (n = 80)

Рівень	Підприємницькі здібності							
	КГ до		КГ після		1 курс		4 курс	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	2	4	2	4	1	6	1	6
Середній	28	58	29	60	12	75	14	87
Низький	18	37	17	35	3	18	1	6
Разом	48	100	48	100	16	100	16	100



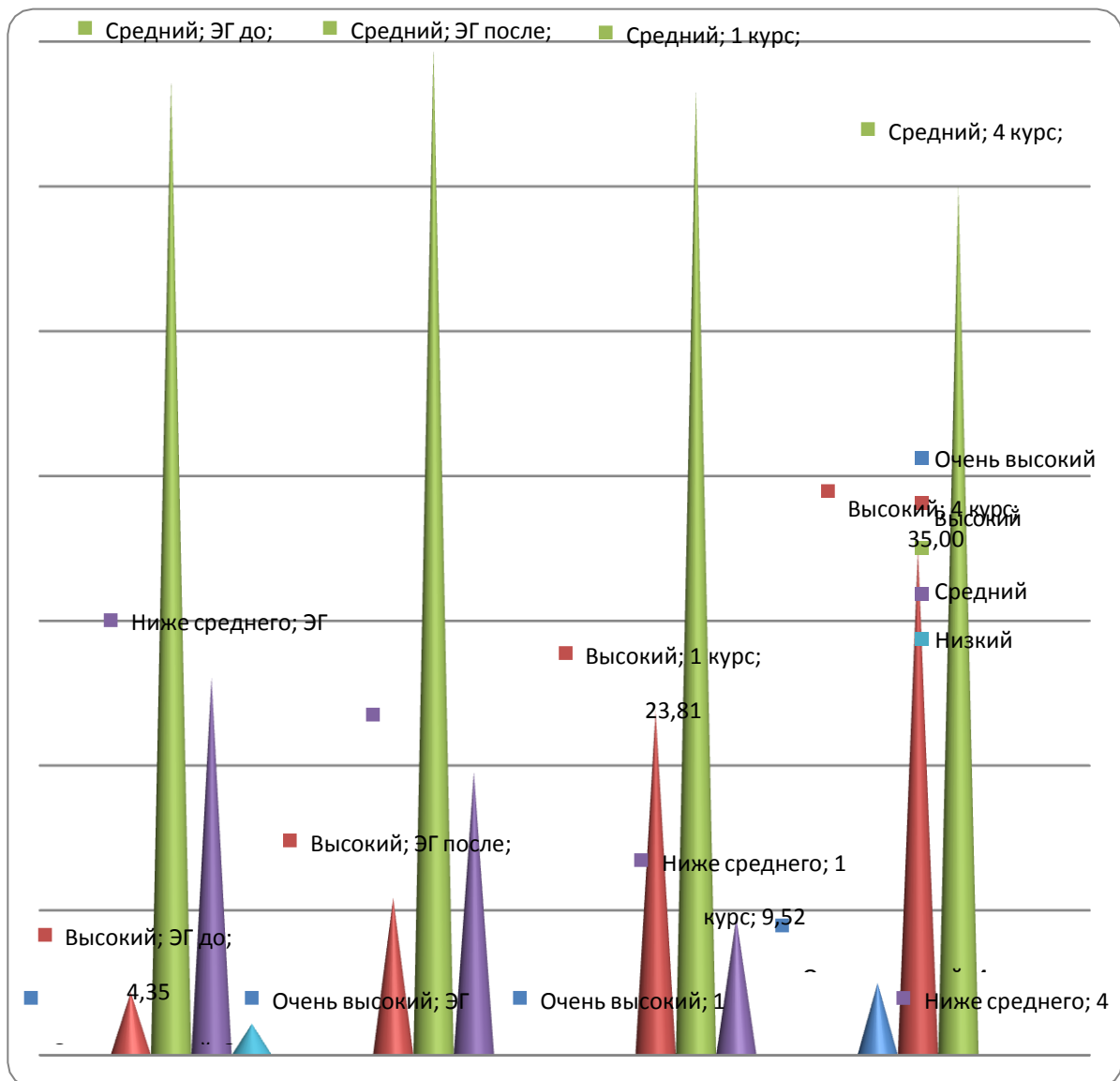
Малюнок 4.35 - Динаміка результатів оцінки рівня підприємницьких здібностей в КГ за підсумками формує програми

Результати Таблиці 4.33 рівень розвитку комунікативних схильностей учнів ЕГ істотно зріс (χ^2 ЕМП. = 6,3 при χ^2 крит. = 5,9) і збільшився рівень організаторських умінь (χ^2 ЕМП. = 16 при χ^2 крит. = 5, 9). Це пояснюється тим, що серед студентів 1 курсу закінчили школу в групі ЕГ, взяли участь в дослідженні 21 осіб - 1 курс і 20 осіб - 4 курс (Таблиці 4.33-4.34 і Малюнки 4.36-4.39).

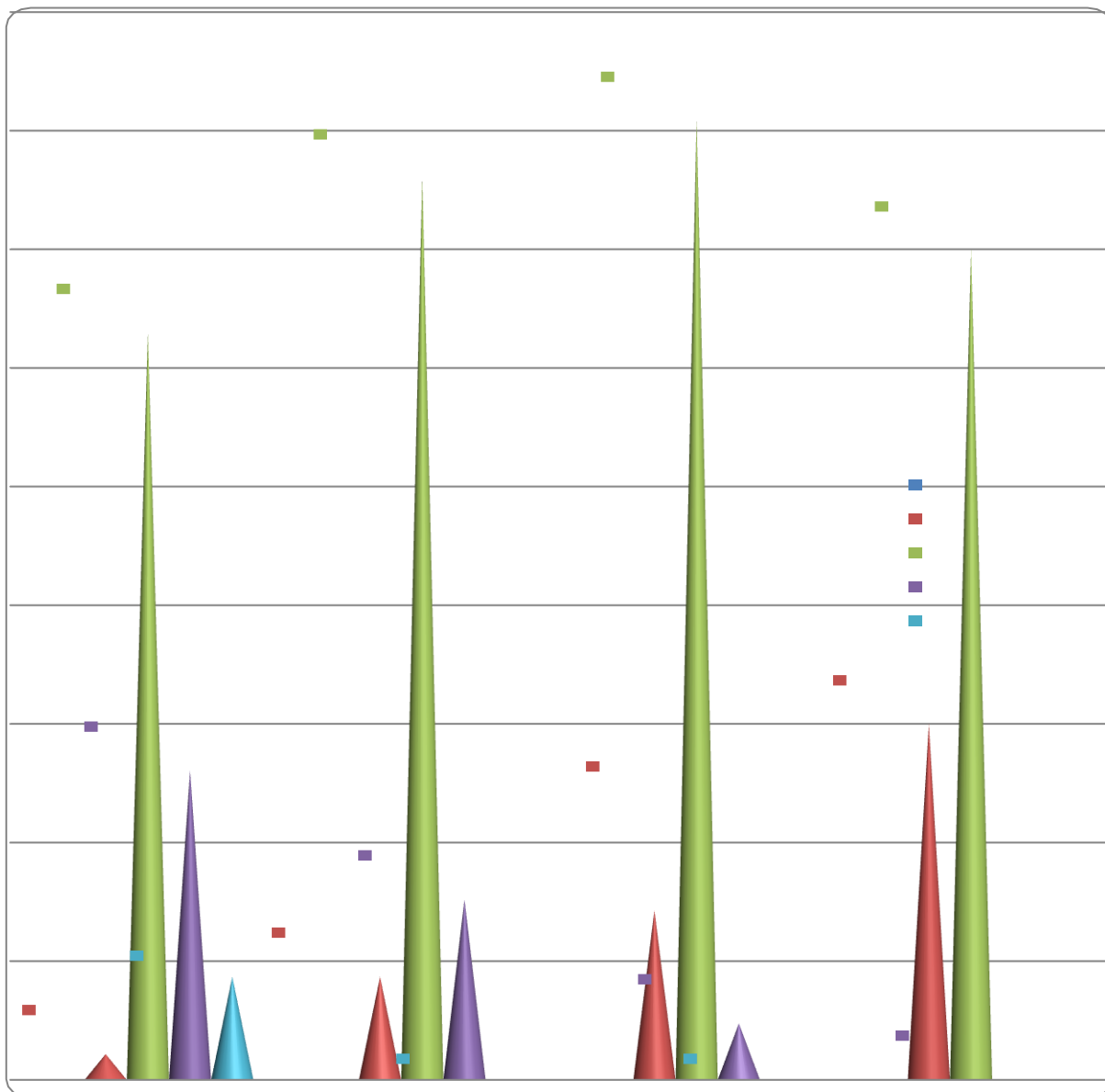
Таблиця 4.33 - Динаміка розвитку комунікативних і організаторських схильностей учнів ЕГ за підсумками формує програми (n = 87)

