A hand is shown holding a small, translucent globe. A large, glowing circular light is superimposed over the scene, partially overlapping the globe and the hand. The background is a textured, light-colored surface.

**В.В. Ковальчук
Л.В. Долінська**

***Розвиток професійної
компетентності фахівців
технічного профілю в
системі освітнього
середовища коледжу***

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ОДЕСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ЕКОЛОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

В. В. КОВАЛЬЧУК
Л. В. ДОЛІНСЬКА

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ
В СИСТЕМІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА
КОЛЕДЖУ**

Монографія

Одеса
Одеський державний екологічний університет
2021

УДК 378.094:37.091.12.011.3-051

К 59

Ковальчук В.В., Долінська Л.В.

К 59 Розвиток професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу: монографія. Одеса : Одеський державний екологічний університет. 2021. 222 с.

ISBN 978-966-186-191-5

Монографію присвячено дослідженню, розробленню, теоретичному обґрунтуванню й експериментальній перевірці педагогічних умов та моделі розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу. Автори наводять результати проведеного (протягом останніх шести років) педагогічного експерименту у форматі констатувального та формульовального послідовних етапів науково-педагогічного пошуку.

Монографія розрахована на науковців та педагогів закладів вищої та фахової передвищої освіти, а також аспірантів та докторантів, які спеціалізуються в галузі методики професійної освіти.

Kovalchuk V.V., Dolinska L.V.

Development of professional competence of technical specialists in the system of educational environment of the college: monograph. Odesa : Odessa State Environmental University, 2021. 222 p.

The monograph is devoted to research, development, theoretical substantiation and experimental verification of pedagogical conditions and models of development of professional competence of technical specialists in the system of educational environment of the college. The authors present the results of the conducted (during the last six years) pedagogical experiment in the format of ascertaining and forming successive stages of scientific and pedagogical search.

The monograph is intended for scientists and teachers of higher and professional higher education institutions, as well as graduate and doctoral students who specialize in the field of vocational education.

УДК 378.094:37.091.12.011.3-051

Р е ц е н з е н т и :

Засл. прац.осв. України, д.пед.н., проф. Омельченко С. О.;

засл. діяч н. і техн.України, д.пед.н., проф. Койчева Т. І.;

к.пед.н., доц. Рябченко С. В.; к.геогр.н., доц. Бірюков О. В.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Одеського державного екологічного університету Міністерства освіти і науки України (протокол № 6 від 30.06.2021 р.)

ISBN 978-966-186-191-5

© Ковальчук В.В., Долінська Л.В., 2021

© Одеський державний екологічний університет, 2022

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	4
ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ В СИСТЕМІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА КОЛЕДЖУ	8
1.1. Підготовка фахівців технічного профілю до педагогічної діяльності в системі освітнього середовища коледжу як педагогічна проблема	8
1.2. Сутність, зміст і структура професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу	23
РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ В СИСТЕМІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА КОЛЕДЖУ	50
2.1. Методика виконання дослідження	50
2.2. Критерії, показники та рівні професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу і методика їх діагностики	57
2.3. Результати діагностики стану професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу	78
РОЗДІЛ 3. ОБҐРУНТУВАННЯ Й ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ І МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ В СИСТЕМІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА КОЛЕДЖУ	101
3.1. Педагогічні умови та модель розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу	101
3.2. Зміст і методика формувального етапу експерименту з розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу	111
3.3. Результати формувального етапу експерименту	122
3.4. Методичні вказівки педагогічним працівникам щодо розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу	139
ВИСНОВКИ	149
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	153
ДОДАТКИ	177

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЗВО	заклад вищої освіти
ЗФПВО	заклад фахової перед вищої освіти
ЗВО ТП	заклад вищої освіти технічного профілю
ППП	професійно-педагогічна підготовка
ДП	досвідчені педагоги
ЕГ	експериментальна група
КГ	контрольна група
НДР	науково-дослідна робота
НДРС	науково-дослідна робота студентів
ОККТ	Одеський коледж комп'ютерних технологій
ОАДК	Одеський автодорожній коледж
ОКТТ	Одеський коледж транспортних технологій
ХГМТ	Харківський гідрометеорологічний технікум
КМТК	Київський механіко-технологічний коледж
ЧПТ	Черкаський політехнічний технікум
ОДЕКУ	Одеський державний екологічний університет
ОНПУ	Одеський національний політехнічний університет

ВСТУП

Обґрунтування дослідження. Реформування української освіти, наразі, відбувається шляхом оновлення державних стандартів, удосконалення змісту освіти через модернізацію існуючих освітніх програм, навчальних планів. Це, у свою чергу, підвищує вимоги до професійного рівня педагогічних і науково-педагогічних працівників. У світовій та вітчизняній практиці посилення кадрового потенціалу викладачів реалізується через концепцію компетентнісного підходу, тобто вдосконалення складових професійної компетентності.

Проблема вдосконалення професійної компетентності педагогів досліджувалась, головним чином, в площині підготовки фахівців: вихователя дошкільної освіти (А. Богуш [1], Г. Беленька [2], Т. Жаровцева [3], В. Нестеренко [4], Т. Швець [5] та ін.); вчителя початкових класів (І.Бужина [6], Н. Глузман [7], Л. Колбіна [8], Л. Хоружа [9], та ін.), вчителя гуманітарних, природничих дисциплін, інформатики, педагога трудового навчання, музичного, образотворчого, фізичного виховання (В. Вихор [11], С. Гаркуша [12], Ю. Горошко [13], З. Курлянд [14], Т.Кремешна [15], М.Носко [16], В. Пліско [17], О. Третьак [18], О. Тюрікова [19,20]), які здобувають освіту у закладах вищої освіти. Такі науковці, як М. Артюшина [20], О. Капітанець [21], В. Козаков [22], О. Котикова [23], Н. Мачинська [24], І. Михайлюк [25], Т.Поясок [26], Т. Приходько [27], В. Тюріна [28] та Л. Шовкун [29] і Н. Яремчук [30] вивчали проблеми формування психолого-педагогічної компетентності фахівців непедагогічного профілю, але у контексті підготовки випускників магістратури. Аналіз наукових праць (С. Бухальська [31], М. Бирка [32], В. Деміденко [33], С. Демченко [34], В. Ільчук [35]) засвідчив, що їх дослідження присвячені вирішенню окремих аспектів розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю. Як правило, це методики підвищення якості методичної та навчальної роботи, або науково-методичне вдосконалення проведення відкритих лекцій, практичних занять (Т. Павлиш [36], Т.Свириденко [37]) чи моніторингу якості викладацької діяльності у закладах фахової передвищої освіти (В. Мороз [38], Л. Шевчук [39]).

У працях Т. Кудрявцевої [40], С. Міщенко [41] та інших науковців, наведені результати, що стосуються питань підвищення кваліфікації викладачів спеціально-технічних дисциплін закладів професійно-технічної

освіти шляхом отримання ними післядипломної освіти. Але вони не торкаються проблеми розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю саме у перші роки їх педагогічної діяльності в системі освітнього середовища коледжу.

На теперішній час, на достатньому рівні знання з психології, педагогіки, методики викладання, а також повноцінну педагогічну практику отримують лише випускники педагогічних закладів вищої освіти.

Таким чином, незважаючи на вагомий доробок багатьох науковців, до сьогодні у педагогічній практиці є наявна низка суперечностей, які необхідно розв'язати, як-от між:

– високими вимогами сучасного споживача освітніх послуг та рівнем професійної компетентності фахівців з вищою технічною освітою в системі освітнього середовища коледжу;

– кваліфікаційними вимогами до професійної компетентності викладача в системі освітнього середовища коледжу та недостатньою його підготовкою у закладах вищої освіти технічного профілю;

– нагальною потребою у висококваліфікованих фахівцях технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу та відсутністю єдиної системи їх професійного вдосконалення безпосередньо на посаді викладача.

Отже, питання розвитку професійної (педагогічної) компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу залишається на сьогодні поза увагою дослідників. Тому актуальність і соціальна значущість вказаної проблеми та зазначених протиріч обумовили вибір теми чинного дослідження.

Мета і задачі. Мета дослідження полягає в розробленні, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов та моделі розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу.

Досягнення зазначеної мети зумовлює вирішення *задач*:

1. Уточнити сутність і зміст таких базових понять, як «освітнє середовище», «система освітнього середовища коледжу», «компетентність», «професійна компетентність», «професійно-педагогічна компетентність»; розкрити зміст і структуру феномена «професійна компетентність фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу».

2. Виявити і теоретично обґрунтувати компоненти, критерії,

показники і рівні розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю.

3. Визначити й обґрунтувати педагогічні умови розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу.

4. Розробити модель розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу.

5. Експериментально перевірити ефективність моделі та педагогічні умови розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу.

Об'єкт дослідження – процес професійної діяльності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу.

Предмет дослідження – розвиток професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу.

Методи. Для досягнення мети та реалізації завдань дослідження на різних його етапах використано теоретичні й емпіричні методи:

– теоретичні: *аналіз, синтез* – для вивчення навчально-нормативної документації і психолого-педагогічної літератури та визначення рівня розробленості проблеми розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу; *зіставлення* – для порівняння підходів дослідників до розв'язання проблеми; *моделювання* – з метою створення моделі розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу;

– емпіричні: *тестування, анкетування, спостереження за учасниками педагогічного процесу, бесіди зі студентами та викладачами* – для визначення рівня професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу; *педагогічний експеримент* – з метою перевірки ефективності педагогічних умов та моделі розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу;

– *методи математичної статистики* (критерій Смірнова-Колмогорова та кутове перетворення (критерій) Фішера) – з метою визначення стану і динаміки рівнів розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу та підтвердження вірогідності отриманих емпіричних результатів.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ В СИСТЕМІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА КОЛЕДЖУ

1.1 Підготовка фахівців технічного профілю до педагогічної діяльності в системі освітнього середовища коледжу як педагогічна проблема

У 2013 році Президент України підписав указ «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні» на період 2014-2021 рр., в якому зазначено, що: «зміст освіти відіграє провідну роль у розбудові національної системи освіти, забезпеченні її інноваційного розвитку, приведенні у відповідність з європейськими та світовими стандартами» [48]. У цьому документі також виокремлені головні напрямки реалізації стратегії розвитку освіти в Україні на найближчі роки. Зокрема, модернізація змісту освіти та посилення кадрового потенціалу системи вищої освіти. Реалізація зазначених напрямків відбувається шляхом вдосконалення системи педагогічної освіти через підвищення професійного рівня педагогічних і науково-педагогічних працівників, а також «модернізацію навчальних планів, програм, відповідно до оновлених державних стандартів освіти; розроблення інтегрованих навчальних планів тощо» [48]. Водночас, в умовах постійного реформування і модернізації освіти в Україні, з боку споживачів освітніх послуг, змінюються і вимоги до рівня фахової компетентності викладачів, які працюють у закладах вищої освіти (далі – ЗВО), закладів фахової передвищої освіти, зокрема, у коледжі.

У Законі України «Про освіту» (2014 р., стаття 1), категорія «компетентність» визначена, як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, проводити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [49]. Слід зазначити, що необхідний і достатній набір складових професійно-педагогічної компетентності отримують лише студенти ЗВО педагогічного напрямку. В таких університетах студенти одночасно є суб'єктами і об'єктами освітнього процесу, безпосередніми учасниками організаційно-педагогічної діяльності. У випускників педагогічних університетів вже сформовані психолого-педагогічні компетенції, вони повністю

підготовлені до участі у практичній навчально-виховній роботі на будь-якому рівні: від загальноосвітньої школи до ЗВО. У студентів інших профільних ЗВО, процес формування педагогічних компетенцій відбувається лише у форматі неакцентованого спостереження за процесом викладання. Тут суб'єкти навчання перебувають безпосередньо у процесі вивчення конкретного фаху, отримання не педагогічно орієнтованої спеціальності: інженерної, аграрної, медичної, юридичної, військової та ін. Такі студенти не мають можливості отримати практичні навички викладача, як їх однолітки студенти-педагоги. Тому проблема створення певних умов для набуття не лише спеціальних, фахових знань, але й відповідного до вимог часу, педагогічного досвіду, є надзвичайно актуальною.

Зосередимось на результатах соціологічних, філософських, педагогічних і психологічних досліджень щодо визначення таких категорій, як «освітній простір» та «освітнє середовище». Саме таке середовище впливає на розвиток не лише особистості, але і суспільства в цілому. Розглянемо ці категорії у контексті визначення такого поняття, як «система освітнього середовища коледжу» для того, щоб визначити структуру та зміст такого феномену, як «розвиток професійної компетентності фахівців технічного профілю в освітньому середовищі коледжу».

Поняття «середовища» є частиною більш ємної категорії – «простору». Відповідно, «освітнє середовище» – це частина «освітнього простору». Так, О.Єжова зазначає, що «освітній простір містить у собі, власне, освітнє середовище – конкретні умови існування, формування і діяльності особистості в галузі освіти» [50, с.466]. Поняття «простору» і «середовища» розвивалось спочатку у філософському, соціологічному та культурологічному контенті. Пізніше, як синонімічні категорії, – у педагогічній науці.

Згідно з соціально-філософськими працями Б. Гершунського [51], М.Кісіля [52], Б. Коротяєва [53], В. Курило [53], О. Леонової [54], Ю.Мануйлова [55], І.Нечитайло [56], Н. Рибки [57] та інших науковців, поняття «освітній простір» найчастіше ототожнюється із соціокультурним середовищем, як частиною соціального простору, у межах якого здійснюється освітня діяльність.

За дослідженнями українських та зарубіжних науковців-педагогів (А.Веряєв [58], В. Слободчиков [59], І. Фрумін [60], А. Цимбалару [61],

І.Шалаєв [62] та ін.) «освітній простір» – це педагогічний феномен взаємодії людини з оточуючими її елементами культури; упорядкована структура різних освітніх середовищ, або просторів (школа, ЗВО); сукупність освітніх просторів у світовому освітньому просторі, що розглядається як рушійна сила розвитку людини. Загалом, поняття «освітнього простору» є набагато ширшим та складнішим (І. Нечітайло), тому потребує уваги з боку представників соціологічної науки [56].

Згідно філософського трактування, «середовище» це: 1) довкілля; 2) простір та матеріал для розвитку, за допомогою яких людина прокладає собі шлях прямо, або ж по колу [63, с.301].

У педагогіці категорія «середовище» розглядалася багатьма вченими ХХ-ХХІ століть з різних позицій та отримало такі визначення як: засіб управління процесом формування та розвитку особистості дитини (Ю. Мануйлов [55]); реальну дійсність, в умовах якої відбувається розвиток людини (І. Підласий [64, с.84]); сукупність умов, що оточують людину і взаємодіють з нею, як з організмом і особистістю (Є. Рапацевич [65, с.746]); комплекс зовнішніх явищ, що самостійно впливають на людину та її розвиток (М. Фіцула [66, с.54-55]); тип соціально-педагогічної практики (В. Лебедева [67]); предмет спільного проектування; а також факт, фактор, умови, засіб, навчання і розвиток (В. Панов [68]); предмет спільної діяльності (В. Слободчиков [59]); зона взаємодії освітніх систем (Н. Крилова [69]); система відносин, світ діяльності, ситуація, система впливів (В. Рубцов [70]). Поняття «середовище» і «освітнє середовище» висвітлені також в роботах Г. Біляєвої [71], А. Іконнікова [72], Ю. Кулюткіна [73] та Л. Новікової [74].

Використовувати поняття «середовище» в педагогічному процесі вважали за необхідне такі відомі дослідники педагогічної науки, яких можна оттожнювати з класиками: Дьюї [75], А. Макаренко [76], С. Русова [76], В. Сухомлинський [76], К. Ушинський [76], С. Шацький [77].

Значну увагу вивченню «освітнього середовища» загальноосвітньої школи приділено у працях: О. Єжова [78], А. Куракіна [79], В. Лебедева [67], А. Орлова [67], В. Панова [67], В. Рубцова [70], С. Сергєєва [80], В. Слободчикова [81], С. Тарасова [82], В. Ясвіна [83] та ін.

Зокрема, С. Сергєєв зазначає, що людина змінюється в середовищі і засобом середовища [80, с.11]. Слід додати, що і, власне, особистість здатна змінити саме середовище.

В. Ясвін, першим визначив поняття «освітнього середовища», як систему впливу та умов формування особистості за певним зразком [83, с.67].

«Освітнє середовище» закладів вищої освіти досліджували: О. Артюхіна [84], Г. Біляєва [71], М. Братко [85], Є. Васильєва [86], а також Т. Дороніна [87], Е. Зеєр [88], В. Козирєв [89], В. Новікова [90], Л. Макар [91], В. Мастерова [92], Т. Менга [93] та Г. Муравьова [94].

За ознаками, що досліджував Г. Біляєв, «середовище» може виступати не лише як умова, але й як засіб виховання, навчання і розвитку студента [71, с.12]. Такої ж думки дотримується О. Артюхіна, яка визначає «освітнє середовище», у більшості своїй, як чинник розвитку таких особистісних якостей як то: емпатія, толерантність, креативність, самостійність, самоорганізація [95, с.89].

За характеристикою А. Іконнікова, «освітнє середовище» включає в себе фізичні об'єкти, форми поведінки та системи діяльності людей як просторово-часове ціле [72]. Так, український дослідник Л. Макар стверджує, що «освітнє середовище» вищої школи повинне орієнтуватися на підготовку фахівця, здатного працювати не лише на рівні дій і операцій, але й на рівні діяльності [91, с.235].

Є. Васильєва вбачає «освітнє середовище» ЗВО як «феномен педагогічної дійсності» та упорядковану сукупність компонентів [86, с.77]. Розвиваючи цю ідею, М. Братко, визначає «освітнє середовище» ЗВО як: а) «ключову компетенцію»; б) «комплекс умов (можливостей) і ресурсів (матеріальних, репутаційних, фінансових, технологічних, особистісних, організаційних) для освіти особистості» [85, с.23].

Виходячи з вищезазначеного, зробимо наступні висновки: в межах різного типу закладів освіти, у разі правильно організованого «освітнього середовища» (наявності логічних та взаємопов'язаних складових), передбачається гармонійна динамічна психолого-педагогічна атмосфера, що є достатнім і необхідним щодо:

а) створення сприятливих умов для формування повноцінної студентської соціальної спільноти;

б) науково-методичного, професійного і творчого розвитку викладачів, співробітників, усіх учасників педагогічного процесу.

Розглянемо далі таку концепцію, як «освітнє середовище коледжу», зосередившись на технічному профілі підготовки кадрів. Це питання є

досить актуальним, оскільки таких закладів освіти (у порівнянні з профільними: медичними, педагогічними, художніми, військовими та ін.) існує переважна більшість.

Доповненням про особливість терміну «освітнє середовище коледжу» є те, що у XVII-XIX ст. терміном «коледж», «колегіум» (від лат. *collegium* – «товариство, співдружність») англійці позначали групу людей, які живуть за своїми внутрішніми правилами та мають певну професійну спрямованість [96, с.271].

Система «освітнього середовища коледжу» технічного профілю в сучасній Україні є важливим педагогічним майданчиком, ідеальною школою розширення знань, вдосконалення умінь і навичок випускників технічних університетів, становлення їх професійності як викладачів. Отримання повноцінного психолого-педагогічного досвіду відбувається шляхом занурення у практичну діяльність, в існуючу систему педагогічних зразків вже у перші роки роботи. Таким чином, вибір «освітнього середовища коледжу» як бази педагогічного дослідження є надзвичайно перспективним.

Крім цього, слід зазначити, що студенти університетів є повнолітніми та вже, у достатній мірі, професійно мотивованими. А отже, не потребують відносно себе виховних дій, як з боку викладача під час проведення аудиторних занять, так і з боку куратора студентської групи у часи, вільні від навчальних занять.

Коледж є тим закладом освіти, де навчаються, головним чином, підлітки 14-16 років (I-II курси). Зокрема, для тих, хто бажає продовжити навчання далі у ЗВО, попередня адаптація до університетської системи для них відбувається вже на III та IV курсах коледжу. У цей віковий проміжок, вони переходять від тінейджерства до юності. І тому, для студентів I-II курсу коледжу, виховна складова відіграє надзвичайно важливу роль. Реалізація процесу виховання відбувається шляхом створення інституту класних керівників (I-II курси) та кураторів груп (III-IV курс), активною роботою батьківського комітету, виховного відділу в роботі з сиротами, наданням психологічної допомоги тощо.

Слід підкреслити, що тенденції динамічності та інформатизації сучасного суспільства стали причиною формування, умовно кажучи, нового покоління дітей та підлітків. Так, у більшості своїй, молоді люди [97, с.355]:

- 1) досить повільно адаптуються до нового соціального оточення,

інертно «перереформатовують» міжособистісні стосунки;

- 2) не завжди здатні витримувати конфліктні ситуації;
- 3) часто виявляють емоційну нестійкість і, навіть, невваженість;
- 4) мають низьку самоорганізацію та рефлексію;
- 5) потребують динамічності, змін середовища.

Не кожний зі школярів є здатним витримати умови «шкільного освітнього середовища», яке триває протягом 11 років (а з 2018 року – 12 років). Не всі випускники закладів загальної освіти здатні: засвоїти шкільну програму настільки, щоб отримати ті знання, які є необхідними для вступу до університету; набрати необхідну кількість балів для вступу в університет при складанні іспитів у форматі зовнішнього незалежного оцінювання (далі – ЗНО).

Входження юнаків та дівчат до «системи освітнього середовища коледжу» відбувається, як правило, по закінченню дев'ятого класу. Для багатьох підлітків саме це «середовище» стає ефективним «освітнім» майданчиком, поштовхом до нового, до змін, які проявляються не лише у переформатуванні стосунків з однолітками, але й з педагогами. Батьки бажають змін щодо мотивації до навчання своїх дітей, плекають надію на більш повну реалізацію закладених в особистості підлітків здібностей, формування необхідних до життя практичних навичок. Вступивши на перший курс, підлітки хоча й опиняються в лавах студентства, але все ж таки, перші два роки (а це на рівні шкільних 10-х та 11-х класів) проходять етапи шкільної підготовки.

Зміна «освітнього середовища» – зі шкільного на «освітнє середовище коледжу» – для цієї вікової групи дітей відкриваються нові особистісні можливості (а також у сенсі плавного переходу до такої соціальної ролі як студент): відчуття іншого соціального оточення; змінність умов для вироблення та закріплення в собі відповідальності, самостійності, упевненості тощо; нові можливості для самореалізації; професійно орієнтовані перспективи; інші шляхи (тобто не такі, як у школі) отримання теоретичних знань, практичних умінь і навичок тощо.

З іншого боку, ця вікова категорія студентів надає можливість викладачам, особливо тим, хто щойно розпочав свою педагогічну діяльність (молоді, або недосвідчені педагоги), отримати перший фаховий досвід, з максимальною змістовністю та динамікою; відкрити в собі педагога з особистими якостями на ґрунті власних здібностей; визначити свою соціальну значущість; сформувати та розвинути професійні уміння та

навички при вирішенні оригінальних навчальних, виховних і організаційних задач; вдосконалити педагогічну майстерність на практичному педагогічному полі – в «системі освітнього середовища коледжу».

О. Леонова, з позиції розгляду «освітнього простору» та «освітнього середовища», процес професійного становлення викладача окреслює як сукупність періодів, кожен з яких має власну значущість для формування тих або інших якостей людини, яка обрала для себе педагогічну діяльність [98, с.121]. Такі якості особистість повинна інтегрувати для того, щоб стати більш цілісною. Це дозволяє викладачу вміло та ефективно здійснювати педагогічну діяльність у різних контекстах, а у конкретиці чинного дослідження, – в умовах «освітнього середовища коледжу».

Сьогодні, найбільший інтерес у педагогіці набуває професійне становлення педагога у контексті формування єдності особистісних та професійних настанов, що створюють цілісну внутрішню картину, розуміння вчителем границь та напрямів розвитку власної педагогічної діяльності. Зрозуміти це молодий спеціаліст здатен лише під час практичної реалізації власних теоретичних знань, тобто на практичному щаблі формування своєї особистої педагогічної, професійної компетентності.

Професійне становлення майбутнього викладача дослідник В. Орлов розглядає як складне та багатовимірне явище перетворення особистості, що починається зі вступу до професійного навчального закладу [99, с.101]. Також, загальновідомим у педагогіці є той факт, що середовище є одним з чотирьох (поряд зі спадковістю, діяльністю та вихованням), загально визнаних у педагогічній науці, чинників, що впливають на розвиток особистості [100, с.23].

На жаль, в умовах сучасної системи вищої освіти, студент-випускник («бакалавр», «магістр») непедагогічного, зокрема, технічного профілю підготовки, не завжди є здатним у перші роки педагогічної роботи, у повній мірі здійснювати ефективну викладацьку діяльність саме в «системі освітнього середовища коледжу». Причиною є – втрата часу у студентський період, так би мовити, «сензитивного періоду когнітивних процесів», часу найкращого моделювання та формування свого власного образу викладача, отримання важливих психолого-педагогічних знань, умінь і навичок.

І. Фастовець, яка досліджувала проблему формування гуманістичного типу професійно-педагогічної спрямованості у майбутніх вчителів, вважає за доцільне починати навчання студентів у ЗВО вже на початкових етапах навчання, тобто у період, який є найбільш сензитивним до освоєння орієнтації на іншу людину [101]. Адже професія педагога, за визначенням психології, представлена у взаємодії: «людина-людина» [30].

Відповідно до періодизації розвитку особистості (за дослідженнями М.Монтессорі [102], Л. Виготського [103]), визначено сензитивний вік, – оптимально сприятливий відрізок часу для розвитку певних психічних властивостей і процесів (пам'яті, мовлення, мислення тощо).

Навчання в університеті охоплює, головним чином, період юнацтва. Межі між підлітковим і юнацьким віком є умовними, вони перетинаються на етапі переходу від дитинства до дорослості. У віковій періодизації онтогенезу ці межі позначені між 17-21 роками – для юнаків, і 16-20 роками – для дівчат. Але у фізіології верхню границю підіймають: у юнаків до 22-23 років; у дівчат – до 19-20 років [104, с.98]. Цей етап є рубіжним для формування особистості, адже він є соціальною стадією розвитку людини, що у віковій психології визначають як граничний період між дитинством та дорослістю [105].

Вважаємо, що саме на цьому перехідному етапі, у свідомості молодої людини знання основ педагогіки, психології, дидактики, методики викладання дисциплін фахового спрямування, накопичуються та систематизуються на підґрунті теоретико-інформаційних, діяльнісно-практичних та мотиваційно-ціннісних орієнтацій, як єдине і стійке новоутворення.

У зарубіжній та вітчизняній психології, зокрема у працях Л. Божович [106], В. Давидова [107], І. Дубровіної [108], Е. Еріксона [110], І. Кона [111] та В. Моргуна [112], юність розглядається як психологічний вік переходу до самостійності, період самовизначення, набуття психічної, ідейної і громадянської зрілості, формування світогляду, моральної свідомості і самосвідомості. У цей період формуються орієнтації різного типу: науково-теоретичні, філософські, моральні, естетичні тощо. Підсилюється потреба в самостійному набутті знань, пізнавальні інтереси набувають широкого, стійкого та дієвого характеру [112, с.76].

У психологічних періодизаціях Д. Ельконіна [113], О. Леонтьєва [114], Д. Фельдштейна [115] провідною діяльністю в юності визнається навчально-професійна діяльність, тобто праця та навчання. У цей період

молода людина, розмірковуючи про своє подальше життя, визначає головні вектори власного становлення.

Важливим аспектом психічного розвитку людини в юнацькому періоді, за дослідженнями Г. Костюка, є інтенсивне інтелектуальне дозрівання [102, с.87]. Тобто, одним з важливих новоутворень інтелектуальної сфери в юнацькому віці стає розвиток теоретичного мислення. Ж.Піаже констатував, що «логіка юнацького періоду – це складна когерентна система, відмінна від логіки дитини; вона складає сутність логіки дорослих людей і основу елементарних форм наукового мислення» [116, с.111].

Отже, беззаперечно когнітивна складова посідає головне місце у структурі професійної компетентності молодого викладача. Оскільки це є основою здійснення своєї педагогічної діяльності, а в подальшому – набуття педагогічної майстерності.

Ці твердження визначають надзвичайну важливість проблеми розвитку педагогічної професійної компетентності молодих спеціалістів, випускників університетів технічного профілю у перші роки проведення навчально-виховної та організаційно-педагогічної діяльності в системі освітнього середовища коледжу.

Отже, ще на етапі навчання в університеті на освітньому рівні бакалавра (а тим більш, магістра) є необхідним процес занурення студентів у педагогічне «середовище». Зокрема, це можуть бути додаткові спеціальні фахові (педагогічні) курси з проходженням педагогічної практики у конкретному педагогічному середовищі (коледжі, педагогічному університеті).

Враховуючи надзвичайну динамічність економіко-правових змін, що впливають на те, що освітня система України продовжує впорядковуватися і насичуватися новою законодавчою нормативною базою (шляхом прийняття Законів України «Про освіту» (2017) [117], «Про вищу освіту» (2014) [49]), все ж таки, деякі прогалини в структурі системи вищої освіти залишаються невирішеними. Так, постає питання відсутності відповідної чіткої розгалуженості в освітніх програмах «бакалавр» та «магістр» по типу: фахівець за прямою інженерною професією та інженер-викладач. Хоча у дипломах магістрів і вказується спеціалізація «викладач закладу вищої освіти за фахом», або у додатку до диплома може зазначатися одна чи, навіть, декілька дисциплін з педагогіки та психології вищої школи. У більшості випадків університети непедагогічного профілю, не завжди

повноцінно забезпечують теоретико-практичну психолого-педагогічну підготовку своїх випускників. Як правило, педагогічна практика має формат написання науково-методичної роботи. Це важливо, але має бути, все ж таки, тривала практика в освітньому середовищі – педагогічна практика.

Слід підкреслити, що у більшості дипломів магістрів-інженерів виокремленою є лише фахова спеціальність, яка, все ж таки, не мала б давати підстав для проведення професійної педагогічної діяльності.

Про створення розгалуженості магістратури зазначалося ще у 2010 році в «Концепції організації підготовки магістрів в Україні» [118], та має продовження в Законі «Про вищу освіту» (2017) (Стаття 5) «Про рівні та ступені вищої освіти», де вказано що «ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною, або за освітньо-науковою програмою». У документі, схваленому Указом Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013 «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», зазначена необхідність «розширення практики підготовки педагогічних працівників для роботи в професійно-технічних навчальних закладах за поєднаними спеціальностями, або спеціальністю і спеціалізацією... забезпечення підготовки педагогічних працівників за спеціальністю «Професійна освіта» (за профілем) для системи професійно-технічної освіти за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра з присвоєнням кваліфікацій майстра виробничого навчання, викладача практичного навчання за відповідною галуззю виробництва, або сферою обслуговування, інженера-педагога і викладача дисциплін професійно-теоретичної підготовки у відповідній галузі виробництва або сфері обслуговування» [48].

На разі, у повній мірі ці завдання вирішені, головним чином, на рівні підготовки майстрів виробничого навчання для училищ та трудового навчання у школі. Переважна більшість випускників магістратури університетів непедагогічного напрямку підготовки, знаходяться на недостатньому рівні професійно-педагогічної компетентності, або взагалі її не мають.

Вважаємо, що фахівець рівня «бакалавр», повинен отримати можливість обирати навчання по типу «магістр за фахом», або «магістр-педагог». Для того, щоб оволодіти науково-педагогічним фахом, фахівець технічного профілю має пройти педагогічну практичну підготовку протягом 1-2-х років безпосередньо в «освітньому середовищі» закладу

освіти, або пройти навчання в магістратурі педагогічного університету. За цей час повинна бути забезпечена його повноцінна психолого-педагогічна теоретична та практично-педагогічна підготовка. Підтвердженням цього є положення «Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» 2013 року [119], де вказується, що навчання за спеціалізацією «педагогічний працівник», повинно здійснюватися саме в педагогічних коледжах, академіях, політехнічних і класичних університетах. Хоча положення скасовано, але в його преамбулі чітко встановлено, що «педагогічна освіта є базовою для будь-якого фахівця, причетного до навчання, виховання, розвитку та соціалізації людини».

Отже, найкращою умовою для розвитку професійно-педагогічних компетенцій у фахівців, що планують зануритися в освітню діяльність, є створення блоку спеціальних курсів та практик вибіркової частини навчальних планів освітнього ступеня «бакалавр», з подальшим отриманням в магістратурі спеціалізації «викладач за фахом». Ефективним було б створення при педагогічних університетах психолого-педагогічних курсів, що здійснювали б теоретичну та практичну підготовку, з правом видачі відповідних сертифікатів за умови виконання у повному обсязі навчальних кредитів. Зазначимо, що навчання саме при педагогічних університетах мали б найбільший ефект, через специфічну систему «освітнього середовища» закладу вищої освіти педагогічного профілю.

Аналіз нормативно-правової бази, з одного боку, надає змогу скласти чітке уявлення про сучасні вимоги до педагога вищої школи як викладача, його загальний характер готовності до виконання педагогічної роботи та необхідні компетенції; з іншого – створює низку суперечностей. Так, відповідно до статті 58 Закону України «Про освіту» (2017) педагогічною діяльністю можуть займатися особи, які мають відповідну освіту, професійно-практичну підготовку. Тобто: «педагогічна освіта передбачає підготовку особи, результатом якої є набуття компетентностей зі спеціальності, педагогіки, психології, у тому числі, шляхом проходження педагогічної практики, необхідних для забезпечення процесу навчання, виховання і розвитку особистості, моніторингу педагогічної діяльності та аналізу педагогічного досвіду, проведення освітніх вимірювань, застосування освітніх технологій і методів навчання, ефективних способів взаємодії всіх учасників освітнього процесу». Водночас, у тій же статті 58, зазначено: «особи, які здобули вищу, фахову передвищу чи професійну (професійно-технічну) освіту за іншою спеціальністю та яким не було

присвоєно професійну кваліфікацію педагогічного працівника, можуть бути призначені на посаду педагогічного працівника строком на один рік. У такому випадку, у здобувачів освіти порушуються права отримання якісної освіти, що зазначено у тому ж самому законі. Має місце нерівність у правах з отримання заробітної платні між викладачами, що мають педагогічну підготовку, та тими фахівцями, що не мають, навіть, теоретичної підготовки з психології та педагогіки. Хоча й зазначено, що такі «... особи можуть продовжити працювати на відповідних посадах педагогічних працівників ... після їх успішної атестації у порядку, визначеному законодавством...». Але упродовж року фахівець, так би мовити, самостійно «експериментує» з аудиторією, яка може відмовитися від його послуг у разі недоотримання очікуваних результатів. Тим більше, що сучасні тенденції завищеної вимогливості замовників (студента та батьків) до педагогічних послуг зростають.

Вимоги до педагогічного працівника, визначаються також кваліфікаційною характеристикою згідно наказу МОН України № 665 від 01.06.2013 р. «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» [120].

Законом України «Про освіту» (2017) (Стаття 1) зазначено, що «кваліфікація – це, визнана уповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом, стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання)». Але за фактом педагогічна компетентність фахівців технічного профілю та їх спеціальностей в магістерських дипломах у більшості своїй не відовідає вимогам кваліфікаційних характеристик за такими професіями.

Детальний аналіз вимог кваліфікаційних характеристик, дозволяє виокремити наступне. Викладач професійно-технічного навчального закладу (код КП – 2351.2) повинен: знати методiku організації навчально-виховного та навчально-виробничого процесів, основи педагогіки, психології та вікової фізіології: мати повну вищу педагогічну освіту (магістр, спеціаліст), або іншу повну вищу освіту та психолого-педагогічну підготовку. До викладання допускається без вимог до стажу роботи. По закінченню першого року роботи може отримати II категорію, а на другому році – навіть вищу категорію.

За категорією «Викладачі всіх спеціальностей вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації» (код КП – 2310.2) педагогічний працівник

повинен: знати зміст навчальних програм і методи організації навчання з предмета (дисципліни); педагогіку, психологію; сучасні педагогічні технології навчання, реалізації компетентнісного підходу, розвиваючого навчання; мати повну вищу освіту (магістр, спеціаліст). Він може, взагалі, працювати «без вимог до стажу». Останнє викликає пересторогу. Спірним є питання: чому для викладача ЗВО III–IV рівнів акредитації (код КП – 2310.2) кваліфікаційні вимоги передбачають стаж науково-педагогічної роботи не менше двох років, а для викладача коледжу наявність такого стажу не є обов'язковою умовою. Навантаження, наприклад, з навчально-виховної роботи є не меншим, аніж в університетах. Отже, постає питання щодо готовності і стану фахової компетентності фахівця технічного профілю у період його педагогічної діяльності.

Отже, зазначене вище дозволяє зробити наступні підсумки щодо проаналізованих документів.

Перше. У навчальних та робочих планах закладів вищої освіти технічного профілю, головним чином, є недостатньою необхідна кількість годин, що відводиться на вивчення психолого-педагогічних дисциплін; є відсутньою педагогічна практика, або формат і зміст її не відповідає сучасним вимогам і тенденціям розвитку суспільства.

Друге. У кваліфікаційних характеристиках «педагог професійного навчання» та «викладач професійно-технічного закладу освіти», на наш погляд, виокремлено надзвичайно вузькі хронометричні межі щодо отримання педагогічних категорій. Наприклад, викладач-початківець може отримати звання «викладач вищої категорії» вже за два роки своєї професійної діяльності в системі освітнього середовища коледжу, а першу категорію – за один рік. Якщо ж керуватися дослідженнями про професійне становлення педагога та основами вікової психології, то постає наступне питання. А чи є здатним 23-24-річний випускник магістратури ЗВО технічного профілю за один-два роки роботи на посаді викладача, оволодіти педагогічними методами, прийомами, технологіями на достатньому (для цього рівня кваліфікації) навчально-методичному рівні?

Між іншим, повне (1,0 ставки) навчальне навантаження передбачає близько 720 годин на рік, а це 72 години на місяць, або 18 годин на тиждень; тобто приблизно по 3,5 години на день. Чи є можливою достатньо ефективно апробація тих чи інших дисциплін (яких може бути декілька) за такою щільністю аудиторних годин? Цей фактор слід враховувати обов'язково, оскільки молодий викладач стикається з

проблемою перенавантаження вже на початку своєї педагогічної кар'єри. Так наприклад, за браком викладачів ІТ-спеціальностей та незрівнянно низькою оплатою (у порівнянні з колегами з ІТ-компаній і фірм) їх праці, навантаження таких працівників доходить до 1,5 ставки, з додавання класного керівництва та інших навчально-організаційних завдань. Через певний час такого робочого режиму відбувається накопичення стресу, що може перейти у депресію. І як наслідок – апатія до праці, взагалі, та неприйняття педагогічної діяльності, зокрема. Слід наголосити на тому, що різниця у віці між студентами коледжу (15-20 рр.) та молодими викладачами, випускниками університетів, варіюється у межах 3-8 років, тобто вони є представники майже однієї психологічної лінійки. Це теж необхідно прийняти до уваги.

Третє. Слід зазначити, що опитування і анкетування викладачів технічного профілю, які працюють в системі освітнього середовища коледжу, на обраній нами експериментальній платформі, кількість педагогів, які мають вищу педагогічну освіту складала 28%. До педагогічної діяльності також залучені фахівці-практики. Це ті особи, які є професіоналами, досвідченими виробничниками (керівники підприємств, компаній, інженери та ін.), але не мають досвіду роботи в педагогічній сфері. Таких фахівців технічного профілю можна виділити в окрему групу – недосвідчених педагогів. Їх кількість у період проведення педагогічного експерименту складала 21%.

Практичний фаховий досвід – це вагомий аргумент щодо передачі його майбутнім фахівцям в системі освітнього середовища коледжу. І все ж таки, це є лише необхідною умовою, але недостатньою. Багаторічний досвід є важливим лише у процесі проходження студентами технологічної практики на підприємстві. Це – лише один аспект багатогранної педагогічної діяльності. Проведення та організація аудиторних навчальних занять, виховних заходів та інших складових навчально-виховного процесу недосвідченому фахівцю (навіть, у поважному віці) складно реалізовувати без відповідної науково-методичної та професійно-педагогічної підготовки. Фахівець технічного профілю має оволодіти не лише педагогічними знаннями, уміннями та навичками у найкоротший термін, але й бути безпосереднім учасником навчально-виховного процесу та організаційно-педагогічної діяльності в системі освітнього середовища.

Аналіз змісту Закону України «Про вищу освіту» (2014) дозволяє виокремити ті статті, в яких наголошується, що саме до післядипломної

освіти мають бути включені наступні типи підготовки: перепідготовка (професійне навчання, спрямоване на оволодіння іншою професією працівниками, які здобули первинну професійну підготовку) і стажування (набуття особою досвіду виконання завдань та обов'язків певної професійної діяльності або галузі знань) (2014; Стаття 47). На сьогодні, основною формою підготовки науково-педагогічних працівників в університетах технічного профілю є асистентура-стажування. Цікавою тут є пропозиція щодо впровадження стажування, як однієї з форм розвитку і формування професійної компетентності молодих (або недосвідчених) викладачів-фахівців в системі освітнього середовища коледжу безпосередньо на робочому місці. Тим більше, що Закон України «Про освіту» (2017; Стаття 9) передбачає окрім інших, такі форми здобуття освіти, як на робочому місці, так і в дуальному форматі (за участю досвідченого педагога).

Британський науковець Д. Грей визначив три концептуальні ідеї дуального навчання. А саме: навчання через роботу, навчання для роботи та навчання на роботі [121, с.166]. Така ідея є надзвичайно важливою у контексті проведення наших досліджень. Тим більше, що саме «...дуальне навчання робить вищу освіту життєздатною...», як зазначає український педагог М. Дернова, яка проводила дослідження застосування дуальної моделі вищої професійної освіти дорослих в університетах країн Європейського Союзу [122, с.138]. Дуальний підхід відкриває можливості чутливо реагувати на соціальні вимоги динамічних ринків праці у сучасному соціумі. Дуальне навчання насичує новими, актуальними, професійними знаннями дорослого студента, покращуючи та полегшуючи його безперервний професійний розвиток. У свою чергу, відбувається підвищення цінності, власне, процесу навчання та зміцнення інноваційної діяльності закладу вищої освіти. В українському законодавстві про вищу освіту, дуальна форма здобуття освіти визначається як «спосіб здобуття освіти, що передбачає поєднання навчання осіб у закладах освіти (в інших суб'єктів освітньої діяльності) з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації, як правило, на основі договору» [117, с.76]. Концептуальні положення цього закону ще не отримали широкого застосування у нашій державі, хоча заслуговують на увагу фахівців-практиків.

На наш погляд, вирішення проблеми непідготовленості фахівців технічного профілю до педагогічної діяльності (навчально-педагогічна та

організаційно-виховна робота) полягає у створенні ефективних педагогічних умов, які б включали економію часу та практичну доцільність, а також були впроваджені безпосередньо в системі освітнього середовища коледжу.

1.2 Сутність, зміст і структура професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу

Проблема вдосконалення професійної компетентності педагогів досліджувалась, головним чином, в площині підготовки майбутніх: вихователя дошкільної освіти (А. Богуш [1], Г. Беленька [2], Т. Жаровцева [3], В. Нестеренко [4], Т. Швець [5] та ін.); вчителя початкових класів (І.Бужина [6], Н. Глузман [7], Л. Колбіна [8], Л. Хоружа [9], А. Цимбалару [10] та ін.), вчителя гуманітарних, природничих дисциплін, педагога трудового навчання, музичного, образотворчого, фізичного виховання та ін. (В. Вихор [11], С. Гаркуша [12], Ю. Горошко [13], З. Курлянд [14], Т.Кремешна [15], М. Носко [16], В. Пліско [17], О. Третьак [18], О.Тюрікова [19]), які здобувають освіту саме в педагогічних закладах вищої освіти. Через те, що проблема розвитку професійної педагогічної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу в комплексі не розглядалася, у даному дослідженні було проаналізовано наукові джерела, що висвітлювали проблеми подібного типу.

Аналіз наукових праць (починаючи з 2001 року) українських вчених (С. Бухальська [31], М. Бирка [32], В. Деміденко [33], С. Демченко [34], В. Ільчук [35], Т. Кудрявцева [40], С. Міщенко [41], В. Мороз [38], а також С. Наумкін [117], Т. Павлиш [36], Т. І. Свириденко [37], Л. Шевчук [39] та ін.) засвідчив, що їх дослідження присвячені вирішенню поодиноких аспектів розвитку професійної (педагогічної) компетентності фахівців технічного профілю. Як правило, у працях наведені результати, що стосуються питань підвищення кваліфікації викладачів спеціальних дисциплін закладів професійно-технічної освіти у системі післядипломної освіти, а не проблеми навчання до початку педагогічної діяльності, або під час випробувального терміну, яку поставлено в меті нашого дослідження.

Паралельно низка науковців (М. Артюшина [20], О. Капітанець [21], В. Козаков [22], О. Котикова [23], Н. Мачинська [34], І. Михайлюк [25], Т. Поясок [26], Т. Приходько [27], В. Тюріна [28], Л. Шовкун [29], Н. Яремчук [30] та ін.) розкрили проблему формування психолого-

педагогічної компетентності фахівців непедагогічного профілю під час навчання в магістратурі. Так, аналізуючи сучасний стан педагогічної освіти магістрантів у ЗВО непедагогічного профілю, Н. Мачинська виявила, що частина дисциплін психолого-педагогічного циклу, які забезпечують змістовну складову педагогічної освіти майбутніх фахівців в умовах магістратури університету непедагогічного профілю, є досить обмеженою [24].

Змістовна складова педагогічної освіти у програмах технічних ЗВО є істотно меншою, аніж у закладах вищої освіти педагогічного профілю. Зокрема, кількість годин для вивчення навчальної дисципліни «Психологія і педагогіка вищої школи» у непедагогічному університеті коливається в межах 1,5–2 кредитів, що складає 36 або 54 години. Отже, «здобуття освіти на робочому місці – це спосіб організації навчання здобувачів освіти, завдяки якому оволодіння освітньою програмою (як правило, професійної, професійно-технічної, фахової передвищої освіти) відбувається на виробництві шляхом практичного навчання, участі у виконанні трудових обов'язків і завдань під керівництвом фахівців-практиків, залучених до освітнього процесу» [117].

Протягом останніх років, задля підвищення якості освітніх послуг, проблема розробки ідеальної формули педагогічного професіоналізму вирішується більшістю науковців через визначення, комбінування та структурування компонентів професійної компетентності педагогічного працівника і порівневого діагностування якості його діяльності. Але й досі в світовому освітньому просторі така формула педагога професіонала не створена.

Динамічність освітньої системи та її суб'єктів, суттєво залежить від реформ структури та змісту державної освіти. Причиною є також мінливість суспільства, вікові та гендерні співвідношення на певному етапі його функціонування. Це стає причиною періодичних змін у кількості і якості освіченості учнів та студентів. Відповідно до цього змінюються компоненти професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти, взагалі, і освітнього середовища коледжу, зокрема. Щоб розкрити та виокремити найбільш динамічні компоненти професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу, визначити механізми їх динаміки, звернемо увагу на те, яким чином у суспільстві відбуваються зміни поколінь. Для цього візьмемо до уваги теорію поколінь, що була запропонована американськими науковцями

Н. Хоуом та В. Штраусом у 1991 році [124] на основі досліджень 1960-х років Дж. Деверсона [125].

Згідно до такого, кожні 20-25 років народжується нове покоління людей, якому притаманні характерні саме для них звички та особливості, і які виділяють їх на тлі інших, а далі – повторюються у наступних поколіннях.

Питаннями феномену поколінь присвятили свої дослідження такі науковці, як: О. Антіпов [126], П. Бражніков [127], І. Веретєннікова [128], Р. Долженко [129], М. Ісаєва [130], Ю. Левада [131], Є. Ніконов [132], а також Н. Самоукіна [133] Є. Шаміс [134] Вітчизняні науковці: Т. Близнюк [135], А. Єрмоленко [136], В. Кірвас [137], І. Костенко [138], Т. Лепейко [139], В. Сьюмар [140] та інші досліджували особливості поколінь сучасних українців.

Основними категоріями, на яких ґрунтується теорія поколінь є «покоління» та «цінності».

На підставі ціннісного підходу під «поколінням» розуміють певну спілку людей, які народжені в конкретний історичний період та сформовані як особистості під впливом загальних факторів навколишнього середовища (соціальних, культурних, політичних та економічних умов, технічного прогресу тощо), є носіями єдиних цінностей, що знаходяться на підсвідомому рівні особистості [124, с.45].

Під «цінністю» ж розуміють важливість явищ та предметів дійсності з точки зору їх відповідності чи невідповідності потребам суспільства, соціальним групам та особистості [137, с.67].

За даними психологічної науки, цінності піддаються корекції під впливом індивідуальних ситуацій зовнішнього середовища, але базові цінності, що закладені у ранньому віці (до 12-14 років) залишаються на рівні аксіоматики [125, с.100].

Різниця у цінностях для представників різних поколінь, може бути досить радикальною, що необхідно обов'язково враховувати при розробці нових систем та підходів у всіх сферах життя людини [141]. Не винятком є також й освітня система, що потребує корегування з урахуванням цього аспекту [139, с.30].

Цінності кожного покоління проявляються лише у груповій поведінці, а не індивідуально [140]. Але, на нашу думку, незважаючи на різні пріоритети в цінностях кожного покоління, у роботі педагога завжди були і залишатимуться на першому місці саме ті «цінності», що

орієнтовані на допомогу людині. І це є однією з головних складових професійної компетентності викладача.