Комунікативні вміння								
Рівень	ЕГ до		ЕГ після		1 курс		4 курс	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Дуже високий	0	0	0	0	0	0	1	5
Високий	2	4	5	10	5	23	7	35
Середній	31	67	32	69	14	66	12	60
Нижче середнього	12	26	9	19	2	9	0	0
Низький	1	2	0	0	0	0	0	0

Разом	46	100	46	100	21	100	20	100
Організаторські вміння								
Рівень	ЕГ до		ЕГ після		1 курс		4 курс	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Оч высокий	0	0	0	0	0	0	0	0
Высокий	1	2	4	8	3	14	6	30
Средний	29	63	35	76	17	80	14	70
Ниже среднего	12	26	7	15	1	4	0	0
Низкий	4	8	0	0	0	0	0	0
Всего	46	100	46	100	21	100	20	100



Малюнок 4.36 - Динаміка розвитку комунікативних схильностей учнів ЕГ



Малюнок 4.37 - Динаміка розвитку організаторських схильностей учнів ЕГ

Таблиця 4.34 - Динаміка розвитку комунікативних і організаторських схильностей учнів КГ за підсумками формус програми (n = 80)

Комунікативні вміння								
Рівень	КГ до		КГ після		1 курс		4 курс	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Дуже високий	0	0	0	0	0	0	0	0
Високий	3	6	3	6	2	12	2	12
Середній	34	70	35	72	13	81	12	75

Нижче середнього	9	18	9	18	1	6	2	12
Низький	2	4	1	2	0	0	0	0
Всього	48	100	48	100	16	100	16	100
Організаторські вміння								
Рівень	КГ до		КГ після		1 курс		4 курс	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Дуже високий	0	0	0	0	0	0	0	0
Високий	1	2	1	2	2	12	2	12
Середній	27	56	27	56	14	87	14	87
Нижче середнього	14	29	15	31	0	0	0	0
Низький	6	12	5	10	0	0	0	0
Всього	48	100	48	100	16	100	16	100

Серед студентів I курсу взяли участь в дослідженні 16 випускників групи КГ.

Значущих відмінностей між показниками КГ до і КГ після не виявлено. Є

динаміки в групі КГ (1 курс), але приймати її до уваги не можна в зв'язку

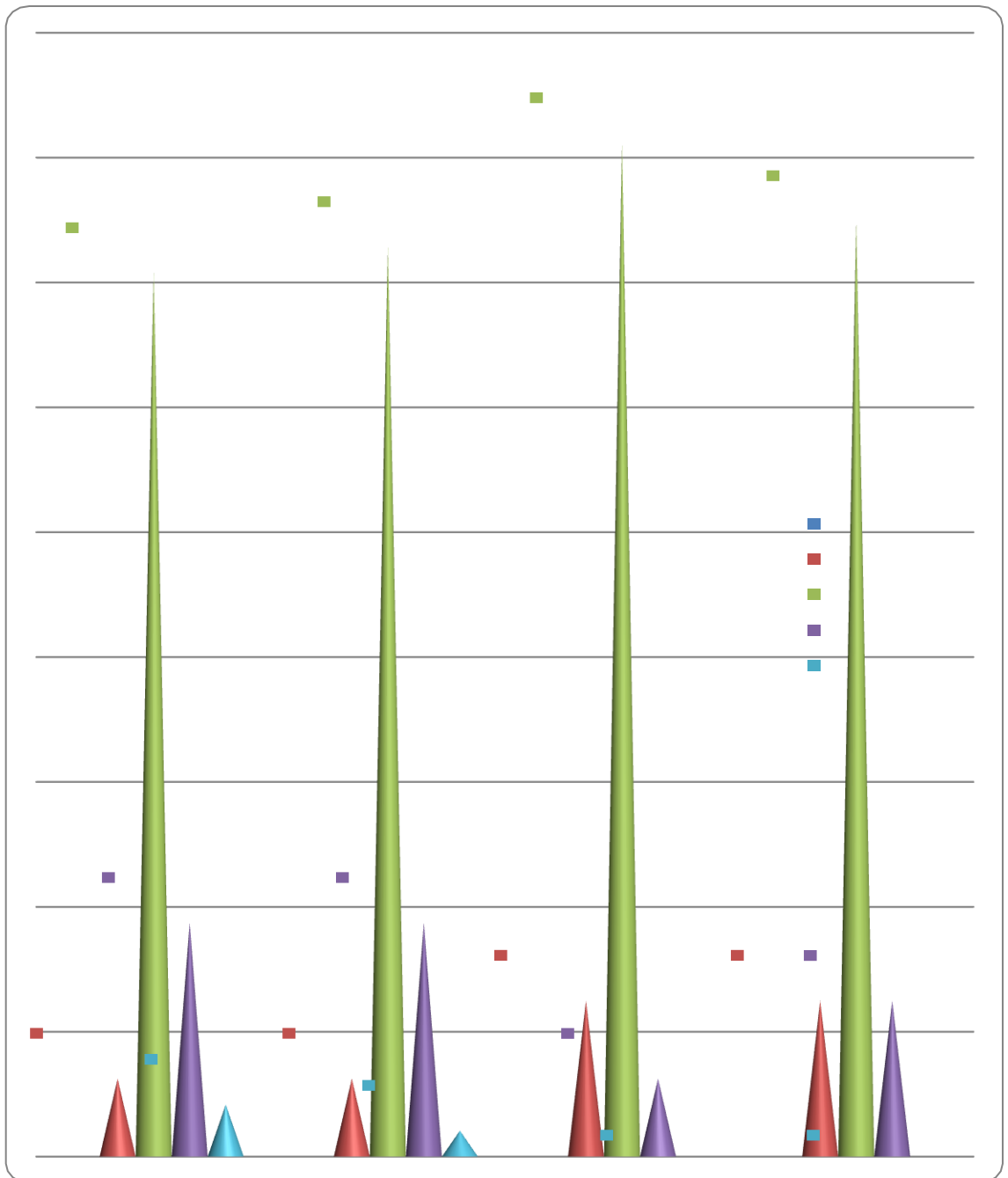
нерівномірністю вибірки. Ми відстежили, що на 1 курс економічних

факультетів пішли учні КГ, які проявили себе ще в шкільні роки.