П. Бражніков вважає, що ілюзією є використання теорії поколінь, як найбільш простого та зручного способу розділення працівників на групи з метою спрощення кадрової політики. Але, за його поглядами, ця теорія все ж таки дає можливість ілюструвати загальну картину розуміння ринкових механізмів на ринку праці [127, с.198].

Н. Хоув і В. Штраус склали характеристику і дали алфавітну назву для кожного з поколінь, розпочинаючи з 1433 року [124].

На сьогодні, сучасні дослідники, головним чином, розглядають п'ять останніх поколінь. А саме, покоління типу: «Бєбі-бумєри», «X» (Ікс), «Y» (Ігрек), «Z» (Зєд), «Alpha» (Альфа) [142 – 144]. Слід зазначити, що часові межі кожного покоління не можуть бути чіткими, та коливаються від 1 до 3 років. Тому люди, що народилися на перехресті цих хронометричних меж, так звані «єхо-покоління», приймають цінності обох, або домінуючого покоління [142].

Ринок праці нашої країни представлений у більшості своїй чотирма поколіннями [140]: наймолодша категорія – до 15 років (покоління Z), середня категорія – від 15 до 34 років (покоління Y), зріла категорія – від 35 до 55 (покоління X), поважна категорія – від 55 до 75 (покоління «Бєбі-бумєрів»).

Згідно до результатів досліджень, проведених у 2015 році Міжнародним кадровим порталом (International Recruitment Portal Head Hunter Ukraine) на українському ринку праці розподіл за поколіннями є наступним: 37% – це представники покоління «Бєбі-бумєрів»; 41% – «X»; 14% – «Y» [145, с.12]. За цим розподілом можна зазначити, що понад 70% працівників в Україні складають лише два покоління: «Бєбі-бумєрів» та «X».

Виходячи з динаміки старіння суспільства, а це є закономірним процесом, протягом 8-10 наступних років, показник представників покоління «Y» має збільшитися до 75% [143, с.120]. Це говорить про те, що такий перерозподіл ринку праці внесе зміни до загальної системи у всіх сферах життя країни.

Слід наголосити, що частину ринку праці складають і працівники, які надають освітні послуги: вчителі, викладачі та співробітники закладів освіти різного рівня підготовки молоді.

Приймаючи до уваги вище наведене, були складені, проаналізовані характеристики поколінь педагогів у вигляді порівняльної таблиці на експериментальній базі, що була задіяна у проведеному педагогічному експерименті. Було з'ясовано, що майже в усіх коледжах, де проводився експеримент, мав місце майже однаковий розподіл викладацького складу.

Створення таблиці поколінь школи викладачів вбачалося нами як обов'язкова умова при вирішенні поставлених завдань дослідження. Це пов'язано з тим, що надзвичайно важливим є визначення тих основних компонентів, відповідних до них, критеріїв, які необхідно прийняти до уваги у процесі виокремлення педагогічних умов і розбудови моделі розвитку професійної компетентності (як молодого, так і досвідченого викладача) в системі освітнього середовища коледжу. Приклад розподілу кадрового складу ОККТ ОДЕКУ наведений в табл. 1.1 і торкався періоду 2014-2018 рр. Наведені у табл.1.1 дані враховувалися для розробки основних засад щодо створення системи передачі педагогічного досвіду безпосередньо у перші роки входження молодого (або педагогічно недосвідченого) фахівця в освітній простір коледжу. Визначено три категорії поколінь викладачів у форматі «школи викладачів»: «професіонали» (вікова група: 55-70 років), «послідовники професіоналів», або «універсали» (35-50 років) та «одинаки» (23-30 років). Виокремлено середні вікові границі. «Ехо-покоління» складені у межах 5 років. При формуванні поколінь викладачів, використані компоненти професійних характеристик (знаннєві, особистісні, мотиваційно-ціннісні).

Так, до складу представників покоління «переможців» (вікова група: 55-70 років) входила група викладачів «професіоналів», майстрів педагогічної справи. Більшість з цих викладачів, у свій час, мали змогу слухати лекції, навчатися та виконувати наукові та науково-методичні дослідження під керівництвом провідних вчених, представників добре відомих наукових шкіл з педагогіки, психології, фізики, механіки, техніки та інших профільних фахівців, серед яких: Ш. Амонашвілі, І. Зязюн, Д. Ельконін, А. Петровський, О. Веліхов, Ж. Алферов, Є. Патон та ін. Фахові та психолого-педагогічні компетенції цих викладачів формувалися на зразках та наукових джерелах плеяди представників педагогіки, психології, фундаментальної та прикладної науки XIX-XX століття (Л. Виготський, В. Кремень, О. Леонтьєв, А. Макаренко, С. Русова, К.Ушинський, В. Сухомлинський, А. Петровський, Є. Патон та ін.). Отримавши системні наукові знання, вони пройшли послідовно всі етапи

становлення викладача, працювали в системі освітнього простору, що мав єдину мету та цінності виховання та навчання.

Таблиця 1.1 Порівняльна таблиця характеристики поколінь шкіл викладачів (на прикладі ОККТ ОДЕКУ у період 2014-2018 рр)

Назва покоління шкіл викладачів / вік	Назва покоління за «теорією поколінь»	Характерні компоненти представника покоління викладачів		
		Цінності	Когнітивна компонента	Особистісні характеристики
Викладачі «професіонали» часів школи класиків: К. Ушинський, А. Макаренко, С. Русова, В.Сухомлинський (віком 55 – 70 р.)	«Переможці» або «Бєбі-бумери» 1943-1963р.н.	Людинолюбство взаємодопомога патріотизм командний дух та колективізм (<i>нематеріальна мотивація</i>)	Широта наукових знань творчість та педагогічна майстерність має найвищий рівень	Витривалість оптимізм відповідальність гнучкість до змін у діяльності енергійність
Викладачі «універсали» та «послідовники» викладачів «професіоналів» (віком 35-50 р.)	Покоління Х 1963-1984 р.н.	Стабільність ціна часу та вибору вз. допомога патріотизм командний дух (<i>нематеріальна мотивація</i>)	Педагогічна майстерність на високому рівні глобальна інформованість технічна освіченість	Працелюбність наполегливість самостійність готовність до екстремальних ситуацій поступливість гнучкість
Викладачі «одинаки» (віком 23-30 р.)	Покоління Y («Міленіум» «Я» «Покоління соціальних мереж») 1984-2004 р.н.	незалежність (<i>матеріальна мотивація</i>) особистий комфорт та дозволя патріотизм	Інтелектуальний розвиток у різних сферах одночасно наукове підґрунтя не є високим	Зацикленість на особистості «Я» не витримують одноманітності і не є витривалими

Найголовніше полягає у тому, що представники цієї групи не мали сумніву у зміні тих цінностей, які стимулювали їх професійний розвиток в

майбутньому. Тому психологія викладачів цього покоління є чітко визначеною.

Характерними рисами для них є: оптимізм в роботі та житті, постійний саморозвиток та допитливість, потужні лідерські якості, неабиякий трудоголізм, культ здорового способу життя тощо. Вони вміють гуртувати довкола себе різновікові аудиторії, створювати настрій і дух єдності, бажання жити та працювати, не зупиняючись та не зважаючи на перешкоди. Адже мотивація до роботи для цієї групи людей, головним чином, не є матеріальною. Педагогічна майстерність для них є частиною особистості, вони є викладачами-професіоналами. Це той осередок викладацького складу, який є взірцем для наступників. Вони відкриті для передачі накопиченого фахового, педагогічного досвіду. Недоліком є – консерватизм у питаннях виховання молоді, несприйняття сучасного стану міжлюдських стосунків тощо.

Наступною групою є викладачі з покоління «послідовників», викладачів- професіоналів (вікова група: 35-50 років). У термінах теорії покоління – це покоління «Х». Викладачі цього покоління мають високий рівень професійної компетентності, адже вони мають у своїй складовій такі якості, як: трудоголізм, силу волі, гнучкість в роботі та навчанні, готовність до змін. Серед цінностей для них на перший план виступає бажання стабільності та впевненості у завтрашньому дні. Для викладачів цієї групи характерним є: почуття відповідальності, що у практичному сенсі проявляється, як «прив'язанність» до свого робочого місця, до людей з якими працюють, бажання розвивати та зберігати заклад освіти в якому працюють. Вони готові терпіти матеріальну скруту заради отримання задоволення від результатів своєї роботи. Адже економіко-політичні умови в яких формувалася особистість цієї категорії викладачів охоплює не лише «період перебудови», але й нестабільні і непередбачувані «дев'яності» роки минулого століття. Це сприяло розвитку у цих людей терпимості та креативності, взаємодопомоги, а також здатності щодо прийняття швидких рішень у нестандартних ситуаціях. Саме як викладачі вони: є чудовими виконавцями, організаторами виховних заходів; шанобливо ставляться до дорослих, люблять дітей; надзвичайно відповідальні, здатні до виконання декількох завдань одночасно, постійно проводять самоаналіз власних дій. Рівень викладання є доволі високим. Для них взірцем стала школа попереднього покоління викладачів-професіоналів. А тому, вони цінують підтримку старшого покоління, і намагаються передати дух цієї «школи

викладачів» наступному поколінню. На жаль, саме для представників цього покоління викладачів, ця місія є набагато складнішою, аніж для їх попередників. Останнє пов'язано з тим, що саме у період комп'ютерної (інформаційної) революції, який відбувається зараз, розрив у 30-50 років з наступним поколінням є надзвичайно тривалим. Розвиток цивілізації прискорюється за рахунок нових технологій в усіх сферах життя людини.

Динамічний ритм технічного переоснащення суспільства конкретизується в освітньому середовищі у формі «конфлікту поколінь викладачів». На разі, це є фактом. Викладачі вікової групи (23-30 років), покоління «Y», як і всі їх ровесники, є надзвичайно технізованими – це покоління «соціальних мереж». Вони не визнають і не ототожнюють тих кумирів, які були в їх попередників. Саме тому це і є покоління викладачів – «одинаків». Вивчення особливостей цієї групи викладачів є не лише надзвичайно цікавим, але й необхідним, оскільки саме ці молоді люди будуть визначати стратегію розвитку суспільства і відповідатимуть за існування цивілізації у найближчому майбутньому людства. Найбільш актуальним, на нашу думку, для цього покоління викладачів є проблема втрати класичної «школи педагогіки».

Представники покоління «Y» характеризуються зануреністю у віртуальний світ, постійною потребою різноманіття та змін. Хоча, за своєю суттю, вони є незалежними і краще почуваються у командній роботі. Недоліками представників цього покоління є: відстороненість щодо прийняття рішень, відсутність бажання виконувати ту роботу, яку потрібно здійснювати без задоволення, бажання отримати швидкий результат. У своїй віковій групі вони швидко встановлюють міжособистісні відносини, не бажають дотримуватися субординації зі студентами, бо вважають це формальністю. Зі старшим поколінням можуть вступати у довготривалий конфлікт, який зводиться до ігнорування спілкування з ними. Це не є причиною боротьби поколінь у класичному вигляді. У більшості своїй – це результат впливу на свідомість нового соціально-інформаційного буття, в якому розвивається сучасне молоде покоління.

Покоління Y зростало на комп'ютерних іграх. Їм подобається грати. Гра є зрозумілою, результат очікуваним, передбаченим, а кожна перемога надає винагороду. Тому результат будь-якої праці для них обов'язково має бути відзначений, як правило, матеріально. Для них часто не існує меж між реальним та віртуальним світом, який характеризують як «Фіджітал

(Phygital) світ» (наш переклад – з англ. – Physics, Digital – поєднання фізичного з віртуальним) – це світ без обмежень, світ свободи вибору і дій. Тому для представників цього покоління викладачів не існує авторитетів. Втрата роботи не є проблемою. Більшою проблемою є втрата, власне, економічно вигідної роботи. Звідси надмірна амбітність, переоцінка власних здібностей, висока впевненість у своїх силах та знаннях (які, до речі, не завжди є глибокими і системними). Вони вважають себе кращими знавцями, аніж їх старші колеги у тих сферах, які є сучасними. Часто нехтують додатковими та тими знаннями, що потребують глибини і фундаментальності, вважають їх непотрібними, «вінтажними» тощо.

Викладачі покоління «Y» не витримують довготривалу монотонну працю, часто обирають гнучкий графік роботи. Як правило, вони є неуважними до деталей, не завжди усвідомлюють їх важливість. Переважна більшість таких викладачів не здатна довго і терпляче йти кар'єрними сходинками, що є характерним для їхніх попередників. Зауважимо, що, специфіка педагогічної праці, потребує саме терпіння. Припущена ними помилка викликає у них бажання глобальних змін, навіть, викликає супротив до педагогічної професії.

Психологію молодшого за них покоління (покоління «X», своїх студентів) вони сприймають набагато ближче і зрозуміліше, аніж, набагато старших за них, викладачів. Саме це і *формує у цієї категорії викладачів хибні уявлення щодо розуміння методів та засобів навчально-виховної діяльності*. Самовпевненість часто шкодить їм самовдосконалюватися та розвивати професійну компетентність в педагогічній діяльності. Для них не важливим є те, що: нівелюється дистанція між викладачем та студентом; спотворюється система передачі знань, бо навчання відбувається шляхом зневаги до наукового обґрунтування та авторитету, навіть, іноді, на рівні популізму; зневажаються і відкидаються надбання багатовікового педагогічного досвіду та методик викладання. Для цих молодих людей більш авторитетною є інформація з Інтернету, Вікіпедії, соціальних мереж. Комп'ютер, смартфон, гаджет та інші пристрої мультимедійного призначення стають необхідними елементами існування. Тут немає потреби у навчальній (досить важкій) праці, щодо вироблення нового знання. Отримання нової інформації відбувається без зусиль, шляхом перетікання. При цьому блокується розвиток уяви (як, наприклад, при читанні книги).

Сучасний світовий економічний ринок праці, товарів і послуг поставив на один з перших щаблів матеріальне заохочення. Тому, для представників покоління викладачів «Y», нематеріальна мотивація вже не спрацьовує. Хоча з іншого боку, не можна стверджувати, що матеріальна мотивація є неважливим стимулом до творчості та прояву інновацій у педагогічній роботі. До того ж молоді викладачі здатні швидко освоїти та оволодіти досконало новими інформаційними технологіями, на відміну від попередників, покоління «X». Така здатність має велике значення у використанні комп'ютерної техніки для фахівців ІТ спеціальностей.

Запропонована характеристика поколінь викладачів, на прикладі ОККТ ОДЕКУ, стосується особистісних та професійних якостей, що зустрічаються у переважній більшості педагогів зазначених вище груп.

Очевидно, що кожна людина має свою історію розвитку і особистісні характеристики, які можуть і не співпадати з тим, що наведено вище. Отже, слід прийняти до уваги особистісний підхід щодо розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу.

Проведена класифікація покоління викладачів ОККТ ОДЕКУ (табл.1.1) є актуальною, оскільки в заклади вищої освіти нашої країни вже «заходить» нова генерація викладачів-«одинаків» (представники покоління «Y»). Особливо це стосується викладачів непедагогічного профілю, зокрема, фахівців у сфері інформаційних технологій, електромеханічних, радіотехнічних дисциплін, робототехніки, телекомунікацій тощо.

Слід зазначити, що вимоги покоління «Z» (Зед) (студенти 15-18 років) щодо отримання ними якісної ІТ-підготовки, поступово переходять у формат «освітня послуга». Тобто, сучасний викладач змінює умови освітнього простору на умови освітнього ринку. Протягом наступних 7-10 років покоління «Z» отримає дипломи магістрів і складе конкуренцію викладачам покоління «Y».

Світогляд покоління «Z» формувалося в умовах нового соціально-інформаційного простору. Українські підлітки знаходяться у стані вибору. З одного боку, безмежні кордони інформації, освіти, сучасних технологій та інших матеріальних і духовних благ є відкритими для них. З іншого, стабільно негативна економіко-політична ситуація в Україні спонукає молодь до більш споживацького формату мислення («а що мені за це буде?»). А надалі – це вже сформовані цінності життя, що будуть

перенесені у всі сфери життя вже дорослої людини.

Однозначно про конкретні риси та цінності покоління «Z» сьогодні рано говорити, адже вони ще не сформовані остаточно. Можна лише передбачати їх становлення з огляду на те, що передасть їм попереднє покоління «Y». Поки, що незрозуміло, який же вплив на них здійснять виклики і події, що відбуваються на разі в Україні (відкриті кордони Євросоюзу, економічні та політичні зміни, гібридна війна з Росією, життя у віртуальному світі, терористичні акти тощо).

Слід наголосити, що надзвичайну загрозу слід очікувати від знецінення моральних ідеалів, поглинання світової культури субкультурами та підміни понять і загальнолюдських цінностей, а також від нехтування здоровим глуздом [146]. Отже, перед поколінням викладачів-професіоналів та їх послідовників (покоління «X») нагальним постає завдання передачі поколінню викладачів-«одинаків» (покоління «Y»), великий власний практичний педагогічний досвід, сформувати у них систему психолого-педагогічних знань, умінь та навичок. Невиконання цього завдання, сприятиме тому, що вже на рівні покоління «Z» буде втрачено досвід минулих поколінь педагогічних шкіл, орієнтири на школу педагогіки отримують зовсім інший зміст. Відбудеться викривлення, власне, ідеї педагогічного процесу, як такого, а отже і ролі педагога в ньому (за своєю суттю та метою).

Досліджуючи проблему розвитку професійної компетентності викладача технічного профілю, не можна обійти питання професійного становлення викладача та виникнення криз у процесі педагогічної діяльності.

Зарубіжні психологи (Ш. Бюлер [144], Б. Лівехуд [141], Е. Еріксон [147], В. Слободчиков [148] та ін.), розділяючи людське життя на періоди та стадії розвитку, завжди звертали увагу на труднощі переходу від однієї стадії до іншої.

У залежності від наукової спрямованості, вчені вбачають наступні причини вікових криз, як-то: різні умови біологічного розвитку, соціального, духовного, морального. Так Ш. Бюлер визначила, що у віці 25-30 років, людина починає самовизначатися найактивніше. У 35-40 років відбувається вже кульмінація самовизначення. У разі неадекватного самовизначення на фазі 25-30 років, можливим є прояв професійної кризи у 35-40 років [144, с.172].

В. Слободчиков при розробці категорії віку в якості основи періодизації, обрав поняття саме «суспільства», всередині якого і формуються багатовимірні здібності людини. Початок кожного вікового щабля, на думку вченого, є «народженням», яке представляє кризу самотності. Відповідно він виділяє дві групи криз: 1) кризи «народження» («так не можна жити»); 2) кризи розвитку («хочу бути як ти») та пошук нових способів самовизначення [148, с.167].

Е. Еріксон також зазначає що «кожна наступна стадія ... є потенційною кризою через радикальну зміну перспективи» [147, с.105]. Це означає, що в процесі розвитку професійної компетентності молодого викладача в системі освітнього середовища коледжу, можна використати поняття перспективи на майбутнє. Тобто допомогти розкрити глибину педагогічної професії саме в конкретних умовах освітнього середовища того навчального закладу, в якому він працює. Неоціненну допомогу тут здатні надати саме викладачі-професіонали і їх послідовники (покоління «Х»).

Особливу, надзвичайно важливу роль відіграє керівник закладу освіти, який повинен мати не лише авторитет, але й володіти менеджерськими якостями, бути зразком і натхненником свого педагогічного колективу. Викладачі повинні відчувати підтримку адміністрації, яка має забезпечити, відповідні до часу, достойні умови (інформаційні, матеріальні, психологічні) щодо реалізації перспективи розвитку закладу освіти.

Загалом професійне становлення педагога в системі освітнього середовища коледжу відбувається у безперервному процесі пошуку нових методів та прийомів навчальної, виховної та організаційної діяльності. Кожні чотири роки, через зміну навчальних груп студентів, викладачу доводиться, навіть, перебудовувати власну систему професійних, а інколи і, життєвих переконань та принципів, або світогляду, взагалі. Тому, є надзвичайно важливим (ще до початку педагогічної діяльності) розвивати основні компоненти професійної компетентності у молодого викладача коледжу, який має базову непедагогічну освіту.

У контексті наукового дослідження, нас цікавить розвиток таких компонентів професійної компетентності майбутнього педагога коледжу, які б можна було сформувані на достатньому рівні протягом першого року практичної педагогічної діяльності (т.зв. «випробувальний» рік). Адже сьогодні до конкуренції між закладами вищої освіти України щодо

надання освітніх послуг, долучилися й іноземні заклади, які стають все більш популярними для молоді. Крім цього, підготовка фахівців технічного профілю, зокрема, в ІТ-галузі, передбачає не лише високий рівень професійної компетентності викладачів технічного профілю, але й високоякісне матеріально-технічне забезпечення навчального процесу, що не завжди є можливим в умовах сучасної України. Це сприяє розвитку креативності, творчого підходу, навіть, у певному сенсі, винахідливості викладачів, адміністрації, керівників закладу освіти.

Таким чином, виходимо з того, що професійна діяльність викладача технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу забезпечується шляхом формування його професійної компетентності.

Розглянемо більш детально такі категорії, як «компетентність», «професійна компетентність». Провівши детальний аналіз відомих наукових джерел, слід підкреслити, що досить тривалий час «компетенція» і «компетентність», через невірне тлумачення іншомовних слів, мали синонімічний характер. Але надалі, в дослідженнях різних науковців, ці поняття розмежовуються.

У вітчизняній та зарубіжній науковій літературі існує багато трактувань цих понять (В. Байденко [149], Н. Бібік [150], Дж. Боуден [151], С. Головань [152], І. Зимня [153], В. Калінін [154], О. Кучай [155], а також Н. Кузьміна [156], А. Маркова [157], Н. Нагорна [158], О. Овчарук [159], О. Пометун [160], Дж. Равен [161], С. Шишов [162], А. Хуторський [163], В. Ягупов [164] та ін.). Але детальніше, у форматі наших досліджень розглянемо наступне.

Так, «компетентність» (лат. *competentia* – коло питань, в яких людина добре розуміється) [95, с.408]) розглядається відомими вченими як:

1) те, чого досяг конкретний фахівець, а також, вона характеризує міру оволодіння компетенціями і визначається можливістю вирішувати поставлені «місцем» завдання (С. Шишов) [162, с.263];

2) набір знань, умінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно проводити діяльність, або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії, або види діяльності (О. Пометун) [160, с.18];

3) «особистісне новоутворення, що розвивається в процесі: застосування раніше засвоєних знань на практиці; вилучення з практики нових знань; їх інтеграція на основі узагальнення в нове знання, що застосовуватиметься в різних нових ситуаціях» (Н. Кузьміна) [156, с.60].

4) це підготовленість (теоретична, практична, особистісна, психологічна тощо) до здійснення певної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей фахівця, які сприяють цій діяльності. (В. Ягупов) [164, с.222].

Поняття «компетенції» розкрито також багатоаспектно. Наприклад, як: 1) загальна здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях і нахилах, які набуті під час навчання (С. Шишов) [165, с.30]; 2) (від лат. *compeete* – досягаю, відповідаю, підхожу) коло повноважень, які надані законом, статутом, або іншим актом конкретному органу, або посадовій особі; знання і досвід у певній галузі [166, с.613].

Наше дослідження тяжіє більше до поглядів таких науковців, як: І. Зимня, В. Калінін, А. Хуторський, С. Шишов, де передбачено, що компетентність – це більш широке поняття та може включати в себе, власне, компетенції.

Так, В. Калінін зазначає, що компетентність є більш широким поняттям, яке характеризує і визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбувається через здобуття необхідних компетенцій, що складають мету професійної підготовки фахівця [154, с.8].

І. Зимня розглядає «компетентність», як інтелектуально так і особово-обумовлений досвід, зафіксований у вигляді компетенцій, що ґрунтується на знаннях [153, с.40].

А. Хуторський розмежовує обидва поняття [167, с.130] наступним чином:

1. Компетенція – включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів та процесів, та є необхідними для якісної продуктивної діяльності в цій сфері.

2. Компетентність характеризує досвідчене оволодіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї та предмету діяльності.

Керуючись вищезазначеними дефініціями щодо понять компетентності та компетенції, складемо *висновки*: компетентність представляє собою комбінацію певного набору компетенцій, що виконують функцію рушійної сили для реалізації відповідних якісних дій у різних формах в певних видах діяльності людини.

Отже, поняття «професійна компетентність» також включатиме набір певних компонентів та якостей особистості у межах робочого простору та, навіть, як складова розвитку особистості.

Розкриття загальної феноменології професійної компетентності знаходимо в дослідження зарубіжних науковців (В. Адольфа [168], Є. Бондаревської [169], М. Волошиної [170], І. Зимньої [171], Н. Кузьміної [172], А. Реана [173], А. Савчук [168], В. Сластьоніна [174], а також А.Хуторського [175]) і українських педагогів (Н. Бібік [176], В. Бондаря [177], О. Овчарук [178], О. Пометун [160] та ін.).

«Професійна компетентність» вивчалася науковцями з таких аспектів як: розкриття її змісту (В. Бездухов [179], А. Маркова [180], С. Мишина [179], О. Правдіна [179]), моделювання процесу її формування (В. Введенський [181], В. Болотов [182], В. Серіков [183] та ін.), визначення основних видів компетентності (Г. Селевко [184], П. Третьяков [185], Н.Капустін [185], Т. Шамова [185], В. Ягупов [164] та ін.), її складових (І.Бех [186], К. Віаніс-Трофименко [187], Е. Зеєр [188], Т. Ісаєва [189], Л.Карпова [190], І. Міщенко [41], В. Пелагейченко [191], І. Черемис [192], О.Шахматова [193] та ін.). Окремо розкрито поняття «педагогічна компетентність» (В. Бездухов [179], В. Лозова [194], М. Шахов [195]).

М. Головань визначає, що професійна компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі сукупність знань, умінь, навичок, досвіду і особистісних якостей, які обумовлюють готовність і здатність особистості діяти у складній ситуації та вирішувати професійні завдання з високим ступенем невизначеності; здатність до досягнення більш якісного результату праці, ставлення до професії як до цінності [106, с. 55].

В. Сластьонін під професійною компетентністю розуміє особистісні можливості, що дозволяють фахівцеві самостійно й ефективно вирішувати професійні завдання, ефективно використовувати теоретичні знання та послуговуватися практичними навичками [174, с.25].

А. Маркова розуміє її як поєднання здатності та готовності індивіда до професійної діяльності [180, с.67].

За поглядами Н. Баловсяк, професійна компетентність - це найвищий рівень професійної майстерності – знань, умінь, розвитку здібностей, результатів і способів діяльності людини, норм поведінки, внутрішніх мотивів, що надають людині можливість досягти високих результатів у

певній професійній діяльності. Компетентність являє собою здатність особистості виконувати професійну діяльність на найвищому рівні майстерності [197, с.88].

Е. Зеєр, вважає професійну компетентність однією зі складових професіоналізму та визначає її як сукупність професійних потреб, професійної придатності, професійної задоволеності, професійного успіху [188, с.251].

Отже, професійна компетентність розуміється нами, як здатність та готовність людини виконувати професійні завдання на основі раніше здобутих спеціальних знань вмінь та навичок. Вона є еталонним набором професійних знань, умінь та навичок, на який має спиратися фахівець для постійного вдосконалення.

Якщо розглядати професійну компетентність викладача закладу вищої освіти, то вона теж представляється «інтегрованою на функціональному рівні системою, що об'єднує в собі професійні знання, уміння, навички, досвід і особистісні якості, які обумовлюють прагнення, здатність та готовність вирішувати завдання й розв'язувати проблеми різної комунікативної складності» (В. Серіков) [183, с.200].

Л. Хоружа розглядає професійну компетентність педагога як сукупність теоретичних знань, практичних умінь і навичок, а також практичного досвіду та особистісних якостей, які забезпечують ефективність і результативність його педагогічної діяльності [198, с.18].

Приймаючи до уваги розуміння компетентності за С. Пальчевським, що передбачає теоретичну та практичну готовність викладача до діяльності, слід зазначити, що теоретична готовність потребує аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних умінь, а практична – організаторських (мобілізаційних, інформаційних, розвивальних, орієнтаційних) та комунікативних (перцептивних, педагогічного спілкування, педагогічної техніки) [199, с.89].

Отже, професійна компетентність, за аналізом наукових джерел, має складну структуру, а кожен науковець комбінує її та трактує по-різному.

У чинному дослідженні було використано ідею узагальненої моделі компетентності А. Хуторського, що представлена як дидактична система у якості чотирьох взаємопов'язаних компонентів. Це складові: теоретико-інформаційна, діяльнісно-практична, ціннісно-цільова та компонента досвіду [167, с.119]. Під теоретико-інформаційною компонентою А. Хуторський вбачає систему компетентнісних знань, під діяльнісно-

практичною – систему компетентнісних вмінь і навичок, досвідна компонента називається компетентнісним досвідом. Він зазначає що досвід є головним у розвитку взагалі компетентності, хоча без присутності знань та умінь неможливо отримати саме компетентнісний досвід. Тобто, «навчання в досвіді створює компетентність» [167, с.121].

Також було використано структуру професійної компетентності фахівця, розроблену В. Ягуповим, до складу якої входить шість компонент [164, с.7]. А саме: загальнолюдська компетентність (загальнокультурна, моральна, політична, соціальна, інформаційна, комунікативна, етична, екологічна, валеологічна); загальнонаукова компетентність (методологічна, теоретична, методична, дослідницька); загальнопрофесійна компетентність (загальнофахова, економічна, технічна, правова, психологічна, педагогічна); фахова компетентність (технологічна); функціональна компетентність (стратегічна, менеджерська, управління суб'єктами та об'єктами діяльності, виконавча); особистісна компетентність (мотиваційна, аутопсихологічна, регулятивна, адаптивна, навчальна).

Провівши аналіз зазначених вище наукових джерел, були виокремлені компоненти професійної компетентності фахівця технічного профілю, що повинні максимально розвиватися на перших етапах становлення молодого (недосвідченого) викладача в системі освітнього середовища коледжу за короткий проміжок часу, які б допомогли побудувати йому відповідну програму із забезпечення психолого-педагогічного супроводу (стажування).

Таким чином, у межах проблеми дисертаційного дослідження, було обрано наступні компоненти професійної компетентності: *теоретико-інформаційна, мотиваційно-ціннісна, діяльнісно-практична*.

Таким компонентам відповідають наступні критерії: *когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний*, а також показники, що їх характеризують: знання основ педагогіки, психології, методики викладання дисциплін; навички проведення самоаналізу власної педагогічної діяльності; науково-методичний аспект; вміння та навички у проведенні виховних та організаційних видів позакласної роботи зі студентами тощо.

Розвиток зазначених вище компонентів передбачає наповнення психолого-педагогічної складової професійної компетентності молодого викладача.

Згідно з Законом «Про вищу освіту» [49], термін «адаптація» щодо визначення відповідності займаній посаді (викладача), молодого фахівця у освітньому середовищі коледжу, складає не більше одного року, після чого викладач або повинен пройти атестацію, або звільнитися у разі її не проходження.

Випускник університету непедагогічного профілю має слабку (або взагалі не має) підготовленість до педагогічної діяльності. Але такі загальні компетентності (за В. Ягуповим), як особистісна, загальнолюдська та фахова компетентність вже сформовані. Можливим є лише доповнення та удосконалення окремих її елементів для кращої адаптації та роботи в системі освітнього середовища навчального закладу.

Молодий спеціаліст повинен навчитися застосовувати свої загальні та спеціальні знання, використовувати найкращі особистісні якості та досвід у новій педагогічній системі координат, тим самим створюючи власний професійний образ. Викладач випробовує себе у новій соціальній ролі, формує власну професійну ідентичність, тобто, розбудовує свій, лише йому притаманний портрет педагога, ознаками, якого є зовнішній образ, внутрішні способи саморегуляції, методика викладання тощо. Усе це складає основу початкового етапу – етапу становлення професійної педагогічної діяльності. Саме на цьому етапі, для молодого педагога, необхідним є надання йому можливостей практичної педагогічної роботи за участю реальної (а не уявної) навчальної аудиторії (учнів, студентів, слухачів). На такому практичному педагогічному майданчику, фахівець отримує можливість визначитися щодо правильності обрання педагогічної професії. Тут не останню роль відіграє соціальний статус людини, його ціннісні орієнтації, соціальні та індивідуальні потреби, життєві цілі і власні настанови.

Б. Ананьєв зазначає, що на ґрунті соціального статусу особистість формує систему соціальних ролей та ціннісних орієнтацій [200, с.55]. За даними соціальної психології слід відзначити, що цінності є основою для формування життєвої стратегії людини, саме вони і визначають лінію розвитку професійного становлення особистості.

Професійно-педагогічна спрямованість, як психолого-педагогічна категорія, була розглянута багатьма дослідниками (Н. Євтешина [201], Л. Зибіна [202], Н. Іванова [203], Р. Карпенко [204], Н. Кузьміна [172], І. Лукіяничук [205], Л. Мітіна [206], В. Сластьонін [174], А. Харченко [207], Т. Шахрай [208], Л. Шнейдер [209] та ін.).

Н. Кузьміна визначає педагогічну спрямованість як інтерес до педагогічної діяльності та потребу в ній, усвідомлення труднощів у роботі вчителя, прагнення оволодіти основами педагогічної майстерності [172, с.19].

Л. Шнейдер, стверджує, що професійна ідентичність це результат процесів професійного самовизначення, персоналізації та самоорганізації [209, с.124].

Загалом, питання «професійної ідентичності» – це достатньо складний процес, який не завжди може бути усвідомленим людиною, тому фахівця потрібно спонукати до такої ідентифікації. Особливо це стосується викладачів, які виконують свою роботу в системі освітнього середовища коледжу, адже, як було зазначено вище, тут виховна робота є такою ж надзвичайно важливою, як і навчальна. Це пов'язано з тим, що контингент студентів I-II курсів (вікова група 14-16 років, тобто школяри-старшокласники) потребує постійної уваги з боку не лише педагогічного колективу, а, навіть, індивідуальної психологічної допомоги.

Підкреслимо, що вся система освітнього середовища коледжу має працювати в єдиному ритмі, за всіма видами діяльності: навчальної, виховної, організаційної. Внесення змін в кожен з цих складових, або у всю таку структуру, або зміна умов її функціонування, впливає на результат діяльності закладу освіти в цілому [47]. Тому важливим є створення відповідних педагогічних умов для мотивації будь-якого нового члена педагогічного колективу. Такому «новачку» необхідно розкрити головні цінності педагога, сутність і зміст професійних обов'язків, і особливо, підкреслити важливість його педагогічної місії для суспільства.

Розвиток мотиваційно-ціннісного компоненту – це неодмінний елемент всього процесу формування професійної компетентності молодого викладача, його спрямованості на педагогічну діяльність.

Спрямованість особистості на ті чи інші цінності складають її ціннісні орієнтації (В. Тугарінов) [210, с.78].

А. Здравомислов, вважає, що цінності є важливою ланкою, що пов'язують суспільство, соціальне середовище і особистість з її внутрішнім світом [211, с.121].

Розвиток ціннісних орієнтацій – це показник міри соціальної зрілості. Отже, за рівнем сформованості ціннісних орієнтацій можна оцінити рівень розвитку особистості.

Е. Шпрангер вважав, що основою особистості є ціннісна орієнтація, завдяки якій людина пізнає світ. А, власне, ціннісна орієнтація особистості є продуктом загальної ціннісної орієнтації людства [212, с. 55-60].

Соціальна психологія ціннісну орієнтацію розкриває: по-перше, як ідеологічні, моральні, політичні, естетичні та інші причини оцінювання людиною соціальних об'єктів та подій; по-друге, як спосіб організації людиною своєї поведінки відповідно усвідомлених мотивів, що підняті до рівня важливих життєвих орієнтирів.

Стійка та непротирічна сукупність ціннісних орієнтацій обумовлює такі якості особистості, як цілісність, надійність, вірність певним принципам та ідеалам, активність у формуванні власної життєвої позиції.

Протиріччя ціннісних орієнтацій особистості можуть породжувати непослідовність в діях та поведінці людини. Їх нерозвиненість є ознакою інфантилізму. Відсутність мотиву сприяє формуванню слабкості внутрішньої структури особистості до опору зовнішнім викликам [213].

Науковцями різних країн запропоновано цілий спектр типологій цінностей, виокремлено близько 400 видів цінностей. Основними ж прийнято вважати цінності, які поділяють на духовні, соціальні та матеріальні.

А. Маслоу вбачав, що існують цінності, що притаманні кожній людині, тобто знаходяться в самій природі людини. Він виділив дві групи цінностей [214, с.108-118]: цінності буття – вищі цінності (істина, добро, краса, унікальність, справедливість, порядок, простота, самодостатність та ін.); нижчі цінності, оскільки вони орієнтовані на задоволення будь-якої потреби, яка ще не задоволена.

Відповідно до задач чинного педагогічного дослідження, було розглянуто типологію американського соціального психолога М. Рокіча та модель С. Бубнової, що була розроблена на основі його концепції [215; 216].

М. Рокіч розробив таку концепцію системи ціннісних орієнтацій людини, де набір цінностей розподіляється за цілями та засобами. Так, «цінності-цілі», або термінальні цінності – це переконання, що визначають для людини сенс її життя. Тобто кінцева мета індивідуального існування заслуговує на те, щоб до неї прагнути. «Цінності-засоби», або інструментальні, – це переконання людини, що мають певний образ дій, або властивість особистості, що є домінантними в усіх ситуаціях.

У свою чергу С. Бубнова, на основі концепції М. Рокіча, запропонувала трирівневу ієрархічну модель системи ціннісних орієнтацій [217, с.38-44]:

1. Цінності-ідеали, що є найбільш загальними, абстрактними (духовні -пізнавальні, естетичні, гуманістичні та соціальні – повага, досягнення, соціальна активність);

2. Цінності-властивості, що закріплюються в життєдіяльності та проявляються як властивості особистості (товариськість, допитливість, активність, домінантність тощо);

3. Цінності-способи поведінки, найбільш характерні засоби реалізації та закріплення цінностей-властивостей.

Саме ці цінності відіграють вирішальну роль у виборі людиною мети, визначенні шляхів і засобів досягнення цілі.

Існує певний алгоритм життєдіяльності особистості [218, с.98]: а) потреби спонукають особу до діяльності; б) задоволення певних потреб пов'язане з мотивом; в) мотивом є спонукальна причина дій і вчинків людей (те, що зумовлює здійснення дії).

В. Лозниця виділяє наступні мотиви праці: прагнення досягти успіху в професійній діяльності, одержати визнання серед людей, задовольнити свої матеріальні потреби тощо. Для реалізації завдань дисертаційного дослідження, найбільш цікавими є три мотиви, які описані в роботі В.Лозниці [219, с.131]: «служіння іншому» та «мотив аффіліації».

«Служіння іншому» означає, що саме цим мотивом керуються представники професій, які пов'язані з безпосереднім контактом з людьми (викладачі, лікарі, обслуговуючий персонал). Хоча будь-яка праця є служінням іншому, а вдячність конкретних людей, громадська оцінка вчинків чи праці мотивують до більш якісного виконання своїх обов'язків, наприклад, як інженера, так і, навіть, охоронця.

«Мотив аффіліації» передбачає, перш за все, любов до людей – найвищий духовний вияв даного мотиву. Внутрішньо він виступає у вигляді почуття прив'язаності, вірності, а зовнішньо – в товариськості, у прагненні співпрацювати з іншими людьми, постійно бути разом з ними.

Не менш важливим для професії педагога є мотив «реалізації потенціалу особистості». Адже праця, яка забезпечує розвиток здібностей людини і викликає задоволення, сприяє повній віддачі своїй професії. Праця педагога є найскладнішою за формою та часовими межами, тобто

мультифункціональна (адже після робочого часу викладачеві часто доводиться допрацьовувати у різних напрямках).

Отже, мотиваційно-ціннісний компонент повинен стати одним з головних у професійному становленні молодого викладача та включати: любов до дітей та повагу до людей; бажання приносити користь соціуму; розуміння та внутрішнє прийняття тактичних та стратегічних цілей і задач професійної діяльності; вироблення власної системи ідеалів, переконань, поглядів, що стосуються педагогічної діяльності; стійку потребу до виконання виховної місії у професії педагога; постійне бажання самовдосконалюватися.

Щодо теоретико-інформаційного компоненту розвитку професійної компетентності, то в першу чергу тут є вільне оперування молодим викладачем (на початку свого професійного становлення) базовими знаннями: із загальної психології, вікової психології, основ педагогіки, дидактики, методики викладання технічних дисциплін тощо. А також розуміння: законів і правил всієї системи освіти, та окремо коледжу; своїх прав та обов'язків, як викладача.

Незважаючи на те, що в системі освітнього середовища коледжу є відсутнім такий вид діяльності як науковий, вважаємо за потрібне залучати молодого фахівця до виконання наукових, науково-методичних досліджень. Тим більше, що при навчанні у магістратурі випускники обов'язково залучаються до науково-практичної діяльності. І було б нелогічним не продовжити розвивати ці навички та використовувати їх у розробці навчально-методичних пакетів.

До того ж, в умовах конкуренції ринку освітніх послуг, адміністрації коледжів вводять практику набору науково-педагогічних кадрів (кандидатів та докторів наук). Саме вони можуть виконувати науковий супровід, результатом якого у молодого викладача може з'явитися бажання навчатися в аспірантурі і, тим самим, посилювати кадровий потенціал закладу освіти.

Згідно до результатів досліджень таких науковців, як М. Нікандров [220], І. Огородніков [221], С. Архангельський [222], зроблено висновок: чим більш органічним є поєднання методів навчання та наукових методів, тим вищим буде науковий рівень професійної підготовки студентів, а також науковий рівень викладання у закладах вищої освіти.

Вважаємо, що саме науковий підхід у процесі навчальної, виховної та методичної роботи сприяє якісному становленню та розвитку молодого

викладача, розширює світогляд, формує менеджерські якості, спонукає до педагогічних інновацій та розвитку педагогічної майстерності. Цей висновок свідчить про важливість запровадження наукової роботи в системі освітнього середовища коледжу.

У психолого-педагогічній науці питання підготовки викладача до професійної діяльності вирішується за двома основними методологічними підходами: з позиції індивідуальних особливостей, що виявляються у професійній діяльності та з позиції діяльнісного підходу, де особистість педагога вивчається в контексті його професійної діяльності.

Такі видатні психологи, як Л. Виготський [103], А. Леонтьєв [223], Д. Ельконін [113], В. Давидов [107], С. Рубінштейн [224], П. Гальперін [225] та ін., розробляючи психологічну теорію діяльності, розглядали діяльність, як динамічну систему взаємодії людини, як суб'єкта, з оточуючим світом, в процесі якої людина відображує навколишній світ у формі психічних образів, реалізуються та розвиваються її потреби, цінності та відносини, відбувається цілеспрямоване перетворення предметного світу.

А. Дістервег відзначав, що знання й уміння «не можуть бути надані або повідомлені. Будь-хто, бажаючи до них долучитися, має досягнути це власною діяльністю» [226, с.113].

Діяльнісний підхід вважають однією з педагогічних стратегій, які «увійшли до золотого фонду педагогічної культури» [227, с. 44].

За аналізом робіт науковців (Н. Бордовська [228], Г. Давидов [229], І. Зязюн [230], Е. Карпова [231], В. Кан-Калик [220], М. Каган [232], А.Линенко [233], М. Фіцула [234] та ін.), що вивчали питання професійно-педагогічної діяльності робимо висновок, що педагогічна діяльність є поліфункціональною та полігенезисною. Полігенезисність визначається тим, що вона постійно розвивається у різних напрямках: розвивається зміст стратегії і тактики викладання, педагогічні технології, вимоги до викладача.

Поліфункціональність І. Єрмаков розуміє не лише як формування та розвиток професійних компетентностей, підвищення кваліфікації, але й впровадження в практику нових типів діяльності, відповідних до часу, інновацій [235].

Людина формується і розвивається як особистість саме в діяльності. Відповідно до цього, професійна діяльність повинна розглядатися як

простір для прояву індивідуальності особистості, напрацювання особливого стилю.

Діяльнісний підхід виходить з положення про те, що психологічні здібності людини є результатом перетворення зовнішньої предметної діяльності у внутрішню психічну діяльність шляхом послідовних перетворень.

Таким чином, розвиток діяльнісно-практичного компоненту професійної компетентності викладача може залежати від типу та характеру організації його педагогічного стажування.

Для розвитку діяльнісно-практичного компоненту, під час педагогічного стажування в системі освітнього середовища коледжу, потрібно враховувати певні настанови: діяльність педагога повинна проходити в умовах соціально-економічної конкретики суспільства; реалізувати проектування, організацію та управління навчальною діяльністю не у форматі ретрансляції застарілих знань, а на основі новітніх досягнень науки і техніки шляхом використання ефективних педагогічних технологій; враховувати вікові особливості студентів, поважати їх особистість; використовувати сучасні методичні прийоми психології для проведення аналізу і оцінювання педагогічної проблеми у конкретній ситуації. Головне, що має бути – це те, що діяльність викладача повинна повністю відповідати потребам часу, технологічному та соціальному замовленню суспільства щодо надання якісних освітніх послуг.

Таким чином, засобами професійної діяльності педагога вищої школи є: 1) наукові (теоретичні й емпіричні) знання, за допомогою і на основі яких формуються знання студентів; 2) власний та педагогічний досвід, що преломлюється через особистісні якості педагога; 3) самоаналіз діяльності, самоактивізація до нових знань, самомотивація на професію, що є рушійною силою та підтримкою тривалий час.

Зауважимо, що педагогічна робота – це особливий вид діяльності, спрямований на передачу накопичених людством знань, умінь, навичок, культури і досвіду від старших поколінь молодшим, створення умов для всебічного гармонійного розвитку молоді, її ефективної і активної адаптації до вимог часу, розвитку суспільства, в цілому. Педагогічна робота – це надзвичайно відповідальна діяльність будь-якого покоління перед наступниками. Таким чином, за результатами теоретичного аналізу

наукових, науково-методичних, джерел та законодавчих документів, наведемо наступні висновки.

1. Проаналізовано сучасний стан проблеми розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу, уточнено сутність і зміст базових понять «освітнє середовище» та «компетентність».

На основі аналізу таких категорій, як «професійна компетентність», «професійно-педагогічна компетентність», «система освітнього середовища коледжу», розкрито зміст і структуру феномена, яким є «професійна компетентність фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу».

Освітнє середовище закладу вищої освіти, зокрема, коледжу, – це «феномен педагогічної дійсності». «Освітнє середовище коледжу» визначаємо, як ключову компетенцію, а також комплекс умов (можливостей) та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості. Доповненням про особливість освітнього середовища коледжу є те, що у широкому сенсі, коледж означає групу людей, які діють за своїми внутрішніми правилами та певною професійно спрямованою діяльністю. Для закладів вищої освіти технічного профілю різного типу (коледж, університет), у разі правильно організованого освітнього середовища (наявності логічних та взаємопов'язаних складових), створюється гармонійна динамічна психолого-педагогічна атмосфера, яка є необхідною для повноцінного розвитку закладу освіти в цілому.

Система освітнього середовища коледжу є специфічною. З одного боку, на першому-другому курсах, тут навчаються старшокласники (за віковою градацією), на третьому-четвертому – студенти, які є однолітками першо- і другокурсників університету. Тут система освітнього середовища коледжу виконує функцію «м'якої адаптації» студентів не лише до переходу в університет, але й, безпосередньо, до практичної роботи на підприємстві. Виокремлення цієї соціальної групи підлітків, вивчення факторів, що впливають на зміни у їх поведінці, а також розвиток професійної компетентності молодих фахівців технічного профілю, які вже виконують обов'язки викладача в системі освітнього середовища коледжу, є надзвичайно важливим, актуальним і нагальним.

«Система освітнього середовища коледжу» технічного профілю є не лише умовою для формування професійних знань та умінь у майбутніх

молодших спеціалістів, але й, за правильної організації, – може стати ідеальною «школою саморозвитку викладача», навіть тих, які не мають вищу педагогічну освіту.

2. Показано, що проблема формування професійної компетентності є важливим предметом наукових досліджень фахівців різних напрямів. На кожному віковому етапі компетентність має орієнтовні показники розвитку особистості. Професійна компетентність розуміється, як здатність та готовність людини виконувати професійні завдання на основі раніше здобутих спеціальних знань. Вона є еталонним набором професійних знань, умінь та навичок, на який має спиратися фахівець, а їх формування – основна частина системи його професійно-педагогічної підготовки.

Професійно-педагогічна компетентність – це здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засіб формування особистості з урахуванням обмежень і приписів відповідно до вимог педагогічної норми; це сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою кращого вирішення педагогічних завдань.

Такий феномен, як «професійна компетентність фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу» має включати в себе структурні компоненти, які є достатньо динамічними. Встановлено, що визначення механізмів, які впливають на зміну виокремлених компонент, надає широкі перспективи щодо формування необхідного і достатнього, для практичної педагогічної діяльності, рівня готовності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу за досить короткий термін.

3. Проведення аналізу нормативно-правових документів, вимог до освітніх ступенів «бакалавр» та «магістр», а також попереднє опитування та анкетування фахівців технічного профілю, дозволили виявити низку недоліків стану їх підготовленості до практичної педагогічної роботи, а саме: прогалини у знаннях педагогіки та психології, фундаментальних принципів дидактики, недостатнє володіння методикою викладання спеціально-технічних дисциплін (*теоретико-інформаційний* компонент); відсутність знань щодо проектування, організації та управління освітньою діяльністю; незнання законів і правил системи освіти, взагалі, та коледжу, зокрема; незнання посадових інструкцій (обов'язків) викладача, куратора групи (*діяльно-практичний* компонент); відсутність (або слабкий

рівень) мотивації до педагогічної діяльності; не прийняття тактичних та стратегічних цілей і задач викладацької роботи; відсутність знань щодо вироблення власної системи переконань та поглядів, що стосуються педагогічної діяльності; відсутність стійкої потреби до виконання виховної місії у професії педагога; нехтування принципами самовдосконалення (*мотиваційно-ціннісний* компонент).