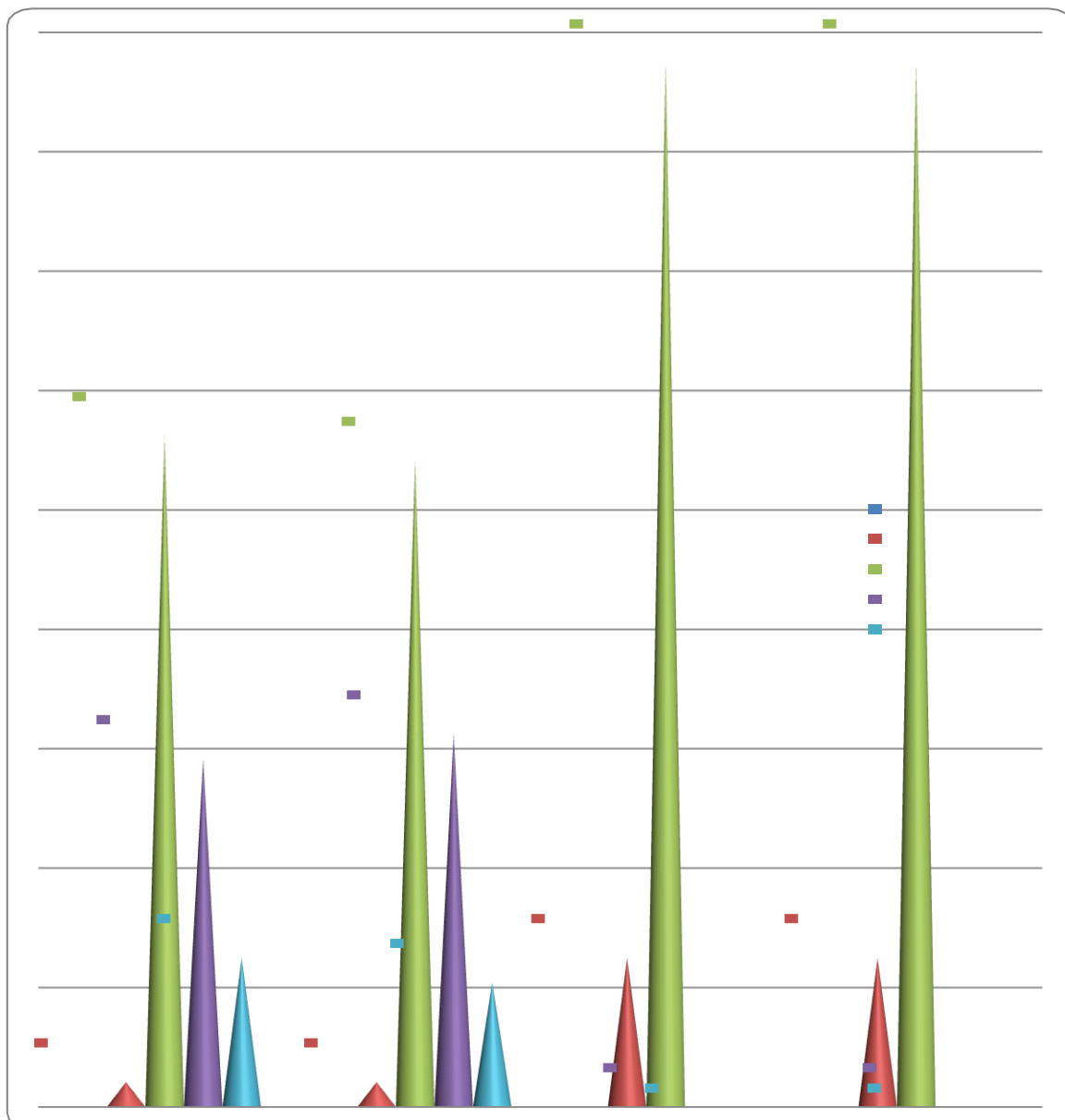
Динамика розвитку комунікативних и організаторських схильностей

учащихся КГ по итогам формуючої програми представлена на

Рисунках 4.38-4.39.



Малюнок 4.38 - Динаміка розвитку комунікативних схильностей учнів КГ



Малюнок 4.39 - Динаміка розвитку організаційних схильностей учнів КГ

Динаміка результатів вираженості лідерських здібностей учнів ЕГ за підсумками формує програми представлен в Таблиці

4.35 і рисунку 4.40.

У ході формуючого етапу експерименту стався статистично достовірний зсув в рівні вираженості лідерських здібностей учнів ЕГ (χ^2 ЕМП. = 8,8 при χ^2 крит. = 7,8).

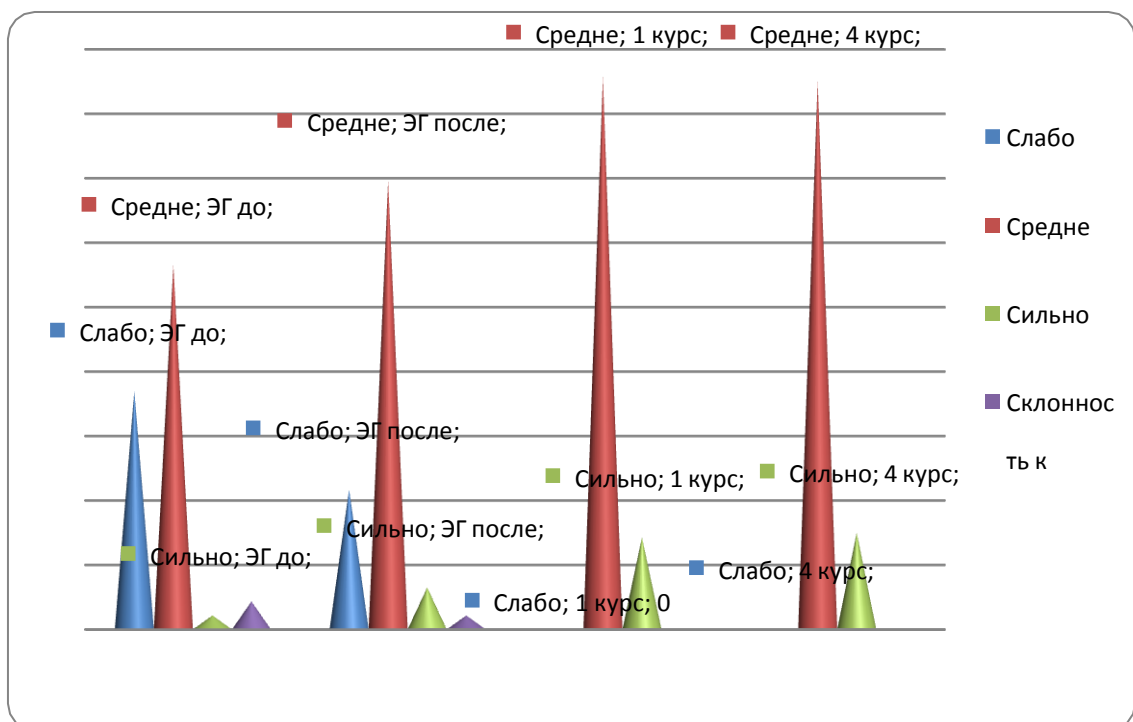
Таблиця 4.35 - Динаміка результатів вираженості лідерських здібностей

учнів ЕГ за підсумками формує програми

Вираженість здібностей	Лідерські здібності							
	ЕГ до		ЕГ после		1 курс		4 курс	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Слабо	17	36	10	21	0	0	0	0
Середньо	26	56	32	69	18	85	17	85
Сильно	1	2	3	6	3	14	3	15
Схильність до диктату	2	4	1	2	0	0	0	0
Разом	46	100	46	100	21	100	20	100

Малюнок 4.40 - Динаміка результатів вираженості лідерських здібностей

учнів ЕГ за підсумками формує програми

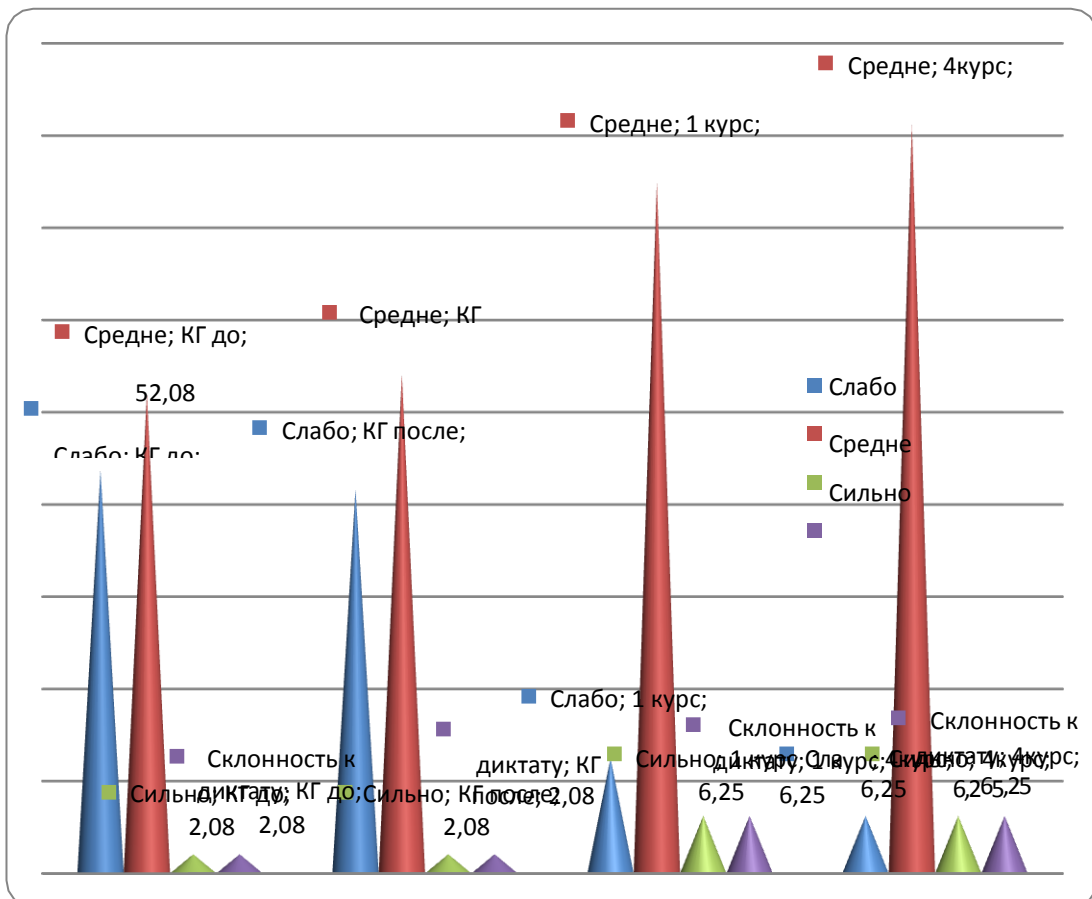


За даними представленим в Таблиці 4.36 і рисунку 4.41 наведена динаміка результатів вираженості лідерських здібностей учнів КГ за підсумками формує програми. Значущих змін зафіксовано не було.

Таблиця 4.36 - Динаміка результатів вираженості лідерських здібностей

учнів КГ за підсумками формує програми

Вираженість здібностей	Лідерські здібності							
	КГ до		КГ після		1 курс		4 курс	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Слабо	21	43	20	41	2	12	1	6
Середньо	25	52	26	54	12	75	13	81
Сильно	1	2	1	2	1	6	1	6
Схильність до диктату	1	2	1	2	1	6	1	6
Разом	48	100	48	100	16	100	16	100



Малюнок 4.41 - Динаміка результатів вираженості лідерських здібностей

учнів КГ за підсумками формує програми

Динаміка результатів мислення та креативності школярів і студентів ЕГ,

свідчить про ефективність запропонованої формує програми

- ми спостерігаємо статистично значуще рух від 1-го до 4-го курсу за

показниками «образного мислення» (4% / 15% за високим і 71% / 85% за

середнім рівнем) і показником «креативності» (9% / 20% по високому рівню)

(Таблиця 4.37).