Визначено, що аналогічні прогалини виявляють і викладачі технічного профілю, які тривалий час працювали за прямим фахом, мають високу майстерність і професіоналізм і є надзвичайно хорошими практиками, але не мають досвіду педагогічної діяльності.

4. На початковому етапі (етапі становлення, як викладача) професійної педагогічної діяльності, фахівець технічного профілю має змінюватися в освітньому середовищі коледжу і засобом цього середовища. Для отримання повноцінних психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, а також розвитку професійних якостей, молодому викладачеві необхідно знаходитися у системі педагогічних зразків, по-перше, певний час; по-друге, в умовах освітньої професійної діяльності колег – в «освітньому середовищі». Саме тут розширюються можливості педагогічного вдосконалення його, як педагога. Обґрунтовано, що система освітнього середовища коледжу стає практичним педагогічним майданчиком, на якому фахівець технічного профілю здатний оволодіти необхідними професійними компетентностями.

5. На основі проведеного аналізу необхідно створити педагогічні умови та запровадити модель, розробити діагностичний інструментарій, що дозволить визначити ефективність процесу формування професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу.

РОЗДІЛ 2

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ В СИСТЕМІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА КОЛЕДЖУ

2.1 Методика виконання дослідження

Теоретичний аналіз проблеми розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу, відповідно до завдань дослідження, дозволив розробити і запропонувати методику експериментально-дослідної педагогічної роботи.

Наукове дослідження було побудовано відповідно до логіки прийнятих у науці концепцій та теорій, використаних в експериментальній педагогіці. Структура чинного педагогічного дослідження передбачала логічно послідовні елементи [209; 232]: формулювання гіпотези дослідження; визначення об'єкта, предмета дослідження; розробку методики дослідження; розробку логіки проведення педагогічного дослідження; формування експериментальної платформи дослідження; проведення педагогічного експерименту; кількісну обробку та статистичний аналіз результатів дослідження.

Мета педагогічного дослідження полягала у розробленні, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов та моделі розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу.

Відповідно до мети були поставлені наступні завдання:

- з'ясувати стан розробленості проблеми розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу у педагогічній теорії та практиці;
- виявити і теоретично обґрунтувати компоненти, критерії, показники і рівні розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю;
- визначити й обґрунтувати педагогічні умови розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу;
- розробити модель розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу;

- експериментально перевірити ефективність моделі та педагогічних умов розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу.

На основі отриманих даних підготувати методичні рекомендації педагогічним та науково-педагогічним працівникам щодо розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу.

Належне проведення педагогічного експерименту реалізовано шляхом дотримання вимог, які мають бути притаманні педагогу-досліднику. А саме: вірогідність вимірювання та валідність результатів.

Валідність означає відповідність ознаки, яку вимірюють із тією, яку за дослідженням слід виміряти.

Зовнішня валідність визначає те, якою мірою результати дослідження можна перевірити із дотриманням інших умов, які не є у цьому випадку експериментальними. На зовнішню валідність впливають такі фактори, як повторюваність за децю інших умов, але при збереженні основної ідеї, а також забезпечення репрезентативності вибірки дослідження.

Щодо внутрішньої валідності слід зазначити, що вона передбачає наявність причинно-наслідкового зв'язку, який підтверджує те, що досліджуваний фактор викликав зміни у необхідному явищі. Для дотримання внутрішньої валідності був забезпечений однаковий якісний склад учасників експерименту (користуючись категоріями математичної статистики – «однорідний»), щоб зменшити вплив «ефекту очікування» (ситуації, за якої учасники експерименту демонструють ті якості, які від них очікує дослідник).

Для об'єктивної перевірки гіпотези дослідження (тобто підтвердження її, або ж спростування) використано емпіричний підхід у вигляді педагогічного експерименту, який проводився у два етапи: констатувального і формувального. Педагогічний експеримент дозволив виокремити необхідні для дослідження явища з-поміж інших педагогічних явищ, здійснювати керування процесом розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу.

Педагогічний експеримент, як комплексна дія, передбачав не лише засоби, способи, методи та заходи впливу на учасників експерименту, але й поєднання різних засобів діагностики: оцінювання, анкетування,

опитування, тестування, методів кількісного та системного аналізу, моделювання, формування відповідних експериментальних ситуацій тощо.

Приклади тестових питань, що наведені у додатку А, щодо визначення теоретико-інформаційної компоненти (когнітивна діагностика), побудовані на основних класичних визначеннях, поняттях та дефініціях з педагогіки, дидактики, практики виховання, педагогічної інноватики, вікової психології [238–240]. Задля діагностування мотиваційно-цінісної компоненти фахової компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу використані тести, що представлені у додатку Б: а) оцінка мотивації особистості на професійну діяльність за С.Соловйовим [241]; б) діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості за С.Бубною [215]. У додатку В наведені анкети, опитувальники, які використані для визначення діяльнісно-практичного компоненту фахової компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу.

У процесі формування групи досвідчених педагогів, був використаний тест на «емоційне вигоряння» (див. додаток Г). Запропонована у роботі [242] методика надавала об'ємну характеристику особистості викладача, детальну картину синдрому його емоційного стану. Відомо, що емоційне вигоряння пов'язують з психічною втомою людини, яка багато років виконує одноманітну роботу. Емоційне вигоряння педагога – це один із захисних механізмів, що виражається у зниженні сили мотиву, зменшеною емоційною реакцією на різні педагогічні ситуації [6; 64].

Шляхом тестування за методикою, описаною у роботі [243], визначалися наступні рівні емоційного вигоряння: напруження, резистенція, виснаження (емоційний дефіцит), психосоматичне виснаження. У випадку прояву будь-якого з цих показників, фахівця виводили зі складу учасників педагогічного експерименту. Надавалися рекомендації, які є добре відомими і апробованими [66; 88] щодо проведення релаксаційних дій і відновлення психологічного стану досвідченого викладача.

Використання методів діагностики дозволило отримати кількісні та якісні дані щодо сформованості знань, умінь, навичок та інших складових професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу.

Метод спостереження (контрольованого/неконтрольованого, включеного/ невключеного) допоміг зібрати первинну інформацію про стан готовності фахівців технічного профілю до організаційно-педагогічної діяльності у коледжі. Об'єктами спостереження були усі складові педагогічної майстерності викладача, які підвищують ефективність та продуктивність педагогічної діяльності. А саме, професійні знання, педагогічна техніка, педагогічні здібності, педагогічна моральність, професійно-значущі якості (доброзичливість, об'єктивність, вимогливість до себе, самостійність, самоконтроль, оптимізм тощо) [172; 244].

Метод вивчення нормативних документів Кабінету Міністрів України, Міністерства освіти і науки України та інших, дозволив визначити вимоги держави до педагогічної діяльності сучасного українського викладача в освітньому середовищі: від університету до коледжу, а також особливості освітніх програм, навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення усіх напрямків його роботи.

Важливе значення у дослідженні мав метод експертного оцінювання, який проводився у спрощеному варіанті і дозволив отримати необхідні емпіричні дані порівняльного характеру. За допомогою експертних оцінок було визначено основні напрями роботи щодо розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу у процесі їхньої педагогічної підготовки. Загальна кількість залучених до нашого педагогічного експерименту експертів – представників групи досвідчених педагогів – становила 53 особи. До її складу увійшли педагогічні та науково-педагогічні працівники, зокрема, голови циклових комісій, викладачі вищої категорії, викладачі-методисти вищої категорії, науковці, які мали наукові ступені і вчені звання. Дослідження розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу охоплювало три етапи науково-педагогічного пошуку: констатувальний, формувальний та підсумковий. Базовим закладом освіти для проведення педагогічного експерименту був обраний ОККТ ОДЕКУ. Структура, зміст і логіка організації проведення педагогічного дослідження наведені у табл.2.1. Наведемо коментар до цієї таблиці. На першому (*констатувальному*) етапі (вересень 2014 – грудень 2015) розроблені вихідні науково-методичні положення дослідження, вивчено літературу з проблеми, визначено науковий апарат, розроблено робочий план експерименту.

Таблиця 2.1 – Структура та етапи організації проведення педагогічного дослідження

Етапи педагогічного дослідження		
КОНСТАТУВАЛЬНИЙ	ФОРМУВАЛЬНИЙ	Підсумковий
вересень 2014 – грудень 2015	січень 2016 – липень 2018	вересень 2018 – грудень 2019
Відбір учасників експерименту (вересень-грудень 2014)	Аналіз результатів констатувального ЗРІЗУ учасників експерименту (січень - лютий 2016)	Організація круглого столу, методичної конференції, бесід, вебінарів тощо з учасниками ЕГ і КГ (грудень 2019)
Обрання експериментальної платформи (баз дослідження) (09. 2014 – 05. 2015)	Розробка моделі, виокремлення педагогічних умов, підготовка до проведення експериментальних заходів (01.2016 – 02.2016)	Опитування і аналіз відгуків досвідчених викладчів, учасників експерименту (12. 2019 - 01. 2020)
Розробка та підбір тестів, анкет, опитувальників, планів бесід і заходів, розробка форми кваліфікаційних карток (09. 2014 – 05. 2015)	Впровадження моделі та педагогічних умов на експериментальну платформу педагогічного експерименту (02.2016 – 07. 2016)	Проведення підсумкового ЗРІЗУ знань, умінь та навичок учасників експерименту (09.2019 – 10. 2019)
Попередній аналіз результатів науково-методичної, навчальної роботи учасників експерименту (09. 2014 – 06 2015)	Впровадження уточненої моделі та педагогічних умов на експериментальну платформу педагогічного експерименту (09. 2016 – 07.2018)	Розробка методичних вказівок для викладачів коледжу для подальшої роботи (02.2019 -12.2019)
Проведення констатувального зрізу щодо готовності учасників експерименту ЕГ і КГ до педагогічної діяльності (09.2015 – 12.2015)	Проведення коригувального зрізу щодо готовності учасників експерименту ЕГ і КГ до педагогічної діяльності. (05.2018 -09.2018)	Скориговано основні положення проведеного дослідження і зроблені висновки (12.2019)

Проведено відбір учасників експерименту, поділ їх на експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи, а також обрання експериментальної платформи (баз дослідження). Водночас з'ясовано: типові недоліки роботи молодих та недосвідчених викладачів технічного профілю, які працюють лише перші роки в освітньому середовищі коледжу; рівень їхньої готовності до організаційно-педагогічної діяльності; стан сформованості у них фахової (педагогічної) компетентності. Щодо терміну «недосвідчений педагог» – це викладач, який має вищу технічну освіти і перейшов на педагогічну роботу з виробництва (у минулому – інженери, керівники підприємств, фірм, компаній тощо).

На цьому етапі проводився: а) підбір тестів на знання основ педагогіки, психології, дидактики; б) анкет для аналізу проведених аудиторних занять і виховних заходів; в) індивідуальних карт-анкет, опитувальників для проведення респондентами самоаналізу; д) планів заходів та інших документів, що є необхідним для формування бази даних педагогічного експерименту.

Попередній аналіз результатів наукової, методичної, навчальної роботи учасників експерименту у вигляді констатувального зрізу був здійснений у листопаді – грудні 2015 року. На цьому етапі, з метою дотримання внутрішньої валідності (зменшення впливу «ефекту очікування»), як було зазначено вище, за допомогою критерію Колмогорова-Смірнова [243; 245; 246] була визначення ступінь однорідності учасників педагогічного експерименту – респондентів ЕГ та КГ.

На початку другого (*формувального*) етапу (січень, 2016 – липень, 2018) дослідження були проаналізовані результати констатувального зрізу для учасників педагогічного експерименту. На основі модельного підходу у науково-педагогічних та психологічних дослідженнях, була запропонована модель розвитку такої професійно важливої властивості, як «компетентність» фахівців (викладачів) технічного профілю у процесі їх безпосередньої педагогічної діяльності в освітньому середовищі коледжу. Зазначена модель охоплювала сукупність різнорівневих компонентів, ієрархічно пов'язаних між собою загальним змістом педагогічної діяльності, з урахуванням усіх складових розвитку компетентності, власне, в системі освітнього середовища коледжу.

Модель та виокремлені педагогічні умови дозволила провести впровадження експериментальних заходів, які є необхідними для формування у молодих (недосвідчених) педагогів технічного профілю психолого-педагогічної, виховної, організаційно-педагогічної компетентності на експериментальну платформу педагогічного експерименту. Запропоновані методи, прийоми та методики використовували як диференційовано, так і комплексно. Це дало змогу з'ясувати сформованість усіх компонент професійної компетентності та визначити основні напрямки роботи щодо розвитку цієї надзвичайно важливої властивості молодого (недосвідченого) викладача технічного профілю. Проміжні результати дозволили провести корегування основних положень педагогічного дослідження, сформулювати (в якісному та кількісному аспектах) висновки, розробити і запропонувати методичні рекомендації для викладачів коледжів щодо розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу.

Протягом другого етапу дослідження, з метою обґрунтування моделі і експериментальної перевірки дієвості педагогічних умов розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу, проведена система діагностичних заходів (анкетування, опитування, тестування тощо).

Для уніфікації результатів тестування, анкетування, опитування, а також з метою зведення кількісних оцінок до єдиної шкали оцінювання (у нашому випадку – це була 100 бальна шкала [245]) використовувалася теорія оцінок [247]. Шляхом використання пропорційної, перцентильної та регресивної шкал значення тестових величини переводилося у бали. З урахуванням вимог системного підходу, як важливої методологічної основи наукового дослідження, були використані методи, що відповідали вимогам валідності, надійності, репрезентативності, економічності, простоти відтворюваності результатів [209; 232; 248].

Третій (*підсумковий*) етап дослідження (вересень-грудень, 2019), включав організацію круглого столу, науково-методичної конференції, бесід, вебінарів з учасниками ЕГ і КГ, аналіз відгуків досвідчених викладачів, учасників експерименту, обробку кількісних результатів з використанням методів математичної статистики [243; 245; 246]. Це дозволило встановити кількісні залежності між досліджуваними явищами, провести якісну інтерпретацію результатів упровадження педагогічних

умов та моделі формування розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу.

На базі науково-методичної лабораторії ОККТ ОДЕКУ були проведені основні установчі (зокрема, організаційні) та поточні заходи: семінари, кругли столи, диспут-зустрічі, науково-методичні вебінар-конференції. Так, у грудні 2019 року була організована робота круглого столу за участю представників усіх коледжів, які брали участь у педагогічному експерименті. Були підведені загальні підсумки дослідження. Мета цього заходу орієнтована на узагальнення отриманих даних, розробку пропозицій і науково-методичних рекомендацій щодо проведення подальших досліджень.

2.2 Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу й методика їх діагностики

Сформованість професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу неможливо визначити без критеріїв оцінки рівнів розвитку компетентності та встановлення її показників. Однією з важливих вимог до педагогічного експерименту є визначення критерію тієї властивості, на вивчення якої спрямоване наукове (у нашому випадку, педагогічне) дослідження [232].

У педагогіці та психології критерій (від грец. *kriterion* – засіб судження) використовують як норму. Він є ідеальним показником, зразком, що виокремлює найвищий, найдосконалий рівень досліджуваного явища [244; 249]. Порівнюючи з ним реальні явища, можна встановити ступінь їх відповідності, наближення до норми, або ж ідеалу.

Критерій трактують як міру визначення, оцінки предмета, явища; ознаку, взятую за основу класифікації; підставу для оцінки, визначення або класифікації чогось; міру, стандарт, на основі якого слід приймати рішення, робити оцінку, або класифікацію. Це залежні змінні характеристики, які найбільш адекватні для вирішення практичних проблем щодо з'ясування стану сформованості необхідного педагогічного явища [250].

Критерій містить сукупність показників, які розкривають сформованість того чи іншого явища. При визначенні критеріїв сформованості професійної компетентності фахівців технічного профілю в

системі освітнього середовища коледжу були враховані наступні вимоги до визначення критерію. Критерій має бути:

– *адекватним* до явища, яке вивчається (тобто в ньому повинні визначатися, власне, як природа такого явища, наприклад, фахова, у сенсі, педагогічна компетентність молодого викладача технічного профілю, так і динаміка його змін);

– *еквівалентним*, тобто у процесі застосуванні критерію однакові фактичні значення повинні давати однаково якісні результати;

– достатньо *простим*, тобто містити прості способи вимірювання з використанням недорогих та нескладних методик, опитувань або тестів;

– отримані за допомогою критеріїв результати повинні містити інформацію про найбільш *важливі* зміни у сформованості професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу;

– кожна *компонента* професійної компетентності повинна повторюватись у навчальному процесі, у будь-яких педагогічних ситуаціях, у процесі використання інших діагностичних методик.

Визначення рівнів розвитку фахової (у сенсі педагогічної) компетентності молодого (недосвідченого) викладача технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу дозволило прослідкувати динаміку формування досліджуваного явища, виявити слаборозвинуті, або відсутні компоненти, намітити шляхи подальшого розвитку та вибрати засоби й методи, за допомогою яких можна було б впливати на їхню позитивну динаміку.

Так, проведення аналізу нормативно-правових документів, вимог до освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» та «магістр», а також попереднє опитування та анкетування фахівців технічного профілю, дозволили виявити низку недоліків стану їх підготовленості до практичної педагогічної роботи. Наведемо далі опис цих недоліків:

- прогалини у знаннях основних законів педагогіки та психології, фундаментальних принципів дидактики; недостатнє володіння методичними прийомами викладання спеціальних дисциплін (*теоретико-інформаційний* компонент);

- відсутність знань щодо проектування, організації та управління навчальною діяльністю; незнання законів і правил системи освіти, взагалі, та системи коледжу, зокрема; незнання посадових інструкцій (обов'язків) викладача, куратора групи (*діяльнісно-практичний* компонент);

- відсутність (або слабкий рівень) мотивації до педагогічної діяльності; не прийняття тактичних та стратегічних цілей і задач викладацької роботи; відсутність знань щодо вироблення власної системи переконань та поглядів, що стосуються педагогічної діяльності; відсутність стійкої потреби до виконання виховної місії у професії педагога; нехтування принципами самовдосконалення (*мотиваційно-ціннісний* компонент). Аналогічні прогалини виявляють і фахівці технічного профілю, які тривалий час працювали за прямим фахом, мають високу майстерність і професіоналізм і є надзвичайно хорошими практиками, але не мають досвіду педагогічної діяльності.

Відповідно до виокремлених компонентів розвитку професійної компетентності, які є найбільш динамічними в системі освітнього середовища коледжу (теоретико-інформаційний, діяльнісно-практичний, мотиваційно-ціннісний), було визначено наступні критерії: когнітивний, діяльнісний, мотиваційний, а також показники, що впливають на їх зміну. Показники представлені у табл. 2.2.

Використання методів діагностування дозволило отримати інформацію щодо динаміки показників, зазначених вище компонент. Оцінювання також передбачало процедуру анкетування й опитування респондентів.

При виборі діагностичних засобів обрано наступні методологічні принципи: особистісний, комплексний та діяльнісний підходи, системність, концептуальність, що описані у працях [238; 251].

Специфіку цих принципів надамо далі, враховуючи те, що професійну діяльність можна зрозуміти лише через осмислення, власне, професійного потенціалу особистості, у нашому випадку – молодого (недосвідченого) фахівця технічного профілю.

Принцип особистісно-діяльнісного підходу ґрунтується на вивченні особистості в умовах навчально-пізнавальної діяльності. Принцип системності вимагає вивчати компоненти особистості як цілісної системи [209; 239]. Принцип концептуальності передбачає наявність вихідних теоретичних і емпіричних положень про сутність явища, що вивчався [247]. Принцип стандартизації потребує застосування загальної шкали для оцінки всіх компонентів експериментальних даних [243; 252].

Процедура проведення кількісних оцінок передбачала хронологічну послідовність, яку наведено у табл. 2.1.

Таблиця 2.2 – Компоненти та показники розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу

Компоненти	Критерії (оцінювання)	ПОКАЗНИКИ	
Теоретико-інформаційний	Когнітивний тести на оцінювання знань з основ педагогіки, дидактики, психології	знання основ педагогіки, психології, дидактики, методи викладання фахових дисциплін; розуміння особливостей педагогічної роботи, методів педагогіки	здатність до інтелектуальних дій і розумових операцій, що є необхідними для опрацювання інформації (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація тощо)
		володіння методами та прийомами, що розширюють власний науковий та методичний світогляд	володіння особливостями самовдосконалення, здатність до творчого вирішення складних проблемних завдань
		винахідливість, трансформація набутих знань, вміння зосереджуватись на виконанні професійних завдань	знання способів та методів самостійного отримання та фіксації інформації, моделювання складових освітньої діяльності
Мотиваційно-ціннісний	Мотиваційний (тести на мотивацію особистості щодо професії педагога)	розуміння необхідності та важливості підвищення рівня фахової і освітньої компетентності	бажання виконувати педагогічну роботу (високий соціальний статус; визнання та повага людей тощо)
		розвиненість позитивних психолого-педагогічних якостей особистості (емпатія до студентів, допомога тощо)	соціальна активність щодо впровадження позитивних змін у суспільство
Діяльнісно-практичний	Діяльнісний (анкетування, аналіз відгуків наставників, наукових керівників, презентації, звіти)	адекватна оцінка результатів пізнавальної і виховної роботи	володіння методами організації та проведення виховних заходів, а також самоосвітньої діяльності
		вміння підготувати презентацію-звіт про результати проведення організаційно-педагогічної роботи	готовність до активної співпраці зі студентами, науково-методичного та професійно-педагогічного спрямування
		вміння працювати у складі динамічної педагогічної та наукової пари	інтерес і зацікавленість до різних аспектів педагогічної діяльності

Для обробки отриманих результатів застосовано методи математичної статистики та теорії ймовірності. Статистична обробка кількісних результатів тестування, опитування, анкетування дозволила провести оцінку середнього показника для експериментальної вибірки респондентів [245].

Використовуючи, зазначені вище, принципи, слід наголосити на тому, що для визначення рівнів розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю, важливо отримати данні саме про динаміку усіх її складових: когнітивної, мотиваційно-цінісної і діяльнісної не лише у конкретному закладі освіти, але й в системі освітнього середовища коледжу. Рівень розвитку компетентності фахівців технічного профілю тут визначається рівнем сформованості виділених вище компонент, взятих у поєднанні. А отже, використання ретельно підібраних кількісних методик оцінки показників цих компонент, дозволяє отримати інформацію щодо динаміки кожної з них.

Зауважимо, що показник – це свідчення, доказ, ознака будь-чого; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення чого-небудь [253]. Головними характеристиками «показника» є конкретність та діагностичність, що визначає саме показник доступною характеристикою у процесі проведення спостереження, обліку та фіксації.

При виокремленні теоретико-інформаційного компоненту (когнітивного критерію) розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу було враховано те, що викладач повинен мати систему знань з питань не лише за фахом, але й з основ педагогіки та психології, методики викладання фахових дисциплін, дидактики тощо.

Системний характер знань є необхідним для всебічного і ґрунтовного поповнення професійних знань викладача протягом різних періодів його роботи, з метою ефективного виконання ним посадових обов'язків. З огляду на це, когнітивний компонент характеризує сукупність знань про особливості самоосвітньої діяльності, про шляхи поповнення знань у професійній діяльності. Це насамперед знання про найважливіші засоби самоосвіти, поінформованість про особливості самоосвітньої діяльності.

Відповідно до цього основними показниками теоретико-інформаційного компоненту (когнітивного критерію) розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі

освітнього середовища коледжу визначено (табл. 2.2): знання основ педагогіки, психології, дидактики, методики викладання фахових дисциплін; розуміння особливостей педагогічної роботи, принципів та методів педагогіки; здатність до інтелектуальних дій і розумових операцій, що є необхідними для опрацювання інформації; володіння методами, прийомами та підходами, що розширюють власний науковий та науково-методичний світогляд; володіння особливостями самовдосконалення, здатність до творчого вирішення складних проблемних завдань; винахідливість, трансформація набутих знань, вміння зосереджуватись на виконанні професійних завдань; знання способів та методів самостійного отримання та фіксації інформації, моделювання різних складових освітньої діяльності та ін. Кількісна оцінка показників цього компоненту проводилася за допомогою тестів, приклад яких наведений у додатку А.

Мотиваційно-ціннісному компоненту (мотиваційний критерій) розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу відповідають наступні показники (табл. 2.2): розуміння необхідності та важливості підвищення рівня фахової і освітньої компетентності; виокремленість мотиву до педагогічної роботи (високий соціальний статус; визнання та повага людей; спілкування; любов до інших тощо); розвиненість позитивних психолого-педагогічних якостей особистості (любов до студентів, допомога, милосердя); володіння методами організації та проведення позааудиторних заходів, а також самоосвітньої діяльності тощо.

Слід підкреслити, що мотивація – це, водночас, і чинник, і механізм самовдосконалення викладача – фахівця технічного профілю. Крім цього, самоосвіта передбачає сформованість у викладачів технічного профілю відповідних практичних умінь та навичок, які дозволяють на належному рівні організувати самоосвітню діяльність. Кількісна оцінка показників цього компоненту проводилася за допомогою тестів, приклад яких наведений у додатку Б.

Діяльнісно-практичний компонент (діяльнісний критерій) безпосередньо визначає готовність молодих викладачів ТП до використання педагогічних технологій, необхідних для забезпечення високої ефективності проведення навчально-виховного процесу. Сформованість цього компонента розвитку професійної компетентності фахівців ТП в системі освітнього середовища коледжу забезпечує

ефективне особистісне та професійне зростання викладача ТП, належне виконання ним складних завдань педагогічної діяльності.

Загалом для діяльнісного критерію розвитку професійної компетентності фахівців ТП в системі освітнього середовища коледжу було визначено наступні показники (табл. 2.2): адекватна оцінка результатів власної пізнавально-виховної роботи; інтерес та зацікавленість до різних аспектів педагогічної діяльності; готовність до активної співпраці зі студентами, науково-методичного та професійно-педагогічного спрямування; вміння підготувати презентацію-звіт про результати проведення організаційно-педагогічної роботи; соціальна активність щодо впровадження позитивних змін у суспільство; вміння працювати у складі динамічної педагогічної та наукової пари тощо. Кількісна оцінка показників цього компоненту проводилася за допомогою тестів, приклад яких наведений у додатку В.

Як відзначає у своїх дослідженнях Г. Цветкова, для викладачів технічного напрямку освіти, характерним є високий рівень критичного мислення [254]. Однією з причин вибору професії викладача фахівцями технічного профілю освіти є саме зацікавленість до виконання науково-дослідної роботи (НДР) [255]. А отже, процес їх самовдосконалення не є можливим без проведення наукових досліджень [250]. Якщо педагогічна діяльність не підкріплена науковою роботою, то це призводить до згасання професіоналізму та потреби до самовдосконалення і, таким чином, нівелювання когнітивного, мотиваційно-цінісного, діяльнісного критеріїв компетентності викладача технічного профілю.

Як зазначають результати досліджень З. Єсаревої [253], вплив науково-дослідної роботи сприяє більш ранішньому досягненню високого рівня професійної майстерності викладачів закладів вищої освіти технічного профілю, за 15 років, в той час, як викладачам шкіл для цього потрібно майже 25 років педагогічної діяльності [256; 257].

Тест для визначення показників когнітивного критерію щодо розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу (див. додаток А), складений на основі узагальненого аналізу інформації психолого-педагогічного напрямку: монографій, підручників, навчальних посібників тощо [255 – 260]. Тест має три категорії складності щодо проведення оцінювання знань з педагогіки, психології, методики викладання, дидактики тощо. Тест орієнтований не лише для визначення професійної (педагогічної) ерудиції

фахівця технічного профілю, але й сприяє практичному їх використанню в системі освітнього середовища коледжу у форматі безперервної освіти під час стажування, підвищення кваліфікації тощо.

Засвоєння та осмислення теоретичних основ педагогіки, психології, дидактики, педагогічної іноватики та іншого напряму пов'язане зі становленням та розвитком професійної (педагогічної) компетентності фахівця технічного профілю до викладацької діяльності.

Питання розділені по рівням складності (I,II,III). У процесі розробки питань виходили з того, що під час тестування необхідно визначити і відслідкувати якість засвоєння базових понять основних педагогічних теорій, принципів навчання і виховання, а також рівень знань з історії педагогіки і психології, біографії та основний внесок у теорію навчання видатних науковців – педагогів та ін.

Розроблені питання наведені у двох формах. Перша з них – це закриті тестові питання, де треба здійснити вибір однієї чи декількох правильних відповідей. Завдання закритої форми складається з неповного твердження та багатьох відповідей, з яких одна або декілька з них є правильними. Респондент визначає правильну відповідь з множини варіантів. Такі завдання, найчастіше за все, потребують більш правильного і повного, альтернативного вибору з переліку запропонованих суджень. Ці тести позначені, як I КТ (КТ –когнітивний тест) та II КТ. Другий тип завдань – це завдання на встановлення відповідності. Завдання такого типу мають дві групи елементів. Респондент має пов'язати кожний елемент першої групи з елементом другої групи (елементу першої групи відповідає лише один елемент другої групи). Це тести третього типу, і позначені, як тести III КТ.

Контроль знань має на меті не лише навчання, але й розвиток, тому що сутність контролю є встановлення ступені і причин відхилення системи від запланованих цілей. Також контроль є мотивуючим фактором для студіючого: за допомогою контролю активізується пізнавальна діяльність. Тестовий контроль за своєю суттю є простим при виконанні, доступним, але при всьому цьому надає точну діагностику відповідного рівня щодо володіння предметом тестування. Тестовий контроль має особливе значення у процесі визначення способів перевірки знань, умінь та навичок. Його виокремлює, перш за все, об'єктивність результатів перевірки, завдяки існуванню еталона.

Для визначення узагальнених характеристик, рівня розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу мотиваційно-цінісної компоненти нами були використані тести (див. додаток Б) для оцінки мотивації особистості на професійну діяльність та діагностики цінісних орієнтацій особистості, адаптовані до нашої проблематики на основі праць [258 – 262]. За допомогою тестів визначався загальний рівень мотивації молодого (недосвідченого) викладача до педагогічної діяльності. Визначалася сила мотиву, професійні якості особистості, рівень зацікавленості до проведення педагогічної роботи.

Відомо, що саме мотиви формують професійні та особистісні якості людини, і не виключенням тут є педагог. За визначеними нами мотивами, була з'ясована ступінь розвитку професійно-особистісних стійких якостей педагога, які у подальшому, з нашої точки зору, впливають на оптимізацію діяльності фахівця щодо реалізації організаційно-педагогічної роботи [263 – 265].

Виходячи з предмету чинного дослідження, а також враховуючи диференціювання мотивації на елементи (за С. Соловйовим [241]), основний ряд структури мотиваційного критерію молодих (недосвідчених) фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу формували такі пріоритетні (ключові) мотиви, як: «професія», «робота», «творчість», «колектив». Спрямованість фахівців технічного профілю на педагогічну діяльність оцінювалася шляхом визначення цих мотивів. Аналіз мотивації на «роботу» взагалі, дозволив розкрити вплив інших мотивів на педагогічну професію конкретно. Це відкривало можливість проведення подальших дій щодо розвитку мотиваційно-цінісної компоненти фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу.

Так у методиці С. Соловйова визначено, що мотивація помітно впливає не лише на якість, але й на інтенсивність роботи фахівців з ключовим мотивом «професія». Для них більш ефективними є, власне, нематеріальні форми мотивації (заохочення і визнання). Нематеріальні форми мотивації дають позитивний ефект у тому випадку, коли поєднуються з матеріальним стимулюванням. Взагалі, фахівці з ключовим мотивом «професія», як правило, відрізняються прагматизмом. Коли доводиться вибирати між лояльністю та кар'єрою вони, як правило, обирають кар'єру [241].

Зовсім інша ситуація спостерігається для фахівців які націлені на викладацьку, як професійну, діяльність – це фахівці з мотивом «педагогічна професія». Вони аналогічно прагнуть будувати кар'єру, досягати високих результатів за рахунок безперервного вдосконалення своїх знань і навичок. Тут суттєвий вплив має така складова мотивації, як мотивація на «колектив». Для цієї категорії респондентів спостерігається висока лояльність по відношенню до освітнього середовища, в якому вони працюють. Розмір заробітної платні майже не відбивається на інтенсивності та якості роботи цих педагогів, адже вони вважають, що їх професія є творчою. Досвідчені ж, як правило, висококласні педагоги болісно ставляться до «зрівняльної» системі оплати праці. Вони вважають принизливим, коли колеги з більш низькою кваліфікацією зрівнюються з ними і виходять, наче б то, на один щабель професійної компетентності.

Як правило, більшість молодих фахівців з ключовим мотивом «педагогічна професія» займають в колективі активну позицію. Вони намагаються з усіма співробітниками підтримувати рівні стосунки, але зі студентами – зберігають дистанцію. Такі спеціалісти чудово комунікують, швидко налагоджують професійні стосунки з колегами однієї вікової лінійки.

Фахівці з ключовим мотивом «професія» віддають перевагу демократичному формату управління. Вони можуть бути не менш ефективними і за авторитарним стилем управління. Такі педагогічні працівники досить дисципліновані та відповідальні. Вони мають амбіції, але активного бажання керувати колегами, як правило, не мають. Додаткова відповідальність їх не приваблює, адже завантаженість роботою для них є завжди великою. Вони занадто захоплюються технічною стороною справи, процесом.

Наведемо сильні сторони фахівців з ключовим мотивом педагогічна «професія»: відданість обраній професії; турбота про свою професійну репутацію; готовність до конкуренції всередині колективу; прагнення до нових знань і досвіду роботи, постійна націленість на професійну кар'єру. Є також і слабкі сторони: ухиляння від будь-якої додаткової роботи, яка не пов'язана з основною професійною діяльністю; негативне ставлення до «зрівнялівки», відсутності стимулювання за високі досягнення в роботі; негативне ставлення до відсутності в освітньому середовищі умов для професійного розвитку та кар'єрного зростання; підвищена чутливість до несприятливих умов праці.

Фахівці з ключовим мотивом «творчість» у своїй поведінці є однаковими за всіма видами професій. Це творчі люди, які націлені на обрану професійну діяльність. Проявляють ініціативу, інтелект, уяву, винахідливість. Реалізують свої якості і здібності саме через роботу. Амбіційні. Особливо яскраво і постійно ці характеристики спостерігається в педагогічній сфері. Вони прагнуть, щоб їх ініціативу і творчість помічали. Творчий педагог є надзвичайно чутливим до схвалення, до підтримки з боку адміністрації. Велике значення для нього має можливість реалізувати на практиці свої творчі ідеї і проекти. Тому категоричну критику до цієї категорії працівників краще не застосовувати. Мотивація в освітньому середовищі коледжу може помітно впливати на інтенсивність і якість роботи фахівців з ключовим мотивом «творчість».

Працівники з ключовим мотивом «творчість», зазвичай, виявляють високу лояльність по відношенню до закладу освіти, якщо для них створені можливості реалізації їхніх творчих здібностей. Лояльність залежить від ступеня інтересу, який викликає у них робота.

Фахівці з мотивацією «творчість», як правило, не відрізняються надмірною меркантильністю. Вартість своєї праці вони оцінюють реально, або навіть занижують її. Для творчої людини є надзвичайно важливим отримати моральне задоволення від результатів своєї роботи. Розмір заробітної плати на інтенсивність і якість роботи великого впливу не має. Фахівці цієї групи намагаються не конфліктувати з трудовим колективом, для них є важливою підтримка і схвалення з боку колег по роботі. Тобто мотивація на «колектив» знаходиться на одому щаблі усіх мотивів педагогічної професії. У педагогічному колективі ці люди користуються повагою за свій інтелект, винахідливість, здатність генерувати нові ідеї, вони можуть займати позицію неформального лідера. Конфлікти частіше виникають на принциповій основі, коли виникають зіткнення з носіями консервативного, не сучасного, або іншого мислення в колективі.

Працівники з ключовим мотивом «творчість» вимагають кваліфікованого управління. Керувати творчими людьми досить важко, оскільки потрібно проявляти терпіння і коректність, вміло направляти їх ініціативу та енергію в необхідне для досягнення цілей русло, виховувати повагу до організованості і порядку. З одного боку, уникати по відношенню до них жорстких авторитарних методів управління, а, з іншого, не потурати їхній поведінковій розбалансованості та, часто, неорганізованості. Вони потребують більшої підтримки та участі. Важко

сприймають публічну критику. Творчі люди ефективніше працюють в умовах демократичного стилю управління. Лідерські якості виражені яскраво, але активного бажання керувати людьми у них, як правило, немає. Для творчих людей влада не є метою, а скоріше може стати засобом для досягнення мети для цікавої справи. Педагоги з ключовим мотивом «творчість» здатні управляти невеликими підрозділами. Вони ефективні на позиції помічника, радника керівника. Слабкі сторони людей такого типу є: ухилення від нудної, стереотипної роботи, в якій немає місця для прояву ініціативи і творчості; низька ефективність в роботі, що вимагає скрупульозності, точності, тривалої концентрації уваги; нестабільна працездатність, періоди творчого піднесення змінюються спадами; неорганізованість, схильність надмірно захоплюватися окремими напрямками роботи на шкоду іншим завданням.

Для фахівців з ключовим мотивом «робота» характерним є лояльне ставлення до будь-якої роботи незалежно від її характеру, адже вони прагнуть виконувати її сумлінно та якісно. Вони відмінні виконавці та помічники, без яскраво виражених професійних, творчих та лідерських амбіцій. Для фахівців з таким ключовим мотивом, ефективні не лише матеріальні, але й нематеріальні форми заохочення. Вони швидше за інших адаптуються до «корпоративної культури», «організаційних методів» мотивації у діях. Такий метод мотивації, як «партнерство» для цієї категорії педагогів, як правило, не застосовується [241]. Фахівці з таким ключовим мотивом прив'язані до роботи, педагогічного колективу, робочого місця. Віддані закладу і без серйозних причин його не залишають. Більшість таких фахівців вартість своєї праці оцінюють реально або навіть занижують її. Розмір заробітної плати на якість роботи цих фахівців не впливає.

Фахівці з ключовим мотивом «колектив» прагнуть працювати в тісному контакті з групою людей, яких об'єднують не лише функціональні зв'язки та інтереси, але й неформальні стосунки (дружба, взаємні симпатії). Тому вони є безконфліктними всередині колективу, відповідальними і лояльними. Можуть поступатися матеріальним благами заради колективу. Людям педагогічного фаху з цим видом мотиву, притаманна саме мотивація на колектив, адже вони постійно знаходяться в оточенні учнів та колег.

Для з'ясування повної картини мотиваційно-ціннісної компоненти фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу,

було використано тест за узагальненими цінностям С.Бубнової (див. додаток Б). Визначалося одинадцять позицій: приємне проведення часу, відпочинку; високий матеріальний добробут; пошук і насолода прекрасним; допомога та милосердя до інших людей; любов; пізнання нового у світі, природі, людині; високий соціальний статус і управління людьми; визнання та повага людей, і вплив на оточуючих; соціальна активність для досягнення позитивних змін в суспільстві; спілкування; здоров'я. Так само як і в тесті на мотивацію, пріоритетними цінностями для професії педагога були обрані наступні складові: любов та допомога іншій людині, спілкування та соціальна активність для досягнення позитивних змін в суспільстві. Молодий фахівець, що обрав професію педагога несе велику соціальну та моральну відповідальність у своїй роботі, тому повинен: постійно проводити аналіз системи власних цінностей, переконань, що стосуються педагогічної діяльності; прислухатися до досвіду старшого покоління викладачів; розуміти тактичні та стратегічні цілі і задачі викладацької роботи, адже це безпосередньо впливає на результати професійного становлення, все більше і більше, крок за кроком формує у молодого педагога стійку потребу до виконання виховної місії.

Отже, мотиваційно-ціннісна компонента базувалася на: таких ключових мотивах, як «професія», «робота», «творчість»; узагальнених цінностях, таких, як «любов та допомога іншій людині», «соціальна активність для досягнення позитивних змін в суспільстві», «спілкування». З нашої точки зору ці складові якнайкраще визначають рівень особистісної готовності фахівця технічного профілю до педагогічної діяльності в освітньому середовищі коледжу.

Для визначення узагальнених характеристик, рівня розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу діяльнісно-практичної компоненти була розроблена і впроваджена у дію методика проведення аудиторних навчальних занять, а також виховних заходів у форматі динамічної педагогічної пари (далі – ДПП). У такому контексті, навчальний, або виховний процес забезпечують два викладача: молодий (недосвідчений) та досвідчений педагог. Як правило, останній – це викладач коледжу з багаторічним педагогічним стажем, який має рівень викладача вищої категорії, або викладача-методиста вищої категорії. Залучалися також науково-педагогічні працівники, які мали науковий ступінь кандидата

(доктора) педагогічних наук за напрямком «професійна освіта», або вчене звання доцента (професора). По закінченню кожного аудиторного заняття, або виховного заходу досвідченим педагогом заповнювалися анкети, що описані у додатку В.

Важливим аспектом є те, що викладач з групи досвідчених педагогів безпосередньо спостерігав за роботою молодого (недосвідченого) колеги в реальних умовах на полі педагогічної діяльності – в умовах освітнього середовища коледжу. Вміння організувати та проводити власну науково-дослідну роботу, моделювати освітню діяльність [266], а також залучати до неї студентів, оцінювали безпосередньо наукові керівники з якими висловили бажання працювати молоді фахівці технічного профілю.

За результатами анкет, які склали досвідчені педагоги ОККТ ОДЕКУ, було з'ясовано, що кількість молодих викладачів, які проявляють тривожність і фобію до студентської аудиторії дорівнювала майже 87%. Це у свою чергу, виявило їх пересторогу щодо власних дій під час проведення аудиторних занять і вплинуло на нераціональний розподіл часу в процесі проведення навчальних занять (92%). Крім цього, невпевненість у власних знаннях мали майже 88% респондентів, а також утримувалися від спілкування з аудиторією, яка складається майже з їхніх ровесників, 91% викладачів (рис.2.1).

Для тих викладачів ОККТ ОДЕКУ, які вже мали великий досвід практичної діяльності на посадах інженерів, керівників підприємств та інше, найбільш характерною рисою було менторство, яке є характерним до стереотипу виробничих стосунків: «керівник-підлеглий» (98,8% респондентів). Для цих викладачів є відсутньою психолого-педагогічна гнучкість щодо створення належної до закладу вищої освіти (у нашому випадку – коледжу) атмосфери спілкування зі студентським колективом. Виникаючі при цьому непорозуміння, доходили до створення, навіть, конфліктних ситуацій між викладачами та студентами. Очевидною була відсутність знань з вікової педагогіки та психології (93,3%), а також дидактики (96,3%). Хоча фаховий рівень таких викладачів був достатньо високим (100%).

Слід підкреслити, що отримані нами данні не можна дістати в умовах процесу теоретичного навчання в закладах вищої фахової освіти. А отже, отримана інформація є надзвичайно важливою як в якісному, так і в кількісному сенсі.

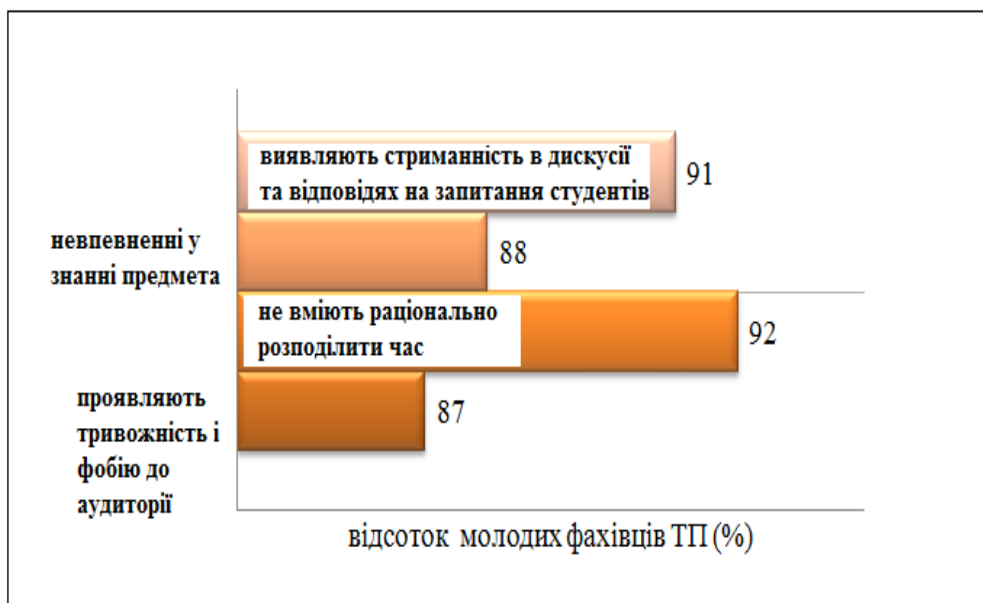


Рисунок 2.1 – Ілюстрація результатів проведення навчальних аудиторних занять молодими викладачами ОККТ ОДЕКУ на початковому етапі дослідження (данні отримані на підставі обробки анкет, складених досвідченими педагогами, які працювали у складі динамічної педагогічної пари)

Для того, щоб визначити готовність до педагогічної роботи молодого (недосвідченого) викладача було проведене їх власне анкетування. Питання анкети торкалися навчальної діяльності, організаційно-виховної та наукової і науково-методичної роботи.

Отримавши результати власних спостережень на педагогічному полі окремого коледжу, досвідчений педагог здатен здійснювати диференційований підхід щодо розвитку професійної компетентності молодих (недосвідчених) фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу. Такий підхід відкриває можливості своєчасного коригування та впливу на розвиток професійної компетентності респондентів – учасників педагогічного експерименту.

Проведенню дослідження передували настановчі семінари за участю експертів, де детально розкривалися основні теоретичні та технологічні аспекти педагогічного оцінювання. Був розроблений комплект особистих карток, кваліфікаційних характеристик для кожного з учасників педагогічного експерименту. Це дозволило створити базу даних щодо проведення оцінки динаміки (на усіх етапах експерименту, як це представлено у табл.2.1) розвитку професійної компетентності фахівців

технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу, опанування ними педагогічних та професійних знань, оволодіння навичками виховної роботи, отримання досвіду щодо участі в науково-дослідній роботі та ін.

Самі учасники експерименту аналізували свої дії, оцінювали прояв свого педагогічного професіоналізму в конкретній ситуації. Ця робота сприяла формуванню адекватної самооцінки їх власної професійної (педагогічної) діяльності.

Приклад анкети для проведення самооцінювання рівня готовності фахівців технічного профілю до професійно-педагогічної діяльності в умовах освітнього середовища коледжу (за 12-бальною шкалою) наведений у додатку В. Відповіді на поставлені питання поповнювали базу даних для молодих (недосвідчених) фахівців технічного профілю з метою визначення напрямків розвитку їх професійної компетентності.

Було визначено, що надзвичайно важливим показником для молодих (недосвідчених) викладачів технічного профілю є вміння адекватно оцінювати свої педагогічні успіхи і невдачі, визначати подальші задачі та дії для успішного формування власної компетентності – професійно-педагогічного досвіду, виокремлювати свої сильні професійні, педагогічні та особистісні сторони, відслідковувати всі проблеми, які виникають під час проведення педагогічної діяльності. Крім цього, з метою оптимізації процесу формування власних педагогічних знань та умінь, а також практичних навичок у роботі зі студентами коледжу, молодий (недосвідчений) викладач технічного профілю має не тільки постійно порівнювати знання одного студента з іншими, але й із самим собою, зі своїми попередніми результатами, оцінювати власні досягнення за конкретним, індивідуальним внеском у розв'язання тих чи інших навчально-професійних та пізнавальних завдань.

Індивідуальна карта-анкети молодого (недосвідченого) викладача є, власне, персоналізованим планом, яким має керуватися учасник педагогічного експерименту щодо саморозвитку фахової (педагогічної) компетентності в системі освітнього середовища коледжу. Подібні карти-анкети були сформовані таким чином, щоб респондент міг:

а) вибудувати перспективу професійного зростання, самовдосконалення, саморозвитку;

б) оволодіти теоретичними основами з питань педагогіки, дидактики та психології (наприклад, з використанням відповідних джерел [240; 267; 268]).

в) побудувати власну модель науково-методичної та практичної педагогічної роботи в освітньому середовищі коледжу [266].

Поміж іншим, індивідуальна карта-анкета дозволяла виокремити конкретні проблеми які встають перед молодим (недосвідченим) викладачем у своїй професійній діяльності у перші роки педагогічної праці. Оцінки, які виставляв особисто респондент (за 12-бальною шкалою), чудово віддзеркалювали його ставлення до тих чи інших питань практичного та теоретичного характеру, надавали можливість досліднику зробити кількісний зріз на певному етапі педагогічного експерименту.

Окрім цього, для визначення показників розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу скористалися думкою відомих науковців, викладачів, які утворили разом з молодими (недосвідченими) педагогами динамічні педагогічні пари, про які йшлося раніше.

Досвідчені педагоги, проводячи анкетування (за анкетами, типовий приклад, яких наведений у додатку В), визначали кількість респондентів, яким притаманні ті чи інші особистісні якості, знання, уміння, здібності, які є необхідними для розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю у системі освітнього середовища коледжу. Отримані результати дозволяли провести якісний аналіз показників зазначених вище критеріїв.