Таблиця 4.37 - Динаміка результатів дослідження мислення та

креативності учнів ЕГ за підсумками формує програми

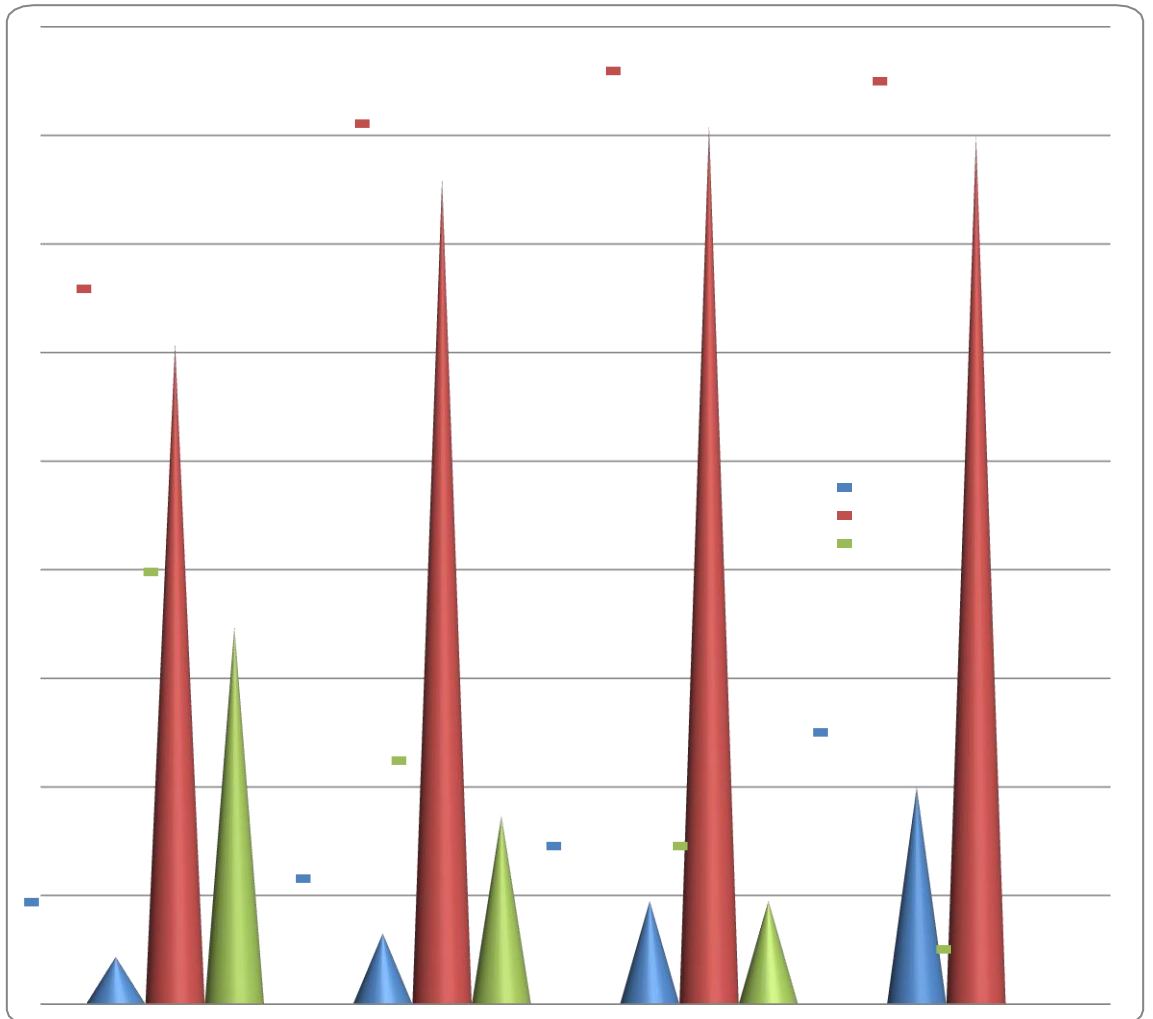
Рівень		ЕГ до		ЕГ після		1 курс		4 курс	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Предметне мислення	високий	12	2	12	26	7	33	8	40
	середній	24	52	26	56	14	66	12	60
	низький	10	21	8	17	0	0	0	0
Символічне мислення	високий	15	32	14	30	5	23	5	25
	середній	17	36	18	39	16	76	15	75
	низький	14	30	14	30	0	0	0	0
Знакове мислення	високий	6	13	6	13	0	0	0	0
	середній	18	39	20	43	9	42	10	50
	низький	22	47	20	43	12	57	10	50
Образне мислення	високий	4	8	4	8	1	4	3	15
	середній	11	23	13	28	15	71	17	85
	низький	31	67	29	63	5	23	0	0
Креативність	високий	2	4	3	6	2	9	4	20
	середній	28	60	35	76	17	80	16	80
	низький	16	34	8	17	2	9	0	0

Серед респондентів КГ вираженої динаміки не спостерігається. Динаміка між школярами та студентами не може бути визнана достовірною через не репрезентативності вибірки (Таблиця 4.38).

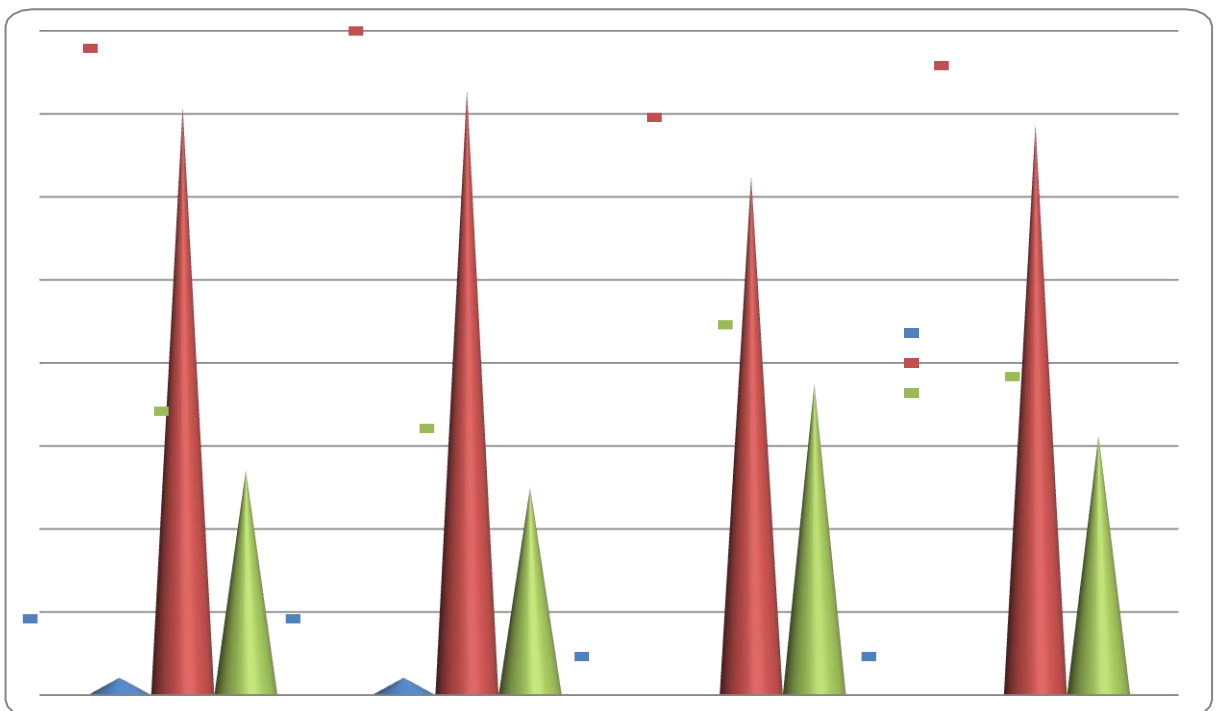
Таблиця 4.38 - Динаміка результатів дослідження мислення та креативності учнів КГ за підсумками формув програми

Рівень		КГ до		КГ після		1 курс		4 курс	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Предметне мислення	Високий	10	20	10	20	7	43	7	43
	Середній	27	56	28	58	6	37	7	43
	Низький	11	22	10	20	3	18	2	12
Символічне мислення	Високий	20	41	20	41	8	50	8	50
	Середній	16	33	16	33	8	50	8	50
	Низький	12	25	12	25	0	0	0	0
Знакове мислення	Високий	11	22	10	20	2	12	2	12
	Середній	27	56	29	60	13	81	13	81
	Низький	10	20	9	18	1	6	1	6
Образне мислення	Високий	1	2	1	2	0	0	1	6
	Середній	18	37	20	41	5	31	6	37
	Низький	29	60	27	56	11	68	9	56
Креативність	Високий	1	2	1	2	0	0	0	0
	Середній	34	70	35	72	10	62	11	68
	Низький	13	27	12	25	6	37	5	31

Динаміка результатів дослідження креативності учнів ЕГ та КГ за підсумками формув програми не показала статистично значущих змін (Малюнки 4.42 і 4.43).