Після узгодження критеріїв та їх показників, а також за результатами анкетування, разом з досвідченими колегами комплектувалася кількісна та якісна база даних щодо професійної психолого-педагогічної готовності молодих (недосвідчених) педагогів – учасників педагогічного експерименту до організаційно-педагогічної діяльності в системі освітнього середовища коледжу. Результатом цієї роботи став розподіл молодих викладачів технічного профілю за рівнями готовності.

Запропонована діагностика шляхом тестування, анкетування, опитування тощо, на визначення теоретико-інформаційного, діяльнісно-практичного та мотиваційно-ціннісного компонентів (когнітивного, мотиваційного та діяльнісного критеріїв), використовувалася на констатувальному та формуальному етапах педагогічного експерименту з метою отримання кількісних даних для молодих (недосвідчених) викладачів, які прийняли участь у чинному дослідженні.

Для визначення розвитку компонентів професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу

прийняті рівні сформованості у респондентів ЕГ і КГ професійно важливої складової їх педагогічної діяльності. Для цього використані середні значення усіх показників. Підкреслимо, що статистична похибка отриманих результатів, коливалася у межах 3-5%.

Визначенні рівні сформованості компонентів професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу дозволили перевірити й оцінити досягнення поставленої мети наукового дослідження, встановити рівень педагогічної майстерності порівнюючи його з еталоном, а також спрогнозувати можливі результати на основі інформації про поточний стан готовності викладача технічного профілю до професійної (педагогічної) діяльності. Рівні, за якими була проведена оцінка наведених вище критеріїв, надані у табл. 2.3, представлені спираючись на пропозицію Н. Кузьміної, Н. Боритко [172; 255].

Наведемо більш детальний опис, представлених у табл. 2.3, рівнів розвитку фахової компетентності, які були використані у проведених педагогічних дослідженнях.

Перший рівень – недостатній (*репродуктивний*). Характерний для тих молодих (недосвідчених) викладачів технічного профілю, які виявили низькі результати за більшістю критеріїв компетентності (визначається рівень числовим проміжком від 0 до 20 балів). Викладачі технічного напрямку освіти цього рівня відчувають труднощі у вербалізації думок, контакти зі студентами зводяться здебільшого до передачі, ретрансляції та отримання певної інформації; мотив досягнення розвинутий недостатньо, професійна усталеність та педагогічна спрямованість не домінують у діях. Інтерес до науково-дослідницької роботи майже не виявляється.

На цьому рівні компетентності є відсутніми також: вміння розв'язувати організаційно-педагогічні завдання; усвідомлення соціальної відповідальності за якість і результати своєї педагогічної діяльності; розуміння загальних принципів кураторської роботи, які визначають психолого-педагогічну готовність до праці зі студентами в аудиторії і поза нею; соціальна активність є слабою; пізнавальна фахова активність, творче мислення знаходиться у режимі «сну». Науково гуманістичний світогляд, вихованість духовності і моральності знаходяться розвинуті посередньо. Культура інженерної праці майже відсутня.

Таблиця 2.3 – Рівні сформованості компонентів професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу

№ п/п	Рівень	Назва рівня	Діапазон балів
1.	Недостатній	Репродуктивний	0 – 20
2.	Низький	Адаптивний	21 – 40
3.	Середній	Локально-методологічний	41 – 60
4.	Високий	Системно-моделюючий	61 – 80
5.	Найвищий	Системно-моделюючий діяльність і поведінку	81 – 100

Другий рівень – низький (*адаптивний*). Характеризує молодих (недосвідчених) викладачів технічного профілю з позитивно-пасивним ставленням до організаційно-педагогічної діяльності та процесу фахової самовдосконалення в системі освітнього середовища коледжу. За більшістю критеріїв готовності, молоді та недосвідчені викладачі мають середні показники (визначається рівень числовим діапазоном від 21 до 40 балів).

Мотивація педагогічної діяльності, педагогічна усталеність та педагогічне спрямування мають нестійкий характер, прагнення до оволодіння обраною професією педагога у них не підкріплене активною позицією. Інтерес до наукової, науково-методичної роботи низький, але є вищим, ніж у викладачів першого, репродуктивного (недостатнього) рівня, уміння розв'язувати педагогічні задачі виявляються більше на інтуїтивному рівні. Комунікативність, соціальна активність та соціальна відповідальність за якість і результати своєї педагогічної діяльності усталені та постійні. Науково-гуманістичний світогляд, вихованість духовності і моральності, культура інженерної праці знаходяться на задовільному рівні розвитку.

Третій рівень – середній (*локально-методологічний*) рівень педагогічної діяльності характерний для молодих викладачів, які виявили позитивний інтерес до педагогічного фаху. Вони мають бажання шукати нову інформацію, висувати різноманітні ідеї та гіпотези, і за більшістю критеріїв компетентності мають підвищені показники (визначається рівень числовим проміжком від 41 до 60). Викладачам цієї групи властиві:

уміння вирішувати задачі виховної спрямованості, активна організаційна діяльність у підготовці студентів до участі в конкурсах, олімпіадах, виставках, конференціях, семінарах. Вони комунікативні та добре орієнтуються в інформаційному просторі, на достатньому рівні володіють іноземною мовою професійного спрямування. Їм притаманна соціальна активність, усвідомлення соціальної відповідальності за якість і результати своєї професійної діяльності. Пізнавальна активність, творчість мислення, винахідливість, трансформація набутих знань на рівні локально-методологічної діяльності, духовність, ерудиція. Мають визначені ціннісні орієнтації. Займаються педагогічною діяльністю оскільки для них – це престижно.

Четвертий рівень – високий (*системно – моделюючий*). Викладачам цього рівня готовності притаманна досить яскрава пізнавальна активність. Вони вміють використовувати експертно-дослідну діяльність, діагностувальне забезпечення засобів нових інформаційних технологій, спроможні самостійно розробляти власні педагогічні продукти (визначається рівень числовим проміжком від 61 до 80 балів). Пізнавальна активність на високому рівні. Виявляють глибокі знання з фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін. Є активними пропагандистами наукових знань. Керують науковими і предметними гуртками. Здатні добре підготувати студентів до участі в олімпіадах, конкурсах, наукових конференціях. Часто висловлюють бажання керувати науково-дослідницькою роботою студентів.

Як правило, ця категорія викладачів є комунікативною, професійно орієнтується в інформаційному просторі, вільно володіє професійно спрямованою іноземною мовою. Соціально активні, усвідомлюють соціальну відповідальність за якість і результати своєї педагогічної діяльності. Трансформація набутих знань знаходиться на рівні творчої діяльності. Розуміють принципи виробничих процесів, які визначають психічну готовність до праці з технікою. Притаманні науково-гуманістичний світогляд, вихованість духовності і моральності особистості, культура інженерної праці, яскраво виражене прагнення до творчого пошуку, потреба у виборі нестандартних ситуацій, які надають можливість використання багатомірності вирішення проблеми.

П'ятий рівень – найвищий (*системно – моделюючий діяльність і поведінку викладача*). Досягнення цього рівня готовності відбувається не менше як за сім-десять і більше років сумлінної педагогічної праці. Цьому

рівню відповідають викладачі надзвичайно досвідчені. Викладачі цього рівня – це особистості, які вже пройшли перші етапи вибору професії (коли відбувається орієнтація людини в професійному світі, надається перевага педагогічній діяльності як професійній), етапи самовизначення у професії (коли йде оволодіння сутнісними механізмами педагогічної діяльності, формується готовність до трансформації соціокультурного досвіду, відбувається пошук свого педагогічного стилю, формується первинна готовності до професійного саморозвитку). Вони працюють за власною оригінальною апробованою методикою, є педагогами, які мають вищу категорію, або звання «педагог-методист». Педагогічний досвід налічує не менше 2-3-х випусків студентських груп. Цей рівень обрано в якості орієнтиру на, так би мовити, взірць досконалості педагогічної майстерності, що також засвідчує важливість часу для отримання повноцінного педагогічного досвіду.

Вивчення окремих якостей фахівця технічного профілю шляхом використання діагностик, що описані у додатках А, Б, В, дозволили провести диференціацію учасників педагогічного експерименту за рівнями розвитку професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу: визначити скільки респондентів виявили репродуктивний (*недостатній*) рівень, адаптивний (*низький*), локально-моделюючий (*середній*), системно-моделюючий (*високий*), системно-моделюючий діяльність і поведінку (*найвищий*).

Узагальнення отриманих кількісних даних на етапах дослідження, побудова функціональних залежностей у вигляді таблиць, діаграм, графіків (для наочної ілюстрації), сприяло проведенню оцінки динаміки показників, а отже, критеріїв та структурних компонент професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу. Шляхом розробки експериментальної моделі був визначений напрямок використання заходів, прийомів, методів, і, навіть, інновацій, які формували позитивні зрушення на конкретному педагогічному полі.

Отже, узагальнення результатів аналізу наукової літератури й урахування особливостей системи освітнього середовища коледжу дозволяє стверджувати, що розвиток професійної компетентності фахівців технічного профілю можна оцінювати за критеріями (когнітивний, діяльнісний, мотиваційний), які характеризують структурні компоненти: теоретико-інформаційний, діяльнісно-практичний, мотиваційно-ціннісний.

Представлена система діагностики визначення рівнів розвитку

професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу є простою та гнучкою щодо її застосування в практичній роботі, проведення кількісних оцінок показників компонент та структурних критеріїв.

2.3 Результати і методика діагностики професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу

Для вирішення завдань наукового дослідження, визначення основних педагогічних умов розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу, організовано та проведено констатувальний етап педагогічного експерименту (вересень 2014 р. – грудень 2015 р.).

Основною метою констатувального етапу педагогічного експерименту було вивчення стану професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу. У цьому контексті проведено:

- опитування викладачів технічного профілю з метою визначення їх готовності до викладацької роботи; ставлення до власних знань умінь та навичок щодо володіння педагогічними принципами, методикою викладання фахових дисциплін, психологічними знаннями;

- вивчення уявлення викладачів технічного профілю (ЕГ, КГ) про сутність формування педагогічних навичок, основних напрямів становлення та розвитку власної педагогічної діяльності;

- виявлення факторів, які впливають на процес розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю, їх уявлення про навчально-методичну, пошукову роботу в системі освітнього середовища коледжу.

Перший етап експериментального дослідження розпочався діагностикою викладачів ЕГ та КГ з метою відпрацювання методики діагностування та встановлення рівнів готовності випускників закладів вищої освіти технічного профілю для створення диференційованих груп для формування педагогічного професіоналізму у відповідності з можливостями та потребами цих груп.

Критеріальний підхід до діагностики професіоналізму молодого (недосвідченого) викладача технічного профілю дозволив цілеспрямовано виміряти рівні її сформованості в кожного з них (учасників педагогічного

експерименту), що дозволило індивідуально і диференційовано підійти до управління освітнім процесом.

Оцінка по кожному з критеріїв (когнітивного, мотиваційного, діяльнісного) здійснювалась за допомогою кількісних методик, що дозволило порівняти одержані результати з попередніми даними. Це забезпечувало їх надійність і достовірність. Діагностування молодих (недосвідчених) фахівців технічного профілю, які були залучені до експерименту, завершувалося заповненням «Індивідуальної кваліфікаційної картки молодого (недосвідченого) викладача», куди заносилась уся зібрана діагностична інформація: анкети, відгуки наукового керівника і досвідченого педагога, презентації, які були використані на засіданнях круглого столу тощо.

Тестування знань психолого-педагогічного та дидактичного напрямку (за допомогою тестів, що описані у додатку А), дозволило визначити рейтинг усіх учасників експерименту. Сформовані дві групи викладачів технічного профілю, які продемонстрували приблизно однакові результати на констатувальному етапі експерименту: експериментальна група (ЕГ) – 55 учасників, та контрольна (КГ) – 53 особи. Крім цього, до роботи були запрошені досвідчені педагоги (ДП), які мали багаторічний (понад 10-15 років) досвід навчально-методичної, виховної роботи у коледжі. Викладачі цієї групи на протязі усього періоду експерименту надавали науково-методичну, навчальну допомогу викладачам ЕГ і водночас проводили аналіз рівня їх професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу. Зауважимо, що для відбору досвідчених педагогів (група ДП) до участі в педагогічному експерименті був використаний тест на «емоційне вигоряння», що представлений у додатку Г.

Експериментальною платформою слугували: Одеський коледж комп'ютерних технологій (ОККТ) Одеського державного екологічного університету (ОДЕКУ) – 14 викладачів ЕГ, 14– КГ, 14 – ДП, всього 42 особи; Одеський автомобільно-дорожній коледж (ОАДК) Одеського національного політехнічного університету (ОНПУ) – 12 ЕГ, 12 – КГ, 12 – ДП, всього 36 осіб; Одеський коледж транспортних технологій (ОКТТ) – 12 ЕГ, 10 – КГ, 10 – ДП, всього 32 особи; Харківський гідрометеорологічний технікум (ХГМТ) ОДЕКУ - 6 ЕГ, 6 – КГ, 6 – ДП, всього 18 осіб; Київський механіко-технологічний коледж (КМТК) – 6 ЕГ, 6 – КГ, 6 – ДП, всього 18 осіб; Черкаський політехнічний технікум (ЧПТ) –

5 ЕГ, 5 – КГ, 5 – ДП, всього 15 осіб. В педагогічному експерименті було задіяно: ЕГ – 55, КГ – 53, ДП – 53, загалом 161 викладач. Базовим коледжем обрано ОККТ ОДЕКУ, оскільки 100% студентів проходять навчання за технічним напрямком освіти. У цьому навчальному закладі до освітній процес забезпечують 84 викладачі, з яких 28 молодих (недосвідчених) педагогів мають вищу технічну фахову освіту: інженери-програмісти, фахівці в галузі машинобудування, інженери з радіоелектроніки та електромеханіки, спеціально-технічних дисциплін та ін. Ці викладачі виявили бажання щодо вдосконалення своєї фахової (педагогічної) компетентності. Це спонукало до постановки задачі, проведення педагогічного експерименту, власне, саме на базі ОККТ ОДЕКУ. У таблиці 2.4 подана характеристика деяких викладачів технічного профілю ОККТ ОДЕКУ учасників експерименту.

Після проведення серії регіональних та національних практичних конференцій та семінарів за участю викладачів технічного профілю, до педагогічного дослідження залучилися фахівці інших коледжів не лише міста Одеси, але й таких міст як: Київ, Черкаси, Харків.

Експеримент проводився протягом п'яти навчальних років і тривав з вересня 2014 р. до кінця грудня 2019 р., як це описано раніше і представлено у табл.2.1. Формування вибірки респондентів пояснюється прагненням залучити тих викладачів технічного профілю, які були готові пройти повний курс психолого-педагогічної підготовки протягом 2014-2019 рр. роботи у системі освітнього середовища коледжу.

Диференційовані групи респондентів (ЕГ, КГ), які допомагали провести перевірку ефективності запропонованої методики, залишалися майже незмінними, у тому складі, як і були на початку I-го семестру 2014-2015 навчального року.

Попередня діагностика рівнів розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу дозволила отримати загальну картину вже на початковому етапі дослідження – констатувальному.

Таблиця 2.4 – Характеристики викладачів технічного профілю освіти ОККТ ОДЕКУ учасників педагогічного експерименту (ЕГ) протягом 2014-2019 рр.

№ п/п	Ім'я	Вік, років	Освіта, фах	Стаж роботи		Результати констатувального експерименту	
				заг.	пед.	бали	рівень
1	Максим С.	25	магістр, машинобуд	5	1,5	54	локально-моделючий
2	Олександр П.	25	магістр, програмування	2	1	29	адаптивний
3	Сергій П.	27	магістр, метрологія	2	1	13	репродуктивний
4	Костянтин М.	23	магістр, програмування	1	1	41	локально-моделючий
5	Дмитро П.	23	магістр, програмування	1	1	33	адаптивний
6	Марія Н.	25	магістр, інформ. сист.	2	1	43	локально-моделючий
7	Тетяна Ф.	33	магістр, інф. системи	12	1	29	адаптивний
8	Павло Ч.	65	спеціаліст, електротехніка	33	1	42	адаптивний
9	Володимир Ч.	67	спеціаліст, радіотехніка гол. інженер	35	1	45	адаптивний
10	Ганна М.	23	магістр, економіка	1	1	18	репродуктивний
11	Марина Д.	29	магістр, економіка	7	0	19	репродуктивний
12	Ірина П.	24	магістр, інформ. системи	5	0	11	репродуктивний
13	Ірина З.	24	магістр, інформ. сист	2	0	11	репродуктивний
14	Ольга Б.	25	магістр, інф. системи	1	0	11	репродуктивний

Цей розподіл ілюструють табл. 2.5, 2.6. Для вивчення стану професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу у вересні 2014 р. – травні 2015 р.

Для проведення констатувального педагогічного експерименту були розроблені матеріали анкетних опитувань, використані адаптовані до змісту дослідження, методики, комплексні завдання та інші засоби діагностики, що допомогли визначити рівні професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу. Першим етапом роботи було опитування викладачів технічного профілю різних коледжів, які вказали на важливість формування в них фахово-педагогічної компетентності. Загальна кількість респондентів, а отже й обсяг вибірки (*n*) дорівнював 108 осіб.

Таблиця 2.5 – Розподіл по коледжах за рівнем розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу на етапі констатувального експерименту для ЕГ

Коледж	Кількість викладачів ЕГ, які виявили певний рівень розвитку професійної компетентності на етапі констатувального експерименту					Кількість викладачів ЕГ
	недостатній	низький	середній	високий	найвищий	
	%	%	%	%	%	
ОККТ	43,2	40,1	16,7	0	0	14
ОАДК	40,4	33,3	26,3	0	0	12
ОКТТ	45,6	27,7	26,7	0	0	12
ХГМТ	39,9	44,4	15,7	0	0	6
ЧПТ	38,8	33,2	28	0	0	5
КМТК	39,1	33,1	27,8	0	0	6
середній	41,2	35,3	23,5	0	0	Загалом 55

Тестування знань психолого-педагогічного та дидактичного напрямку (за допомогою тестів, описаних у додатку А), дозволило визначити рейтинг усіх учасників експерименту і сформувати ЕГ та КГ. Типовим для дослідження є результат, що наведений у табл. 2.4 щодо учасників експерименту ОККТ ОДЕКУ. Наведені у табл. 2.5 та табл. 2.6 дані свідчать про те, що молоді (недосвідчені) викладачі, як правило, випускники магістратури технічного профілю, мають не лише невеликий педагогічний стаж роботи (від 1 до 1,5 роки), але недостатній, низький та

середній рівні професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу.

Таблиця 2.6 – Розподіл по коледжах за рівнем розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу на етапі констатувального експерименту для КГ

Коледж	Кількість викладачів ЕГ, які виявили певний рівень розвитку професійної компетентності на етапі констатувального експерименту					Кількість викладачів ЕГ
	недостатній	низький	середній	високий	найвищий	
	%	%	%	%	%	
ОККТ	32,9	25,7	41,4	0	0	14
ОАДК	33,4	32,3	34,3	0	0	12
ОКТТ	26,4	35,1	38,5	0	0	10
ХГМТ	32,2	34,4	33,4	0	0	6
ЧПТ	28,6	31,2	40,2	0	0	5
КМТК	28,3	34,5	37,2	0	0	6
середній	30,3	32,2	37,5	0	0	загалом 53

З метою отримання достовірних відповідей на питання анкети-самоаналізу (додаток В), було вирішено провести оцінку значущості професійної (педагогічної) компетентності викладацької діяльності і, насамперед, в методичній роботі (організація навчального заняття, підготовка до нього тощо), організаційній (планування, організація, координування, контроль, стимулювання студентів, ведення документації), навчальній (проведення лабораторних і практичних аудиторних занять), інформаційно-аналітичній діяльності (розробка завдань для студентів коледжу, тем лабораторних і практичних робіт, рефератів тощо).

На констатувальному етапі, шляхом обробки анкет, що описані у додатку В, було з'ясовано, що найчастіше викладачі технічного профілю потребують розвитку умінь при виконанні методичної (23,3% відповідей), організаційної (24,5%), навчальної (25,5%), інформаційно-аналітичної (26,7%). Про те, що ці уміння необхідні у всіх ситуаціях, зазначило 82,5% викладачів. Далі викладачі вказали на важливість дидактичної і, що не є менш важливим, їхньої психолого-педагогічної підготовки щодо створення відповідного морально-психологічного клімату в студентській групі, де

вони працюють (організація навчання, поліпшення відносин у студентському колективі) (18,5% опитаних). Небайдужими до проведення й участі в науковій роботі виявилось лише 6,5% респондентів.

Відповідаючи на питання про те, якими вміннями і навичками, на їх думку, повинен володіти викладач технічного профілю для проведення ефективної педагогічної роботи в системі освітнього середовища коледжу, опитані вказали на: вміння опрацьовувати та переосмислювати сучасні, нові потоки технічної інформації (42,4% викладачів), вміння зрозуміти педагогічну проблему (9,4%), провести самоаналіз (8,5%), мати самостійність у прийнятті рішень (25,3%). Бажання налагоджувати та підтримувати відносини з адміністрацією виявило лише 3,8% респондентів.

Майже п'ята частина (20,1%) викладачів технічного профілю звернули увагу на необхідність самовдосконалення шляхом проведення самоосвіти (анкета додатку В). Вони вважають, що саме це є головним чинником у розвитку їхньої особистості, як педагогів коледжу.

Трохи більше половини (55,5%) респондентів розуміють, що характер викладацької діяльності є багато спектральним, а тому в їхній професійній діяльності важливе значення мають інтелектуальні та розумові дії, робота з комп'ютерними програмами, графічними редакторами тощо. І саме це потребує високого рівня розвиненості навичок аналізу складних технічно-важливих обсягів інформації, аналітичного та критичного мислення, інтелектуальних дій.

49,5% викладачів зазначили, що у їх професійній діяльності велику роль відіграє спілкування зі студентами, не як з підлеглими, а як з однодумцями та ровесниками. Різниця у віці дорівнює від 3 до 5 років, що підкреслює однакові погляди на життєві проблеми та ситуації. А отже, необхідність налагоджування стосунків зі старшими колегами, різниця у віці з якими складає 15 і більше років, для 51,5% опитаних молодих викладачів є причиною не зовсім ефективної взаємодії з ними як з питань навчально-методичного характеру, так і щодо формування рівноважної психологічної атмосфери в педагогічному колективі коледжу.

Будь-які ініціативи з боку молодих викладачів майже відсутні: 87,6% відзначаються пасивною позицією, яка продиктована відсутністю зацікавленості до проблем колег старшого віку. Така психологічна атмосфера потребує уваги та постійних зусиль, як з боку адміністрації, так і з боку керівників навчально-методичних підрозділів щодо вивчення

особистісних характеристик різних категорій молодих викладчів технічного профілю, специфіки та психології ділового спілкування в освітньому середовищі коледжу.

Більшість педагогів вважають, що вивчення психологічно значущих особливостей фахівців технічного профілю, потребує від них відповідної самоосвітньої компетентності. Після першого півріччя роботи на посаді викладачів 81,9% респондентів (як КГ, так і ЕГ) зробили висновки про те, що ефективність їхньої педагогічної діяльності в освітньому середовищі коледжу, визначається саме належною організацією науково-педагогічної підготовки ще на рівні університетської освіти.

Професійно-педагогічна спрямованість навчання студентів в системі освітнього середовища коледжу орієнтація на формування в них освітніх умінь і навичок є надзвичайно важливою і необхідною умовою підготовки до викладання, для виконання усіх функцій педагогічної роботи.

У свою чергу, 90,7% опитаних вказали на необхідність урахування мотиваційних аспектів самоосвітньої діяльності в контексті їх професійного становлення як педагогів в освітньому середовищі коледжу. Вони висловили думку про важливість використання активних методів навчання в процесі перших років їхньої педагогічної діяльності для того, щоб сформувати в собі педагогічні уміння, навички, а також уміння працювати з аудиторією, мати високий рівень лекторської та ораторської підготовки.

Загалом усі опитані нами викладачі технічного профілю – учасники експерименту – вказали на важливість розвитку власної компетентності в умовах освітнього середовища коледжу, вбачаючи в цьому ефективне вирішення задач професійно-педагогічної діяльності.

За тестами, що описані у додатку Б, проводилося тестування викладачів технічного профілю ЕГ та КГ щодо визначення в них сформованості мотиваційно-цінісної компоненти. Стосовно питання про те, якими є мотиви до роботи з підвищення рівня їх педагогічної компетентності, 67,8% вказали, що це потрібно робити через те, що вони мають зацікавленість до саморозвитку та самовдосконалення. На думку 60,5% викладачів технічного профілю, викладацька робота їх цікавить з точки зору задоволення спілкування зі студентами. Ще 25,6% учасників експерименту зазначили, що це обумовлено вимогами часу, тому що на сьогодні обсяги інформації дуже швидко зростають і вони готові прийняти участь у педагогічній роботі, розпочавши її в системі освітнього

середовища коледжу.

З точки зору 19,6% респондентів, педагогічна робота їм потрібна з метою самовираження, а також самовдосконалення. Окрім цього, учасники експерименту повинні були дати відповідь на питання про те, які освітні вміння найбільш необхідні їм для педагогічної діяльності. Викладачі зазначили, що їм необхідні вміння швидко знаходити, порівнювати та систематизувати інформацію, вирізняти головне, робити узагальнення у різних ситуаціях професійної діяльності, щоб швидко знаходити необхідне рішення. Лише 26,3% викладачів зазначили, що вони, власне, самі бажають дізнатися більше про свою професію, ніж це передбачено у системі освітнього середовища коледжу. 45,4% викладачів вважали, що освітні уміння і навички не впливають на їх професійне становлення. 33,4% викладачів не вбачають зв'язок між саморозкриттям шляхом участі у педагогічній діяльності і своєю майбутньою професією.

77,7% викладачів технічного профілю показали, що для них основним елементом самовдосконалення є, власне, переробка фахової інформації з монографій, підручників, навчальних посібників, Інтернету.

З нашої точки зору, більш ефективним методом самовдосконалення є проведення НДР як індивідуально (під керівництвом досвідченого наукового керівника), так і з залученням найбільш обдарованих студентів коледжу. Відповідаючи на питання про те, наскільки важливою вважається НДР в їх особистісному та професійному житті, 49,3% учасників опитування викладачів ЕГ зазначило, що їм це не потрібно і вони не вбачають в цьому сенсу для себе та своєї найближчої перспективи. Серед учасників КГ таких осіб було майже стільки ж (48,4%). Дається взнаки результати залучення до НДРС ще в ЗВО ТП.

Отже, більшість викладачів розуміє значення професійно-педагогічного самовдосконалення, покращення власної психологічної компетентності для успішної педагогічної роботи. Але вони не вбачають логічного та важливого зв'язку між ефективністю виконання завдань педагогічної діяльності та навичками проведення НДР в системі освітнього середовища коледжу. Учасники опитування нечітко можуть визначити найважливіші самоосвітні уміння та навички, не завжди можуть назвати основні шляхи і напрями НДР, яку вони можуть проводити в коледжі, а також проведення науково-методичних досліджень в напрямку розвитку їх фахової, педагогічної компетентності. Слід зазначити, що освітнє середовище коледжу є надзвичайно важливим полем на якому молодий

(недосвідчений) викладач може реалізувати не лише свої перші педагогічні кроки, спробувати себе у якості педагога, визначити свій подальший життєвий шлях, але й спробувати себе у якості наукового керівника науково-дослідної роботи студентів.

У табл. 2.7 та 2.8, а також для наочної ілюстрації у вигляді гістограм на рис. 2.2 та 2.3, представлений розподіл учасників педагогічного експерименту ЕГ та КГ (у базовому закладі освіти - ОККТ ОДЕКУ) за рівнями розвитку критеріїв професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу на констатувальному етапі педагогічного експерименту (у %).

На вертикальній осі (ось Oy) надана кількість фахівців технічного профілю (у відсотках), які виявили певні рівні (табл. 2.3) розвитку професійної компетентності за кожним з критеріїв (когнітивний, мотиваційний, діяльнісний) в системі освітнього середовища коледжу.

Кількісні характеристики свідчать про те, що за когнітивним критерієм, переважна більшість респондентів (72,3%) отримала незадовільну оцінку, характеризується репродуктивним рівнем компетентності; 25,7 % представників ЕГ мають низький, тобто адаптивний рівень; і лише 2% викладачів ЕГ вийшли на середній, тобто локально-методологічний рівень.

Учасники КГ ОККТ ОДЕКУ продемонстрували наступні показники: 61,5% – незадовільний; 35,5% – низький; 3% – середній рівень. Для мотиваційного критерію в ЕГ: 11,8% учасників виявили незадовільний рівень, 54,4% – низький, 33,8% – середній. Викладачі КГ у цьому аспекті мали такі показники: 2,4%, 21,4% та 76,2%, відповідно. Розподіл за діяльнісним критерієм ілюструє аналогічну тенденцію: незадовільний рівень – 45,6 (ЕГ), 34,8% (КГ); низький – 40,2% (ЕГ), 20,2% (КГ) ; середній – 14,2% (ЕГ), 45,0% (КГ). Характерно, що жоден з учасників педагогічного експерименту не виявив високий і найвищий рівні: ані з когнітивного, ані з мотиваційного, ані діяльнісного критерію професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу. З метою визначення того, чи є така ситуація типовою, були проведені аналогічні дослідження в інших коледжах, викладачі яких залучені до цього дослідження. Результати були узагальнені та оброблені за допомогою статистичного підходу.

Таблиця 2.7 – Розподіл респондентів ЕГ ОККТ ОДЕКУ за рівнями розвитку критеріїв професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу на констатувальному етапі педагогічного експерименту, у відсотках

Критерії	Відсоток респондентів ЕГ за рівнями фахової компетентності					загалом
	недостатній	низький	середній	високий	найвищий	
	0-20 балів	21-40 балів	41-60 балів	61-80 балів	81-100 балів	
Когнітивний	72,3	25,7	2	0	0	100
Мотиваційний	11,8	54,4	33,8	0	0	100
Діяльнісний	45,6	40,2	14,2	0	0	100
Середній показник	43,2	40,1	16,7	0	0	100

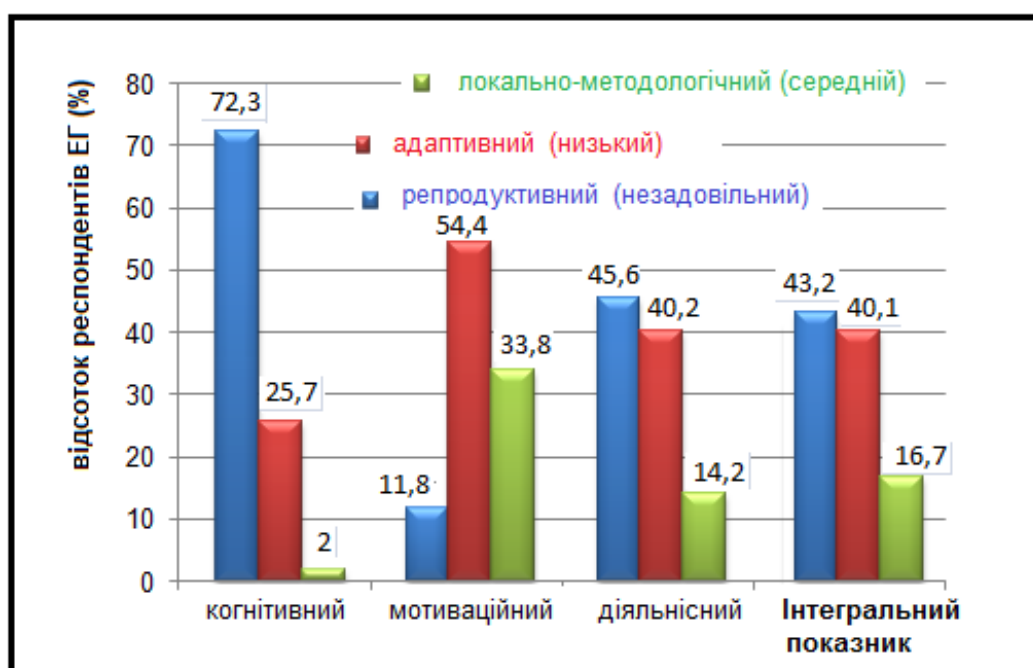


Рисунок 2.2 – Розподіл учасників ЕГ ОККТ ОДЕКУ за рівнями розвитку критеріїв професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу на констатувальному етапі експерименту, у відсотках

Таблиця 2.8 – Розподіл учасників КГ ОККТ ОДЕКУ за рівнями розвитку критеріїв професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу на констатувальному етапі експерименту, у відсотках

Критерії	Відсоток респондентів КГ за рівнями фахової компетентності					загалом
	недостатній	низький	середній	високий	найвищий	
	0-20 балів	21-40 балів	41-60 балів	61-80 балів	81-100 балів	
Когнітивний	61,5	35,5	3	0	0	100
Мотиваційний	2,4	21,4	76,2	0	0	100
Діяльнісний	34,8	20,2	45,0	0	0	100
Середній показник	32,9	25,7	41,4	0	0	100

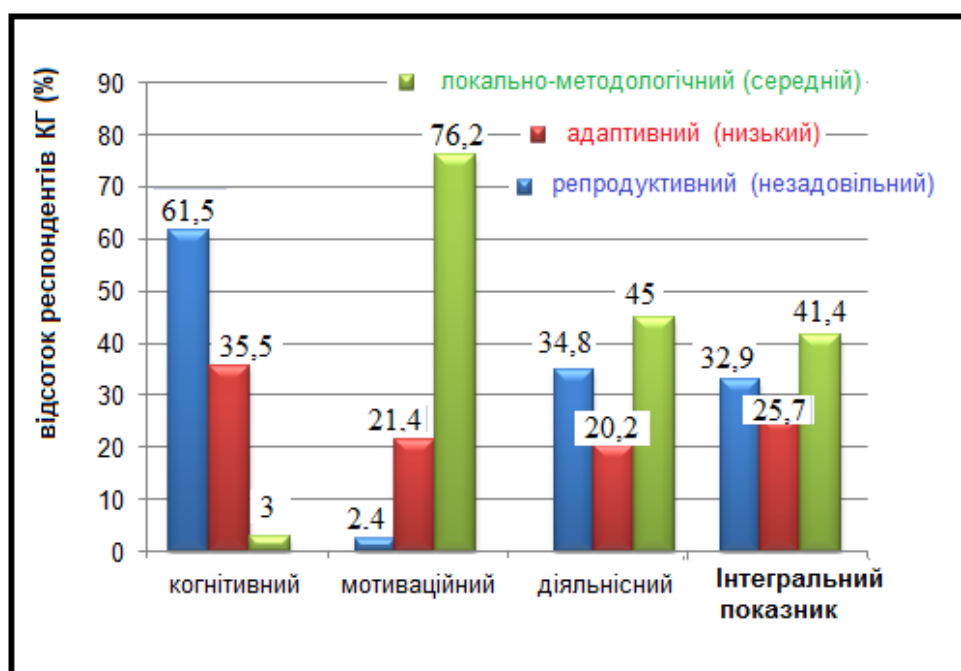


Рисунок 2.3 – Розподіл учасників КГ ОККТ ОДЕКУ за рівнями розвитку критеріїв професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу на констатувальному етапі експерименту, у відсотках

Отримані для кожного респондента бали (після проведення тестів, що описані у додатках А, Б) формували первинну таблицю даних. Далі була використана пропорційна шкала, для переведення 12-бальних експериментальних результатів у 100-бальну шкалу. Результати, що представлені табл. 2.9 та 2.10 проілюстровані гістограмами на рис. 2.4 та 2.5. Методом визначення середнього статистичного, вираховувалося значення для кожного з структурних компонент та відповідних до них критеріїв фахової компетентності.

Усереднені значення відзеркалені у таблицях та гістограмах цього розділу. Як видно з цих гістограм та таблиць, за когнітивним критерієм, переважна більшість респондентів (майже 70%) отримала незадовільні оцінки, характеризуються репродуктивним рівнем компетентності; 27,8% представників ЕГ мають низький (адаптивний) рівень; лише 2,2% представників ЕГ вийшли на середній – локально-методологічний рівень. Крім цього, слід зазначити, що для респондентів мала місце аналогічна тенденція: 65,5% викладачів виявили надзвичайно низький (репродуктивний) рівень; 31,2% представника ЕГ вийшли на низький (адаптивний) рівень; і, лише, 3,3% характеризувалися середнім – локально-методологічним рівнем. Цей факт свідчить про відносну однорідність респондентів щодо володіння ними основами педагогіки, психології, дидактики та теорії виховання.

Учасники КГ продемонстрували кращі показники: 65,5% – незадовільний; 31,2% – низький; 3,3% – середній рівень. Для мотиваційного критерію в ЕГ маємо: 10,7% респондентів проявили незадовільний рівень, 50,5% - низький, 38,8% – середній. Викладачі КГ у цьому аспекті мали такі показники: 4,4%, 18,5% й 77,1%, відповідно. Діяльнісний критерій ілюструє аналогічну тенденцію: незадовільний рівень – 42,9 (ЕГ), 21% (КГ); низький – 27,7% (ЕГ), 46,9% (КГ) ; середній – 29,5% (ЕГ), 32,1% (КГ).

Таблиця 2.9 – Розподіл респондентів ЕГ за рівнями розвитку критеріїв професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу на констатувальному етапі педагогічного експерименту, у відсотках

Критерії	Відсоток респондентів ЕГ за рівнями фахової компетентності					загалом
	недостатній	низький	середній	високий	найвищий	
	0-20 балів	21-40 балів	41-60 балів	61-80 балів	81-100 балів	
Когнітивний	70,0	27,8	2,2	0	0	100
Мотиваційний	10,7	50,5	38,8	0	0	100
Діяльнісний	42,9	27,6	29,5	0	0	100
Середній показник	41,2	35,3	23,5	0	0	100

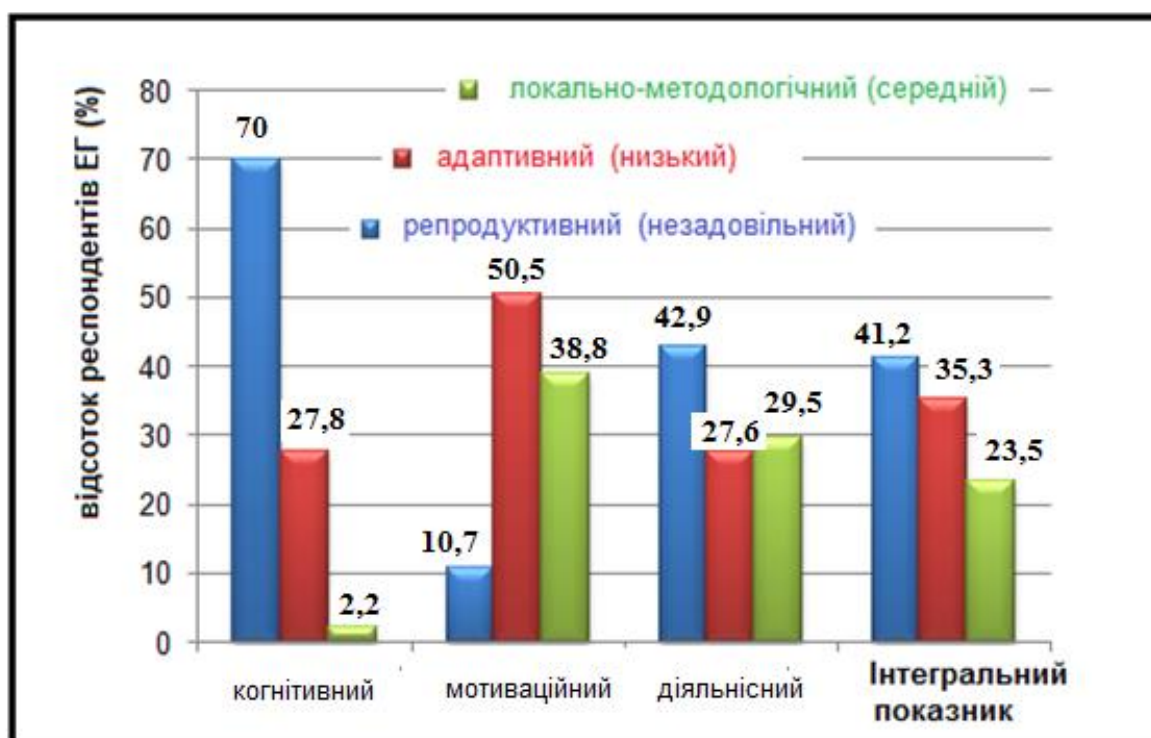


Рисунок 2.4 – Розподіл респондентів ЕГ за рівнями розвитку критеріїв професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу на констатувальному етапі педагогічного експерименту, у відсотках

Таблиця 2.10 – Розподіл респондентів КГ за рівнями розвитку критеріїв професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу на *констатувальному* етапі педагогічного експерименту, у відсотках

Компоненти	Відсоток респондентів КГ за рівнями фахової компетентності					загалом
	недостатній	низький	середній	високий	найвищий	
	0-20 балів	21-40 балів	41-60 балів	61-80 балів	81-100 балів	
Когнітивний	65,5	31,2	3,3	0	0	100
Мотиваційний	4,4	18,5	77,1	0	0	100
Діяльнісний	21,0	46,9	32,1	0	0	100
Середній показник	30,3	32,2	37,5	0	0	100

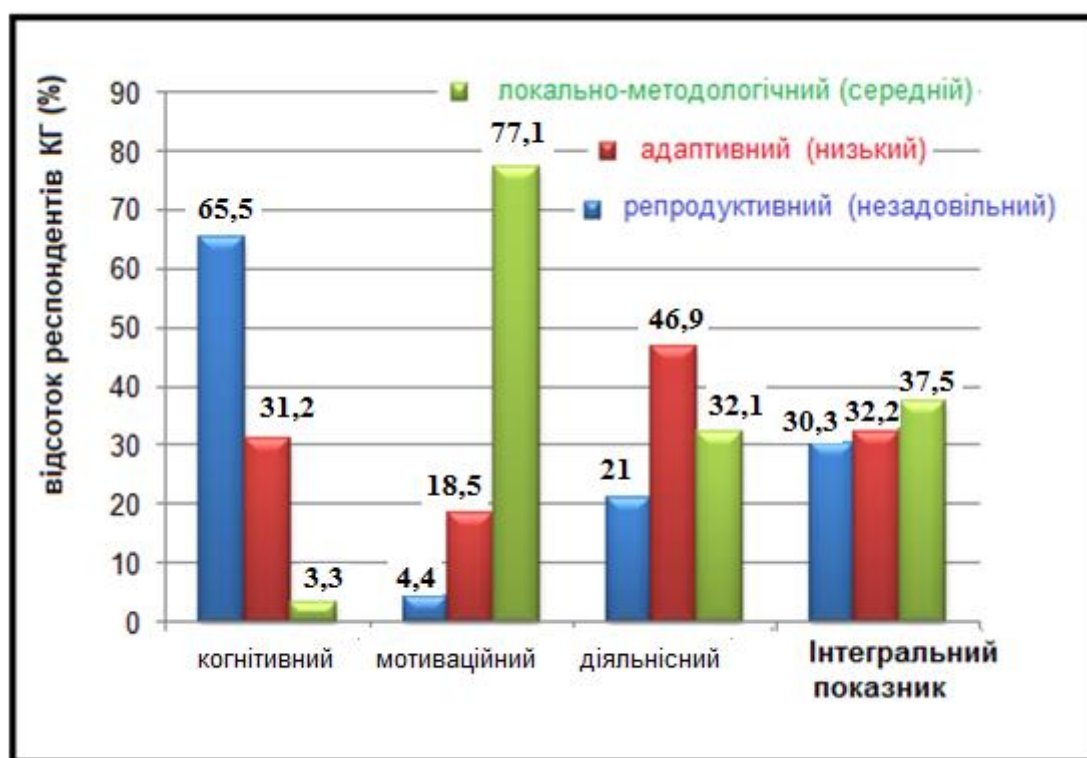


Рисунок 2.5 – Розподіл респондентів КГ за рівнями розвитку компонентів професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу на *констатувальному* етапі педагогічного експерименту, у відсотках

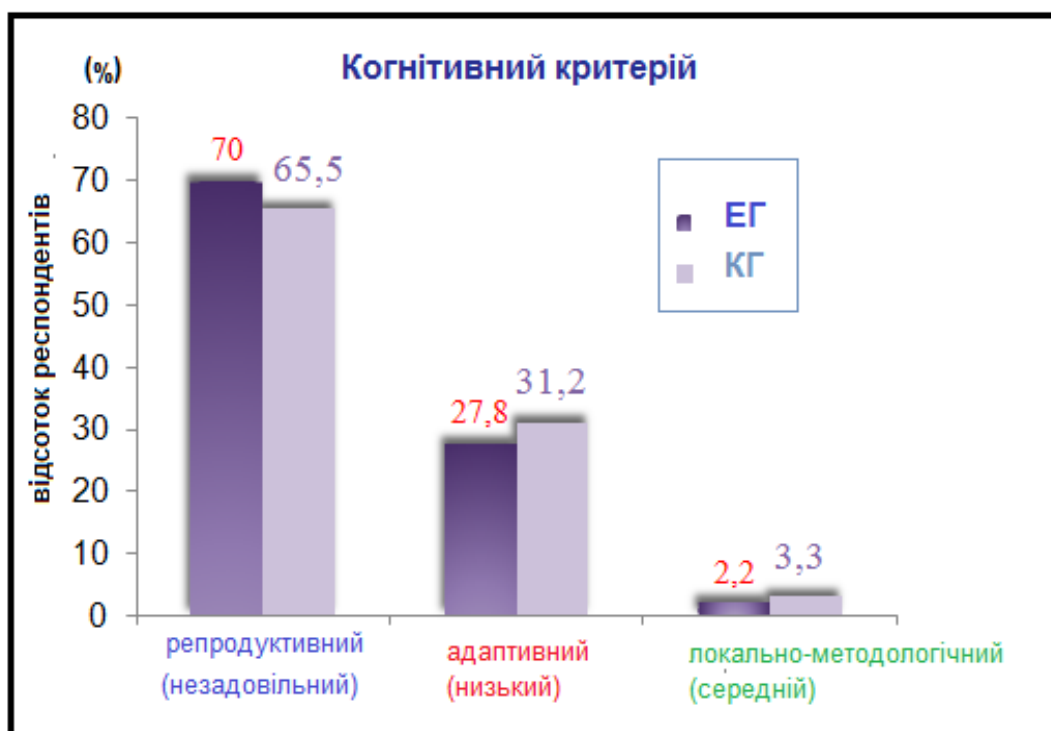


Рисунок 2.6 – Порівняльний розподіл респондентів ЕГ та КГ за когнітивним критерієм розвитку професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу на констатувальному етапі педагогічного експерименту, у відсотках

За середнім показником, який визначався, як середнє арифметичне для кожного критерію професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу, як свідчать дані таблиць 2.9 та 2.10, а також наочно ілюструють рис. 2.4 і 2.5, результати є наступними: незадовільний рівень – 41,2% (ЕГ) та 30,3% (КГ); низький – 35,3 % (ЕГ) та 32,2% (КГ); середній – 23,5 % (ЕГ) та 37,5 % (КГ). Отже, представники КГ на констатувальному етапі педагогічного експерименту мали трохи кращі результати, ніж респонденти ЕГ. Особливо слід підкреслити, що саме за мотиваційним критерієм для представників КГ є більшою, ніж для представників ЕГ.

Для порівняння, на рис. 2.6-2.8 представлені порівняльні діаграми різних критеріїв професійної компетентності молодих (недосвідчених) викладачів технічного профілю з ЕГ та КГ в системі освітнього середовища коледжу.

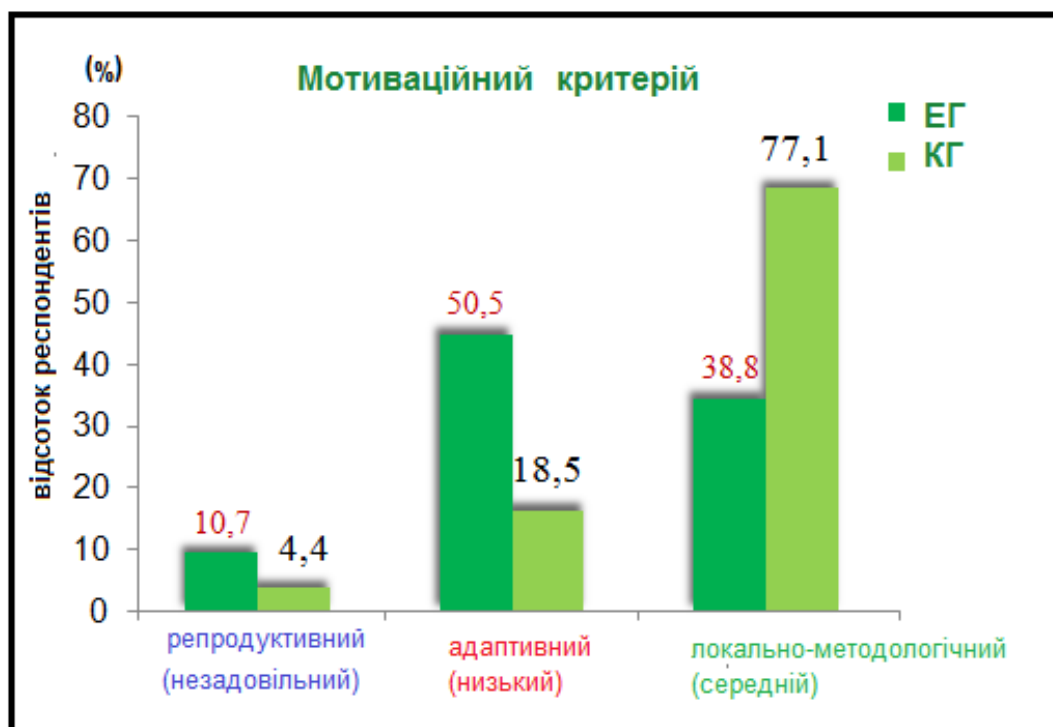


Рисунок 2.7 – Порівняльний розподіл респондентів ЕГ та КГ за мотиваційним критерієм розвитку професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу на констатувальному етапі педагогічного експерименту, у відсотках

Дані на рис. 2.6 засвідчують, що за когнітивним критерієм респонденти ЕГ та КГ мають розбіжності у межах 4,5-1,1%, що відповідає досить однорідному їх складу. Тобто, проведений нами вибір учасників експерименту є цілком прийнятним: переважна більшість (70% – ЕГ, 65,5% – КГ) викладачів технічного профілю, які залучені до педагогічного експерименту в системі освітнього середовища коледжу, продемонстрували на констатувальному етапі невисокий рівень готовності з питань педагогіки, психології, дидактики та методики викладання.