Малюнок 4.42 - Динаміка результатів дослідження креативності учнів ЕГ за підсумками формус програми



Малюнок 4.43 - Динаміка результатів дослідження креативності учнів КГ за підсумками формує програми

Отже, в наших експериментальних групах у старшокурсників Фахового коледжу ГНПУ ім. О.Довженка і у студентів ГНПУ ім. О.Довженка (колишніх наших старшокурсників, які обрали аграрний профіль) ми виявили підприємницький потенціал, на основі вивчення компетенцій: підприємницькі якості, мислення і креативність, комунікативні та організаційні компетенції, лідерські компетенції діагностичний інструментарій, який використовується на констатующем етапі експерименту (таблиці 4.9 -4.38).

За підсумками формує програми, відзначаємо, що серед учасників ЕГ, більш розвинені виділені нами компоненти підприємницької компетенції. А також вище число студентів, що вибрали аграрний профіль вищої освіти.

Таким чином, результати оцінки ефективності (продуктивності) впровадження моделі формування підприємницьких здібностей студентів в умовах інтеграції коледж - вуз дозволяють зробити висновок про те, що за всіма показниками, виділеним нами при розгляді «точок зростання» і запуску інноваційних процесів в освітній системі коледжу ГНПУ ім. О.Довженка м.Глухова, спостерігається позитивна динаміка.

Результати реалізації моделі формування підприємницьких здібностей учнів в умовах інтеграції коледж - вуз в системі освіти Сумської області показали, що значно змінилося ставлення до інноваційної діяльності викладачів коледжу і викладачів вузу; підвищилася їх інноваційна сприйнятливість, активність; вони

стали усвідомлювати себе суб'єктами інноваційної діяльності, навчилися аналізувати і оцінювати можливості підвищення якості навчання учнів та студентів в умовах інтеграції; сформовані підприємницькі здібності учнів. Дослідження показало, що в традиційному взаємодії коледж-університет завжди приділялася велика увага відбору та підготовки талановитих студентів, здібних до наукової діяльності, розвитку у них наукового світогляду. Сьогодні це завдання не тільки не втратила своєї актуальності, вона вимагає свого вирішення на новій основі з урахуванням сучасних, високотехнологічних підходів. Сьогодні затребувані нові схеми і методики підготовки учнів і студентів, які розвивають ініціативу, підприємницьку активність, креативність, вміння вчитися все життя. Інноваційна діяльність комплексу «коледж-університет», спрямована формування підприємницьких здібностей допомагає готувати абітурієнтів для вузів, здатних в майбутньому стати конкурентоспроможними фахівцями.

Висновки до другого розділу

1. Відповідно до теоретичної концепцією автора про необхідність формування підприємницьких здібностей учнів в умовах інтеграції школи і вузу розроблена програма дослідження. Експериментальна робота по апробації моделі та організаційно-педагогічних умов формування підприємницьких здібностей студентів в умовах інтеграції коледжу і вузу, включала результати опитування (анкетування) і тестування викладачів шкіл міста Глухова склали навчаються Коледж ГНПУ ім. О.Довженка і ГНПУ ім. О.Довженка - 120 чоловік;студенти

1-4 курсів - 94. У дослідженні брали участь педагоги вузу – ГНПУ ім.О.Довженка «Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка»- 40 чол., Студенти бакалаврату 1-4-х курсів Аграрне виробництво та переробка продуктів рослинництва і тваринництва - 167 чол. Таким чином, в цілому в експериментальній роботі брало участь 421 людини. Відповідно до виявлених компонентами був підібраний пакет психодіагностичних методик, що вимірює: 1) компоненти інноваційної діяльності педагога: мотиваційний компонент («Мотивація професійної діяльності», методика К. Замфір в модифікації А.А. Реана; «Мотивація успіху і боязнь невдачі» (МУН) опитувальник А.А. Реана); діяльнісний компонент («Шкала самооцінки інновативних якостей особистості», Н.М. Лебедева, А.Н. Татарка; тест «Який Ваш творчий потенціал», О.Ф. Потьомкіна, Е.В. Потьомкіна; запитальник для аналізу вчителем особливостей індивідуального стилю педагогічної діяльності, А.К. Маркової; ціннісно-рефлексивний компонент (методика «Психологічний портрет учителя», З.В. Резапкіна, Г.В. Резапкіна), також з метою всебічної перевірки ефективності моделі було виявлено якість успішності учнів випускних класів, які взяли участь в експерименті. В цілому по ряду показників виявлена недостатня готовність до інноваційної діяльності; 2) вимірюють компоненти підприємницьких здібностей учнів: підприємницькі якості (тест «Підприємницькі здібності» (Т. Матвєєвої); мислення і креативність (опитувальник «Визначення типів мислення і рівня креативності». Діагностика за методикою Дж. Брунера);

комунікативні та організаційні компетенції (тест «Комунікативні та організаторські схильності» В.В. Синявський, В.А. Федорошин; лідерські компетенції (вміння виявляти їх активною участю в громадському житті школи; тест «Діагностика лідерських здібностей (Е. Жариков, Е. Крушельницький) . За підсумками вимірювань в учнів виявлені середні або низькі показники рівня креативності, підприємницьких якостей, організаторських та лідерських здібностей.

2. З метою визначення оцінки ефективності реалізації моделі формування підприємницьких здібностей учнів в умовах школи і вузу був проведений педагогічний моніторинг за наступними критеріями: критерій матеріально-технічної та програмно-методичної оснащеності освітнього процесу; критерій рівня навченості; критерій створення умов для виховання і соціалізації; критерій організованості та ефективності інноваційних процесів; критерій створення умов для діяльності педагогів; критерій ефективності діяльності управління; критерій соціальної оцінки діяльності школи; число ефективних ініціатив, число і значущість інноваційних проектів. Педагогічний моніторинг довів успішність інноваційної детальності коледжу і вузу за всіма зазначеними критеріями. Відзначимо також, що ініційовані колективом учнів і педагогів школи і вузу соціально орієнтовані, освітні, професійно орієнтовані проекти, навчальні програми, комплекс методів і форм роботи здобули широке громадське визнання.