Дані на рис. 2.7 вказують, що за мотиваційним критерієм респонденти ЕГ та КГ на початковій стадії дослідження мають більші розбіжності, аніж для когнітивного критерію. Так, локально-методологічний рівень виявили 77,1% учасників КГ і лише 38,8 % респондентів ЕГ. Отже, більш мотивованими для вдосконалення педагогічної майстерності були саме учасники КГ. Низький адаптивний рівень за мотиваційним критерієм фіксують 50,5% осіб з ЕГ і 18,5% – КГ.

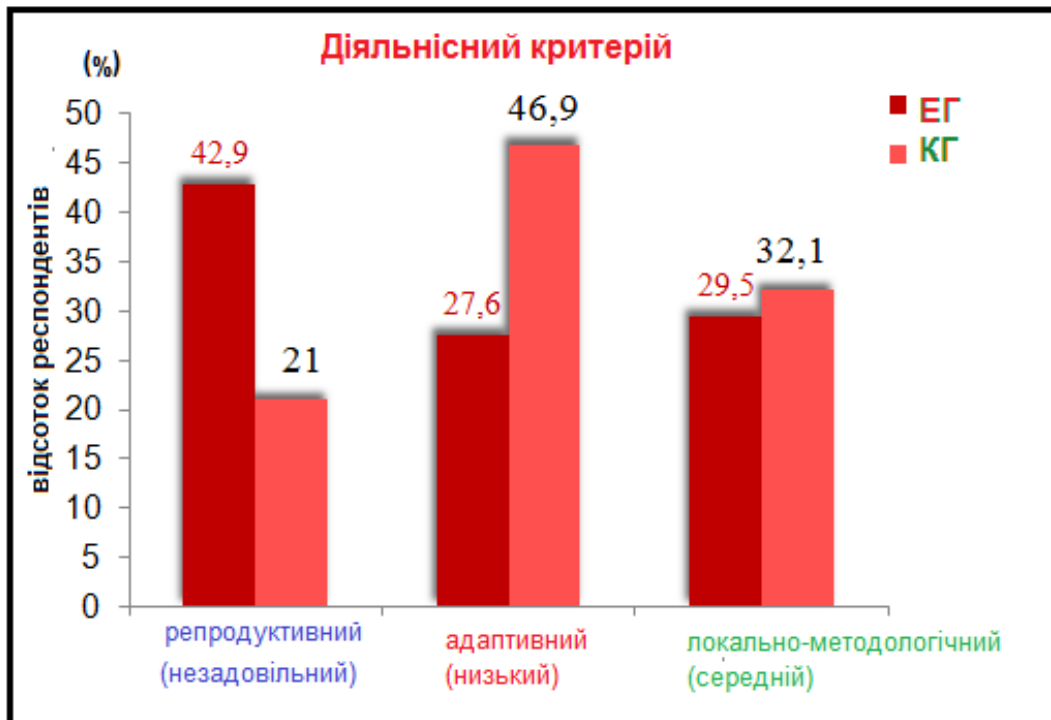


Рисунок 2.8 – Порівняльний розподіл респондентів ЕГ та КГ за діяльнісним критерієм розвитку професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу на констатувальному етапі педагогічного експерименту, у відсотках

Як видно з рис. 2.8, за діяльнісним критерієм переважна більшість молодих (недосвідчених) викладачів ТП 70,5% (ЕГ) та 67,9% (КГ) мають незадовільний і низький рівень розвитку професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу на констатувальному етапі педагогічного експерименту.

Гістограма на рис. 2.9 ілюструє загальну картину розбіжностей між учасниками КГ та ЕГ. Видно, що групи, взагалі, є майже однорідними. Різниця між відсотком респондентів ЕГ і КГ, які мали репродуктивний (незадовільний) рівень розвитку професійної компетентності дорівнювала 10,9%, а адаптивний – лише 3,1%, то значення за локально-методологічним (середнім) рівнем значення відрізнялися на 14%.

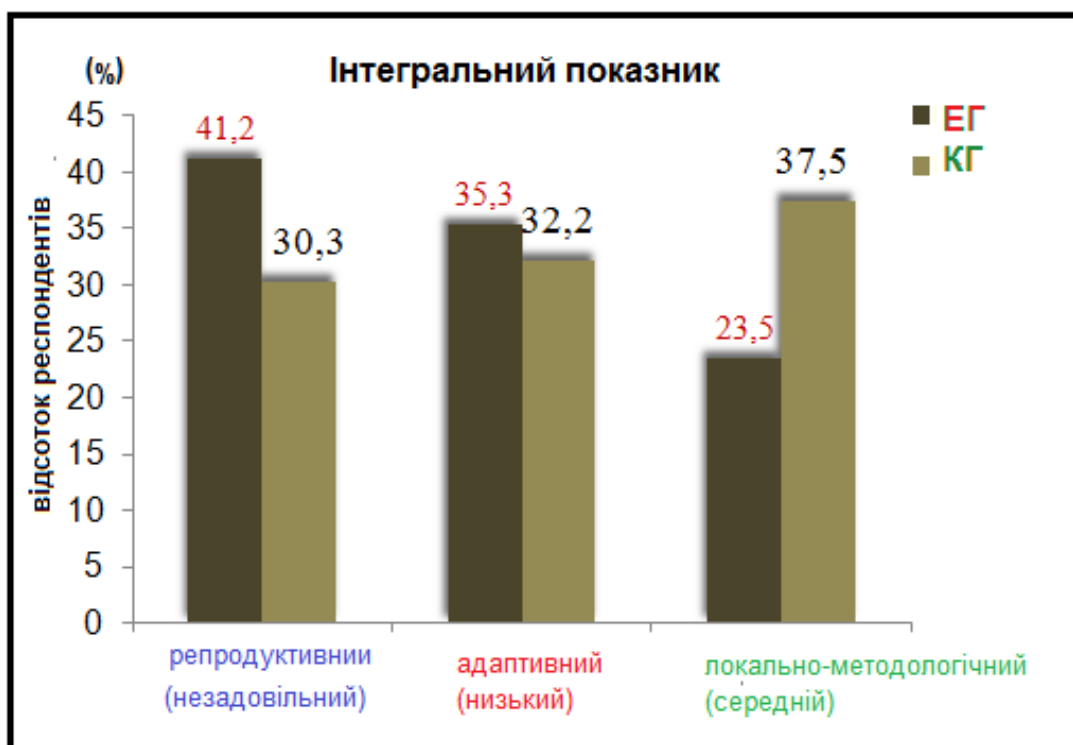


Рисунок 2.9 – Порівняльний розподіл респондентів EG та KG за *інтегральним* показником розвитку професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу на констатувальному етапі педагогічного експерименту, у відсотках

Отримані результати проведеної діагностики свідчать про те, що вдосконалення педагогічного професіоналізму респондентів зазначених груп (KG,EG) повинно торкатися не лише теоретико-інформаційної компоненти (когнітивний критерій) та мотиваційно-цінісної компоненти (мотиваційний критерій), але й для діяльнісно-практичного компонента (діяльнісний критерій).

Виходячи з вищенаведеного, можна зазначити, що групи учасників на констатувальному етапі педагогічного експерименту у контексті володіння основами педагогіки, психології, дидактики, методики викладання спеціальних, фахових дисциплін виявилися однаково слабо підготовленими (у певному сенсі – однорідними).

З метою розвитку компонентів професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу, за допомогою групи досвідчених педагогів, було виокремлено саме той оптимальний комплекс основних знань, умінь та навичок, а також їх складових, на які слід звернути увагу у процесі подальшої педагогічної

роботи. А саме. *Уміння* інтелектуального плану: формулювати тему заняття, визначати задачі (проблеми) теми; визначати типи занять; розрізняти в занятті всі структурні частини, у тому числі загальний алгоритм ведення пари; хронометрувати навчальну годину; виділяти відомі та відсутні дані у матеріалах відповідей студентів на питання (або сформулювати додаткові питання допоміжного характеру); уміти чітко формулювати допоміжні задачі, що є засобом для розв'язанням головної; уміти визначати новизну теми, задачі, окремо, співставивши її з відомими класами задач; уміти аргументувати інженерні рішення правильною технічною мовою; вміти подавати графічний матеріал.

Уміння, що пов'язані з використанням оргтехніки, приладів, пристроїв, верстатів та інших засобів і систем: уміння застосовувати відомі алгоритми для розв'язання допоміжних задач; уміння формалізувати інформацію: складати алгоритми та блок-схеми алгоритмів розв'язання будь-яких інженерних задач; уміння використовувати обчислювальну техніку в інженерних розрахунках; уміння використовувати автоматизовані системи та вести діалог з ЕОМ під час розв'язання інженерних задач; уміння користуватися Інтернетом, працювати в соціальних мережах, брати участь у вебінарах, відеоконференціях.

Уміння, що пов'язані з раціональним пошуком і використанням інформації при вирішенні інженерних проблем і задач; уміння використовувати проблемно-алгоритмічні форми подання інформації під час проведення навчальних занять, як довідкової літератури, а також у процесі вирішення інженерних проблем.

Уміння, пов'язані з поданням результатів проведеного навчального заняття, виховного заходу за участю студентів, рекомендацій до їх виконання у зручній для сприйняття формі (таблиць, графіків, гістограм, алгоритмів тощо).

Отримані результати на констатувальному етапі педагогічного експерименту визначають напрямок подальшої дослідницької роботи щодо формування наведених вище рівнів фахової компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу. Це дозволяє сформулювати перелік тих знань, умінь та навичок, які мають отримати молоді (недосвідчені) викладачі на конкретному педагогічному полі, яким є система освітнього середовища коледжу.

Як відзначали досвідчені колеги, головними напрямками тут є:

а) формування у викладачів експериментальної групи навчально-

методичного стилю мислення;

- б) отримання професійної освіти педагогічного спрямування;
- в) підвищення мотивації до вдосконалення професії педагога;
- д) оволодіння комплексом основних умінь щодо проведення організаційно-виховної роботи зі студентами та ін.

Залучення досвідчених викладачів закладів вищої освіти дозволило провести більш ґрунтовну підготовку та розвиток рівня професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу.

Отже, з метою виявлення та теоретичного обґрунтування компонентів, критеріїв, показників і рівнів розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу нами детально описана структура, зміст та логіка організації проведення педагогічного дослідження; висвітлено методика діагностики сформованості професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу та наведені кількісні результати попереднього стану розвитку зазначеної компетентності.

Відповідно до розробленого плану, педагогічний експеримент тривав протягом 2014-2019 рр. Методика дослідження визначення рівня професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу охоплювала наступні етапи: констатувальний (вересень 2014 р. – грудень 2015 р.); формувальний (січень 2016 р. – липень 2018 р.); підсумковий (вересень – грудень 2019). На першому (констатувальному) етапі сформульовано тему та завдання дослідження, відібрані учасники експерименту, обрано бази дослідження (експериментальна платформа), підібрані тести, питання для анкетування та опитування респондентів, створені індивідуальні картки та інші засоби діагностики.

Запропоновано рівні розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу: репродуктивний рівень (*недостатній*) – полягає в здатності подавати матеріал виключно з підручника; адаптивний (*низький*) – передбачає уміння пристосувати своє повідомлення до особливостей аудиторії; локально-моделюючий (*середній*) – полягає у володінні педагогом стратегіями передавання знань з окремих розділів і тем; системно-моделюючий (*високий*) – полягає в умінні формувати систему знань, умінь

і навичок з предмета взагалі; системно-моделюючий діяльність і поведінку (*найвищий*) – передбачає здатність педагога перетворювати свій предмет на засіб формування особистості тих, кого навчають.

У педагогічному експерименті брали участь викладачі з ОККТ ОДЕКУ, ОАДК ОНПУ, ОКТТ, ХГМТ, КМТК, ЧПТ. Загальна кількість учасників експерименту складала 108 осіб. Сформовані дві групи викладачів технічного профілю, які продемонстрували приблизно однакові результати на констатувальному етапі експерименту: експериментальна група (ЕГ) – 55 учасників, та контрольна (КГ) – 53 особи.

Рівень розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю оцінювався за компонентами, які є найбільш динамічними в системі освітнього середовища коледжу (теоретико-інформаційна, діяльнісно-практична, мотиваційно-ціннісна), у відповідність до яких встановлено критерії: когнітивний, діяльнісний, мотиваційний, а також їх показники.

Для констатації рівня сформованості теоретико-інформаційної компоненти, використано тести, які мають три категорії складності і створені на основі узагальненого аналізу психолого-педагогічних джерел. З метою визначення рівня розвитку мотиваційно-ціннісної компоненти професійної компетентності, респондентам пропонувалися тести, що орієнтовані на з'ясування характеристик мотивів до роботи. Визначена кількість фахівців для яких ключовими мотивами була «педагогічна професія», «педагогічна робота». Діагностика структури ціннісних орієнтацій особистості здійснювалася шляхом тестування за методикою С. Бубнової. Для визначення діяльнісно-практичної компоненти розроблена та впроваджена у дію методика проведення аудиторних навчальних занять та виховних заходів за оригінальною авторською методикою із залученням досвідчених колег.

Проведений на констатувальному етапі зріз, засвідчив, що більшість респондентів ЕГ (70%) та КГ (65,5%) нечітко розуміють важливість теоретико-інформаційної підготовки щодо підвищення професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу. Обізнаність викладачів обох груп щодо сутності та особливостей діяльнісно-практичної роботи обмежується лише власним досвідом, отриманим під час навчання в університеті (78% осіб). Відсутність знань до вироблення власної системи ідеалів, переконань, поглядів, що стосуються педагогічної діяльності, виявили майже 67% респондентів; потребу до виконання

виховних дій проявили 28% опитаних; принципами самовдосконалення керуються у своїх діях 30% викладачів; таке поняття, як рівень педагогічної майстерності був зрозумілим лише 12% фахівців (мотиваційно-ціннісний компонент).

Спостереження за молодими (недосвідченими) викладачами та практикою проведення ними аудиторних занять в системі освітнього середовища коледжу, засвідчили, що за традиційного підходу до педагогічної діяльності досягти, навіть, середнього рівня викладачам без фахової педагогічної освіти є досить непросто. Як показало анкетування, результати опитування представників групи досвідчених педагогів, лише шляхом накопичення власного педагогічного досвіду, постійного аналізу своїх досягнень, звершень і помилок вдається досягнути високого рівня готовності до проведення педагогічної роботи, як мінімум через 7-10, а то і більше років.

Зазначимо, що у педагогічному експерименті чітко дотримувався принцип внутрішньої валідності, щоб зменшити вплив ефекту очікування, тобто ситуації за якою дослідник очікує певний результат. З цією метою були створені різні способи оцінювання, анкетування, тестування, опитування, моделювання і створення відповідних експериментальних ситуацій.

Аналіз результатів на констатувальному етапі дослідження, точок зору досвідчених викладачів, дозволили спрямувати роботу на те, щоб:

1) визначити педагогічні умови, які є необхідними для розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу;

2) розробити і впровадити експериментальну методику (програму) розвитку професійної компетентності викладачів технічного профілю в систему освітнього середовища коледжу;

3) створити методичні рекомендації «Основи педагогіки, дидактики, теорії виховання», орієнтовані на набуття знань та розширення педагогічного світогляду у фахівців технічного профілю, що необхідні у процесі проведення організаційно-педагогічної роботи.

РОЗДІЛ 3

ОБҐРУНТУВАННЯ Й ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ І МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ В СИСТЕМІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА КОЛЕДЖУ

3.1 Педагогічні умови та модель розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу

Для визначення педагогічних умов розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу насамперед було взято до уваги значення поняття, власне, «умови». Ефективність педагогічного процесу залежить від умов у яких він відбувається, а педагогічними умовами слід вважати необхідні та достатні обставини, від яких залежить ефективність освітнього процесу [272]. Інші визначення категорії «умови» є наступними. Це – динамічний регулятор інформаційних, особистісних, психологічних і педагогічних факторів навчання [255], або – це сукупність соціально-педагогічних і дидактичних фактів, які впливають на навчальний процес, дають змогу управляти ним, організовувати його раціонально, відповідно до предметного змісту із застосуванням ефективних форм, методів та прийомів [256].

З точки зору психолого-педагогічних досліджень, педагогічні умови – це обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців.

Автори цього дослідження виходили з того, що поняття «умова» трактують як обставину, від наявності якої залежить досягнення бажаного результату, або як середовище, в якому щось відбувається. З точки зору філософії, це поняття відображає відношення певного предмета (явища, процесу) до оточуючих його явищ і процесів. Відтак, педагогічні умови розуміємо як якісну характеристику об'єктивних чинників освітнього середовища, що відображають основні вимоги до його організації; це сукупність об'єктивних можливостей, обставин педагогічного процесу, що цілеспрямовано створюються і реалізуються в освітньому середовищі та гарантовано забезпечують досягнення визначеної мети.

З аналізу досліджень, у яких подано обґрунтування педагогічних умов, правомірно дійти висновку, що вони об'єднуються за трьома основними групами: 1) інформаційного спрямування, що базуються на вдосконаленні змісту освіти або когнітивної (інтелектуальної) складової педагогічного процесу; 2) технологічного спрямування, що передбачають удосконалення форм, методів, засобів організації освітньої або навчальної діяльності; 3) особистісного спрямування, що передбачає активізацію, персоніфікацію, індивідуалізацію поведінки та діяльності суб'єктів освітнього процесу.

Приймаючи цю класифікацію за основу в обґрунтуванні педагогічних умов формування системності професійно-педагогічних знань молодих викладачів технічного профілю, виходили з того, що розвиток і зміна якісних характеристик діяльності протікає як розвиток і зміна якісних характеристик її суб'єкта. При цьому джерелом розвитку виступають суперечності між суб'єктом і об'єктом, які розв'язуються завдяки цілеспрямованій і спеціально організованій активності суб'єкта, в якій він виявляє своє ставлення до об'єкта та розуміння його властивостей.

У процесі педагогічної роботи молодих (недосвідчених) викладачів у коледжі це відношення ускладнюється та набуває особливої форми: реальний об'єкт, – це педагогічний процес з розвитку, навчання і виховання студентів коледжу, на який мають бути спрямовані організаційні дії і педагогічні впливи фахівця технічного профілю, заміщується ідеальними уявленнями про нього. Викладачі фактично усвідомлюють і опановують не безпосередні властивості об'єкта і предмета своєї професійно-педагогічної діяльності, а знаннями про них. Тобто саме відношення між суб'єктом навчання і об'єктом набуває конкретики у формі реалізації освітнього процесу, де відображена сутність, структура, властивості і результат розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу. Зазвичай зміст професійної підготовки педагогів визначають і оптимізують через повноту і адекватність відображення усіх аспектів, напрямів, компетенцій, що необхідні у практичній діяльності. У цьому контексті розвиток професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу постає як певна множина дій, методів та прийомів, що віддзеркалюють усю множину компонент професійної діяльності педагогів у вигляді, адекватному практиці.

Наведені міркування дають підстави припустити, що педагогічні умови, які забезпечують розвиток професійної компетентності фахівців технічного напрямку в системі освітнього середовища коледжу ґрунтуються на системному оволодінні професійно-педагогічними знаннями, вміннями та практичними навичками. Викладачі усвідомлюють, опановують і оволодівають тонкощами педагогічної роботи безпосередньо під час своєї практичної діяльності. Особливості змісту професійної компетентності фахівців технічного профілю, уявлення про її предмет і способи розвитку, полягають у тому, що вона представлена не єдиною категорією, а розпорошена в інших.

Зважаючи на це, педагогічні умови мають бути системними чинниками формування професійно-педагогічних компетенцій фахівця технічного профілю. Вони мають інтегрувати в собі не лише ступінь володіння фаховою інформацією, яку потім використовують фахівці у процесі викладання навчальних дисциплін. Педагогічні умови мають бути насичені основними, базовими педагогічними поняттями, що відображають властивості та специфіку педагогічного процесу як предмета професійної діяльності викладача технічного профілю саме в системі освітнього середовища коледжу.

Дослідженнями доведено, що людина може бути інформаційним носієм певних уявлень, моральних, етичних норм, професійних знань тощо, натомість при цьому не використовувати їх у власній діяльності, не приймати та не переживати їх як значущу для себе цінність. Становлення викладача технічного напрямку в системі освітнього середовища коледжу в процесі розвитку його професійної компетентності є багатоаспектним, різноплановим. Але, все ж таки, цей процес завжди є індивідуальним процесом розвитку фахівця, як особистості в межах професійно-педагогічної діяльності. За цих умов особливого значення набуває самостійний пошук педагогами шляху їхнього професійного становлення, вибір особистісної позиції, методів, стратегії і стилю професійної діяльності, визначення предмета і мети практичної дії, що виявляє його неповторну індивідуальність як фахівця і суб'єкта.

Таким чином, педагогічні умови розвитку компетентності фахівця технічного профілю – це комплекс обставин, що впливають на процес його становлення, як педагога та визначають його результат. Від умов, до яких у загальному плані відносяться соціальні, політичні, економічні,

матеріально-технічні, психолого-педагогічні, методичні та інші залежить якість професійної педагогічної готовності фахівця.

Заклад вищої освіти не має змоги змінювати політичні, соціальні, економічні умови суспільства. Але заклад вищої освіти активно впливає на педагогічні умови. Стосовно розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю, то цей розвиток буде більш ефективним, якщо будуть враховані у повному обсягу педагогічні умови в системі освітнього середовища коледжу. Виділимо та проаналізуємо ці умови.

Перша педагогічна умова – науково-методичний супровід. Ця умова впливає з необхідності створення покращених можливостей для опанування секретами викладацької роботи. Була організована робота «Школи молодого викладача», де досвідчені педагоги ділилися своїм навчально-методичним досвідом. Протягом кожного першого семестру, починаючи з 2014 р., проводилися теоретичні семінари, круглі столи, майстер-класи та інші заходи. Найбільшу зацікавленість викликали результати проведення бінарних занять, де були задіяні представники ЕГ і групи ДП одночасно. Така організація аудиторних занять отримала назву навчальне заняття за участю динамічної педагогічної пари (ДПП). Наприклад, у подвійному комп'ютерному класі, заняття з інформаційних технологій з однієї підгрупою проводив молодий викладач (ЕГ), а поруч, з іншою підгрупою, – проводив педагог, який володіє багаторічним навчально-методичним досвідом (група ДП). Насичення спеціальною, фаховою, новою інформацією перетиналося з ефективними методичними прийомами, методами, підходами. У цій ДПП відбувалося й навчання, й інформаційне доповнення одночасно. Було з'ясовано, що одним з важливих показників освітнього процесу є взаємодоповнюваність викладачів. Диференціація колективу молодих викладачів, на основі створення ДПП, дозволяє краще визначитися з вибором технологій, методів, форм, прийомів, а також гнучко змінювати стратегію навчального процесу в системі освітнього середовища коледжу з урахуванням індивідуальних особливостей молодого викладача, рівня його розвитку, здібностей та можливостей.

Другою педагогічною умовою розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу є виокремлена нами – організаційно-інформаційна, яка орієнтована на реалізацію творчої свободи молодого викладача, у сенсі відповідальності за кінцевий результат (В.Тюріна) [28]. Тобто, суб'єкти освітнього процесу

(викладач-викладач, викладач-студент) приречені на саморозвиток, внутрішня сила якого слугує джерелом й імпульсом розвитку кожного з них (І. Зимня) [257].

У ракурсі досліджуваної проблеми, зазначимо, що виконання такої складової педагогічної умови, як інформаційна (в сенсі забезпечення інформаційною насиченістю), сприяє перманентній передачі результатів педагогічного надбання від покоління до покоління. А отже, розвиток професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу буде ефективним й успішним лише за умовою виконання організаційно-інформаційної складової, що враховує різноманітні особистісні, соціальні та педагогічні чинники, які спрямовані на досягнення конкретної мети навчання студентів коледжу.

Третя педагогічна умова – супровід з організаційно-виховної роботи – передбачала роботу молодого викладача як асистента куратора студентської групи, або асистента вихователя, психолога. Ця діяльність молодого викладача знаходилася повністю під контролем не лише ДП, але й адміністрації, тобто тих осіб, які відповідають за виховну роботу зі студентами. Така робота передбачає достатньо високий рівень самостійності проведення роботи зі студентами, на засадах комунікативності, диференціального підходу у процесі виховання [255; 256; 268].

Особливістю сучасного етапу розвитку вищої освіти є те, що істотно збільшується кількість інформації, знань і вмінь, які повинні одержати та освоїти студенти в процесі навчання. Крім цього, широкого застосування набув вплив соціальних мереж, інформація з яких є неконтрольованою. Актуальним завданням куратора студентської групи, вихователя, психолога в системі освітнього середовища коледжу є контроль за психологічним становленням кожного студента – молодій людини віком 14-19 років – у період переходу від тінейджерства в юність та молодість.

Зауважимо, що педагогічне становлення молодого (вчорашнього випускника магістратури університету технічного профілю) викладача на початковому етапі характеризується величезним обсягом роботи, яку він має виконати. Це і освоєння педагогічних технологій, і подолання перешкод, які пов'язані з віковою близькістю до суб'єкта навчання (студента) і надмірною різницею у віці з досвідченими педагогами. Рівень зацікавленості до процесу навчання, його організації у цих вікових груп є різним. Різними виявляються і педагогічні цінності. У більшості своїй,

молоді люди мають: непомірні амбіції, продиктовану часом, моду щодо активності у соціальних мережах; бажання бути популярним, відомим; недостатньо великий життєвий досвід і обсяг знань та ін. Це формує в них «хибних кумирів», сприяє знеціненню цінностей, власне, педагогічної праці, багатолітнього досвіду накопиченому не одним поколінням видатних науковців-педагогів.

Для багатьох випускників університету технічного профілю немає діла до педагогічної антропології. Молодий викладач, який не має вищої педагогічної освіти, сприймає краще позицію студента, аніж досвід мудрого педагога, як партнера. Отже, організація виховного супроводу молодого викладача технічного профілю є надзвичайно важливою складовою розвитку його професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу.

Дійсно, супровід молодої людини досвідченим фахівцем є надзвичайно важливою складовою у будь-якій діяльності. Але, все ж таки, треба формувати в молодій людині (а особливо, педагога) навичок самостійності. На цій основі формується і процес самовдосконалення, самоаналізу, відповідальності особистості за власні дії.

До проблеми самостійності у будь-якій сфері діяльності людини зверталися в різні історичні часи, як зарубіжні, так і вітчизняні філософи, психологи, педагоги.

Формування умінь і навичок педагога щодо пробудження в ньому самостійності думки, висловлювали ще Сократ [271; 272], Я. Коменський [273], Г. Сковорода [274], пізніше – К. Ушинський [76; 275], С. Шацький [77; 276], В.Сухомлинський [76] та інші видатні мислителі та педагоги.

Проблема формування педагогічної самостійності щодо участі в освітньому процесі закладу вищої освіти, зокрема в системі освітнього середовища коледжу, треба розглядати в контексті осмислення сучасних ідей, концепцій і поглядів на самостійну діяльність.

У багатьох дослідженнях «самостійна робота» розглядається як засіб активізації самостійної діяльності особистості у навчанні, як форма індивідуалізації та диференціації процесу навчання, як обов'язкова умова наступності у роботі між школою та закладом вищої освіти (А. Алексюк [277], О. Мороз [38] та ін.). Зокрема, К. Платонов [259, с.29], Г. Голубєв [259, с.44] вважають, що «самостійність» є найважливішою професійно-психічною якістю, яка характеризує здатність систематизувати, планувати

та регулювати особисту діяльність без безпосереднього керівництва та практичної допомоги з боку наставника.

У психологію поняття «самотійність, як риса особистості» було введено Р. Кеттелом у 1957 р. [278].

У зарубіжній науковій літературі для визначення поняття «самотійна робота» використовують низку понять, які підкреслюють різні аспекти цієї роботи, зокрема, опосередковане навчання.

Знаходячись в системі освітнього середовища коледжу, фахівці технічного профілю, розвивають власну професійну компетентність не лише шляхом участі у навчально-виховному процесі, але й у процесі спілкування з іншими викладачами, як досвідченими, так і молодими. У цьому середовищі, їх самотійна робота визначається як один з видів практичної, навчальної, виробничої діяльності. Тут надзвичайно важливим є проектування, організація, власне, самої цієї діяльності. Самотійна робота – це розширення та поглиблення набутих знань через практичне використання цих знань, або їх застосування у новому професійному полі.

Організація і забезпечення умов для підвищення педагогічного фаху викладача є необхідними елементами розвитку професійної компетентності фахівця технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу. У педагогічній роботі молодий (недосвідчений) викладач, фахівець технічного напрямку освітньої підготовки, найчастіше користується вже апробованими і добре відомими алгоритмами розв'язання практичних задач. Постановка завдання поступово перетікає у побудову розрахункової схеми, створення моделі (педагогічної, технічної, фізичної, математичної та ін.), як вищого рівня абстракції та проведення аналізу вирішеного завдання, аналізу одержаних результатів. Успішне виконання будь-яких завдань забезпечується високим рівнем сформованості умінь, власне, самотійної роботи.

Таким чином, самотійна робота будь-якого викладача і молодого, зокрема, – це специфічний вид самонавчання, головною метою якого є формування самотійності суб'єкта, що навчається, а також формування у нього вмінь, знань та навичок здійснювати безпосередньо через зміст та мету цікавих навчальних занять. Самотійна підготовка до проведення навчальних занять, виховних заходів формує у викладача такі професійні якості, як: самотійне прийняття рішень, вирішення нестандартних ситуацій, ініціативність, здатність самотійно здобувати знання, постійно і самотійно самовдосконалюватися професійно, уміння орієнтуватися в

широкому потоці інформації, зокрема через соціальні мережі, Інтернет тощо.

У чинному педагогічному дослідженні, самостійна робота молодого (недосвідченого) викладача здійснювалася опосередковано, за допомогою використання методичних вказівок, а також безпосередньо під контролем досвідчених колег, наукових керівників, шляхом проведення консультацій, бесід, наукових та науково-методичних досліджень.

Здійснюючи безпосереднє керівництво самостійною роботою вчорашнього магістра, досвідчений колега мотивує її шляхом висунення та пояснення навчальних вимог, планує власну діяльність, як керівника наставницької роботи, планує самостійну роботу молодого педагога, враховує її результати при оцінюванні його знань, умінь, навичок, корегує стимулювання, планування, організацію і контроль самостійної роботи в ході парних аудиторних занять. Величезні можливості Інтернету дозволяють значно активізувати процес самостійної роботи, пошук і використання різноманітної інформації. Забезпечення комунікації під час самостійної роботи в Інтернеті підвищує мотивацію колег, дає можливість використати іноземну мову для реального спілкування.

Провідні університети світу сьогодні більше не працюють за моделлю «заклад, що навчає», а перейшли до моделі «заклад, що керує набуванням знань» [279]. Отже, активізація самостійно-дослідницької роботи молодих викладачів сприяє формуванню у них самостійності, ініціативності, дисциплінованості, організованості, почуття відповідальності, необхідних професіоналу-педагогу високого рівня у навчанні і професійній діяльності і виступатиме в дослідженні, як складова третьої педагогічної умови. На основі аналізу основних положень системного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів, а також відповідно до структури й змісту самоосвітньої компетентності було розроблено модель розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу.

Модель розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу представлено на рис. 3.1.

Принципи: координації тт. гармонізації суб'єктів розвитку професійної компетентності	МЕТА – розвиток професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу				
	ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ				
	НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД		ОРГАНІЗАЦІЙНО-ІНФОРМАЦІЙНА		СУПРОВІД З ОРГАНІЗАЦІЙНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ
	Комунікативні можливості для передачі досвіду на початку діяльності		Передбачає теоретичну підготовку: вдосконалення умінь та практичних навичок		Робота викладача, як асистента куратора, психолога, організатора методичної роботи
	МЕТОДИ реалізації				
	<i>Педагогічний експеримент, моделювання, діагностування тощо</i>				
	ФОРМИ роботи				
	<i>Колективні</i>		<i>Індивідуальні</i>		<i>Нестандартні</i>
	СПОСОБИ контролю				
	<i>ЗОВНІШНІ</i>			<i>ВНУТРІШНІ</i>	
	Кваліфікаційна карта викладача (тест, анкета, відгуки, наукових керівників тощо)			Тести на: самоаналіз, емпатію, рефлексію тощо	
	СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ КОМПЕТЕНТНОСТІ				
	Теоретико-інформаційний		Мотиваційно-ціннісний		Діяльнісно-практичний
	КРИТЕРІЇ і ПОКАЗНИКИ				
	<i>Когнітивний</i>		<i>Мотиваційний</i>		<i>Діяльнісний</i>
	знання основ педагогіки, психології, дидактики, методики викладання фахових дисциплін; та ін.		розуміння важливості підвищення рівня фахової і освітньої компетентності		адекватна оцінка результатів власної роботи; зацікавленість до пед. Діяльності та ін.
РІВНІ розвитку професійної компетентності					
<i>недостатній</i> (репродуктивний)	<i>низький</i> (адаптивний)	<i>середній</i> (локально-методологічний)	<i>високий</i> (системно-моделюючий)	<i>найвищий</i> (системно-моделюючий діяльн./ поведінку)	
РЕЗУЛЬТАТ – розвинуті професійні компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу					

Рисунок 3.1 – Модель розвитку професійної компетентності фахівців технічного напрямку в системі освітнього середовища коледжу

На сьогодні моделювання є важливим науковим методом, опосередкованим способом дослідження педагогічних об'єктів. З урахуванням напрацювань А. Дахіна [266], М. Скаткіна [280] та інших, структурно-змістовною моделлю розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу називаємо таку дидактичну структуру, яка містить сукупність різнорівневих компонентів, ієрархічно пов'язаних між собою загальним змістом діяльності викладачів в системі освітнього середовища коледжу щодо формування усіх складових педагогічної компетентності, базові організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні та дидактичні умови та якісні показники, що підтверджують досягнутий педагогічний результат.

Модель розвитку професійної компетентності фахівців технічного в системі освітнього середовища коледжу містить мету, педагогічні умови, компоненти, показники готовності молодого (недосвідченого) викладача.

Цілісність цієї моделі забезпечується цільовою настановою на розвиток професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу.

Рівні розвитку професійної компетентності визначали на основі розробленої логіки і послідовності проведення педагогічного експерименту у два етапи (табл. 2.1):

констатувальний і
формувальний.

На підсумковому етапі педагогічного дослідження передбачалося: підведення остаточних висновків і визначення дієвості запропонованих педагогічних умов та ефективності розробленої моделі, а також формулювання перспектив щодо подальших досліджень.

3.2 Зміст і методика формувального етапу експерименту розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу

На другому етапі педагогічного дослідження, для вирішення завдань щодо розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу, було організовано та проведено формувальний етап педагогічного експерименту.

На *цьому* етапі, відповідно до мети, передбачалося вирішення наступних завдань: 1) запровадити практичні заходи щодо перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов та конструктивності модель розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу; 2) провести аналіз отриманих результатів, уточнити педагогічні умови і модель, а також запропонувати методичні рекомендації фахівцям технічного профілю щодо розвитку в них професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу.

Експериментально-дослідна робота була розпочата з вересня 2015 року, з початком I-го семестру 2015/2016 н.р., і тривала до кінця грудня 2019 року.

На початку *формувального* етапу педагогічного експерименту був проведений вхідний контроль щодо визначення стану розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу відповідно до розроблених критеріїв і показників. У педагогічному експерименті прийняли участь 108 молодих (недосвідчених) викладачів з 6-ти коледжів України: Одеси, Харкова, Києва, Черкас (ОККТ ОДЕКУ, ОКТТ, ОАДК ОНПУ, ХГМТ ОДЕКУ, КМТК, ЧПТ). Також були залучені досвідчені фахівці, зокрема професори, доценти, викладачі вищої категорії, а також ті, хто має звання викладач-методист (група ДП – 53 особи), які паралельно працювали з викладачами КГ та ЕГ.

При організації формувального етапу педагогічного експерименту у ЕГ і КГ було використано одні й ті ж завдання для оцінки рівнів розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу. Опитування, тестування і анкетування було проведено за однією й тією ж методикою, тобто усі викладачі знаходилися майже в однакових умовах.

Рівень сформованості теоретико-інформаційної компоненти (когнітивний критерію) компетентності визначали за допомогою тестів

(додаток А) на оцінювання знань з основ педагогіки, психології, методики викладання фахових дисциплін та інші показники (див. табл. 2.2).

Сформованість мотиваційно-ціннісної компоненти (мотиваційний критерій) розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу вивчали за допомогою тестування на мотивацію особистості на професію (додаток Б) (рівень соціальної активності для досягнення позитивних змін у суспільстві; загального рівня мотивації до педагогічної роботи; сили виокремленості мотиву до педагогічної роботи та інші показники (див. табл. 2.2).

Рівень сформованості діяльнісно-практичної компоненти (діяльнісний критерій) шляхом проведення анкетування, опитування (додаток В), презентацій, звітів та аналізу відгуків досвідчених педагогів, як наукових керівників НДР, колег – учасників ДПП та ін.

Для того, щоб визначити ступінь однорідності педагогічної змістовності викладачів КГ та ЕГ проводився статистичний аналіз за методиками, описаними у роботах [243; 245; 246]. Слід зауважити, що респонденти, які виокремлені в ЕГ ($n_1=55$) та КГ ($n_2=53$) утворюють взаємопов'язану однорідну групу, оскільки віддзеркалюють особливості педагогічного дослідження. Це єдина група молодих та недосвідчених викладачів технічного профілю, які мають невеликий досвід педагогічної роботи в системі освітнього середовища коледжу. Було зроблено припущення, що генеральна сукупність результатів має нормальний розподіл. Це означає, що усі фахівці технічного профілю, які працюють в системі освітнього середовища коледжів України виявляють нормальний розподіл щодо рівня їхньої професійної компетентності. Щоб перевірити це припущення, використано критерії погодження. Для попередньої перевірки отриманого емпіричного розподілу даних на нормальність, використані основні властивості нормального розподілу Гаусса.

Критерій погодження (χ^2) хі-квадрат набув в обробці результатів психолого-педагогічного експерименту найбільшого поширення. Разом з тим, цей критерій, у порівнянні з λ -критерієм Колмогорова-Смірнова, частіше вирізняє відхилення від розподілу Гаусса [245].

Зауважимо, що обидва ці критерії можуть бути використані за одних і тих самих умов: коли обсяги вибірки перевищують 40 ознак (обсяг вибірки – $n > 40$), чого не можна сказати про t -розподіл Стюдента, який ефективний лише для невеликої кількості об'єктів ($n < 10$) [243].

Розрахуємо значення критерію Колмогорова-Смірнова, який дозволяє визначити таку критичну величину, де сума накопичених розбіжностей між двома розподілами (у нашому випадку між ЕГ та КГ) є найбільшою (d_{\max}), і оцінити достовірність цього факту [246].

За результатами констатувального експерименту, що наведені у табл. 2.9 та табл. 2.10, емпірична оцінка значення d_{\max} щодо розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу для КГ та ЕГ дає величину $d_{\max} = 0,14$ (табл. 3.1).

У табл. 3.1 наведені розрахунки лише для трьох рівнів: репродуктивного (недостатнього), адаптивного (низького) та локально-методологічного (середнього), оскільки жоден з респондентів на констатувальному етапі не виявив системно-моделюючий (високий) та системно-моделюючий діяльність і поведінку (найвищий) рівні розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу.

Таблиця 3.1 – Значення λ -критерію Колмогорова-Смірнова щодо ступеня однорідності учасників ЕГ і КГ на констатувальному етапі дослідження

Рівні сформованості професійної компетентності фахівців ТП	Результати вимірювань, %		Емпірична частота		Накопичена частота		Різниця накопичених частот за модулем, d_i
	ЕГ	КГ	ЕГ, f_1	КГ, f_2	ЕГ, $\sum f_1^i$	КГ, $\sum f_2^i$	
Репродуктивний (недостатній)	41,2	30,3	0,412	0,303	0,412	0,303	0,109
Адаптивний (низький)	35,3	32,2	0,353	0,322	0,765	0,625	0,140
Локально-методологічний (середній)	23,5	37,5	0,235	0,375	1	1	0
Сума (n_i)	100	100	1	1	-	-	-

Отже, емпіричне значення λ -критерію Колмогорова-Смірнова може бути розраховане за формулою:

$$\lambda_{кр} = \frac{|\sum f_1^i - \sum f_2^i|_{\max}}{\sqrt{n_1 - n_2}} = \frac{d_{\max}}{\sqrt{n}} = \frac{0,140}{\sqrt{108}} = 0,013$$

де f_1, f_2 – емпірична частота для вибірки ЕГ (1) та КГ (2); d_{\max} – максимальна різниця між значеннями накопичених емпіричних частот; n_1 – кількість респондентів у вибірці 1, у нашому дослідженні – кількість викладачів ЕГ; n_2 – кількість респондентів у вибірці 2, у нашому дослідженні – кількість викладачів КГ; $n = n_1 + n_2$ – загальний обсяг вибірки (кількість викладачів ЕГ та КГ).

Згідно з правилом прийняття рішення для критерію Колмогорова-Смірнова можна стверджувати, що відмінності у розподілах молодих викладачів КГ і ЕГ за рівнями розвитку професійної компетентності фахівців ТП в системі освітнього середовища коледжу є меншим за критичну величину [244, с.109]:

$$\lambda_{кр} = \begin{cases} 0,895 (p \leq 0,05) \\ 1,035 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Усе це свідчить про те, що КГ та ЕГ є однорідними на констатувальному етапі педагогічного експерименту. Більше того, ці емпіричні розподіли відповідають нормальному розподілу Гаусса за двома рівнями значущості, а саме: $p = 0,05$ та $p = 0,01$.

Таким чином, використання методів математичної статистики результатів розвитку професійної компетентності у фахівців технічного профілю, представників КГ та ЕГ, на констатувальному етапі експерименту засвідчило, що кількісні характеристики дозволяють обрати цих респондентів для подальшої експериментальної роботи (учасниками формувального етапу).

Перед початком цього етапу було проведено консультації з викладачами групи досвідчених педагогів щодо специфіки розвитку у молодих (недосвідчених) викладачів технічного профілю професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу. Після цього для викладачів ЕГ була організована системна консультаційна робота щодо вивчення ними основ педагогіки, дидактики, теорії виховання, методики викладання фахових дисциплін, володіння методами проведення НДР тощо.

Для викладачів КГ процес покращення їх організаційно-педагогічної підготовки проводився згідно з традиційним способом, шляхом участі у планових, чергових засіданнях методичної комісії, участі у роботі фахових

обласних та циклових комісій. Викладачі КГ при цьому отримували завдання для самостійної роботи без урахування моделі розвитку професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу, що наведена на рис. 3.1.

Під час розробки матеріалів для експериментальної роботи з викладачами ЕГ, були використані результати досліджень відомих науковців, які вивчали питання формування навичок самоосвіти (І. Преображенська [156], О.Дубасенюк [156], Н. Русіна [156], О. Сукових [156], О. Таран [187], Т.Шамова [185] та ін.), визначення особливостей підвищення професійного рівня педагогічних працівників (О. Бандурка [252], С. Братель [252], Т.Трегубенко [252], Г. Яворська [264] та ін.) тощо [281; 282].

Практична реалізація моделі здійснювалася на другому (*формуальному*) етапі педагогічного експерименту, метою якого був цілеспрямований вплив на викладачів ЕГ, запропонованих педагогічних умов. Впроваджувалася низка заходів, які є необхідними для розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу. Серед них виокремлені колективні, індивідуальні та нетрадиційні підходи.

Колективні заходи за участю викладачів ЕГ реалізовані у форматі: школи молодого викладача; творчі групи педагогів (майстер-клас; група наставників); психолого-педагогічні семінари (семінар-практикум, теоретичний семінар, семінар-тренінг); круглий стіл, проблемний клуб; професійні конкурси, фестивалі; пошуково-практичні семінари; творчі конференції-звіти, творчі портрети викладачів; семінар-захист інновацій.

Індивідуальні заходи передбачали: самоосвіту і наставництво молодих спеціалістів; відвідування та взаємні відвідування навчальних занять; сумісна робота та консультації з творчо працюючими досвідченими педагогічними працівниками.

Нетрадиційні підходи включали: педагогічні ігри (дидактичні, виховні, ділові, рольові); моделювання педагогічних ситуацій; олімпіади методичних інноваційних розробок занять, виховних заходів; методичні skipe-«мости»; аукціони методичних рекомендацій та напрацювань; конкурси-виставки методичних розробок занять та заходів.

Основним напрямом у процесі проведення експериментальної роботи стало покращення мотиваційно-цінісної компоненти молодих (недосвідчених) викладачів технічного профілю ЕГ в системі освітнього

середовища коледжу. Для цього, насамперед, звертали увагу на розвиток внутрішньої мотивації викладачів до самоосвіти: систематично проводилися бесіди, круглі столи, тестування, анкетування, відео настанови, вебінари та інші заходи з метою запобігання «формального» ставлення до покращення свого педагогічного рівня. Визначені показники мотиваційно-ціннісної компоненти (табл.2.2), дозволяли цілеспрямовано впливати на респондентів шляхом проведення бесід, анкетування, опитування щодо ціннісних орієнтацій молодого викладача на етапі змін в системі сучасної освіти в Україні.

Розвиток мотиваційно-ціннісної компоненти базувався на активізації уваги молодих викладачів ЕГ щодо життєвого самовизначення, професійного самоствердження, потреби в самореалізації. Для цього створювалася відповідна ділова атмосфера шляхом проведення вебінарів, конференцій, семінарів та інших колективних заходів. Досвідчені педагоги активно сприяли проведенню подібних зустрічей. Ділилися своїм досвідом, який вони отримали на протязі багатолітньої педагогічної роботи. Допомога викладачів (теж учасників ЕГ), які не мали педагогічного досвіду, але мали великий стаж роботи на підприємствах, у компаніях, фірмах тощо, була надзвичайно ефективною і важливою. Така співпраця проявлялася у контексті розширення пізнавального інтересу молодих викладачів до практичної роботи, формування у них професійної спрямованості. Старші колеги надавали рекомендації щодо створення сприятливих умов власного саморозвитку, навчали прийомам самостійного опрацювання технічних атласів, фахових авторських розробок, науково-дослідницької літератури та інших джерел, які необхідні для підвищення професійної усталеності. У такий спосіб вибудовувалася система мотиваційних факторів, зокрема внутрішніх (підвищення інтересу до фаху, тих предметів, які вони викладають, формування самоосвітньої компетентності) та зовнішніх (контроль результатів власної та студентської навчальної і самоосвітньої діяльності).

Для посилення відповідальності молодих викладачів пропонувалися різноманітні завдання, які розвивали уміння та навички пошуку і розв'язання проблем педагогічного спрямування, підвищували зацікавленість до педагогічної професії, формували навички самоперевірки результатів власної освітньої діяльності.

Динаміку ціннісних орієнтацій особистості оцінювали шляхом тестування (див. додаток В). За результатами виконання тестів були

виокремлені молоді викладачі, які проявляють якості, що не відповідають вимогам до виконання професійної діяльності педагога. Зокрема ті особи, для яких на першому місці, і для них це – найголовніші чинники, є: високий матеріальний стан (ЕГ - 14,5%; КГ – 13,0% опитаних), високий соціальний статус і можливість керування людьми (ЕГ – 22,4%; КГ – 19,9 %), приємне проведення часу (ЕГ – 8,8%; КГ – 7,7% опитаних).

Проводилася також активна робота щодо «занурення» молодих викладачів у виховний процес коледжу. Їх призначали кураторами груп студентів I-II курсу, відповідальними за організацію методичних та технічних виставок, спортивних, розважальних змагань, включали до складу журі та інших заходів, де визначалися досягнення студентів. Цей процес був організований таким чином, щоб викладачі цієї групи постійно знаходилися у центрі, вирі подій. За таких умов представники ЕГ ставали активнішими, більш свідомими того, що саме вони є відповідальними, що від них залежить результат (перемога в змаганнях, предметних олімпіадах, конкурсах тощо). Як результат – відбувалася зміна орієнтирів на процес і результат освітньої діяльності.

З метою підвищення соціальної активності, позитивних змін у навичках молодих (недосвідчених) викладачів технічного профілю вони залучалися як співорганізатори до цікавих заходів за участю достатньо великої кількості студентів. Зокрема, в ОККТ ОДЕКУ, участь в організації та проведенні «Всесвітнього Дня здоров'я» (брали участь майже 450 студентів), «Козацькі розваги» (260 студентів); огляд художньої самодіяльності (понад 400 студентів) та в інших заходах, спрямована на формування і активізацію діяльнісно-практичної компоненти. Тим самим збільшувався ступінь їх комунікабельності, визнання та поваги до студентів та їх батьків, милосердя та допомоги іншим людям. Зокрема, літнім, до яких, до речі, належить і певна кількість учасників педагогічного експерименту – група досвідчених педагогів.

З метою підвищення пізнавального інтересу молодих (недосвідчених) викладачів до освітньої діяльності, підтримки їх прагнення виявити та ствердити себе через навчальну діяльність, проводилися бінарні аудиторні заняття. Тут були задіяні представники ЕГ і групи досвідчених педагогів одночасно. Така організація навчального процесу отримала назву навчальне заняття за участю динамічної педагогічної пари (ДПП).

Наприклад, у подвійному комп'ютерному класі, заняття з інформаційних технологій з однієї підгрупою проводив молодий викладач (представник ЕГ), а поруч, з іншою підгрупою, – проводив педагог, який володіє багаторічним навчально-методичним досвідом (представник групи ДП). Насичення спеціальною, фаховою, новою інформацією перетиналося з ефективними методичними прийомами, методами, підходами. У цій ДПП відбувалося і навчання, і інформаційне доповнення одночасно. З'ясовано, що одним з важливих показників освітнього процесу є взаємодоповнюваність викладачів. Диференціація колективу молодих викладачів, на основі створення ДПП, дозволила краще визначитися з вибором технологій, методів, форм, прийомів, а також гнучко змінювати стратегію навчального процесу урахуванням індивідуальних особливостей молодого викладача, визначення і покращення рівня розвитку його педагогічних здібностей та можливостей. Відповідно до вищезгаданого, збагачувався зміст навчального матеріалу особистісно орієнтованим матеріалом, який стосувався як професійної діяльності, так і складних випадків міжособистісної взаємодії. Ця пара характеризувалася динамічністю: сталих пар майже не було, всі молоді викладачі бажали отримати досвід від кожного з викладачів групи ДП. Після проведення аудиторних занять відбувалися змістовні дискусії щодо організації навчального заняття, форм і методів подачі матеріалу. Відбувалося не лише збагачення інформацією кожного учасника освітнього процесу, але й змінювалися формати комунікативності. Покоління молодих викладачів (представники покоління «Y») ставали більш відкритими й толерантними до старших колег. Останні, в свою чергу, позбувалися такої вади, як менторство, змогли більше довіряти підопічним.

З метою покращення теоретико-інформаційної компоненти професійної компетентності була звернута увагу на особливості професії викладача, її суспільну значущість, на вимоги, які висуває ця професія до знань, умінь і навичок фахівця технічного профілю, на здатність поповнювати свій багаж знаннями психолого-педагогічного спрямування. Наприклад, концентрувалася увага молодих викладачів на вивченні таких дисциплін, як «Педагогіка», «Психологія», «Дидактика». У форматі «Школи молодого викладача», що була організована в системі освітнього середовища коледжу, проводилася ціла низка лекцій, семінарів, практичних занять наживо і у форматі вебінарів за участю досвідчених педагогів та психологів з педагогічних університетів. Особливого значення

на цьому етапі надавали актуалізації мотивів та пошуку сенсу в педагогічній освіті і самоосвіті, підтримання інтересу до нового особистісного ресурсу розвитку, пошуку та побудови власної системи самовдосконалення шляхом залучення до науково-дослідної роботи.

До участі у НДР були залучені 78,6% викладачів ЕГ. Навіть ті молоді викладачі, які на початку дослідження взагалі не мали бажання займатися науково-методичною роботою, після бесід, прийняли рішення вступити до аспірантури (12,3% респондентів).

Слід зазначити, що першими кроками у набутті досвіду виконання НДР були спроби викладачів ЕГ самостійно сформулювати мету своїх наукових намірів та дій.

Поширеними засобами актуалізації мотивів виконання наукових досліджень стали, власне, життєві та професійні проблеми, опис суб'єктивних відчуттів у ситуації певних непорозумінь щодо інтерпретації сучасних досягнень науки і техніки, деяких колізій, що виникають на цьому ґрунті у повсякденному житті. 43,4% опитаних зауважили на те, що мають бажання вільного вибору теми дослідження і мають власну оцінку своєї готовності до вибору такого завдання.

Важливе значення для розвитку мотивації молодих викладачів до проведення НДР є використання різних способів науково-педагогічної підтримки та позитивної мотивації, стимулювання інтелектуальних власних почуттів.

Під час проведення педагогічного експерименту застосовувалася також низка мотиваційних стимулів, а саме:

- заходи щодо заохочення творчої спрямованості, зокрема надання молодим викладачам вільного часу на проведення НДР;
- додаткове заохочення у вигляді премій за підсумками участі та доповідей на наукових і науково-методичних конференціях національного та міжнародного рівня.

Для розвитку пізнавальних інтересів акцентувалася увага адміністрації на створення і підтримку наукового і пізнавально-психологічного клімату в навчальному закладі.

Виокремлювалися такі викладачі ЕГ (їх виявилось майже 19,6%), які під час тестування знань з «Педагогіки», «Психології», «Дидактики» намагалися і могли розповісти більше, аніж це було передбачено програмою тесту, повідомляли про нові джерела інформації з необхідної теми. Водночас було застосовано додаткові мотиваційні стимули: довіра

до молодого викладача, повага до його громадської позиції, врахування його пізнавальних перспектив, співпереживання пізнання ним нового, та ін.

Звертали увагу викладачів на те, що для формування власної думки з необхідного наукового питання, слід прочитати не одну наукову, науково-методичну статтю, монографію, навчальний посібник, а декілька і, за можливості, з різним обґрунтуванням явищ і процесів. Потім необхідно спробувати знайти зв'язок висловлених у цих наукових працях даних з навколишньою дійсністю, осмислити переконливі й сумнівні докази та пояснення. Важливе значення мали обговорення результатів нових досліджень з педагогами, колегами, науковцями. З урахуванням цього було запропоновано серію наукових праць у вигляді статей, монографій, періодичних видань. Викладачі мали не лише прочитати ці видання, але й визначити їх основну ідею, ключові тези, розкрити своє бачення порушених проблем, зробити доповідь на науковому семінарі, пройти співбесіду ДП.

Особливо важливим було те, щоб викладачі змогли вербалізувати головну думку книги, передати її зміст – у вигляді доповіді, або у формі простої бесіди. Учасникам ЕГ пропонувалося скласти план прочитаного, відповісти при цьому на контрольні питання, висловити обґрунтовану думку про текст, надати критичний аналіз.

Таким чином відбувалося формування у викладачів ЕГ вміння щодо структуризації наукового тексту (складання плану), проведення критичного аналізу наукового матеріалу. Було проведено оцінювання рівня та глибини обізнаності молодих викладачів ЕГ щодо прочитаного, уміння обґрунтовувати свою точку зору. При перевірці рівня освоєння викладачами вищезазначеного опрацьованого матеріалу, враховували такі компоненти вмінь роботи із матеріалом: виділення концептуальної основи; уміння структурувати зміст, склавши план; вміння не лише скласти конспект у вигляді тез, робочих записів тощо, але й подати цей матеріал у вигляді навчального, розвиваючого, актуального, інформативного контексту. У цій роботі акцентовано увагу на тому, що здібності, компетентності розвиваються залежно як від об'єктивних (соціальних, економічних та ін.) умов, так і суб'єктивних (вольових зусиль, характеру викладача, його наполегливості тощо).

Враховуючи те, що самоосвіта тісно пов'язана з самовихованням, формуванням дисципліни, формуванням працездатності, наполегливості,

сили волі, разом з викладачами ЕГ намагалися визначитися з метою їх наукової роботи, вчили дотримуватись системності у науковій роботі та загальної акуратності. Мета полягала у тому, щоб розвинути в респондентах практичне ставлення до сучасності, до дійсності, до того стану розвитку цивілізації, який сьогодні мотивує та визначає напрям і спосіб самоосвітньої діяльності кожного з нас. Більше того, розвинута система самовдосконалення в процесі педагогічного експерименту повинна дозволити доводити до кінця розпочату справу, правильно розраховувати свої сили та здібності на весь період педагогічного, фахового стажування в системі освітнього середовища коледжу.

У бесідах було акцентовано увагу на те, що зосередженість, сила волі необхідні для вироблення акуратності в найширшому розумінні цього поняття, зібраність підвищує працездатність, дисципліну людини та робить мету більш близькою та реальнішою, сприяє мобілізації їх сил та енергії для досягнення успіху як в педагогічній роботі, так і в процесі самовдосконалення.

Як засвідчив досвід проведення педагогічного експерименту, за умови комплексного використання зазначених вище факторів можна суттєво змінити ставлення викладачів технічного профілю до науково-дослідної, науково-методичної, самоосвітньої діяльності щодо ефективного розвитку професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу.

Таким чином, проведення експериментального педагогічного дослідження на *формульованому* етапі дозволило організувати системну роботу щодо формування розвитку професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу.

Для розвитку професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу було впроваджено педагогічні умови, що передбачали розвиток теоретико-інформаційної, мотиваційно-цінісної, діяльнісно-практичної компонент професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу.

Також, використовувалися можливості різних навчально-виховних, науково-дослідних методів і прийомів організації діяльності молодого (недосвідченого) викладача в системі освітнього середовища коледжу, насамперед проблемних, інтерактивних та дослідницьких.

Була впроваджена в освітню практику коледжу система залучення молодих викладачів до розробки навчально-методичного комплексів,

виконання науково-методичних проєктів. Основною метою цього стало формування в респондентах ЕГ фахової та педагогічної компетентності, а також вміння та бажання діяти у напрямі самовдосконалення.

3.3 Результати формувального етапу експерименту

Відповідно до мети і завдань дослідження після закінчення формувального етапу педагогічного експерименту повторно було проведено діагностику рівнів розвитку професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу. Порівнювалися показники готовності викладачів ЕГ та КГ за всіма визначеними попередньо критеріями.

У процесі формувальної діагностики використовували ті ж самі тести, анкети, опитувальники та методи, що й на констатувальному етапі дослідження.

Досліджено сформованість діяльнісно-практичного компоненту фахової компетентності молодого (недосвідченого) педагога, який вивчали за допомогою анкетування та методу експертного опитування. Результат аналізу відповідей засвідчив, що викладачі ЕГ краще зрозуміли значення організації і проведення навчально-методичної роботи.

У травні-вересні 2016 р. 89,8% (жовтень-грудень 2015 р. – 33,4%) учасників формувального зрізу опитування з ЕГ зазначили, що саме участь у методичній роботі потрібна їм для кращого виконання власних професійних обов'язків, оскільки обсяг фахових знань з кожним роком суттєво зростає (в КГ на це вказало 86,9% опитаних). Викладачі ЕГ краще стали орієнтуватися в тому, які вміння навчального характеру є більш необхідними для професійно-педагогічної діяльності. Вони зазначили, що треба вміти швидко знаходити, порівнювати та систематизувати інформацію, вирізняти головне, робити узагальнення у різних ситуаціях професійної діяльності, щоб швидко знаходити необхідне рішення. Ґрунтовні позитивні відповіді на це питання в травні-вересні 2016 р. змогли дати 67,5% опитаних викладачів ЕГ (в КГ – 77,6%).

Науковці, а також досвідчені викладачі – група фахівців-експертів – характеризуючи роботу молодих (недосвідчених) викладачів та оцінюючи їх особистісні якості, які необхідні для педагогічної діяльності, з'ясували, що серед викладачів ЕГ бажаних проводити наукові дослідження стало

на 18,6% більше, ніж в КГ. Викладачі ЕГ почали відповідальніше ставитися до своєї професійної педагогічної діяльності, виявляють більшу наполегливість та цілеспрямованість (56,7%).

У бесідах респонденти ЕГ зазначили важливість педагогічної праці, зацікавленість до вирішення складних психолого-педагогічних завдань, оскільки – це надає їм відчуття радості і задоволення (на 65,7%), дозволяє більше поважати себе (на 46,7%), надихає на нове, додає сил і радості у процесі відкриття (на 39,8%). Майже 89,6% викладачів ЕГ виявили своє бажання продовжувати педагогічну роботу в системі освітнього середовища коледжу.

Кількісні показники результатів проведеного зрізу для ЕГ і КГ на стадії проведення формувального етапу педагогічного експерименту наведені у табл. 3.2. Наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту *середнє значення приросту* (по освітнім закладам, що були задіяні в експерименті) низького та середнього рівнів компетентності для ЕГ переважало у порівнянні з аналогічними рівнями для КГ. Так, для ЕГ він дорівнював: +3,6% (системно-моделюючий: високий – В); +14,66% (локально-методологічний: середній – СР); +8,9% (адаптивний: низький – НЗ); для КГ: +0,8% (середній рівень); +4% (низький). Водночас зменшився відсоток респондентів, які виявили репродуктивний (недостатній – НД) рівень компетентності. Зменшення за репродуктивними показниками для ЕГ дорівнює – 23,56%, а для КГ лише – 4,8 %. Динаміку розподілу за недостатнім (репродуктивним), низьким (адаптивним) та середнім (локально-методологічним) рівнями розвитку професійної компетентності фахівців ТП в системі освітнього середовища коледжів, задіяних на констатувальному (к) і формувальному (ф) етапах педагогічного експерименту для ЕГ та КГ, наочно ілюструють також діаграми рис. 3.2-3.4. Оскільки збільшення за високим рівнем відбулося лише на 3,6% в базовому коледжі, окрема діаграма для цього не будувалася.

Результати впливу заходів на формувальному етапі педагогічного експерименту та використання моделі розвитку професійної компетентності фахівців ТП дають підстави стверджувати, що має місце позитивний приріст рівнів компетентності як респондентів ЕГ так і КГ.

Таблиця 3.2 – Динаміка розвитку професійної компетентності фахівців технічного напрямку освіти в системі освітнього середовища коледжів на констатувальному (к) та формувальному (ф) етапах педагогічного експерименту для ЕГ (n₁=55), КГ (n₂=53)

Коледж	Кількість (відсоток) викладачів, які виявили певний рівень розвитку професійної компетентності на етапах констатувального (к) та формувальному (ф) етапах педагогічного експерименту								Група	Кількість викладачів	
	Репродуктивний (НД)		Адаптивний (НЗ)		Локально-методологічний (СР)		Системно-моделюючий (В)				
	к, %	ф, %	к, %	ф, %	к, %	ф, %	к, %	ф, %			
ОККТ	43,2	13,6	40,1	46,0	16,7	36,8	0	3,6	ЕГ	14	
	32,9	27,3	25,7	35,6	41,4	37,1	0	0	КГ	14	
ОАДК	40,4	10,4	33,3	44,7	26,3	44,9	0	0	ЕГ	12	
	33,4	28,2	32,3	36,2	34,3	35,6	0	0	КГ	12	
ОКТТ	45,6	15,6	27,7	45,5	26,7	38,9	0	0	ЕГ	12	
	26,4	23,4	35,1	38,2	38,5	38,4	0	0	КГ	10	
ХГМТ	39,9	21,7	44,4	44,4	15,7	33,9	0	0	ЕГ	6	
	32,2	29,3	34,4	37,7	33,4	33,0	0	0	КГ	6	
ЧПТ	38,8	23,8	33,2	45,3	28	30,9	0	0	ЕГ	5	
	28,6	24,6	31,2	35,5	40,2	39,9	0	0	КГ	5	
КМТК	39,1	20,5	33,1	39,3	27,8	40,2	0	0	ЕГ	6	
	28,3	20,2	34,5	34,0	37,2	45,8	0	0	КГ	6	
Р А З О М	%	41,2	16,4	35,3	45,4	23,5	38,2	0	3,6	ЕГ	100%
	осб	23	9	19	25	13	19	0	2		55
	%	30,2	24,6	32,1	35,8	37,7	39,6	0	0	КГ	100%
	осб	16	13	17	19	20	21	0	0		53

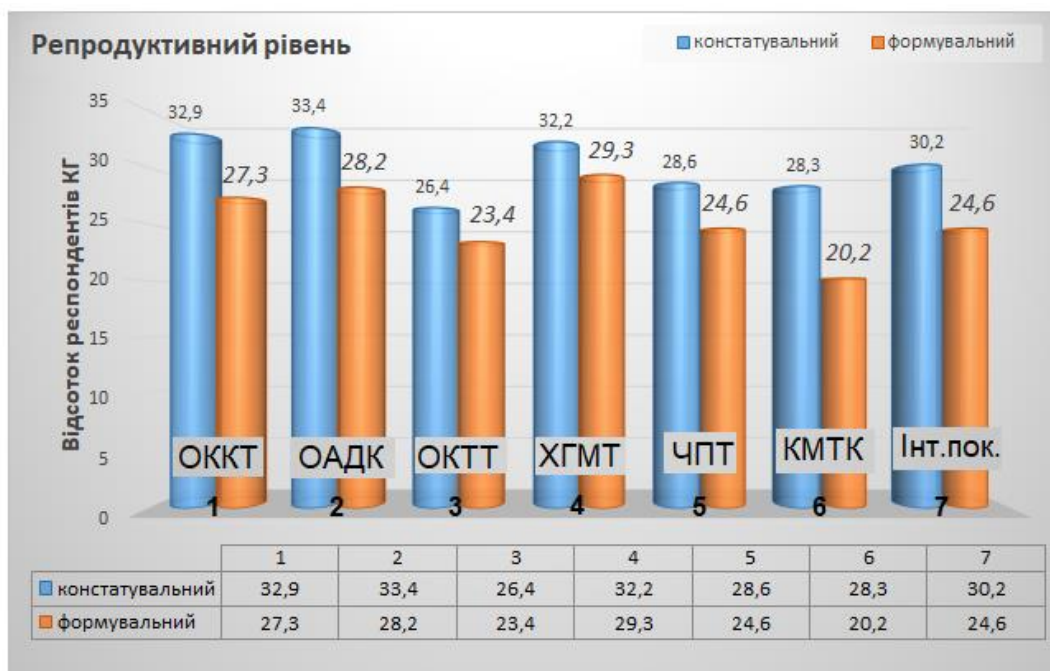
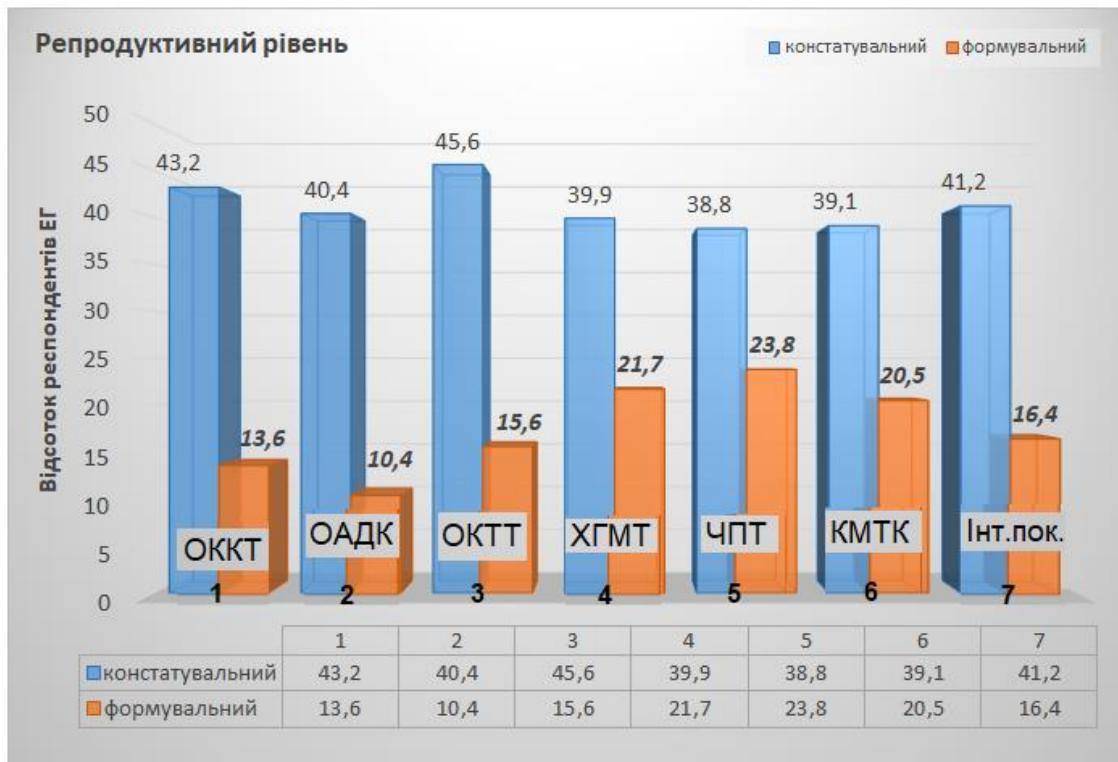


Рисунок 3.2 – Динаміка розподілу за *недостатнім (репродуктивним)* рівнем розвитку професійної компетентності фахівців технічного напрямку освіти в системі освітнього середовища коледжів на констатувальному і формуальному етапах педагогічного експерименту для ЕГ (вгорі) та КГ (внизу)

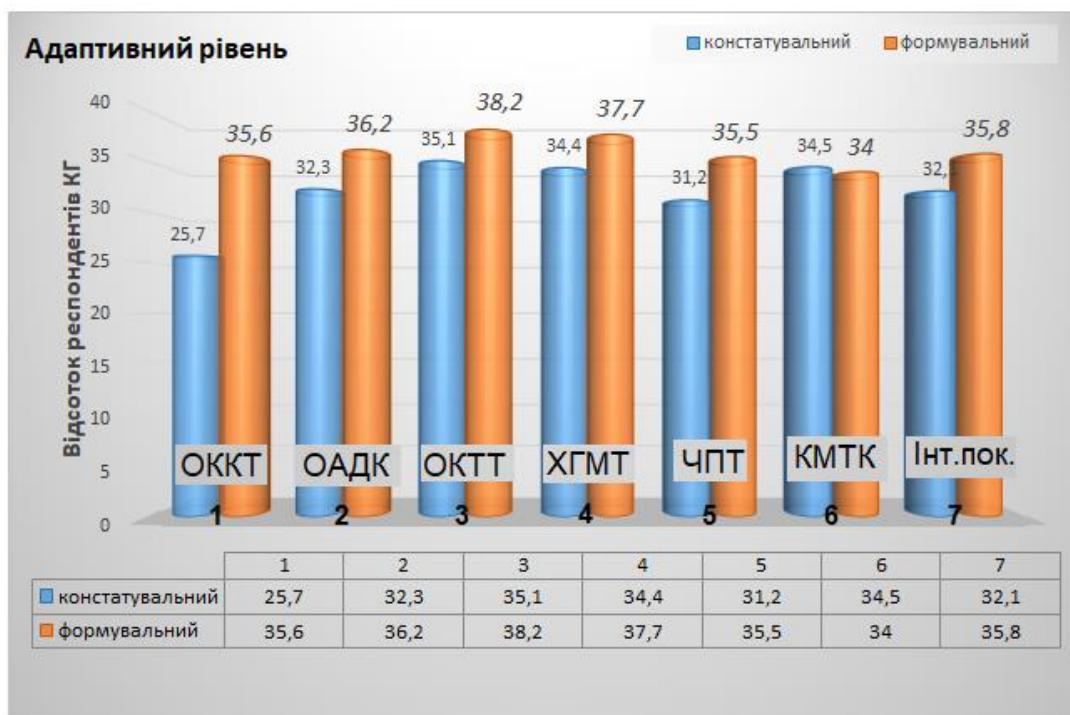
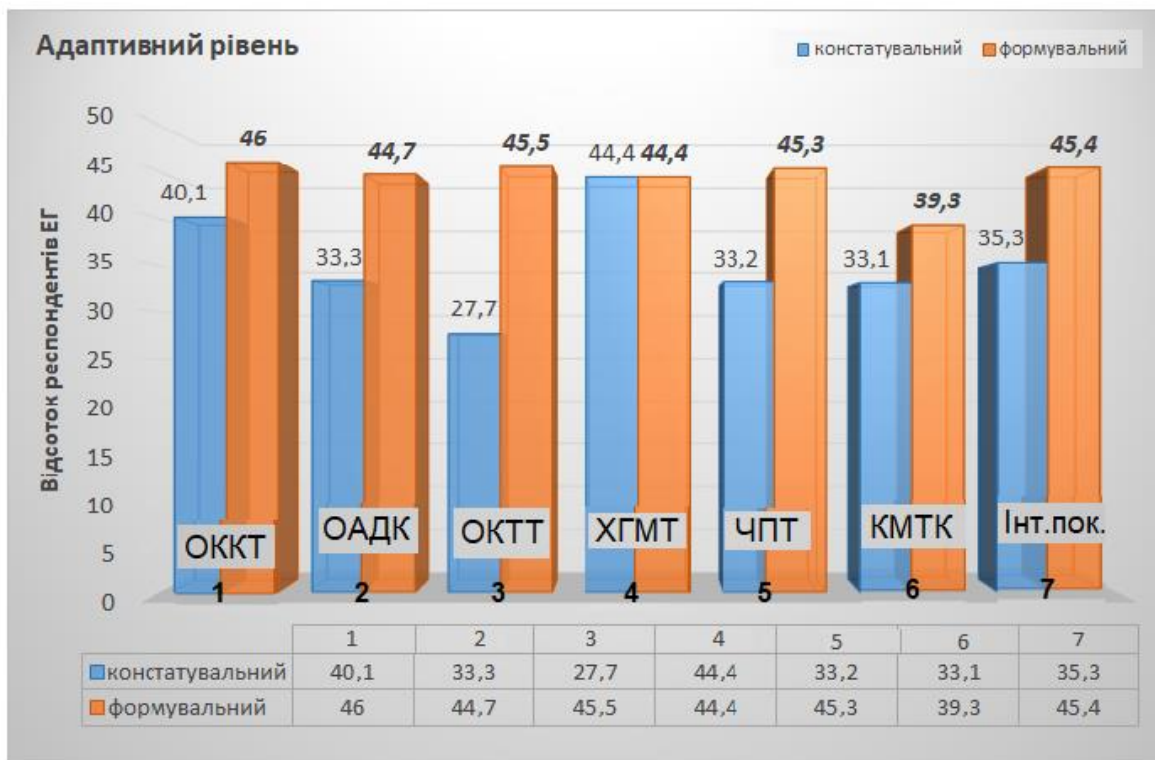


Рисунок 3.3 – Динаміка розподілу за *низьким (адаптивним)* рівнем розвитку професійної компетентності фахівців технічного напрямку освіти в системі освітнього середовища коледжів на констатувальному і формувальному етапах педагогічного експерименту для ЕГ (вгорі) та КГ (внизу)

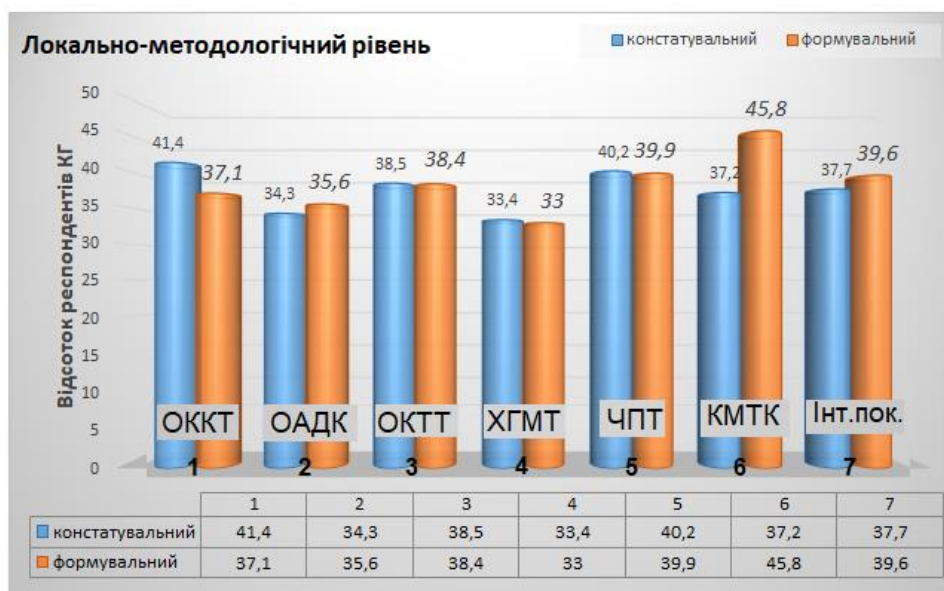
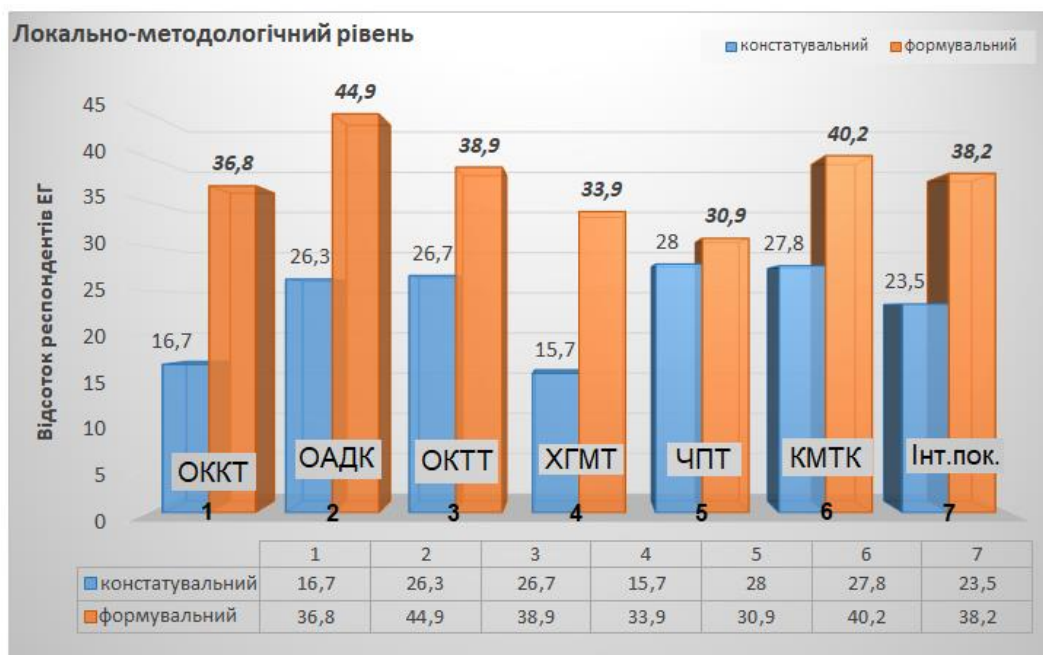


Рисунок 3.4 – Динаміка розподілу за *середнім (локально-методологічним)* рівнем розвитку професійної компетентності фахівців технічного напрямку освіти в системі освітнього середовища коледжів на констатувальному і формуальному етапах педагогічного експерименту для ЕГ (вгорі) та КГ (внизу)

Однак, значне зростання досліджуваних показників зафіксовані в ЕГ. Викладачі ЕГ стали відповідальніше ставитися до своєї роботи, показали себе більш наполегливими та цілеспрямованими у виховній роботі зі студентами, уміло долали труднощі, більш організовано та ретельно готувалися до проведення навчальних занять.

На засіданнях круглого столу вони наголошували на важливості прийняття рішень педагогічної спрямованості самостійно оскільки саме це «надає їм задоволення: намітив, підготувався, реалізував», «досягнув більшого ступеня поваги від студентів», «відшліфовує характер і терпимість до іншої думки», але особливо – це «радість спілкування зі студентами і подяка з їх боку». Більшість викладачів ЕГ наголосили про своє бажання продовжувати педагогічну роботу, самовдосконалюватися, розвивати власну фахову компетентність.

Рівень сформованості когнітивного компонента розвитку професійної компетентності фахівців ТП в системі освітнього середовища коледжу визначали за допомогою тестів, аналогічного до того, як було на констатувальному етапі дослідження.

Заходи, які були впроваджені на формувальному етапі педагогічного дослідження вплинули на зміну показників для викладачів ЕГ. Так, порівняння результатів, що наведені у табл. 3.2, свідчать про те, що відсоток викладачів ЕГ з недостатнім (репродуктивним) рівнем компетентності за когнітивною компонентою зменшився на 66,4%; а з низьким (адаптивним) та середнім (локально-методологічним), навпаки збільшився на 10,4% та 56%, відповідно.

Для респондентів КГ зміни цих показників є значно нижчими: недостатній (репродуктивний) рівень продемонстрували на 3% менше респондентів; з низьким (адаптивним) та середнім (локально-методологічним) кількість викладачів збільшилися лише на 0,9% та 2,4%, відповідно. З'ясовано, що 17,6% викладачів ЕГ змогли сформулювати основні закони педагогіки, дати ґрунтовні та аргументовані відповіді на питання з дидактики, її структури та складові.

Аналіз відповідей викладачів КГ засвідчив, що вони мають недостатнє уявлення про основні концепції педагогічної науки, її історію, не можуть чітко надати прізвища видатних науковців – творців педагогіки, не володіють основними питаннями організаційного спрямування навчально-виховного процесу, не можуть охарактеризувати найважливіші напрями роботи викладача, як вихователя.

Викладачі КГ самоосвітню компетентність трактують доволі однозначно, пов'язуючи її насамперед з самостійною діяльністю, вони мають більше труднощів щодо визначення окремих складових самоосвітньої компетентності. Крім цього, для 33,6% респондентів КГ сутність самоосвітньої компетентності полягає насамперед у вишукуванні

інформації в глобальній мережі Інтернет, вибіркового ознайомленні з фаховою інформацією. 25,7% викладачів КГ вважають, що самоосвіта – це насамперед уміння вирішувати складні проблеми без сторонньої допомоги.

Аналіз відповідей на питання про сутність самоосвіти, самоосвітньої та фахової компетентності засвідчив, що викладачі ЕГ мають більш систематизовані знання, більш чітке уявлення про сутність цих питань, її зміст та структуру.

Порівняно з представниками КГ за виконання тестів викладачі ЕГ отримали більше балів. Загальна кількість викладачів, які змогли на високому рівні виконати це завдання, в ЕГ зросла на 23%, у той час як у КГ – лише на 3,5%.

Динаміку рівнів розвитку фахової компетентності викладачів технічного профілю ЕГ і КГ за когнітивним критерієм наведено у табл. 3.3.

Провівши порівняння отриманих даних на початковому (вхідному) контролі, а також по завершенню формульального етапу педагогічного дослідження, виявлено значну позитивну динаміку щодо рівнів професійної компетентності за мотиваційно-цінісним критерієм у викладачів ЕГ порівняно з їхніми колегами з КГ.

Динаміку рівнів розвитку фахової компетентності викладачів технічного профілю ЕГ і КГ за мотиваційно-цінісним критерієм наведено у таблиці 3.4. Тут також мають місце суттєві зрушення, як і у випадку когнітивної складової.

Таблиця 3.3 – Динаміка рівнів розвитку фахової компетентності викладачів технічного напрямку освіти ЕГ і КГ на *констатувальному* та *формульальному* етапах педагогічного експерименту за *когнітивним* критерієм, n=108

Відсоток респондентів	Етапи дослідження										Групи (кількість осіб)
	Констатувальний					Формульальний					
	НД	НЗ	СР	В	НВ	НД	НЗ	СР	В	НВ	
70,0	27,8	2,2	0	0	3,6	38,2	58,2	0	0	ЕГ (55)	
65,5	31,2	3,3	0	0	62,2	32,1	5,7	0	0	КГ (53)	
Рівні	НД	НЗ	СР	В	НВ	НД	НЗ	СР	В	НВ	

Прівняння результатів, що наведені у табл. 3.4, свідчать про те, що відсоток викладачів ЕГ з недостатнім (репродуктивним) та з низьким

(адаптивним) рівнями компетентності за мотиваційно-ціннісним показником зменшився на 7,3% та 9,1% відповідно.

За середнім (локально-методологічним), навпаки збільшився на 16,4%. Для викладачів, які були виокремлені у КГ зміни цих показників є іншими: недостатній (репродуктивний) рівень виявили лише на 2% менше респондентів, а з низьким (адаптивним) кількість викладачів збільшилися на 2%. За середнім (локально-методологічним) рівнем мотиваційно-цінісної складової відсоток викладачів залишився без зміни і дорівнював 77,4%.

Сформованість діяльнісного компонента фахової компетентності викладачів технічного профілю в освітньому середовищі коледжу оцінювали на основі їх анкетування, опитування, спостереження та ін. прийомів.

Проаналізовані кваліфікаційні характеристики викладачів, задіяних у педагогічному експерименті дозволили зробити висновок про обсяги та якість виконання завдань представниками ЕГ індивідуальної програми, яку було їм запропоновано на початку констатувального етапу педагогічного експерименту.

Таблиця 3.4 – Динаміка рівнів розвитку фахової компетентності викладачів технічного напрямку освіти ЕГ і КГ на констатувальному та формувальному етапах педагогічного експерименту за мотиваційно-цінісним критерієм, n=108

Відсоток респондентів	Етапи дослідження										Групи (кількість осіб)
	Констатувальний					Формувальний					
	НД	НЗ	СР	В	НВ	НД	НЗ	СР	В	НВ	
	10,9	47,3	41,8	0	0	3,6	38,2	54,6	3,6	0	ЕГ (55)
	3,8	18,8	77,4	0	0	1,8	20,8	77,4	0	0	КГ (53)
Рівні	НД	НЗ	СР	В	НВ	НД	НЗ	СР	В	НВ	

Динаміку рівнів розвитку фахової компетентності викладачів ТП ЕГ і КГ за діяльнісним критерієм ілюструє табл. 3.5. З цієї таблиці видно, що суттєві зміни відбулися для викладачів саме ЕГ.

Відсоток викладачів ЕГ з недостатнім (репродуктивним) рівнем компетентності за діяльнісною компонентою зменшився на 38,1%; а з низьким (адаптивним) та середнім (локально-методологічним), навпаки

збільшився на 29,1% та 9%, відповідно.

Для респондентів же КГ зміни цих показників є іншими: недостатній (репродуктивний) та середній (локально-методологічний) рівень мають на 5,6% та 1,9% респондентів менше, відповідно.

З низьким (адаптивним) кількістю викладачів збільшилися на 7,5%. З'ясовано, що респонденти ЕГ змогли більш результативно виконати завдання порівняно з представниками КГ: на 16,67% серед них зросла кількість тих, хто зміг на високому рівні опрацювати матеріали, підготувати презентацію щодо власних педагогічних звершень, вирішити проблемні питання під час проведення формувального зрізу (в КГ – на 4,54 %).

Респонденти ЕГ змогли більш результативно здійснити роботу щодо організацій та проведення семінарів. Вони почували себе більш комфортно під час проведення вебінарів, дискусійних круглих столів, ефективно реалізували власні задуми щодо проведення позааудиторних заходів зі студентами.

Таблиця 3.5 – Динаміка рівнів розвитку фахової компетентності викладачів технічного напрямку освіти ЕГ і КГ на констатувальному та формувальному етапах педагогічного експерименту за діяльнісним критерієм, n=108

Відсоток респондентів	Етапи дослідження										Групи (кількість осіб)
	Констатувальний					Формувальний					
	НД	НЗ	СР	В	НВ	НД	НЗ	СР	В	НВ	
43,6	27,3	29,1	0	0	5,5	56,4	38,1	0	0	ЕГ (55)	
20,7	47,2	32,1	0	0	15,1	54,7	30,2	0	0	КГ (53)	
Рівні	НД	НЗ	СР	В	НВ	НД	НЗ	СР	В	НВ	

Вони були одноставними, коли необхідно було виділити головну думку з приводу організації того чи іншого виховного заходу, висловлювалися вільніше у обговоренні проблемних питань (це свідчить про їх вміння бачити протиріччя та проблеми), а також перспектив подальших власних наукових досліджень.

Представники ЕГ показали себе більш самостійними, здатними до синтезу та узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків,

продемонстрували вміння більш точно та логічно виокремлювати і засвоювати важливу психолого-педагогічну інформацію.

У свою чергу аналіз відповідей респондентів КГ засвідчив, що 33,2% з них не вміють належним чином виділяти найбільш істотне через не здатність орієнтуватися у логістиці проведення навчально-виховного процесу, складати план-конспекти, створювати якісні навчально-методичні комплекси, тези виступів (в ЕГ таких осіб на 17,8% менше). Осмислення, переробка, інтерпретація і фіксація необхідної навчальної інформації викликають суттєві труднощі у 39,5% викладачів КГ (в ЕГ таких викладачів на 17,7% менше). Загалом виконання багатьох задач щодо організації, управління навчально-виховним процесом у викладачів КГ викликало більше труднощів, аніж у їхніх колег з ЕГ.

Проведені нами спостереження за роботою викладачів при підготовці до проведення практичних, лабораторних та лекційних занять засвідчили, що представники ЕГ стали краще працювати з першоджерелами з педагогіки, психології, методики викладання, чудово орієнтувалися у нових методичних напрямках, виявляли зацікавленість до здобутків сучасних науковців-педагогів. Під час підготовки до практичних та семінарських занять вони у більшості випадків могли визначати основні, найбільш істотні позиції, які треба обґрунтувати. За результатами їх опитування, викладачам ЕГ стало набагато легше орієнтуватися в методичних концепціях, визначити їх логічну послідовність, коротко викладати найважливіші думки. Переважна більшість респондентів ЕГ показали належний рівень умінь здійснювати самостійний активний пошук інформації в різних джерелах та застосовувати її для вирішення необхідних педагогічних проблем.

Окрім того, на завершальному етапі дослідження звернули увагу на нові навички та умінь викладачів ЕГ щодо їх роботи з науковими статтями, монографіями, навчальними посібниками та іншою спеціальною літературою. З'ясовано, що 77,4% викладачі ЕГ порівняно з колегами КГ (62,7%) змогли на середньому рівні краще обґрунтувати власні наукові інтереси, зокрема надати послідовну, обґрунтовану інформацію щодо мети, предмету, об'єкту та методів дослідження. Вони краще могли продемонструвати вміння створювати анотовані матеріали, як українською, так і іноземною мовами. При цьому звертали увагу на вміння представників ЕГ точно формулювати власну ідею дослідження, свою головну думку, лаконічно та послідовно викладати основні положення

отриманих результатів. Для того, щоб надати більш ілюстративно зміни, що відбулися з учасниками педагогічного експерименту була складена інтегральна табл. 3.6, що надає розподіл фахівців технічного профілю з КГ та ЕГ за рівнями їх професійної компетентності на констатувальному і формувальному етапах педагогічного експерименту. Тут чітко виокремлена різниця у кількості респондентів, які покращили свої показники. Цей факт також наочно констатує діаграма на рис.3.5.

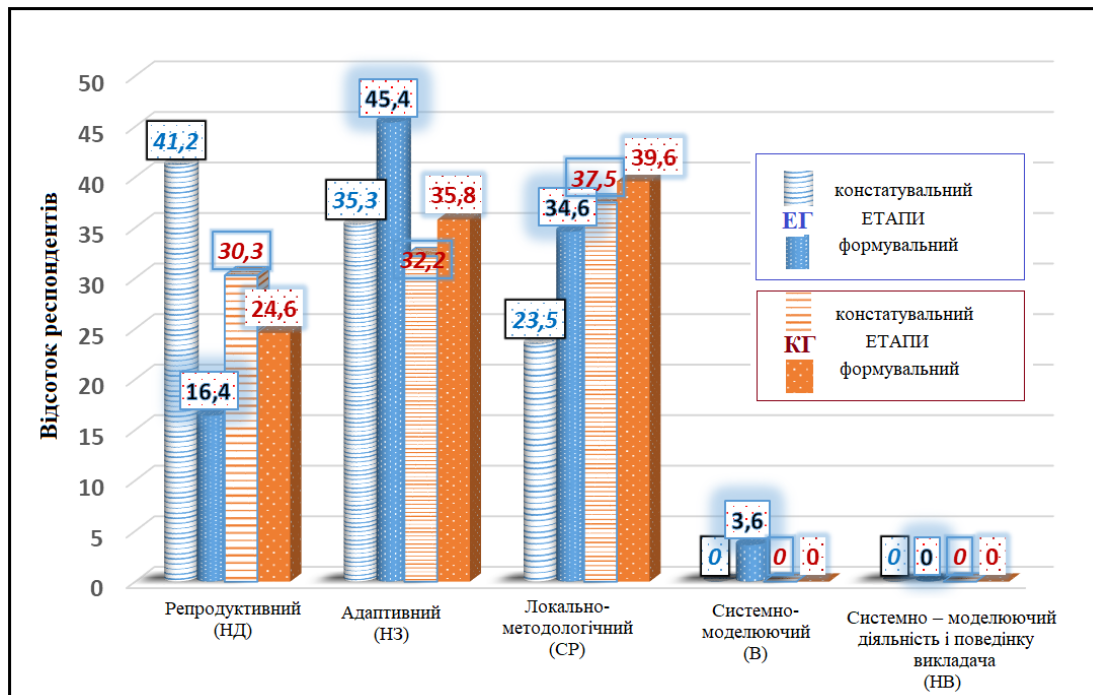


Рисунок 3.5 – Порівняльні результати розподілу викладачів ЕГ та КГ на констатувальному та формуальному етапах педагогічного експерименту за рівнями розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу, у відсотках

У табл. 3.6 наведені кінцеві результати, що були отримані у освітньому середовищі коледжу, сформованому і представленому у табл. 3.2, наприкінці констатувального та формуального етапів педагогічного експерименту. Табл. 3.6 ілюструє розподіл молодих (недосвідчених) викладачів – учасників педагогічного експерименту (ЕГ і КГ), за рівнями розвитку професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу.

Результати, що наведені у табл. 3.6, демонструють позитивну динаміку, оскільки кількість викладачів ЕГ з недостатнім рівнем професійної компетентності знизилася на 24,8%.

Таблиця 3.6 – Розподіл респондентів (учасників педагогічного експерименту) за рівнями розвитку професійної компетентності фахівців технічного напрямку освіти в системі освітнього середовища коледжу на *констатувальному* та *формувавальному* етапах педагогічного експерименту, у відсотках

Відсоток респондентів	Етапи дослідження										Групи (кількість осіб)
	Констатувальний					Формувальний					
	41,2	35,3	23,5	0	0	16,4	45,4	34,6	3,6	0	ЕГ (55)
	30,3	32,2	37,5	0	0	24,6	35,8	39,6	0	0	КГ (53)
Рівні	НД	НЗ	СР	В	НВ	НД	НЗ	СР	В	НВ	

За рахунок цього, збільшилося число осіб ЕГ, які демонстрували *низький* (10,1%), *середній* (11,1%) і, навіть, *високий* (3,6%) рівні володіння педагогічними знаннями, уміннями та навичками. Це пояснюється тим, що професійне (педагогічне) вдосконалення та особистісний розвиток викладачів став можливим за умовою гармонійного поєднання таких складових, як: мотивація, знання (когнітивність) і організаційність (діяльна компонента). Важливу роль відіграють саме мотиви особистісного зростання, які, все ж таки, не повною мірою були раніше розвиненими.

Динаміка показників розвитку професійної компетентності, отриманих на вибірці викладачів ЕГ, виявила позитивну перевагу відсоткової представленості щодо представників КГ.

Таким чином, результати проведеного аналізу показали, що серед викладачів технічного профілю, які залишилися на адаптивному рівні професійної компетентності, а це у ЕГ: 9 осіб (16,4%), а у КГ: 13 (24,6%) найчастіше трапляються ті, хто має початковий рівень мотиваційно-ціннісного компоненту професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу, що характеризується невираженою здатністю до самозміни, самостворення. Такі викладачі технічного профілю в

потребують зовнішнього керівництва та забезпечення умов для розвитку їхньої професійно компетентності.

Відсутність внутрішньої мотивації до самовдосконалення, нерозвинена потреба в самоаналізі, самодіагностиці педагогічної діяльності та її результатів у респондентів цієї категорії можна пояснити не до кінця усвідомленим значенням важливості педагогічної професії, превалюванням таких прагматичних цінностей професійної самореалізації, як матеріально забезпечене життя, виконавські якості тощо.

Серед викладачів ЕГ після проведення формульовального етапу педагогічного експерименту значно більше було тих (за мотиваційною ознакою 57,7% – виявили *локально-методологічний рівень*), хто у своїй діяльності керується більшою мірою активним пізнавальним інтересом до педагогічного вдосконалення.

У респондентів цієї групи чітко відстежується взаємозумовленість усіх показників професійної компетентності, яскраво виражена зацікавленість та самостійність у виборі та реалізації цілей і принципів професійно-педагогічного самовдосконалення, незалежність у поглядах і діях. А педагогічна діяльність для них – особистісна та глибоко усвідомлена цінність.

Цікаво зазначити, що за когнітивним ($p \leq 0,05$) критерієм викладачі ЕГ в системі освітнього середовища коледжу більшою мірою демонстрували *низький* рівень сформованості педагогічних знань, умінь і навичок: адаптивний рівень продемонстрували 36,9% (було 27,8%), а локально-методологічний – 17,6 % (було 2,2%).

Такі результати демонструють позитивну динаміку, оскільки кількість викладачів з недостатнім рівнем професійної компетентності за когнітивним критерієм знизилася майже вдвічі – до 45,5% (на констатувальному етапі цей показник сягав 70% респондентів). Це пояснюється тим, що професійне вдосконалення та особистісний розвиток викладачів є можливими лише за умовою гармонійного поєднання бажання (мотивації) і знань (когнітивність), єдності цих процесів. Тут важливу роль відіграють саме мотиви особистісного зростання, які все ж таки не повною мірою розвинені. Це доводять данні для викладачів КГ: 61,7% (було – 65,5%) .