3. У процесі навчання реалізована інноваційна освітня програма, яку ми розглядаємо як сучасний механізм забезпечення системного, змістового і продуктивної взаємодії учасників освітнього процесу. Програма включала активні методи навчання (ділові, рольові, імітаційні і оргдіяльній гри, тренінги та цілеспрямовані дискусії), при проведенні яких, створювався позитивний психологічний клімат в групі, підтримувалося вміння працювати в команді, розуміти особистість партнерів по спілкуванню; відпрацьовувалися навички ефективно поведінки в складних квазіпрофесійних ситуаціях, «тобто моделювалася майбутня професійна діяльність, здійснювався перехід навчальної діяльності в навчально-професійну». Необхідною умовою впровадження розробленої моделі стало створення інноваційної інфраструктури, що включає: Навчально-методичний і тьюторський центр, Предпринимательський центр, Інформаційний центр, Центр духовно- морального виховання та громадянської освіти, Центр здоров'я. Дана структура є інноваційно-розвивальний компонент освітнього простору «Коледжу - комплексу інноваційної освіти». Для забезпечення ефективно роботи центрів були розроблені і впроваджені відповідні програми діяльності центрів.

4. Відповідно до завдань контрольного етапу експерименту, проведено аналіз результативності реалізації моделі формування підприємницьких здібностей в учнів для продовження навчання у вищій школі відповідно до діагностичним інструментарієм констатуючого етапу експерименту. Аналіз динаміки зміни

критеріїв готовності до інноваційної діяльності дозволяє говорити про ефективність запропонованої моделі.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У магістерській роботі теоретично обґрунтовано та практично доведено актуальне наукове питання щодо формування підприємницької компетентності в майбутніх педагогів професійного навчання. На основі результатів проведеної роботи зроблено такі висновки.

1. На основі аналізу проблеми формування підприємницької компетентності в майбутніх педагогів професійного навчання під час фахової підготовки визначено недостатню її розробленість. З'ясовано ступінь значущості підприємницької підготовки молоді та встановлено місце педагогів професійного навчання в цьому процесі. На підставі проаналізованої наукової та нормативно-законодавчої джерельної бази доведено здатність майбутніх педагогів професійного навчання зі сформованою підприємницькою компетентністю формувати означену компетентність в учнів ЗПТО.

2. Уточнено зміст підприємницької компетентності педагогів професійного навчання як динамічної комбінації знань економічного і правового характеру, мотиваційних установок, практичних здатностей, системи цінностей, особистісних підприємницьких характеристик, необхідних як для здійснення підприємницької діяльності, так і для формування підприємницької компетентності в здобувачів професійно-технічної освіти. Визначено структуру означеної компетентності: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, емоційно-вольовий компоненти.

3. З урахуванням структури підприємницької компетентності педагогів професійного навчання розроблено критерії оцінювання (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, емоційно-вольовий) та показники рівнів сформованості (високого, достатнього, середнього, низького) підприємницької компетентності майбутніх педагогів професійного навчання.

4. Розроблено методичні рекомендації щодо формування підприємницької компетентності в майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки, які передбачають комплексне використання традиційних та інноваційних форм, методів і прийомів навчання, зокрема інтерактивних, для формування всіх компонентів зазначеної компетентності.

5. Експериментально перевірено ефективність методики формування підприємницької компетентності в майбутніх педагогів професійного навчання у процесі фахової підготовки.

Результати проведеного дослідження дають підстави вважати, що визначені завдання реалізовано, мета досягнута.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балакірева О.М. Розвиток підприємництва в Україні: інституційне середовище та громадська думка населення. *Економіка і прогнозування*. 2015. № 2. С. 7-24.
2. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ, 2005. 486 с.
3. Безус А. М. Розвиток підприємств малого бізнесу в Україні. *Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. Економічні науки*. 2016. № 3 (99). С. 7-17.
4. Малафійк І. В. Дидактика : навч. посіб. Київ, 2009. URL: <http://www.infolibrary.com.ua/books-text-4282.html> (дата звернення: 07.10.2020).
5. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Г. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. Київ, 2000. 368 с.
6. Бібік С. П., Сюта Г. М. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / за ред. С. Я. Єрмоленко. Харків, 2006. 623 с.
7. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
8. Білова Ю.А. Поняття та структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців економічного профілю. *Наукові записки Рівненського ДГУ*. Рівне, 2013. Вип. 7 (50). С. 15 – 17.
9. Богданова І. Модульна технологія у професійній підготовці вчителя : монографія / за ред. І. Зязюна. Одеса, 1997. 289 с.
10. Брюханова Н.О. Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті: Монографія. Харків, 2010. 437 с.
11. Васільєва Л. М. Поняття і сутність підприємництва. *Вісник Дніпропетровського держ. аграр. ун-ту*. Дніпропетровськ, 2010. №1. с. 175 – 178.
12. Васільєва Л. М. Поняття і сутність підприємництва. *Вісник Дніпропетровського держ. аграр. ун-ту*. Дніпропетровськ, 2010. №1. с. 175 – 178.
13. Великий тлумачний словник української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь, 2005. 1728 с.
14. Вербицький В.В. Формування ключових компетентностей учнів – основне завдання навчального закладу. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/2372/1/Verbytsky.pdf>

15. Виховання духовності особистості : навчально-методичний посібник / М. Й. Боришевський, Л. І. Пилипенко, О. І. Пенькова та ін.; за заг. ред. М. Й. Боришевського. Кіровоград, 2013. 104 с.
16. Гальчинський А. С., Єрохін С. А., Мочерний С. В. Основи економічної теорії: політекономічний аспект. Київ : Вища школа, 2003. 471 с.
17. Гальчинский А. С., Палкин Ю. И. Основи економічної теорії. Дніпро, 2005. 471 с.
18. Соціально-психологічні закономірності становлення економічної культури молоді : монографія / В. В. Москаленко та ін. Київ, 2015. 405 с.
19. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця, 2008. 278 с.
20. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця, 2008. 278 с.
21. Грیشнова О. Соціальна відповідальність у контексті подолання системної кризи в Україні. *Демографія та соц. економіка*. 2011. № 1. С. 39 – 46.
22. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>
23. Дзундза А. Формування економічного мислення учнів засобами економіко-математичного моделювання. *Рідна школа*. 2004. №4 (891). С. 39 – 42.
24. Енциклопедичний словник з державного управління / укл. Ю. П. Сурмін, В. Д. Бакуменко, А. М. Михненко та ін.; за ред. Ю.В. Ковбасюка, В. П. Трощинського, Ю. П. Сурміна. Київ, 2010. 820 с.
25. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремінь. Київ, 2008. 1040 с.
26. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського держ. ун-ту*. Серія: Пед. науки. 2008. Вип. 40. С. 63 – 68.
27. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

28. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу... У: Компетентнісний підхід... / за ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. С. 15–24.
29. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка*. 2005. № 25. С. 13 – 18.
30. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.
31. Канівець Т. М. Основи педагогічного оцінювання : навч.-метод. посіб. Ніжин, 2012. 102 с.
32. Козачок Л. Проблеми переходу до ринкових відносин в Україні. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2000. №4 (19). С. 41 – 44.
33. Коростіль Л. А. Самоосвіта особистості як соціальне та педагогічне явище. *Педагогічні науки*. Суми, 2009. №1. С. 138 – 145.
34. Кошевська К. Підприємливість та ініціативність серед інших ключових компетентностей. *Уроки з підприємницьким тлом* : навч. матер. / за заг. ред. Е. Бобінської, Р. Шияна, М. Товкало. Варшава, 2014. 400 с.
35. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ, 2005. 486 с.
36. Мадзігон В. Теоретико-методичні засади підготовки підприємців у системі економічної освіти. *Молодь і ринок*. 2010. №6 (65). С. 29 – 34.
37. Майковська В. І. Сутність і структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців в Україні. *Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка*. 2017. № 1 (87). С. 112 – 117.
38. Матвісів Я., Федорович А. Педагогічні засади економічної освіти та виховання сучасної української молоді. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2006. №2 (42). С. 23 – 27.
39. Пачковський Ю. Ф. Підприємництво як предмет соціопсихологічного дослідження : автореф. дис. ... д-ра соціол. наук. Київ, 2004. 36 с.
40. Мельник А.О., Шелудько А.Е. Психологія ризику в підприємницькій діяльності. *Інтернаука*. 2017. № 2 (24). Т. 2. С. 44 – 47.
41. Майковська В. І. Сутність і структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців в Україні // *Вісник ЖДУ*. 2017. № 1(87). С. 112–117

42. Брюханова Н. О. Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті : монографія. Харків, 2010. 437 с.
43. Майковська В. І. Сутність і структура підприємницької компетентності... // Вісник ЖДУ. 2017. № 1(87). С. 112–117.
44. Набока О. Навчання і виховання майбутніх підприємців. *Рідна школа*. 1999. №9 (837). С. 24 – 28.
45. Пілюшенко В. Л., Шкрабак І. В., Славенко Е. І. Наукове дослідження: організація, методологія, інформаційне забезпечення : навч. посіб. Київ, 2004. 344 с.
46. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти. Луцьк, 2009. 460 с.
47. Осовська Г. В., Юшкевич О. О., Завадський Й. С. Економічний словник. Київ, 2006. 356 с.
48. Падалка О. Економічне виховання в школі. Трудова підготовка в закладах освіти : науково-методичний журнал. №2 (9) 1998 С. 29-32.
49. Пасічник Н. Формування економічної культури школярів як умова розвитку цивілізованих ринкових відносин. *Рідна школа*. 2007. №4 (927). С. 45 – 46.
50. Пачковський Ю.Ф. Підприємництво як предмет соціопсихологічного дослідження : автореф. дис. ... д-ра. соціол. наук : 22.00.04 / Інститут соціології НАН України. Київ, 2004. 36 с.
51. Пачковський Ю.Ф. Підприємництво як предмет соціопсихологічного дослідження : автореф. дис. ... д-ра. соціол. наук : 22.00.04 / Інститут соціології НАН України. Київ, 2004. 36 с.
52. Підприємництво як рушійна сила суспільного прогресу : матеріали круглого столу (Київ, 1 грудня 2016 р.) / НАН України, ДУ «Ін-т екон. та прогнозув. НАН України». Електрон. дані. К., 2016. 84 с.
53. Пілюшенко В.Л., Шкрабак І.В., Славенко Е.І. Наукове дослідження: організація, методологія, інформаційне забезпечення : навч. посіб. Київ, 2004. 344 с.
54. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.
55. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ, 2005. 486 с.

56. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. С. 15 – 24.*

57. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. С. 15 – 24.*

58. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 01.01.2018. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

59. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. Кабінет Міністрів України; Постанова, Опис від 23.11.2011 № 1341. Дата оновлення: 23.11.2011. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

60. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. Дата оновлення: 25.06.2013 р. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/page2>.

61. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 05.09.2017 р. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

62. Про підприємництво: Закон України від 7.02.1991 р. N 698-XII Дата оновлення: 05.04.2015. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/698-12>.

63. Проект Закону про професійну освіту в Україні URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=60075.

64. Професійна освіта: словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ, 2000. 380 с.

65. Проценко О. Підприємницькі уміння як складник життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2013. Вип. 30 (83). С. 298 – 301.

66. Путінцев А. В. Сутність професоналізму та головні якості сучасного підприємця. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія*. Ялта, 2013. Вип. 39 (1). С. 166 – 173.

67. Радченко В.В. Методологічна складова в забезпеченні високої якості економічної освіти в університетах. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова* Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 27. 2011. С. 249-253.

68. Романова М. Ю. Подготовка старшеклассников к предпринимательской деятельности в условиях профильного обучения (на примере социально-экономического профиля): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ин-т содерж. и методов обучения РАН. Москва, 2007. 27 с.

69. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ, 2005. 486 с.

70. Соціально-психологічні закономірності становлення економічної культури молоді : монографія / В.В. Москаленко, О.В. Лавренко, Н.М. Дембицька, І.К. Зубіашвілі та ін. Київ, 2015. 405 с.

71. Соціально-психологічні проблеми становлення суб'єкта економічної соціалізації : монографія / Т. В. Говорун, Н. М. Дембицька, І.К. Зубіашвілі та ін.; за наук. ред. В. В. Москаленко. Кіровоград, 2012. 206 с.

72. Компетентнісний підхід у сучасній освіті... / за ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

73. Федоров О. В. Формування підприємницької культури дизайнера... : автореф. дис. Черкаси, 2011. 23 с.

74. Уроки з підприємницьким тлом : навчальні матеріали / за заг. ред. Е. Бобінської, Р. Шияна, М. Товкало. Варшава, 2014. 400 с. Уроки з підприємницьким тлом : навчальні матеріали / за заг. ред. Е. Бобінської, Р. Шияна, М. Товкало. Варшава, 2014. 400 с.

75. Федоров О. В. Формування підприємницької культури дизайнера в умовах приватного вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2011. 23 с.

76. Філіпенко А. В. Готовність молоді до підприємницької діяльності як філософсько-педагогічна проблема. *Вісник НТУУ «КПІ»*. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2009. Вип. 3. С. 13 – 19.

77. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

78. Уроки з підприємницьким тлом : навчальні матеріали. Варшава, 2014. 400 с.
79. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2007. 640 с.
80. Шеленко Д. І., Жук О. І., Мегедин Н. Р., Твердохліб В. В. Підприємництво як сучасна форма господарювання. *Актуальні проблеми розвитку економіки регіону*. 2013. Вип. 9 (2). С. 103 – 106.
81. Шелюк Л. Якість освіти як пріоритет її розвитку в Україні. *Вища освіта України*. 2014. №1 (52). С. 72 – 78.
82. Шумпетер Й. А. Теорія економічного розвитку. Київ : Основи, 1995. 454 с.
83. Ягупов В. В. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, які формуються у системі професійно-технічної освіти. *Модернізація професійної освіти і навчання*. Київ, 2012. Вип. 2. С. 45 – 59.
84. Яковенко Т. В. Вимоги до педагога професійного навчання нової генерації. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 4. - С. 83-90. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2013_4_13.
85. Vacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Люксембург: Publication Office of the European Union. doi:10.2791/593884.
86. Vacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Люксембург: Publication Office of the European Union. doi:10.2791/593884.
87. DeSeCo. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft). URL: <http://www.deseco.admin.ch/>.