Динаміка показників за діяльнісним критерієм професійної компетентності, отриманих на вибірці викладачів ЕГ, виявила позитивну

перевагу відсоткової представленості для респондентів КГ. За цим критерієм у ЕГ кількість осіб, що демонстрували *локально-методологічний рівень* змінився з 29,5% до 39,8%; за адаптивним рівнем: з 27,6% зріс до 55,9%; на репродуктивному рівні число респондентів ЕГ суттєво зменшилася з 42,9% до 4,8%. Зриси, що проведені наприкінці констатувального та формувального етапів для представників КГ засвідчили також зміну величин: за *локально-методологічним рівнем* знизився з 29,5% до 39,8%; за адаптивним рівнем з 46,9% зріс до 55,3%; на репродуктивному рівні число респондентів КГ несуттєво зменшилося з 21,0% до 14,3%.

На підсумковому етапі, з метою визначення статистичної значущості відмінностей за кожним структурним компонентом професійної компетентності, була проведена математична (статистична) обробка і порівняння результатів, отриманих наприкінці констатувального (початкові данні) та наприкінці формувального (кінцевий результат) етапів педагогічного експерименту. Було задіяне кутове перетворення Фішера. Всі вимоги до цього критерію були витримані: обсяги вибірок не перевищували об'єм у 100 осіб, як для ЕГ ($n_1=55$) так і для КГ ($n_2=53$); досліджувані вибірки отримані з нормально розподілених генеральних сукупностей. Останнє було доведено шляхом використання критерію Колмогорова-Смирнова.

З метою реалізації розрахункового методу математичної статистики запропонованого Р.Фішером, всі вимоги до означеного критерію були витримані. А саме. Обсяги вибірок не перевищували 100, як для ЕГ ($n_1=55$) так і для КГ ($n_2=53$). Емпіричне значення критерію Фішера φ^* розраховується за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

де: φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частці, в нашому дослідженні – відсотку викладачів, які досягли більш високого рівня розвитку професійної компетентності, у нашому випадку, в ЕГ;

φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій частці, в нашому дослідженні – відсотку викладачів, які досягли більш високого рівня розвитку професійної компетентності, в КГ;

n_1 – кількість спостережень у вибірці 1, у нашому дослідженні – кількість викладачів ЕГ;

n_2 – кількість спостережень у вибірці, у нашому дослідженні – кількість викладачів КГ.

Відповідно методу, при статистичній обробці результатів кожної серії нашого експерименту було висунуто такі гіпотези.

Н₀: Частка викладачів (у відсотках), які досягли локально-методологічного рівня розвитку професійної компетентності, в ЕГ **не більше**, ніж у КГ.

Н₁: Частка викладачів (у відсотках), які досягли локально-методологічного рівня розвитку професійної компетентності, в ЕГ **більше**, ніж у КГ.

За даними табл. 3.6, наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту частка викладачів, які досягли *локально-методологічного* рівня професійної компетентності, в ЕГ зросла на 14,6% (7 осіб при обсязі вибірки $n_1 = 55$), а в КГ – 1,9% (1 з $n_2 = 53$). За таблицею значень [243, с.330-331], або шляхом використання формули (де Р – відсоток респондентів):

$$\varphi = 2 \cdot \arcsin(\sqrt{P})$$

розраховуємо величину кута φ для різних відсоткових часток:

$$\text{для ЕГ: } \varphi_{1(1,9\%)} = 0,806; \text{ для КГ: } \varphi_{2(1,9\%)} = 0,276.$$

Проведемо оцінку емпіричного значення критерію φ^* Фішера:

$$\varphi_{\text{емп}}^* = (0,806 - 0,276) \sqrt{\frac{55 \cdot 53}{(55 + 53)}} = 2,754$$

Використовуючи таблицю рівнів статистичної значущості критерію φ^* (за Е. Гублером) [243, с.332], критичні значення $\varphi_{\text{кр}}^*$, відповідні прийняттю у психолого-педагогічних дослідженнях рівням статистичної значущості p , дорівнюють:

$$\varphi_{\text{кр}}^* = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Отже, отримане значення $\varphi_{\text{емп}}^* > \varphi_{\text{кр}}^*$, відтак, отримані значення $\varphi_{\text{емп}}^*$ знаходяться в зоні значущості. Нульова гіпотеза **Н₀** відкидається, приймається гіпотеза **Н₁**: частка молодих (недосвідчених) викладачів, які досягли *локально-методологічного* рівня професійної компетентності, в ЕГ статистично достовірно більше, ніж у КГ.

Частки молодих (недосвідчених) викладачів ТП, які досягли *адаптивного* рівня професійної компетентності, за даними табл. 3.6, в ЕГ і

КГ кожної серії експерименту також відрізняються. Тому, для перевірки дієвості експериментальної методики, здійснено додатковий статистичний аналіз цих результатів за тим самим методом. Було висунуто такі гіпотези.

H₀: Частка респондентів (у відсотках), які досягли адаптивного рівня професійної компетентності, в ЕГ не більше, ніж у КГ.

H₁: Частка респондентів (у відсотках), які досягли адаптивного рівня професійної компетентності, в ЕГ більше, ніж у КГ.

Як видно із табл. 3.6, наприкінці констатувального етапу (початковий) педагогічного експерименту частка викладачів, які досягли *адаптивного* рівня професійної компетентності в ЕГ групі збільшилися 10,8% (6 викладачів при $n_1 = 55$), а в КГ – на 3,7% (2 особи при $n_2 = 53$). За таблицею, або аналітично визначаємо величину кута φ для різних відсоткових часток:

1) для ЕГ: $\varphi_{1(10,8\%)} = 0,668$;

2) для КГ: $\varphi_{1(3,7\%)} = 0,288$.

Розраховуємо емпіричні значення критерію φ^* Фішера:

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (0,668 - 0,288) \cdot \sqrt{\frac{55 \cdot 53}{55 + 53}} = 1,975$$

Порівняння отриманих за серіями експерименту значень $\varphi^*_{\text{емп}}$ з критичними значеннями $\varphi^*_{\text{кр}}$ на рівнях статистичної значущості $p \leq 0,05$ ($\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$), $p \leq 0,01$ ($\varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$) засвідчило, що отримані значення $\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$, отже, знаходяться в зоні значущості.

Відтак, нуль-гіпотеза **H₀** відвертається, приймається гіпотеза **H₁**: частка викладачів, які досягли адаптивного рівня професійної компетентності, в ЕГ *статистично достовірно більше*, ніж у КГ.

Таким чином, статистичний аналіз результатів педагогічного експерименту щодо підвищення рівнів розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілюв системі освітнього середовища коледжу при реалізації нової моделі її організації та відповідної методики, які полягали у впровадженні комплексу педагогічних умов та моделі засвідчив правомірність висунутої гіпотези нашого дослідження.

3.4 Методичні вказівки педагогічним працівникам щодо розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу

Розвиток професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу – це науково обґрунтована система організації педагогічного процесу шляхом занурення молодого (недосвідченого), педагогічно майже не підготовленого (в силу специфіки організації навчання у закладах вищої освіти технічного профілю) у практичне поле педагогічної діяльності. Цей процес має стимулювати самовдосконалення, самоосвіту у напрямі освоєння законів педагогіки, психології, дидактики, методів і прийомів активізації пізнавальної діяльності студентів коледжу. Саме це має забезпечити якісні зміни усіх компонентів професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу. Для досягнення позитивної динаміки розвитку професійної компетентності важливе значення має створення відповідних педагогічних умов.

Проведений теоретичний аналіз проблеми розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю у процесі їх педагогічної роботи в системі освітнього середовища коледжу та результати експериментального дослідження дозволили підготувати методичні рекомендації педагогічним працівникам коледжів, технікумів, науково-педагогічним працівникам ЗВО ТП щодо розвитку професійної компетентності у фахівців технічного профілю.

1. Загальною методологічною основою розвитку професійної компетентності у фахівців технічного профілю слід вважати наступні підходи: 1) науково-методичний супровід, за яким молоді (недосвідчені) фахівці технічного профілю мають отримати можливість опанування секретами викладацької роботи, стати особистостями, які прагнуть до самовдосконалення, самовизначення, самореалізації на ґрунті педагогічної діяльності. Одним з варіантів є така організація навчального процесу у закладах вищої освіти технічного профілю, зокрема у системі освітнього середовища коледжу, коли до проведення навчальних занять залучені досвідчені педагоги: навчальне заняття у форматі динамічної педагогічної пари. У такому педагогічному тандемі відбувається і навчання і інформаційне доповнення одночасно. Тут одним з важливих показників освітнього процесу є *взаємодоповнюваність* викладачів, що дозволяє краще визначитися з вибором технологій, методів, форм, прийомів, а

також гнучко змінювати стратегію навчального процесу в системі освітнього середовища коледжу з урахуванням індивідуальних особливостей молодого викладача, рівня його розвитку, здібностей та можливостей; 2) організаційно-інформаційний, який передбачає творчу свободу фахівця, у сенсі відповідальності за кінцевий результат. Тут суб'єкти освітнього процесу (викладач-викладач, викладач-студент) приречені на саморозвиток, внутрішня сила якого слугує джерелом й імпульсом розвитку кожного з них. Викладачі мають діяти гнучко, креативно та ефективно у стандартних та нестандартних ситуаціях; 3) супровід з організаційно-виховної роботи, що передбачає роботу молодого викладача, як асистента куратора студентської групи, роботу у якості асистента психолога. Така діяльність молодого викладача має знаходитися повністю під контролем не лише досвідчених педагогів, але й адміністрації, тобто тих осіб, які відповідають за виховну роботу зі студентами. Ця робота передбачає достатньо високий рівень самостійності проведення організаційно-виховної роботи безпосередно зі студентами, на засадах комунікативності, диференціального підходу у процесі виховання. Особливістю сучасного етапу розвитку освіти є те, що крім знань і вмінь, які повинні одержати й освоїти студенти в процесі навчання, широкого застосування набув вплив соціальних мереж, інформація з яких є неконтрольованою. У зв'язку з цим актуальним завданням куратора студентської групи, психолога в системі освітнього середовища коледжу стає контроль за психологічним становленням кожного студента – молодої людини віком 14-19 років – у період переходу від тінейджерства в юність та молодість.

2. Педагогічне становлення молодого викладача (вчорашнього випускника магістратури закладу вищої освіти технічного профілю) на початковому етапі характеризується величезним обсягом роботи, яку він має виконати. Це і освоєння педагогічних технологій, і подолання перешкод, які пов'язані з віковою близькістю до суб'єкта навчання (студента) і надмірною різницею у віці з досвідченими педагогами. Рівень зацікавленості до процесу навчання, його організації у цих вікових груп є різним. Різними виявляються і педагогічні цінності. В більшості своїй, непомірні амбіції молодої людини, що продиктовані модою соціальних мереж на популярність, а також ще недостатньо великий обсяг знань, формує в них «хибних кумирів», сприяє знеціненню цінностей, педагогічної праці, багатолітнього досвіду накопиченому не одним

поколінням видатних науковців-педагогів. Отже, організація виховного супроводу молодого викладача технічного профілю є надзвичайно важливою складовою розвитку його професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу.

3. Організація педагогічної роботи з фахівцями технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу має враховувати те, що прискоренню професійної компетентності викладачів цієї групи, становленню їх як висококласних педагогів, формуванню в них загальних і професійних знань, сприяє позитивна мотивація до педагогічної роботи. З огляду на це, для підвищення мотивації фахівців технічного профілю до розвитку в них професійно-педагогічної компетентності, ще на етапі навчання у закладах вищої освіти технічного профілю, необхідно збагачувати зміст фахових дисциплін сучасними психолого-педагогічними, дидактичними новаціями. Розкривати специфіку освітньої діяльності в системі освітнього середовища коледжу.

4. Для підвищення пізнавального інтересу молодих (недосвідчених) викладачів слід розвивати та підтримувати в них прагнення виявити і ствердити себе через освітню діяльність. Для цього велике значення має: а) ознайомлення фахівців технічного профілю з результатами професійної педагогічної діяльності видатних педагогів, психологів, визначаючи їх суспільну значущість; б) створення уяви про майбутнє життя в соціумі, про ближню (безпосередню) й кінцеву (перспективну) мету будь-якого навчання взагалі, і в системі освітнього середовища коледжу, зокрема; в) підтримка допитливості та «пізнавального» психологічного клімату у будь-якому освітньому середовищі коледжу; г) щоденне виокремлення значення фахової компетентності для подальшої педагогічної діяльності; д) введення у навчальний процес закладу вищої освіти технічного профілю такі ситуації, які б моделювали майбутні проблеми професійно-педагогічного характеру.

5. Важливість проблемних ситуацій у практичній площині освітнього середовища коледжу для розвитку професійної компетентності обумовлена тим, що саме у процесі вирішення проблем формує у фахівців технічного профілю не лише нові знання і дії, але й відкриває «портал» натхнення і задоволення від процесу навчання студентів, перших результатів педагогічної діяльності. Принцип проблемності відповідає не лише умовам засвоєння нових знань і дій (*когнітивний* критерій), він співпадає з головними умовами, що обумовлюють інтелектуальний розвиток

особистості. Застосування активних методів навчання дозволяє формувати у молодих викладачів уміння самостійно досягати нових результатів, сприяє формуванню педагогічної особистості із значно більшими креативними можливостями. Для активізації розумової діяльності фахівців технічного профілю в умовах освітнього середовища коледжу слід створювати відповідні умови групової роботи та групового обговорення, використовувати систему питань, що забезпечують пошук відповідей на загальні питання, організувати круглі столи, проводити вебінари за участю досвідчених науковців, педагогів, психологів, методистів.

6. Для розвитку професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу велике значення має науково-дослідницька робота. Це обумовлено тим, що пізнавальна, творча, особистісна мотивація ґрунтується саме на дослідницькій складовій навчально-методичної роботи. Її можна сформуванати лише за умовою проведення спільних з досвідченим викладачем наукових досліджень, у колективі однодумців, таких самих (молодих) колег яких мотивує зацікавленість останніми досягненнями науки і техніки.

7. Важливим евристичним методом для формування професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу є аналіз конкретних педагогічних ситуацій за участю досвідчених педагогів. Це і є та сама організація креативно-пошукової роботи викладачів, що спрямована на розв'язання актуальних, поточних проблем, які виникають у процесі педагогічної роботи. Для цього досвідчений педагог має запропонувати для проведення навчально-методичного, пошукового, самостійного дослідження конкретну тему, задачу, або, навіть, проблему. Для виконання теоретичного чи експериментального дослідження молоді викладачі повинні зрозуміти задачу, скласти план її вирішення, обґрунтувати гіпотезу, провести її перевірку, обґрунтувати та проаналізувати результати. У такому контексті практична робота, за своєю структурою, є дослідницькою діяльністю молодого науковця. Під час самостійного вирішення ситуативних задач викладачі цієї категорії, вирішуючи проблеми, мають можливість оволодіти необхідними професійними знаннями, навчитися отримувати знання.

8. Для розвитку інтелектуальної ініціативи та саморозвитку важливе значення має досвід взаємного спілкування. У процесі проведення навчальної роботи (практичних, лабораторних, семінарських занять)

молоді (недосвідчені) викладачі корегують свої ораторські навички, відшліфовують методи вербалізації своїх думок і міркувань, доводять власні переконання до того з ким спілкується. Такий процес розвиває логічну сторону мислення, привчає до самонавчання і самоствердження. У цьому контексті інтерактивне навчання, що пов'язане з обговоренням матеріалу, обміном думками, висловлюванням своєї позиції у рамках, наприклад, «круглого столу», слід розглядати як досить продуктивний метод для самовдосконалення фахівця технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу. Серед таких інтерактивних методів також важливо використовувати диспути, дискусії, «мозковий» штурм, які мають передбачати ґрунтовну самостійну підготовку викладачів технічного профілю означеної групи, високу розумову активність, прищеплювати їм уміння вести полеміку, обговорювати проблему, захищати свої погляди.

9. Важливе значення для розвитку у фахівців технічного профілю професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу має належна організація їх індивідуальної роботи. Індивідуальна робота – це різноманітні види діяльності, яку вони здійснюють під час підготовки до проведення навчальних занять, виховних заходів тощо. Для ефективної організації такої роботи необхідно чітко визначити мету і завдання, позначити необхідний результат роботи й форми контролю проведення занять, заходів тощо. Індивідуальну роботу молодих викладачів технічного профілю потрібно організовувати таким чином, щоб вона сприяла виробленню у них установки на систематичне поповнення знань, формувала уміння орієнтуватися в потоці інформації, уміння долати труднощі при вирішенні складних завдань будь-якої педагогічної роботи. Про найбільш ефективні результати проведеної індивідуальної роботи слід доводити до відома колег.

10. Важливим ресурсним аспектом якості розвитку у фахівців технічного профілю професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу слід виокремити розробку та використання у навчальному процесі відповідних навчально-методичних комплексів (НМК) (текстів лекцій, робочих і навчальних програм, завдань для самостійної роботи тощо). Відповідне навчально-методичне забезпечення допомагає більш ефективно організувати педагогічну роботу молодих викладачів технічного профілю. НМК – це сукупність документів, що описують технології навчання, методи вибору та застосування способів й інструментів навчання та отримання відповідної компетентності.

У процесі створення НМК необхідно враховувати вимоги освітнього рівня та професіограми для кожного напрямку підготовки й тематику робочих програм навчальних дисциплін. Велику увагу при цьому слід звертати на визначення необхідного та достатнього обсягу понять, структури та логіки навчального матеріалу дисципліни. Далі необхідно визначити завдання для семінарських та практичних занять, матеріали для формування відповідних вмінь, фонд оціночних засобів для поточного та проміжного контролю, комплект завдань для самостійної роботи; систему оцінки навчальних досягнень, а також методичні вказівки для студентів. Зміст НМК має охоплювати комплекс навчальних завдань різного рівня складності та спрямовуючі тексти. Ці завдання повинні бути доступним для студентів, опиратися на здобуті знання й життєвий досвід, але одночасно і достатньо важкими та складними. Матеріал і завдання для самостійного опрацювання має викликати у студентів інтерес, що досягається новизною та незвичайністю завдань, розкриттям практичного значення вирішення того чи іншого завдання.

11. Для розвитку у фахівців технічного профілю професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу рекомендуємо використати запропоновану нами модель формування цієї професійно важливої властивості у процесі педагогічної роботи. Моделлю розвитку професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу називаємо таку дидактичну структуру, яка містить сукупність різнорівневих компонентів, ієрархічно пов'язаних між собою загальним змістом діяльності молодих і досвідчених викладачів щодо розвитку усіх компонент професійної компетентності, базові організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні та дидактичні умови і якісні показники, що підтверджують досягнутий педагогічний результат. Модель розвитку професійної компетентності в системі освітнього середовища коледжу містить змістовні блоки, що описують педагогічні умови, методи реалізації, форми роботи, способи контролю, структурні компоненти та відповідні до них критерії і показники діяльності у виокремленому освітньому середовищі.

Таким чином, методичні рекомендації щодо розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу полягають у використанні діяльнісного, когнітивного, мотиваційного, цінісного та системного підходів. Бажано дотримуватися принципів: актуалізації нових знань та самовдосконалення з питань

педагогіки, психології, дидактики; пізнавальної активності шляхом використання потенціалу науково-дослідницької діяльності, яка передбачає творчу самостійність, розширення наукового світогляду, розвиток інтелектуальної складової викладача; залучення до НДР студентів, як складової безперервності освітнього впливу; виховних принципів щодо врахування індивідуальних якостей суб'єктів навчання у процесі проведення навчального та виховного процесу в системі освітнього середовища коледжу та ін. Для розвитку мотивації до професійного самовдосконалення важливо збагачувати зміст фахових дисциплін шляхом залучення фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу до виконання науково-методичних завдань, створення навчально-методичних комплексів, розробок освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітніх програм фахових спеціалізацій та спеціальностей. Для створення у молодого (недосвідченого) викладача технічного профілю вмінь щодо належної організації навчально-виховного процесу, орієнтуватися в потоці інформації при вирішенні навчально-професійних завдань, розробці відповідного навчально-методичного забезпечення, що охоплює комплекс навчальних завдань різного рівня складності.

Таким чином, на основі модельного підходу у науково-педагогічних та психологічних дослідженнях запропонована модель розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу. Модель охоплювала педагогічні умови, сукупність структурних компонентів, пов'язаних загальним змістом з критеріями та рівнями розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу.

Першою педагогічною умовою є *науково-методичний супровід*, який впливає з необхідності розширення професійно-комунікативних можливостей для передачі науково-методичного та педагогічного досвіду безпосередньо під час перших років практичної роботи. Викладачі ЕГ залучалися до практичної роботи щодо ведення навчально-методичної документації, розробки планів роботи методичного кабінету і лабораторії, планів проведення методичних семінарів та нарад, планів та графіків проходження студентами різних видів практик (навчальної, технологічної тощо) та ін. Результатом було створення оновленої методичної документації та, відповідних до часу, зразків навчально-методичної документації, зокрема, навчально-методичних комплексів фахових

дисциплін. Дієвим елементом щодо отримання педагогічного досвіду стала робота молодих викладачів у парі з досвідченими колегами у форматі динамічної педагогічної пари (ДПП). Ідея самовдосконалення викладача ґрунтувалася на проведенні наукових та науково-методичних досліджень з залученням науково-педагогічних працівників і науковців на кшталт науково-педагогічної пари (НПП).

Другою педагогічною умовою розвитку фахової компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу є наявність організаційно-інформаційної системи, що передбачає поглиблення теоретичної психолого-педагогічної підготовки: формування і вдосконалення професійних умінь та практичних навичок викладача. Ця умова передбачає отримання навичок з розробки методичних вказівок і рекомендацій, оновлення навчально-методичних комплексів тощо.

Третя педагогічна умова – це супровід з організаційно-виховної роботи, який впроваджений безпосередньо у практику педагогічної діяльності і передбачає роботу викладача, як асистента куратора студентської групи, асистента психолога, організатора виставок методичних і творчих робіт, напрацювань викладачів і студентів, участь у позааудиторних заходах та ін.

Практична реалізація моделі здійснювалася шляхом проведення другого (*формувального*) етапу педагогічного експерименту, метою якого був цілеспрямований вплив на викладачів ЕГ, запропонованих педагогічних умов. Впроваджена низка заходів, які є необхідними для розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу. Серед них слід виокремити колективні, індивідуальні та нетрадиційні.

Колективні заходи за участю викладачів ЕГ реалізовані у форматі: школи молодого викладача; творчі групи педагогів (майстер-клас; група наставників); психолого-педагогічні семінари (семінар-практикум, теоретичний семінар, семінар-тренінг); круглий стіл, проблемний клуб; професійні конкурси, фестивалі; пошуково-практичні семінари; творчі конференції-звіти, творчі портрети викладачів; семінар-захист інновацій.

Індивідуальні: самоосвіта і наставництво молодих спеціалістів; відвідування та взаємні відвідування навчальних занять; сумісна робота і консультації з творчо працюючими досвідченими педагогічними працівниками.

Нетрадиційні: педагогічні ігри (дидактичні, виховні, ділові, рольові);

моделювання педагогічних ситуацій; олімпіади методичних інноваційних розробок занять, виховних заходів; методичні skype-«мости»; аукціони методичних рекомендацій та напрацювань; конкурси-виставки методичних розробок занять та заходів.

Розроблено і впроваджено в освітній процес методичні рекомендації «Основи педагогіки, дидактики та теорії виховання», що орієнтовані на набуття компетенцій та розширення педагогічного світогляду фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу. На базі коледжів, що були задіяні в педагогічному експерименті, крім зазначених вище заходів, високу ефективність довели бінарні заняття, у яких брали участь молоді та досвідчені педагоги одночасно. Така організація освітнього процесу отримала назву «навчальне заняття за участю динамічної педагогічної пари».

Порівняння результатів тестування, анкетування та опитування респондентів ЕГ і КГ, отриманих на усіх етапах дослідження, довели, що серед викладачів технічного профілю, які залишилися на адаптивному рівні професійної компетентності, найчастіше трапляються ті, хто має початковий рівень мотиваційно-ціннісного компоненту професійного самовдосконалення, що характеризується невираженою здатністю до рефлексії, самовдосконалення та саморозвитку. Після проведення формульовального етапу педагогічного експерименту значно збільшилося число педагогів ЕГ, які у своїй діяльності керуються активним пізнавальним інтересом до педагогічного самовдосконалення. У викладачів цієї групи чітко відстежується взаємозумовленість показників професійної компетентності; яскраво вираженою є зацікавленість та самостійність у виборі та реалізації цілей, принципів професійного педагогічного самовдосконалення, незалежність у поглядах і діях. Отримані результати демонструють позитивну динаміку, оскільки кількість викладачів ЕГ з недостатнім рівнем професійної компетентності знизилася на 24,8%. За рахунок цього, збільшилося число осіб ЕГ з *низьким* (на 10,1%), *середнім* (на 11,1%) і, навіть, *високим* (на 3,6%) рівнями володіння педагогічними знаннями, уміннями та навичками.

На підсумковому етапі, з метою визначення статистичної значущості відмінностей за кожним структурним компонентом професійної компетентності, була проведена математична (статистична) обробка і порівняння результатів, отриманих наприкінці констатувального (початкові данні) та наприкінці формульовального (кінцевий результат) етапів

педагогічного експерименту. Було задіяне кутове перетворення Фішера. Всі вимоги до цього критерію були витримані: обсяги вибірок не перевищували об'єм у 100 осіб, як для ЕГ ($n_1=55$) так і для КГ ($n_2=53$); досліджувані вибірки отримані з нормально розподілених генеральних сукупностей. Останнє було доведено шляхом використання критерію Колмогорова-Смирнова.

Статистичний аналіз результатів засвідчив правомірність висунутої гіпотези дослідження: розвиток (підвищення рівнів) професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу є можливим за умови впровадження обґрунтованих педагогічних умов та реалізації запропонованої структурної моделі. На базі ОККТ ОДЕКУ підведено підсумки педагогічного експерименту: проведена науково-методична вебінар-конференція, під час якої організовано роботу круглого столу за участю представників ЕГ та КГ, а також групи досвідчених педагогів, науково-педагогічних працівників.

ВИСНОВКИ

У монографії наведені розроблені нами та теоретично обґрунтовані, експериментально перевірені педагогічні умови й модель розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу. Отримані результати підтвердили правомірність вихідних положень дослідження, а реалізація мети і завдань дали підстави зробити такі висновки.

1. Уточнена сутність і зміст базових понять: «освітнє середовище» – це середовище яке характеризується наявністю логічних та взаємопов'язаних складових, де створюється гармонійна динамічна психолого-педагогічна атмосфера, що необхідна для повноцінного розвитку закладу освіти в цілому; «компетентність» у визначеній галузі – це поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють опанувати сферою професійної діяльності та ефективно діяти в ній; «професійна компетентність» – це комплексна характеристика особистості, яка включає знання, уміння та навички, що дають змогу ефективно здійснювати професійну діяльність; «професійно-педагогічна компетентність» – це сукупність умінь педагога, як суб'єкта педагогічного впливу, що дозволяють йому особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою кращого вирішення педагогічних завдань. Розкрита структура феномена «система освітнього середовища коледжу» – це комплекс умов (можливостей), ресурсів (організаційних, особистісних, технологічних, репутаційних, матеріальних та фінансових) для отримання особистістю освітніх послуг в умовах системи підготовки молодших спеціалістів (молодших бакалаврів).

2. Виявлено і теоретично обґрунтовано компоненти, критерії, показники і рівні розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю.

Виокремлені компоненти розвитку професійної компетентності, які є найбільш динамічними в системі освітнього середовища коледжу, а саме: теоретико-інформаційний, діяльнісно-практичний, мотиваційно-ціннісний. Відповідно до цих компонентів, визначено критерії: *когнітивний, діяльнісний, мотиваційний*, а також показники, що дозволяють визначити рівень їх розвитку.

Когнітивний критерій характеризують такі показники, як: знання основ педагогіки, психології, дидактики, методики викладання фахових

дисциплін; розуміння особливостей педагогічної роботи, принципів та методів педагогіки; здатність до інтелектуальних дій і розумових операцій, що є необхідними для опрацювання інформації (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація, встановлення причинно-наслідкових зв'язків); володіння методами, прийомами та підходами, що розширюють науковий та науково-методичний світогляд; володіння особливостями самовдосконалення та ін.

Мотиваційний критерій розкривають такі показники, як: розуміння необхідності і важливості підвищення рівнів фахової та освітньої компетентності; бажання проводити педагогічну роботу; володіння методами організації та проведення виховних заходів, а також самоосвітньої діяльності; розвиненість позитивних психолого-педагогічних якостей особистості.

Показниками *діяльнісного* критерію є: адекватна оцінка результатів власної пізнавально-виховної роботи; інтерес та зацікавленість до різних аспектів педагогічної діяльності; вміння підготувати презентацію-звіт про організаційно-педагогічну роботу; готовність до активної співпраці зі студентами, науково-методичного та професійного спрямування та ін.

Запропоновано рівні розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу: репродуктивний (недостатній), адаптивний (низький), локально-методологічний (середній), системно-моделюючий (високий), системно моделюючий діяльність і поведінку (найвищий).

3. Визначені й обґрунтовані педагогічні умови розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу. Перша педагогічна умова – науково-методичний супровід – впливає з необхідності розширення професійно-комунікативних можливостей для передачі науково-методичного та педагогічного досвіду безпосередньо під час перших років практичної роботи. Другою педагогічною умовою є наявність організаційно-інформаційної системи, що передбачає поглиблення теоретичної підготовки: формування і вдосконалення професійно-педагогічних умінь та практичних навичок викладача. Ця умова ґрунтується на координації і гармонізації зв'язків зі студентами і колегами. Третя педагогічна умова – це супровід з організаційно-виховної роботи, який має бути впроваджений безпосередньо у практику педагогічної діяльності і передбачає роботу викладача, як асистента куратора студентської групи, асистента психолога,

організатора виставок методичних і творчих робіт та ін.

4. Розроблено модель розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу. Модель охоплює педагогічні умови, сукупність структурних компонентів, ієрархічно пов'язаних загальним змістом з критеріями та рівнями розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу. Модель наочно ілюструє принципи на основі яких має вирішуватися головна мета дослідження: координації та гармонізації суб'єктів дослідження, науковості, наочності, системності, творчого підходу щодо організаційно-педагогічної діяльності та здійснення освітнього процесу.

5. Експериментально перевірена ефективність моделі та педагогічних умов розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу. Педагогічний експеримент проводився у два етапи: констатувальний та формувальний. Перший з них підтвердив необхідність розробки і впровадження моделі та відповідних педагогічних умов розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в систему освітнього середовища коледжу. Практична реалізація моделі здійснювалася на етапі проведення формувального експерименту, метою якого було здійснення цілеспрямованого впливу на викладачів експериментальної групи, запропонованих педагогічних умов. Реалізована низка заходів, необхідних для розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу. Протягом усього періоду проведення експерименту регулярно надавалася організаційна, науково-методична і навчальна допомога викладачам експериментальної групи. Розроблено і впроваджено методичні рекомендації «Основи педагогіки, дидактики та теорії виховання», орієнтовані на набуття компетенцій та розширення педагогічного світогляду фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу. Організована робота «Школи молодого викладача», круглих столів та вебінарів щодо обміну науково-методичними, навчальними і виховними здобутками. Розроблена система тестів, анкет, опитувальників та інших засобів для визначення рівнів розвитку структурних компонентів професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу.

Аналіз отриманих даних засвідчив, що кількісні та якісні зміни, які відбулися у викладачів експериментальної групи за обраними для оцінки

цього утворення критеріями та показниками, показали позитивну динаміку. Застосування методів математичної статистики, зокрема, кутового критерію Фішера, на рівні значущості $p \leq 0,05$, засвідчило дієвість і ефективність, запропонованих педагогічних умов розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективними є дослідження, що присвячені пошуку нових і ефективних форм підвищення кваліфікації фахівців технічного профілю у контексті розвитку професійної компетентності в освітньому середовищі закладу вищої освіти непедагогічного напрямку підготовки фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А.М. Підготовка студентів до навчання дітей української мови у дошкільному закладі. *Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського* : педагогічні науки : зб. наук. праць. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 1998. Вип. 2-3. С. 125-130.
2. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку : компетентнісний підхід: монографія / за заг. ред. Г.В. Беленької, О.А.Половіної. Київ : ВД «Слово» . 244 с.
3. Жаровцева Т.Г. Концептуальні акценти підготовки фахівців дошкільної освіти в системі вищої освіти. *Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського*: зб. наук. праць. Одеса. 2006. Вип 3-4. С. 24-32.
4. Нестеренко В.В. Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя : автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Одеса, 2003. 20 с.
5. Швець Т.А. Формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: навч.-метод. посібник. Херсон : Айлант, 2016. 124 с.
6. Бужина І.В. Гуманістичні відношення молодших школярів: сутність, досвід, закономірності : монографія. Одеса : Маяк, 2001. 184 с.
7. Глузман Н. А. Модернізація математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у педагогічних університетах України та Росії (порівняльний аналіз) : навч. посіб. Ялта : РВВ КГУ, 2009. 163 с.
8. Колбіна Л.А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування соціально-ціннісних орієнтацій у молодших школярів : автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Одеса, 2008. 20 с.
9. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика. Київ : Вид-во «АПН України»; Інститут педагогіки АПН України, 2003. 319 с.
10. Цимбалару А.А. Організація проектної діяльності сучасного вчителя. *Початкова освіта*. 2008. № 32. С. 16-31.
11. Вихор В.Г. Підготовка майбутніх учителів до управління навчальною діяльністю учнів загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Чернігів, 2015. 20 с.
12. Гаркуша С.В. Концептуальні засади формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання до використання здоров'язберезувальних технологій: передумови, проблеми, мета і

завдання. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт.* 2016. Вип. 136. С. 40-44.

13. Горошко Ю.В. Система інформаційного моделювання у підготовці майбутніх учителів математики та інформатики : дис. ... д. пед. наук : 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. Київ, 2013. 399 с.

14. Курлянд З.Н. Педагогічна підтримка професійного становлення майбутнього вчителя у вимірах концепції мультиплікативності. *Наука і освіта: науково-практичний журнал. Спецвип. "Когнітивні процеси та творчість"*. Одеса. 2011. № 9. С. 140-144.

15. Кремешна Т.І. Формування педагогічної само ефективності майбутніх учителів музики : автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Одеса, 2008. 20 с.

16. Белих С.І., Носко М.О. Концепція вдосконалення підготовки викладачів для здійснення особистісно зорієнтованого фізичного виховання. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки.* 2013. Вип. 109. С. 220-222.

17. Пліско В.І., Сікура А.Й. Проблеми інтеграційного зв'язку між теорією та практикою. *Актуальні проблеми фізичного виховання, реабілітації, спорту та туризму.* Запоріжжя. 2013. С. 41-45.

18. Третяк О.С. Створення акмеологічного середовища під час викладання дисципліни «соціальна психологія» у студентів-істориків. *Соціальна педагогіка : теорія та практика.* 2014. № 1. С. 43-50.

19. Тюрікова О.М. Підготовка вчителів образотворчого мистецтва до професійної діяльності в умовах культури творчого середовища загальноосвітньої школи : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Одеса, 2008. 21 с.

20. Артюшина М.В. Психолого-педагогічні засади підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Київ, 2011. 44 с.

21. Капітанець О.М. Педагогічна підготовка менеджерів у вищих технічних навчальних закладах : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тернопіль, 2001. 19 с.

22. Дзвінчук Д.І., Козаков В.А. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: монографія. Київ: ВД НІЧЛАВА, 2003. 140 с.
23. Котикова О.М. Теоретико-методичні основи психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів : автореф дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Житомир, 2012. 36 с.
24. Мачинська Н.І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. Львів : ЛьвДУВС, 2013. 416 с.
25. Михайлюк І. Р. Педагогічні умови та модель формування готовності до педагогічної діяльності магістрів технічного спрямування. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України* : електрон. наук. фах. вид. / гол. ред. Романишина Л. М. 2010. Вип. 3. URL : http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2010_3/10mirmts.pdf. (дата звернення: 21.07.2015).
26. Поясок Т.Б. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців в фінансово-економічного профілю у вищих навчальних закладах : автореф дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Київ, 2010. 42 с.
27. Приходько Т.П. Формування готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності у процесі магістерської підготовки : дисс... канд. пед.наук : 13.00.04 / Запоріжжя, 2009. 296 с.
28. Тюріна В.О. Готовність слухачів магістратури як майбутніх викладачів до професійної діяльності як продукт запровадження педагогічних технологій. *Spoleczeństwo i Edukacja - Międzynarodowe Studia Humanistyczne Nr 1/2012*. s. 201-210. URL : file:///C:/Users/User/Downloads/Spoleczenstwo_i_Edukacja_Nr_1_2012_s.201-210.pdf. (дата звернення: 05.12.2015).
29. Шовкун Л.М. Організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності викладачів вищих аграрних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Київ, 2010. 275 с.
30. Яремчук Н.І. Психолого-педагогічні компетенції як складова професійної підготовки фахівців непедагогічних спеціальностей. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2016. Вип. 30. С.119–128.
31. Бухальська С.Є. Розвиток педагогічної компетентності викладачів у системі методичної роботи медичного коледжу : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Київ, 2013. 20 с.

32. Бирка М.Ф. Розвиток професійної компетентності викладача інформаційних технологій ПТНЗ. URL : http://ippobuk.cv.ua/images/mbyrka_article_010.pdf. (дата звернення: 10.12.2015).
33. Деміденко В.В. Середовищний підхід до розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів коледжу. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2014. Вип. 42. С. 51-59. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_zntndr_2014_42. (дата звернення: 04.11.2015).
34. Демченко С.О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кіровоград, 2005. 20 с.
35. Ільчук В.В. Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін у вищих аграрних навчальних закладах : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінниця, 2016. 20 с.
36. Павлиш Т.Г. До проблеми професійної мобільності викладача коледжу. *Педагогические науки. Международный научный журнал*. 2016. №1. С.47-50. URL : <http://www.inter-nauka.com>. (дата звернення: 21.09.2016).
37. Свириденко Т.І. Модель моніторингу професійної компетентності викладача ВНЗ I-II рівнів акредитації. URL : [http://tme.umo.edu.ua/docs/2/09 svirsm.pdf](http://tme.umo.edu.ua/docs/2/09%20svirsm.pdf) (дата звернення: 20.08.2016).
38. Мороз В.Д. Проблеми організації та змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників коледжів у контексті компетентнісного підходу. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2009. № 24. С. 158-165.
39. Шевчук Л.І. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2001. 398 с.
40. Кудрявцева Т.О. Науково-методичний супровід відкритих занять у коледжі НФаУ : методичний посібник / Т. С. Прокопенко та ін.; за ред. Т. С. Прокопенко. Харків : Коледж НФаУ, 2015. 60 с.
41. Міщенко С.Г. Організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності викладачів у системі науково-методичної роботи коледжу. *Педагогіка та психологія: зб. наук. праць* / за ред.

Прокопенка І. Ф. Харків: Видавець «Рожко С. Г.», 2016. Вип. 55. С.183-192.

42. Долінська Л.В., Носко М.О. Умови та показники готовності випускників непедагогічного напрямку освіти до організаційно-педагогічної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 151. С. 121-125.

43. Dolins'ka L.V., Nosko M.O. Результати використання моделі формування педагогічної компетентності випускників технічного профілю в освітньому середовищі коледжу (польською). *Miedzynarodowy project kulturalno-edukacyjny*. Opole: Publ. «Wyzsej Szkoły Zarzadzania i Administracji» (Poland). August, 19-26, 2017. 22 p.

44. Долінська Л.В., Ковальчук В.В. Про синергетику у педагогіці. *Перспективи розвитку освіти і науки*: матеріали тез доповідей наукової конференції 16-17 жовтня 2013 р. Одеса: вид-во ВА., 2013. С.5-10.

45. Долінська Л.В., Писарогло Т.І. Підвищення якості освіти шляхом формування концепцій у процесі навчання. Матеріали 2-ої НПК студентів та молодих науковців «Інформаційно-вимірювальні технології, технічне регулювання, менеджмент якості», 30-31 травня 2011р. Одеса: вид-во ОДІВТ. 2011. С.88–89.

46. Долінська Л.В., Ковальчук В.В. Формування професійної компетентності. Управління якістю підготовки фахівців. *Матеріали XIX міжнародної науково-методичної конференції*. Одеса: вид-во ОДАБА. 2014. С.38–39.

47. Долінська Л.В., Ковальчук В.В. Вступ в теорію систем та теорію управління : навч. посібник. Одеса: видавець «Букаєв Вадим Вікторович», 2010. 256 с.

48. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України №344/2013 від 25.06.2013 р. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344> (дата звернення: 13.10.2017).

49. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII, із змінами / Верховна Рада України. Офіц. вид. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556> (дата звернення: 15.11.2017).

50. Єжова О.О. Створення освітнього середовища, спрямованого на формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. Ін-т проблем виховання НАПН України : Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 15, кн. 1. С.464-471.

51. Гершунский Б.С. Философия образования: учеб. пособие для студентов высших и средних пед. учеб. завед. Москва : Московский психолого-социальный институт, 1998. 432 с.
52. Кісіль М.В. Простір освіти з точки зору її основного суб'єкта *Вісник Черкаського університету. Серія. Педагогічні науки.* 2006. Вип. 88. С. 138–141.
53. Коротяєв Б.І., Курило В.С. Освітній простір : очікування та виклики часу й життя: монографія. Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2009. 308 с.
54. Леонова О.А. Образовательное пространство как педагогическая реальность. *Вестник высшей школы. Alma Mater.* 2006. № 1. С. 36–40.
55. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Российская акад. обр-ния. Ин-т теории образ. и педагогіки. Москва, 1997. 193 с.
56. Нечітайло І.С. Освітній простір вищого навчального закладу : особливості організації з позиції соціології. *Вісник Львівського університету. Серія соціологічна.* 2012. Вип. 6. С. 73–80.
57. Рибка Н.М. Єдиний освітній простір як інтегративна система: соціально-філософський аналіз : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : 09.00.03. Одеса, 2005. 24 с.
58. Веряев А.А., Шалаев И.К. От образовательных сред к образовательному пространству: культурологический подход к проблеме. URL : https://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_5/a03.html (дата звернення: 19.03.2015)
59. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования.* Москва : Инноватор-BENNETT COLLEGE-М. 1997. Вып. № 7. С. 177–185.
60. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления»). *Вопросы психологии.* 1993. № 3. С.23-28.
61. Цимбалару А. Д. Компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір». URL : <http://www.rusnauka.com/.../23997.doc.htm>. (дата звернення: 19.03.2015).
62. Веряев А.А., Шалаев И.К. От образовательных сред к образовательному пространству : понятие, формирование, свойства. *Педагог.* 1998. 156 с.

63. Философский словарь / под ред. И.Фролова. Москва : Политиздат, 1987. 590 с.
64. Подласый И. П. Педагогика. Книга 1. Москва : Изд. Дом «ВЛАДОС», 1999. 574 с.
65. Современный словарь по педагогике / сост. Рапацевич Е.С. Минск : Современное слово, 2001. 928 с.
66. Фіцула М.М. Педагогіка: посібник. Київ : Видавничий центр «АКАДЕМІЯ», 2003. 528 с.
67. Лебедева В. П., Панов В. И., Орлов В. А. Школоведческие аспекты моделирования развивающей образовательной среды. *Первая конференция по экологической психологии* : тезисы, 3-5 декабря 1996 г., Москва : Психологический институт РАО, 1996. С. 99-100.
68. Панов В. И. Психодидактическая модель образовательной среды, разрабатываемая в рамках парадигмы развивающего образования. *Третья конференция по экологической психологии* : тезисы, 15-17 сентября 2003 г., Москва : Психологический институт РАО, 2003. С.377-380.
69. Новые ценности образования: культурные модели школ / ред. серии Н.Б.Крылова, ред. выпуска Р.М.Люснер, Т.В.Анохина, М.М.Князева. *Сб. научн. трудов*. Москва : Психологический институт РАО, 1997. С. 19-22.
70. Рубцов В. В. Ивошина Т. Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. Москва : Изд-во МГППУ, 2002. 272 с.
71. Беляев Г. Ю. Формирование термина образовательная среда в психолого-педагогической литературе конца XX – начала XXI века. Москва : Просвещение, 17 с.
72. Иконников А. Искусство, среда, время. Москва : Сов. художник, 1985. 335 с.
73. Кулюткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности. Сайт общества «Знание». *Новые знания: Журн. по проблемам образования взрослых*. 2001. №1. URL : www.znanie.org./gurnal/n1_01/obraz_sreda.html. (дата звернення 14.05.2016).
74. Новиков В. Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор. *Электронный журнал «Психологическая наука и образование»*. 2012. № 1. URL : <https://www.psyedu.ru>. (дата звернення: 01.04.2015).

75. Дьюи Д. Общество и его проблемы / пер. с англ. Мюрберг И. И., Толстова А. Б., Косиловой Е. Н. Москва : Идея-Пресс, 2002. 160 с.
76. Хрестоматія з української класичної педагогіки : К.Ушинський, С.Русова, А.Макаренко, Г.Ващенко, В.Сухомлинський : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / уклад. В.П. Кравець, О.І. Мешко. Київ : Грамота, 2008. 768 с.
77. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения. Москва : Учпедгиз, 1958. 432 с.
78. Єжова О. О. Формування ціннісного ставлення до здоров'я учнів професійно-технічних навчальних закладів: монографія. Суми : Вид-во «МакДен», 2011. 412 с.
79. Куракин А. Т., Новикова Л.И. Школьный ученический коллектив: проблемы управления. Москва : Знание, 1982. 96 с.
80. Сергеев С.Ф. Обучающая среда и концептуальный анализ. *Школьные технологии*. 2006. №5. С. 9-13.
81. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. Москва : Изд. «Идея», 2000. 230 с.
82. Тарасов С.В. Образовательная среда и развитие школьника. Санкт-Петербург : ЛОИРО, 2003. 139 с.
83. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Изд. «Смысл», 2001. 111 с.
84. Артюхина А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета) : дисс. ... д-ра. пед. наук : 13.00.08 / Волгоградский гос.пед. университет. Волгоград, 2007. 377 с.
85. Братко М.В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Іноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 22-23 травня 2014 / за ред. О.А.Дубасенкюк. Житомир : вид-во ЖДУ ім. І.Франко, 2014. С.19-24.
86. Васильева Е.Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки. *Университетское образование: практика и анализ*. 2011. № 4 (74). С. 76–82.
87. Дороніна Т.О. Сучасні підходи до визнання сутності та структури освітнього середовища. *Педагогіка вищої та середньої школи:*

зб.наук.праць. Кривий Ріг : Друкарня Романа Козлова, 2014. Вип. 40. С. 179–186.

88. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. Москва : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 336 с.

89. Козырев В.А. Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Санкт-Петербург, 1999. 359 с.

90. Новиков В.Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор. *Электронный журнал «Психологическая наука и образование»*. 2012. № 1. URL : <https://www.psyedu.ru>. (дата звернення: 01.04.2015).

91. Макар Л.М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загально-освітній школах*. 2013. Вип. 30 (83). С. 229-236.

92. Мастерова В.А. Воспитательно-образовательная среда вуза как средство развития творческой личности будущего государственного служащего : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Саратов, 2003. 180 с.

93. Менг Т.В. Педагогические условия построения образовательной среды ВУЗа : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Санкт-Петербург, 1999. 170 с.

94. Муравьёва Г.Е., Моргулина В.В. Проектирование образовательного процесса в педагогическом вузе на основе компетентного подхода: монография. Шуя : ФГБОУ ВПО «ШГПУ», 2012. 120 с.

95. Артюхина А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен : монография. Волгоград : Изд-во ВолГМУ, 2006. 109 с.

96. «Колегіум». Словник української мови : в 11 томах. Том 4. Київ : Наукова думка, 1973. с. 217.

97. Енциклопедія освіти / Ред. В.Г. Кремень. Академія педагогічних наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

98. Леонова О.А. Понятие «образовательное пространство» и его региональная интерпретация. *Педагогіка*. 2008. №6. С. 116–122.

99. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителя як предмет педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 1 (46). С. 100–105.

100. Вовк Л.В., Падалка О.О., Семернікова Р.Л. Основи педагогіки вищої школи : навчально-методичний комплекс для аспірантів і магістрів. Київ : Освіта, 2005. 59 с.
101. Фастовец И.В. Формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Москва, 1991. 223 с.
102. Вікова психологія / за ред. Г.С. Костюка. Київ : Вид-во «Радянська школа», 1976. 567 с.
103. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
104. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов. 4-е изд. Москва : Издательский центр «Академия», 1999. 456 с.
105. Психологія : підручник / В.В. Рибалка та ін. ; за ред. Ю.Л.Трофімова. 6-те вид. Київ : Либідь, 2008. 560 с.
106. Божович Л.І. Особистість і її формування в дитячому віці. Київ : Знання, 1968. 98 с.
107. Возрастная и педагогическая психология : учебник для студентов пед.ин-тов / В.В. Давыдов и др. ; под ред. А.В. Петровского. 2-е изд. испр. и доп. Москва : Просвещение, 1979. 288 с.
108. Дубровина И. В., Зацепин В. А., Прихожан А. М. Возрастная и педагогическая психология. Москва : Академия, 2001. С.46-49.
109. Эриксон Э. Идентичность : юность, кризис. Москва : Наука, 1996. 201 с.
110. Кон И.С. Психология ранней юности: кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1989. 252 с.
111. Моргун В.Ф. Типи і періоди розвитку особистості в умовах інтеграції та диференціації (інтедифії) освіти. *Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості*: колект. моногр. / за ред. В.Ф. Моргуна, Л.В. Герасименко, Р.М. Білоус. Кременчук : КрНУ імені Михайла Остроградського, 2016. С. 178-204.
112. Головей Л.А. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие / Кулешова Л.Н. и др. ; под. ред. Рыбалко Е.Ф. 2-е изд., доп. и перераб. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 693 с.
113. Эльконин Д.В., Давыдов В.В. Возрастные возможности усвоения знаний. Москва : Просвещение, 1966. 321 с.

114. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Изд. центр «Академия», 2004. 352 с.
115. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. Москва : Изд. «Международ пед. академия», 1994. 192 с.
116. Добрынин Н.Ф. Возрастная психология: курс лекций. Москва: Просвещение, 2010. 196 с.
117. Закон України «Про освіту» 05.09.2017 № 2145-VIII / Верховна Рада України. Офіц. вид. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show>. (дата звернення: 19.09.2017).
118. Наказ Міністерства освіти і науки України Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні. від 10 лютого 2010 – № 99 / Верховна Рада України. Офіц. вид. URL : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita. (дата звернення: 15.09.2017).
119. Наказ Міністерства освіти і науки України Про галузеву Концепцію розвитку неперервної педагогічної освіти від 14 серпня 2013, № 1176 / Верховна Рада України. Офіц. вид. URL : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv. (дата звернення: 21.08.2015).
120. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : наказ МОН України № 665 від 01.06.2013 р. URL : [https:// mon.gov.ua/](https://mon.gov.ua/) (дата звернення: 21.08.2015).
121. Gray D. (2001) Assessment series, 11.Higher Education Academy. URL: <https://www.qualityresearchinternational.com/esecttools/esectpubs/morelandwrl.pdf> (дата звернення: 21.08.2016).
122. Дернова М.Г. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2014. Вип. 2 (9). С. 138.
123. Наумкін С.М. Проблеми підвищення кваліфікації педагогів ВНЗ I-II рівня акредитації та шляхи їх вирішення в сучасних умовах. *Проблеми та завдання щодо організаційно-методичного забезпечення діяльності циклових комісій, відділень та інших навчально-виховних підрозділів*: зб. матеріалів наук.-практ. конф. пед. працівників ВНЗ I-II рівнів акредитації Харківської області (22 лютого 2013 р.). Харків, 2013. С. 206-207.
124. Howe H., Strauss W. The Next 20 Years: How Customer and Workforce Attitudes Will Evolve . *Harvard Business Review*. 2007. Vol. JulyAugust. Pp.41-52.

125. Hamblett C., Deverson J. «Generation X». London: Tandem Books. Hartley. 1965, 192 p.

126. Шамис Е.Б., Антипов А.И. Теория поколений. *Маркетинг Менеджмент*. 2007. №6. URL : http://old.eecutive.ru/publications/specialization/newfolder8086/article_5457/. (дата звернення: 21.05.2016).

127. Бражников П.П. Теория поколений в кадровой политике и ее связь с конкуренцией работодателей на рынке труда. *Тренды и правление*. 2016. № 2, т. 14. С. 194-201.

128. Веретенникова И.И. Применение теории поколений для привлечения и развития персонала. URL : <http://intservis.ru/article/index.php?id=136&print=1>.

129. Долженко Р.А. Трансформация системы управления персоналом в условиях роста доли работников, представителей «Поколения Y». *Управление корпоративной культурой*. 2015. № 3. С. 25–33.

130. Исаева М.А. Поколения кризиса и подъема в теории В. Штрауса и Н. Хоува. *Знание. Понимание. Умение*. 2011. №3. С. 290-295.

131. Левада Ю.А. Поколения XX века: возможности исследования. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2001. № 5 (55). С.11-15.

132. Шамис Е.Б., Никонов Е.В. Теория поколений: необыкновенный икс. Москва : Синергия, 2016. 201 с.

133. Самоукина Н.В. Теория поколений и управление персоналом в условиях кризиса. Школа тренинга Натальи Самоукиной. URL : <https://samoukina.com/index/publikaczii/stati/teoriyapokolenij-i-upravlenie-personalom-v-usloviyah-krizisa.html>. (дата звернення: 21.12.2016).

134. Шамис Е.Б. Теория поколений. *Директор по персоналу*. 2008. <http://www.hr-director.ru/115>. (дата звернення: 12.05.2015).

135. Ueberwimmer M., Blyznyuk T. Ueberwimmer M. Generational Theory: Cross-Cultural Approach . *Economics of development*. 2016. №2 (78). P. 44-48.

136. Ермоленко А.Б. Розвиток національного освітнього простору в контексті надбань теорії поколінь. *Вісник національного університету оборони*. 2015. №3(40). С. 82-87.

137. Формирование информационно-коммуникационной компетентности современных студентов с учетом особенностей

поколения. *Системи обробки інформації*. 2014. № 2. С. 55-88. URL : <http://nbuv.gov.ua/UJRN/> . (дата звернення: 1.02.2015).

138. Костенко И.В. Теория поколений и портрет современного молодого специалиста. *Независимый аудитор*. URL : http://nauditor.com.ua/ru/component/na_archive/870?view=material. (дата звернення: 21.05.2016).

139. Blyznyuk T., Lepeyko T. Generational theory: value-oriented approach. *Business inform*. 2016. №11. P. 24-31.

140. Сюмар В.П. «Третья волна», или теория поколений в украинской политике. *Украинская правда*. 2013. URL : <http://www.pravda.com.ua/rus/articles/2013/10/7/6999421/?attempt=2>. (дата звернення: 21.05.2015).

141. Ливехуд Б.В. Фазы развития ребенка / пер. с нем. : Радская Э. М. Калуга : Духов. познание, 1998. 156 с.

142. Близнюк Т.П. Теорія поколінь в управлінні персоналом. *Теоретичні і практичні аспекти економіки та інтелектуальної власності* : збірник наукових праць. Маріуполь : ДВНЗ «ПДТУ», 2016. Вип. 14. 300 с.

143. Ястремська Т.І. Зухвале і просунуте «покоління Z». URL : <https://kfund-media.com/zuhvali-i-prosunuti-pokolenye-z-na-rabote-devidat-iony-stillmaniv/>.

144. Buhler Ch. Bieg zycia ludzkiego. Warszawa: PWN, 1999. 393 p.

145. Head Hunter Ukraine (international recruitment portal) URL : <https://hh.ua/articles>. (дата звернення: 21.05.2016).

146. Долінська Л.В. Розвиток професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу. *Психолого-педагогічні пробл. становл. сучасного фахівця* : зб. наук. ст., матеріали IV міжн. наук.-практ. конф., 18-19 травн. 2018 р. Нац. Акад. Націон. гвардії України. Харків: ХОГОКЗ, 2018. С. 274-282.

147. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва : Місль, 1996. 105 с.

148. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития. *Вопросы психологии*. 1991. №2. С.155-169.

149. Байденко В.И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант) : матер. ко второму засед. методол. семинара. Москва : Издательский центр «Проблема качества подготовки специалистов», 2004. 19 с.

150. Бібік Н.М., Ващенко Л.С. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : ВАТ «Книжкова друкарня наукової книги», 2004. 112 с.
151. Bowden John. Competency – Based Education – Neither a Panacea nor a Pariah 2001.URL : www.crm.hct.ac.ae/events/archive/tend.018.bowden.html.
152. Головань М.С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. №8. С. 224-233.
153. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. №5. С.34-42.
154. Калінін В.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомир, 2005. 20 с.
155. Кучай О.В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. *Рідна школа*. 2009. №11. С. 44-48.
156. Кузьмина Н.В. Созидательный вектор фундаментального образования. *Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конференції, 22-23 травня 2014 р. / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 20-78.
157. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Педагогика*. Москва, 1990. №8. С. 82 – 88.
158. Нагорна Н.В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. №1-2. С. 266-268.
159. Овчарук О.О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. «Директор школи. Україна». 2005. №3-4. С.21 -27.
160. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. №23. С. 18.
161. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. Москва : Когито-Центр, 2002. 396 с.
162. Кальней В.А., Шишов С.Е. Школа: мониторинг качества образования. Москва : ПОР, 2000. 316 с.

163. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Ученик в обновляющейся школе*: сб. науч. тр. / под ред. Ю.И. Дика Москва: ИОСО РАО, 2002. 488 с.

164. Ягупов В.В., Свистун В.І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2007. Том 71. С. 220-228.

165. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 1999. № 2. С. 30–34.

166. Советский энциклопедический словарь. 3-е изд. Москва : Советская энциклопедия, 1984. 1600 с.

167. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. *Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода* : Межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А.А.Орлова. Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун- та им. Л.Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С.117-137.

168. Адольф В.А., Савчук А.Н. Прогнозирование становление профессиональной компетентности выпускника вуза: монография. Красноярск : Издательский центр «Академия», 2014. 353 с.

169. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования. *Педагогика*. 1997. № 4. С.11-17.

170. Волошина М.С. Профессиональная инкультурация в образовании: теория и практика: монография. Новокузнецк: ИПК, 2001. 114 с.

171. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Труды методологического семинара. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

172. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности мастера производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1990. 119 с.

173. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. Санкт-Петербург : изд-во «СПб ун-т», 1993. 238 с.

174. Педагогика профессионального образования / под ред. В.И.Сластенина. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 368 с.

175. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели. *Педагогика и методика образования человека* : сб. науч. ст. / ред. А.Д. Король / Ин-т образования человека (Москва) Гродно : ГрГУ, 2015. С.61-83.
176. Бібік Н.В. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи : бібліотека освітньої політики / Л. С. Вашуленко, О. І. Локшина та ін. ; під ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С, 2004. С. 47–52.
177. Бондар С. П. Термінологічний аналіз понять «компетенція» і «компетентність» у педагогіці: сутність і структура. *Освіта і управління*. 2007. №3, т. 10. С. 93–99.
178. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / під ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С, 2004. 112 с.
179. Бездухов В.П., Мишина С.Е., Правдина О.В. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя. Самара : Изд-во «СамГПУ», 2001. 132 с.
180. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Советская педагогика*. 1990. № 8. С. 66–69.
181. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 51–55.
182. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
183. Сериков В.В. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу: психолінгвістичний вимір. *Психолінгвістика*. 2016. Вип. 20 (1). С.193-203.
184. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 136–144.
185. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами: уч. пос. для студ. высш. пед. уч. завеений / под ред. Т.И.Шамовой. Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2002. 320 с.
186. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. 2010. № 2. С. 26–31.
187. Віаніс-Трофименко К.Б, Лісовенко Г.В. Підвищення професійної компетентності педагога. Харків : Основа, 2007. 176 с.

188. Зеер Э.Ф. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем. *Высшее образование в России*. 2007. № 11. С. 39–46.
189. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя: труды Межд. науч.-практ. интернет-конференции. *Преподаватель высшей школы в XXI веке*. Ростов-н/Д : Рост. гос. ун-т путей сообщения. Сб. №4. С. 15–21.
190. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Харків, 2004. 27 с.
191. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2009. №2. С. 55–60.
192. Черемис І.І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції. *Вища освіта України*. 2006. №2. С.84-88.
193. Психология становления педагога профессиональной школы : коллект. моногр. / О.Н. Шахматова и др. ; под ред. Э.Ф. Зеера ; Урал. гос. проф. – пед. ун-т. Екатеринбург : Издательство УГППУ, 1996. 147 с.
194. Лозова В.І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів освіти. *Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів*: матеріали міжвузівської наук.-практ. конф. Харків : ОВС, 2002. С. 164 -169.
195. Шахов В.В. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загально-педагогічний аспект. Вінниця : Знання, 2007. 383 с.
196. Головань М.С. Компетентнісний підхід як методологічна основа вищої професійної освіти. *Психологія: реальність і перспективи* : зб. наук. праць Рівненського державного гуманітарного університету. Рівне : РДГУ. 2011. Вип. 1. С. 53 –56.
197. Баловсяк Н.М. Ключові компетенції у структурі моделі спеціаліста. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2004. Вип. 210. С. 85-91.
198. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. Київ : Кондор, 2003. 351 с.
199. Пальчевський С.С. Акмеологія: навч. посібн. для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Кондор, 2008. 398 с.
200. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Ленинград : Наука, 1968. 338 с.

201. Евтешина Н.В. Динамические аспекты профессионального компонента идентичности психолога. *Известия УрГУ*. Екатеринбург : УрГУ. 2007. № 52. С. 223 -231.
202. Зыбина Л.Н. Структурные компоненты и динамика профессиональной направленности личности (на материале студенческой выборки) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Новосибирск, 2009. 24 с .
203. Иванова Н.Л. Социальная идентичность: теория и практика. Москва : Изд-во СГУ, 2013. 453 с.
204. Карпенко Р.В. Формирование профессионально-педагогической направленности у будущего учителя средствами личностно-развивающих ситуаций (на примере дисциплин естественнонаучного цикла): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Волгоград, 2006. 238 с.
205. Лукіянюк А.М. Проблема ідентифікації у професійному становленні студентів вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації педагогічного профілю. Київ : Кондор, 2010. 380 с.
206. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 320 с.
207. Харченко А.С. Психологічний аналіз професійної спрямованості студентів-педагогів. *Наука і освіта*. 2015. №1. С.177-183.
208. Шахрай Т.О. Професійна ідентичність майбутніх педагогів : теоретичний аспект. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. Вип. 4 (29). С.118.
209. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность : теория и методы диагностики: учеб.-метод. пособие. Москва : Просвещение, 2007. 128 с.
210. Тугаринов В.П. Теория ценностей в марксизме. Ленинград : Наука. 1968. 124 с.
211. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности. Москва : Просвещение, 1986. 222 с.
212. Шпрангер Э.А. Основные идеальные типы индивидуальности. *Психология личности. Тесты* / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер. Москва. 1982. С. 55–60.
213. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Теория и практика личностно-ориентированной психологии. В 2-х т. Т. 2. Москва. 1996. 208 с.

214. Маслоу А. Самоактуализация. *Психология личности. Тексты.* / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер. Москва, 1982. С. 108–118.
215. Бубнова С.С. Методика диагностики ценностных ориентаций личности. Москва : Знание, 1995. 49 с.
216. Комінко С.Б., Кучер Г.В. Кращі методи психодіагностики: навч. посібник. Тернопіль: Карт-бланш, 2005. 406 с.
217. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система. *Психологический журнал.* 1999. №5, т.20. С.38-44.
218. Психологія праці та професійної підготовки особистості: навч. посіб. / під ред. П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки. Хмельницький : ТУП. 2001. 330 с.
219. Лозниця В.С. Психологія менеджменту : навч. посібник. Київ : ТОВ «УВПК«ЕксОб». 2003. 151 с.
220. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. Москва : Педагогика, 1990. 144 с.
221. Огородников И.Т. Оптимальное усвоение учащимися знаний и сравнительная эффективность отдельных методов обучения Москва : Просвещение, 1968. 276 с.
222. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его законо-мерности, основы и методы: учебно-метод. пособие. Москва : Высшая школа, 1980. 368 с.
223. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.
224. Вачков И.В., Гриншпун И.Б., Пряжников Н.С. Введение в профессию «психолог». Московский психолого-социальный институт. Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 464 с.
225. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учеб. пособие для вузов. Москва : Книжный дом «Университет», 1999. 332 с.
226. Дистервег А.И. Избранные педагогические сочинения. Москва : Педагогика, 1956. 113 с.
227. Журавлев В. И. Педагогика в системе наук о человеке. Москва : Педагогика, 1990. С. 44-55.
228. Бордовская Н.В. Педагогическая системология: постановка проблемы. *Педагогика.* 1998. № 8. С. 25-30.

229. Давыдов В.В. О месте категории деятельности в современной теоретической психологии. Деятельность : теории, методология, проблемы. Москва : Политиздат, 1990. С. 143-156.
230. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А.Зязюна. Москва : Просвещение, 1989. 301 с.
231. Карпова Э.Э. Категория качества в теории и практике подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: дис. ... докт. пед. наук.13.00.04 / Одесса, 1994. 260 с.
232. Каган В.И., И.А.Сыченников. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе. Единая методическая система института: теория и практика. Москва, 1987. 143 с.
233. Линенко А.Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : 13.00.04. Київ , 1996. 44 с.
234. Фіцула М.М. Вступ до педагогічної професії: навч. посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. 2-е вид. Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, 2003. 136 с.
235. Єрмаков І.А., Пузіков Д.В. Відповідь школи на виклики ХХІ століття. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід.* 2007. №10. С. 3–6.
236. Долінська Л.В. Теоретичний аналіз розвитку професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу . *Гуманізація навчально-виховного процесу*: збірн. наук. праць . ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ: ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 2017. Випуск 5 (85). С. 97-113.
237. Долінська Л.В. Формування та вдосконалення професійно-педагогічних якостей випускників технічного напрямку освіти діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки.* 2017. Вип. 149.- С. 158-163.
238. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
239. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посібник; 2-ге вид., доп. Київ : Академвидав, 2010 . 454 с.
240. Андреев В.И., Голованова И.И., Телегина Н.В. Тесты оценки знаний и компетенций по курсу «Педагогика»: учебное пособие. Казань: Центр инновационных технологий, 2010 р. 92 с.

241. Соловійов С.В. Кадрові технології: монографія. Харків : ХОГЗ, 2011. 328 с.
242. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануилов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – Москва: Изд-во Института психотерапии, 2002. - С. 357-360.
243. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 350 с.
244. Dolins'ka L.V. Pedagogical conditions of training of specialists of the technical profile to carrying out study in higher education school. *European Science Review*, «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna (Austria). 2018. Issue 3(4). P.157–160.
245. Хорев І.О. Методи математичної статистики у педагогіці: навч. посібник. Київ: ВГІНАОУ, 2000. 88 с.
246. Dolinska L., Kovalchuk V. About the use of new scientific ideas in pedagogics // The 8 th International scientific and practical conference «Perspectives of world Science and Education» (April 22-24, 2020) CPN Publishing Group, *Osaka*, Japan. 2020. 980 p. P.547-554
247. Долінська Л.В., Ковальчук В.В. Про формування концепцій у процесі навчання учнів і курсантів. *Наукові праці: науково-методичний журнал. Пед. науки. Миколаїв: Вид-во Чорноморський державний гуманітарний університет ім. Петра Могили. 2010. Вип.110. т.123. С.6–12.*
248. Гаркуша С. В. , Воєділова О. М., Носко М.О. Здоров'я збережу-вальні технології у фізичному вихованні : монографія. Київ : СПД Чалчинська Н. В., 2014. 300 с.
249. Корман М.М. Психологічний профіль ефективного керівника : метод. посібник. Тернопіль, 2012. 112 с.
250. Ковальчук В.В. Основи наукових досліджень : навчальний посібник. Київ : ВД Слово, 2009. 247 с.
251. Dolinska L.V., Kovalchuk V.V. Inovation in learning and technology // The 2nd International scientific and practical conference «Modern science: problems and innovations» (May 3-5, 2020) SSPG Publish, *Stockholm*, Sweden. 2020. Pp. 502-509
252. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посібник. Київ : Вища школа, 2005. 239 с.
253. Кушнарєнко Н.М., Шейко В.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підруч.; 6-те вид., переробл. і допов. Київ : Знання, 2008. 310 с.

254. Есарева З.Ф. Динамика научного творчества преподавателя вуза в зависимости от возраста. *Возрастная психология взрослых*. Ленинград, 1971. Вып. 2. С. 281-284.

255. Цветкова Г.Г. Професійне самовдосконалення викладачів вищої школи: філософський аспект. *Зб. наук. праць Військ. ін-ту Київ. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка*. Київ : ВІКНУ, 2013. Вип. № 42. С. 277 – 283.

256. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания : монография / науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград : Перемена, 2001. 214 с.

257. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності : монографія. Одеса: ОДПУ ім. К.Д.Ушинського, 1995.160 с.

258. Зимняя И.А. Личностная и деятельностная направленность компетентностей как результат современного образования. В сб. *«Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа-вуз-послевузовское образование)»* / под. ред. проф. И.А.Зимней; материалы 16 научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Москва : ИЦ ПКПС, 2006. 130 с.

259. Валюх В.М., Кулик О.В. Збірник психологічних тестових методик. В 2-х частинах. Ч.1. Стимульний матеріал. Київ : ГУВО МОУ Наук-метод. центр військової освіти, 1999. Вип. 308. 115 с.

260. Педагогічна майстерність: підручник / І.А.Зязюн та ін. ; за ред. І.А.Зязюна. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.

261. Падалка О.С., Нісімчук А.М., Смолюк І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології: навч. посібник. Київ : Українська енциклопедія, 1995. 254 с.

262. Педагогічні технології. Досвід та практика: довідник. Полтава : ППДОПП, 1999. 376 с.

263. Мухамедшина А.В. Информационная компетентность преподавателя в интерактивной образовательной среде вуза. СибАК. 2012. URL : <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/695-2012-01-20-11-01-27> (дата звернення 21.10.2016).

264. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект). Москва : Педагогика, 1977. 252 с.

265. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / Бужина І.В. та ін. Одеса : ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2002. 344 с.
266. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / С.О.Сисоєва та ін. ; за заг. ред. С.О.Сисоєвої. Київ : ВІПОЛ, 2001. 502 с.
267. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. *Педагогика*. 2003. № 4. С. 22–27.
268. Долінська Л.В. Основи педагогіки, дидактики та теорії виховання (путівник) : методичні рекомендації. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2015. 175 с.
269. Дмитриев А.Е., Дмитриев Ю.А. Тренинговые и контрольные занятия по дидактике : учеб. пособие. Москва : Знание, 1998 . 121 с.
270. Долінська Л.В. Розвиток професійної компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: збірник наукових праць. ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ: ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 2018. Вип. 6 (86) . С. 13-25.
271. Долінська Л.В. Тренінг як форма організації навчального процесу. *Управління якістю підготовки фахівців* : зб. наук. ст., матеріали ювілейної ХХ міжнар. наук.-метод. конф., 23–24 квіт. 2015 р. Одеск. держ. акад. буд-ва і арх.-ри. Одеса: вид. ОДАБА, 2015. С.103.
272. Patti S. Caravello Chair, Eloisa Gomez Borah, Judith Herschman, Eleanor Mitchell. UCLA Library Information Competence at UCLA : Report of a Survey Project. [Electronic resource, date of publication 04-01-2001]. URL: <http://escholarship.org/uc/item/4v06j4z5#page-7>. (дата звернення : 08.02.2014).
273. Lim J. Socrates: The Public Conscience of Golden Age Athens. The Rosen Publishing Group, 2005. 112 с.
274. Коменский Ян Амос: Учитель учителей («Материнская школа», «Великая дидактика» и др. произв. с сокращ.). Москва : Карапуз, 2009. 288 с.
275. Григорій Сковорода: Повна академічна збірка творів. За ред. проф. Л. В. Ушкалова. Харків: Майдан, 2010. 1400 с.
276. Дем'яненко Н. М. Ушинський Костянтин Дмитрович. Енциклопедія історії України : у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та

ін.; Інститут історії України НАН України. Київ: Наукова думка, 2013. Т. 10 : Т - Я. С. 257.

277. Малинин Г. А., Фрадкин Ф. А. Воспитательная система С. Т. Шацкого. Москва : Прометей, 1993. 176 с.

278. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів. Київ: Либідь, 1998. 560 с.

279. Cattell, R. B. The birth of the Society of Multivariate Experimental Psychology. *J. History of the Behavioral Sciences*, 1990. Vol. 26, P. 48-57.

280. Trends in Learning Structures in European Higher Education. URL : www.bologna-berlin2003.de/pdf/TrendsIII_full.pdf. (дата звернення : 05.02.2014).

281. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. 4-е изд. Москва : Педагогика, 1994. 96 с.

282. Протасова Н.Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку. Київ, 1998. 176 с.

283. Сігаєва Л.Є. Неперервна професійна освіта. / за ред .І.А.Зязюна. 2000. Київ : Віполс. С 319-363

284. Долінська Л.В. Педагогічні умови професійного вдосконалення викладачів технічних дисциплін в освітньому середовищі коледжу. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського*. Одеса: ПНПУ імені К.Д.Ушинського, 2018. №1. С. 23–28.

285. Долінська Л.В. Підготовка випускників інженерного напрямку освіти до здійснення педагогічної діяльності. *Витоки педагогічної майстерності. Педагогічні науки*: зб. наук. праць Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г.Короленка. Полтава: ПНПУ ім. В.Г.Короленка, 2017. Вип. 20. С. 84-87.

ДОДАТКИ

Додаток А

Визначення когнітивного компоненту фахової компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу

(У додатку представлено фрагменти питань, адже зміст та об'єм такого типу запитань та завдань можна змінювати та комбінувати в залежності від середовищних особливостей навчального закладу, часових меж дослідження або програми навчання, а також від очікуваного рівня знань тих, хто проходить тестування).

Приклад тестових питань когнітивної діагностики, побудованих на основних класичних визначеннях, поняттях та дефініціях з основ педагогіки, дидактики, практики виховання, педагогічної інноватики, вікової психології [237 – 239].

1 (КТ I)	Яке з нижченаведених визначень відображає сутність навчання найбільш правильно?	
	1.1	Навчання - це передача знань і організація досвіду творчої діяльності учнів;
	1.2	Навчання - це організація пізнавальної діяльності учнів;
	1.3	Навчання - це два сполучених види діяльності викладання і навчання, спрямованих на розв'язання навчальних завдань, результатом яких є опанування учнями знань, вмінь і навичок, розвиток особистісних якостей.
2 (КТ I)	Яка наука вивчає закономірності виховання людини?	
	2.1	Фізіологія
	2.2	Психологія
	2.3	Генетика
3 (КТ I)	Провідний фактор, що впливає на розвиток особистості – це:	
	3.1	Середовище
	3.2	Походження
	3.3	Вік
	3.4	Матеріальні статки
4 (КТ II)	Яке з тверджень є таким, що найбільш правильно характеризує поняття «розвиток»? Розвиток – це:	
	4.1	Цілеспрямоване формування особистісних якостей вихованця;

	4.2	Позитивні кількісні і якісні зміни в особистості вихованця;
	4.3	Накопичення досвіду творчої діяльності вихованця.
5 (КТ I)	Що з нижче перерахованого відноситься до форми організації навчання?	
	5.1	Вправа в рішенні задач
	5.2	Заняття
	5.3	Створення проблемної ситуації
	5.4	Пошукова діяльність студентів
6 (КТ II)	Особистість більшою мірою проявляє себе шляхом ...	
	6.1	особливості темпераменту,
	6.2	правил і норм поведінки,
	6.3	особливості поведінки в типових ситуаціях,
	6.4	психічний стан особистості.
7 (КТ II)	Яке поняття по відношенню до поняття «освіта» є родовим?	
	7.1	Система знань, основи наук;
	7.2	Результат виховання і навчання;
	7.3	Процес і результат засвоєння систематизованих знань і способів пізнавальної діяльності;
	7.4	Індивідуальна культура різних видів діяльності і спілкування людини.
8 (КТ II)	Які з нижче наведених бесід можна назвати методом науково-педагогічного дослідження?	
	8.1	Бесіда класного керівника (куратора) з батьками про виховання підлітків;
	8.2	Бесіда щодо запізнення студентів на заняття;
	8.3	Бесіда зі студентами про правила поведінки в громадських місцях;
	8.4	Бесіда з викладачем, в процесі якої виявляються ефективні прийоми стимулювання інтересу студентів до досліджуваного матеріалу;
	8.5	Бесіда адміністратора з підлітком, який образив викладача.
9 (КТ II)	Виберіть з нижче перерахованих методів той, який не є характерним для проведення педагогічного дослідження?	
	9.1	Тестування;
	9.2	Інтерв'ю;
	9.3	Емпатія;
	9.4	Анкетування;
	9.5	Спостереження.
10 (КТ I)	До основних методів педагогічного дослідження належать ...	
	10.1	експеримент;
	10.2	контрольна робота;
	10.3	спостереження;
	10.4	бесіда.

11 (КТІІІ)	Встановіть відповідність понять і їх визначень:	
	11.1	Процес і результат кількісних і якісних змін в організмі, психіці, інтелектуальної та духовної сфери людини;
	11.2	Засвоєння людиною цінностей, норм, установок, зразків поведінки, властивих в даний час даному суспільству, соціальної спільноти, групі і відтворення нею соціальних зв'язків і соціального досвіду;
	11.3	Цілеспрямований процес і результат оволодіння людиною системою наукових знань, пізнавальних умінь і навичок і формування на цій основі індивідуальної культури різних видів діяльності, спілкування і світогляду особистості;
11.4	Процес цілеспрямованого формування особистості в умовах спеціально організованої виховної системи;	
а) розвиток; б) виховання; в) соціалізація; д) освіта.		
12 (КТ ІІІ)	Встановіть відповідність понять і їх визначень:	
	12.1	Стійка система соціально-значущих рис, відносин, установок і мотивів, що характеризує людину як суб'єкта суспільства;
	12.2	Жива істота, що володіє даром мислення і мови, здатністю створювати знаряддя і користуватися ними в процесі праці;
	12.3	Людина, як цілісний неповторний представник роду з його психофізіологічними властивостями, які виступають в якості передумови розвитку особистості і індивідуальності;
12.4	Своєрідність психіки і особистості індивіда, її неповторність;	
а) Особистість; б) людина; с) індивідуальність; д) індивід розвитку;		
13 (КТ ІІІ)	Встановіть відповідність понять і їх визначень:	
	13.1	Засвоєння змісту освіти та досвіду навчально-пізнавальної діяльності;
	13.2	Упорядкована діяльність педагога з реалізації освітніх завдань, забезпечення інформування, виховання, усвідомлення і практичного застосування знань;
	13.3	Активна цілеспрямована пізнавальна діяльність людини, пов'язана з пошуком і засвоєнням знань в цікавій для його області;
13.4	Упорядкована взаємодія педагога з учнями, спрямована на досягнення освітніх цілей:	
а) навчання; б) викладання; в) самоосвіта; д) навчання		
14 (КТ ІІІ)	Встановіть відповідність понять і їх визначень:	
	14.1	Освоєний людиною спосіб виконання дій;
	14.2	Індивідуально-психологічні властивості особистості, які є умовами успішного виконання певної діяльності;
14.3	Спосіб виконання дій і операцій, що став в результаті багаторазових вправ автоматизованим;	

	14.4	Відображення дійсності у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій
а) вміння; б) навички; в) знання; д) здатності.		
15 (КТ III)	Встановіть відповідність наукової дисципліни і її змісту:	
	15.1	Вивчає специфіку народного виховання, накопичений і відбитий в національній культурі досвід виховання;
	15.2	Вивчає особливості виховання і навчання дітей з відхиленнями у фізичному, психічному і розумовому розвитку;
	15.3	Вивчає процес формування особистості і колективу, закономірності, принципи, відносини, методи його здійснення;
	15.4	Вивчає процес навчання, зміст освіти, принципи, форми, методи і засоби реалізації цілей навчання
а) етнопедagogіка; б) теорія виховання; в) дефектологія; д) теорія навчання.		
16 (КТ III)	Установіть відповідність між категоріями і їх компонентами:	
	16.1	виховання;
	16.2	освіта;
	16.3	навчання;
	16.4	соціалізація.
а) соціальні норми; б) відносини; в) культура і світогляд; д) навички		
17 (КТ III)	Зіставте педагогічну категорію з її визначенням:	
	17.1	Організація педагогічного процесу відповідно до конкретної педагогічної концепції;
	17.2	Формулювання педагогом протиріччя, що виникло в конкретній педагогічній ситуації, рішення якого вимагає додаткового знання, умінь або накопичення досвіду;
	17.3	Педагогічне явище, що виступає в якості рушійної сили, джерела, або механізму розвитку іншого педагогічного явища;
	17.4	Спеціально організоване, що розповсюджується в часі і в рамках певної виховної системи взаємодія вихователів і вихованців, спрямоване на досягнення педагогічної мети
а) педагогічна проблема; б) педагогічна технологія; в) педагогічний процес; д) педагогічний фактор		
18 (КТ III)	Зіставте педагогічну категорію з її визначенням	
	18.1	Процес і результат кількісних і якісних змін в організмі людини;
	18.2	Процес взаємодії вчителя і учнів, в результаті якого забезпечується розвиток людини;
	18.3	Активна цілеспрямована діяльність людини, спрямована на самоосвіту, вдосконалення позитивних і подолання негативних особистісних якостей;
	18.4	Процес становлення людини як соціальної істоти під впливом усіх без винятку факторів економічних, соціальних, ідеологічних, психологічних та ін.

а) формування; б) розвиток; в) навчання; д) самовиховання	
19 (КТ ІІІ)	Зіставте педагогічну категорію і наукову дисципліну, в рамках якої вона вивчається:
	19.1 навчання;
	19.2 виховання;
	19.3 соціалізація;
	19.4 педагогічна система.
а) управління освітнім закладом; б) дидактика; в) теорія виховання; д) соціальна педагогіка.	
20 (КТ ІІІ)	Зіставте педагогічну категорію з її визначенням.
	20.1 Освоєння системи знань, умінь, навичок, досвіду пізнавальної та практичної діяльності, ціннісних орієнтацій і стосунків, які формують індивідуальну культуру різних видів діяльності і спілкування;
	20.2 Процес спеціально організованого педагогічного взаємодії, що забезпечує формування необхідних соціальних уявлень, морально-вольових якостей, досвіду поведінки;
	20.3 Самостійне перетворення себе, своїх знань, умінь і навичок;
	20.4 Засвоєння людиною цінностей, норм установок, властивих в даний час суспільству, соціальної спільності, групі і відтворення нею соціальних зв'язків і соціального досвіду.
а) самоосвіта; б) виховання; в) освіта; д) соціалізація	
21 (КТ І)	Основними категоріями педагогіки є ...
	21.1 Освіта, виховання, навчання, розвиток;
	21.2 Освіта, соціалізація, виховання, формування;
	21.3 Завдання педагогіки, функції педагогіки, методи педагогічного дослідження;
	21.4 Освіта, виховання, педагогічний процес, педагогічна діяльність.
22 (КТ І)	Видатними вітчизняними педагогами ХХ століття є ...
	22.1 І.Г.Песталоцці
	22.2 А. С. Макаренка
	22.3 К. Д. Ушинський
	22.4 В. О. Сухомлинський
.....	
27 (КТ ІІ)	Виберіть найбільш правильне тлумачення поняття «метод навчання».
	27.1 Це спосіб викладання і навчання
	27.2 Це система прийомів і правил викладання і навчання
	27.3 Це система підвищення ефективності навчання
28 (КТ І)	Який найбільш значимий принцип був сформульований і обґрунтований Я. А. Коменського у праці «Велика дидактика»?
	28.1 принцип науковості

	28.2	принцип оптимальності
	28.3	принцип доступності
	28.4	принцип подібності до природи
	28.5	принцип проблемності
29 (КТ II)	Який один з перерахованих нижче ознак не передбачений в основі класифікації сучасних методів навчання і виховання?	
	29.1	Суб'єкт-суб'єктні відносини
	29.2	Домінуючі цілі навчання і виховання
	29.3	Домінуючі функції управління і самоврядування
	29.4	Рівні проблемності задачі
	29.5	Прийоми і правила педагогічного стимулювання
	29.6	Основні процедури навчально-пізнавальної діяльності
	29.7	Гарантованість якості навчання і виховання
.....		
33 (КТ II)	Який з нижче перерахованих методів не відноситься до евристичних методів?	
	33.1	Метод мозкового штурму
	33.2	Метод випадкових асоціацій
	33.3	метод інверсії
	33.4	метод пояснення
	33.5	Метод багатовимірних матриць
	33.6	Метод синектики.
34 (КТ II)	Виберіть в наведеному нижче переліку, що переважно характеризує результати навчання?	
	34.1	Активність, працьовитість, соціалізація
	34.2	Особистість, зміни в системі відносини особистості
	34.3	Знання, вміння, навички, досвід творчої діяльності
.....		
42 (КТ II)	Який метод не відноситься до евристичних методів?	
	42.1	Метод мозкового штурму
	42.2	метод порівняння
	42.3	метод емпатії
	42.4	Метод випадкових асоціацій
43 (КТ II)	Що називається дидактикою? З наведених нижче відповідей оберіть правильну відповідь	
	43.1	Дидактика - це окрема наука про закономірності розвитку особистості
	43.2	Дидактика - це наука про закономірності розвитку особистості дитини
	43.3	Дидактикою називається розділ педагогіки про освіту й виховання підростаючого покоління

	43.4	Дидактика - це галузь педагогіки, яка розробляє теорію навчання та освіти
.....		
49 (КТ III)	Встановіть відповідність педагогічної (дидактичної) теорії з її авторами	
	49.1	диференційоване навчання
	49.2	особистісно-орієнтоване навчання
	49.3	модульне навчання
	49.4	контекстне навчання
а) І.Прокопенко, П.А.Юцявічене, П.Я. Гальперін б) І. С. Якиманська, В.В.Серіков, Е.В.Бондаревська в) А.А.Вербіцкий, О.Б.Єрмакова д) Б.Блум, Н.А.Менчинська, З.І.Калмикова		
50 (КТ III)	Встановіть відповідність принципу навчання його характеристики	
	50.1	принцип науковості
	50.2	принцип наочності
	50.3	принцип систематичності і послідовності
	50.4	принцип зв'язку навчання з практикою
а) вимагає, щоб процес навчання стимулював учнів використовувати отримані знання у вирішенні практичних завдань, аналізувати і перетворювати навколишню дійсність; б) вимагає логічного побудови змісту і процесу навчання, передбачає викладання і засвоєння знань у певному порядку, системі; в) вимагає, щоб зміст навчання включало об'єктивні наукові факти, теорії і законами, відображало б сучасний стан наук; д) означає, що ефективність навчання залежить від доцільного залучення органів почуттів до сприйняття і переробки навчального матеріалу.		
51 (КТ II)	Оберіть з наведеного далі переліку, що, головним чином, характеризує результати виховання?	
	51.1	Новоутворення в системі відносин особистості до себе, до інших людей, суспільству і світу.
	51.2	Досвід різноманітної, в тому числі і творчої діяльності
	51.3	Компетентність і творчий потенціал особистості
52 (КТ II)	Яка з перерахованих ознак не є характерною для ефективного виховання?	
	52.1	цілеспрямованість
	52.2	бінарність
	52.3	системність
	52.4	економічність
	52.5	наступність
	52.6	багатофакторність
53 (КТ I)	Яка якість не виховує громадянську позицію?	
	53.1	правова культура
	53.2	політична культура

	53.3	самостійність
	53.4	креативність
	53.5	патріотизм
	53.6	інтернаціоналізм
54 (КТ II)	Який з нижче перерахованих факторів в найменшій мірі характеризує ефективну діяльність студентського колективу?	
	54.1	взаємна відповідальність
	54.2	соціально-значуща мета
	54.3	взаємодопомога
	54.4	співробітництво
	54.5	самоврядування
	54.6	психологічна сумісність
	54.7	індивідуалізація
55 (КТ III)	Зіставте авторів і виховні системи	
	55.1	практико-орієнтований підхід
	55.2	трудове навчання і виховання
	55.3	естетичне виховання
	55.4	духовно-моральне розвиток, «виховання душі»
	55.5	колективна творчість
	55.6	орієнтація на самовизначення особистості
а) А.С. Макаренко; б) В.А. Сухомлинський; в) М. Монтесорі; д) В.А.Караковський; ж) О.М. Тубельський; з) Вальфдорфська школа		
56 (КТ I)	Який з нижче перерахованих факторів найменше впливає на ефективність навчальної діяльності у малій навчальній групі?	
	56.1	соціально-значуща мета
	56.2	спільна мета
	56.3	взаємодопомога
	56.4	співробітництво
	56.5	психологічна сумісність
57 (КТ I)	Хто з нижче перерахованих педагогів вперше сформулював принцип подібності до природи?	
	56.1	Жан-Жак Руссо
	56.2	Я.А. Коменський
	56.3	А. Дистервег
	56.4	К.Д. Ушинський
	56.5	В.А.Сухомлинський
58 (КТ III)	Зіставте поняття «виховання» і автора кожного з наведених нижче визначень?	
	58.1	Виховання в спеціальному педагогічному сенсі - це процес і результат цілеспрямованого впливу на розвиток особистості, її відносин, рис, якостей, поглядів, переконань, способів поведінки

		в суспільстві
	58.2	Виховання є двосторонній процес «взаємодії» вихователя і вихованця
	58.3	Виховання є цілеспрямоване управління процесом розвитку особистості
	58.4 58.5	Виховання - це один з видів людської діяльності, яка переважно здійснюється в ситуаціях педагогічної взаємодії вихователя з вихованцем при управлінні ігровий, трудовий, і іншими видами діяльності і спілкування вихованця з метою розвитку його особистісних якостей, включаючи і розвиток його здібностей до самовиховання
а) Т.І. Ільїна, б) В.І. Андрєєв, в) Ю.К. Бабанський, д) Л.І. Новіков, ж) А.В. Мудрик		
59 (КТ III)	Встановіть відповідність напрямки виховання і характерних форм, методів виховання.	
	59.1	моральне виховання
	59.2	фізичне виховання
	59.3	естетичне виховання
	59.4	трудове виховання
а) екскурсія, художня самодіяльність; б) дискусія, акції милосердя, волонтерська діяльність; в) самообслуговування, чергування, фізична робота; д) змагання, естафета		
60 (КТ III)	Зіставте вид покарання і його характеристику	
	60.1	словесні засудження
	60.2	обмеження в правах
	60.3	зміна ставлення до дітей
	60.4	форма природних наслідків а. позбавлення довіри, відсторонення від важливої справи
а) позбавлення задоволення; б) обмеження в просторі; в) зауваження, осуд, догану в наказі директора; д) зіпсував - полагодь, погано зробив - перероби		
61 (КТ I)	До яких характеристик сім'ї відносяться: умови проживання сім'ї, оснащеність житла	
	61.1	соціально-культурним
	61.2	техніко-гігієнічним
	61.3	демографічними
	61.4	соціально-економічним
62 (КТ II)	До яких характеристик сім'ї відносяться: освітній рівень батьків, їх участь в житті суспільства	
	62.1	демографічними
	62.2	соціально-економічним
	62.3	техніко-гігієнічної
	62.4	соціально-культурним
63	Принципами виховання є ...	

(КТ ІІ)	63.1	Стимулювання активності особистості
	63.2	Опора на позитивні якості особистості
	63.3	Матеріальне заохочення вихованців
	63.4	Визнання особистості дитини як цінності
64 (КТ ІІ)	Виберіть вимоги, які відповідають найвищій стадії розвитку дитячого колективу в педагогічній системі А.С. Макаренка	
	64.1	актив висуває вимоги до вихованців
	64.2	вихователь висуває вимоги до активу
	64.3	вихованці пред'являють вимоги один до одного
	64.4	вихованці висувають нові вимоги до педагога
65 (КТ ІІІ)	Встановіть відповідність понять	
	65.1	Ефективна взаємодія вихователів і вихованців на досягнення заданої мети
	65.2	Способи впливу на усвідомлення, волю, почуття, поведінку вихованців, з метою вироблення у них заданих метою виховання якостей
	65.3	Частина загального методу, окрема дія (вплив), конкретне поліпшення
	65.4	Система знань, переконань, навичок, якостей і рис особистості, стійких звичок поведінки, якими повинен опанувати учень відповідно до поставлених цілей і завдань
а) методи виховання; б) прийом виховання; в) процес виховання; д) зміст виховання		
66 (КТ ІІ)	Факторами соціального виховання є ...	
	66.1	громадські організації
	66.2	сім'я
	66.3	інтернет
	66.4	освітній заклад
67 (КТ ІІІ)	Зіставте авторів, які розробляли теорію колективного виховання, і їх роботи	
	67.1	Макаренко А.С.
	67.2	Коломенський Я.Л.
	67.3	Сухомилинський В.А.
	67.4	Лутошкін А.Н.
а) «Педагогічна поема»; б) «Як вести за собою»; в) «Психологія дитячого колективу»; д) «Мудра влада колективу»		
.....		
70 (КТ І)	Яка з форм не відноситься до форм виховання?	
	70.1	індивідуальна
	70.2	мікрогрупова
	70.3	масштабна

	70.4	групова
	70.5	масова
71 (КТ ІІІ)	Встановіть відповідність віку і методу виховання	
	71.1	дошкільний вік
	71.2	молодший шкільний вік
	71.3	підлітковий вік
	71.4	юнацький вік
а) лекція, диспут, соціальний проект; б) доручення, бесіда, змагання; в) дискусія, моделювання життєвих ситуацій; д) гра, розповідь		
72 (КТ ІІ)	Зміст виховання включає ...	
	72.1	моральне виховання
	72.2	індивідуальне виховання
	72.3	фізичне виховання
	72.4	естетичне виховання
73 (КТ ІІІ)	Установіть відповідність між назвою методу і характеристикою методу.	
	73.1	переконання
	73.2	приклад
	73.3	заохочення
	73.4	привчання
а) вираз схвалення вчинку вихованця, спрямоване на переживання позитивних емоцій; б) вплив на почуття і поведінку вихованців вражаючим чином; дає конкретні зразки для наслідування; в) інтенсивне виконання вправи, що застосовується для формування потрібної якості; д) словесне вплив на вихованців, спрямоване на формування моральних понять особистості		
.....		
76 (КТ І)	Педагогічний аналіз - це	
	76.1	Функція управління, спрямована на вивчення стану педагогічної системи і виявлення тенденцій її розвитку;
	76.2	Розкладання цілісної педагогічної системи або її підсистеми на елементи і встановлення взаємозв'язків між цими елементами з метою виявлення резервних умов підвищення ефективності функціонування і саморозвитку педагогічної системи або її підсистеми;
	76.3	Визначення тенденцій розвитку і саморозвитку педагогічної системи
77 (КТ ІІ)	Педагогічна інноватика - це	
	77.1	Результат зміни педагогічної системи на основі впровадження нової теорії і (або) технології навчання, виховання;
	77.2	Педагогічна теорія і технологія нововведень;
	77.3	Нововведення в педагогічну діяльність з метою підвищення її ефективності.

78 (КТ ІІ)	Педагогічна концепція - це	
	78.1	Нова педагогічна ідея, що дає можливість підвищити якість навчання і виховання;
	78.2	Принцип навчання і виховання, реалізація якого істотно підвищує ефективність педагогічного процесу;
	78.3	Комплекс педагогічних ідей, принципів і правил, заснованих на пізнаних педагогічних закономірностях, що дають можливість істотно підвищити ефективність функціонування, розвитку і саморозвитку педагогічної системи.
79 (КТ ІІ)	Методологія наукового дослідження визначається як ...	
	79.1	Вчення про структуру, логічну організацію, методи та засоби наукової діяльності;
	79.2	Сукупність способів обробки емпіричних фактів;
	79.3	Система засобів пізнання;
	79.4	Вчення про принципи побудови, форми і методи наукового пізнання
80 (КТ І)	Педагогічний моніторинг - це	
	80.1	Контроль якості навчання та виховання;
	80.2	Системна діагностика якісних і кількісних характеристик ефективності функціонування і тенденцій саморозвитку освітньої системи, включаючи її цілі, зміст, форми, методи, умови і результати навчання, виховання і саморозвитку особистості і колективу;
	80.3	Комплексне спостереження за педагогічними об'єктами, аналіз їх функціонування і саморозвитку.
81 (КТ ІІ)	Метою педагогічних інновацій в освіті є	
	81.1	Виявлення резервних можливостей якості навчання і виховання;
	81.2	Впровадження більш ефективних методик і технологій навчання та виховання;
	81.3	Інтенсифікація навчально-виховного процесу.
82 (КТ ІІ)	Педагогічні компетенції - це	
	82.1	Педагогічна ерудиція педагога;
	82.2	Базові вміння педагога;
	82.3	Знання, вміння і здатність педагога ефективно вирішувати педагогічні завдання.
83 (КТ ІІ)	Педагогічний моніторинг - це	
	83.1	Система спостереження і вивчення діяльності учнів за певними критеріями;
	83.2	Система збору, зберігання, обробки і поширення інформації про діяльність педагогічної системи;
	83.3	Системна пролонгована діагностика ефективності функціонування і

		тенденцій саморозвитку освітньої (виховної) системи;
	83.4	Система контролю якості навчання.
.....		
86 (КТ II)	Педагог здійснює інноваційну діяльність, якщо:	
	86.1	Гнучко і результативно використовує індивідуальні, фронтальні і групові форми навчання;
	86.2	Оптимально використовує методи навчання та виховання;
	86.3	Веде експериментально-дослідницьку діяльність на основі попередньо розробленої концепції або сформульованої гіпотези.
87 (КТ II)	Виберіть основні критерії та вимоги, які пред'являються до наукової гіпотези педагогічного дослідження:	
	87.1	новизна
	87.2	верифікованість
	87.3	інформативність
	87.4	практична значимість
	87.5	концептуальність
88 (КТ II)	Що являє собою навчальна програма?	
	88.1	Навчальна програма визначає порядок вивчення навчальних дисциплін, кількість годин, що відводяться на них, початок і кінець кожного семестру;
	88.2	У навчальній програмі визначено зміст і обсяг знань з навчального предмета, кількість годин, що відводиться на вивчення певних тем, питань курсу;
	88.3	Під навчальною програмою слід розуміти такий документ, в якому перераховані предмети, що вивчаються на певному курсі, і вказано кількість годин, відведених на їх вивчення.
89 (КТ II)	Що являє собою навчальний план?	
	89.1	Навчальний план - це сертифікат, в якому визначені склад навчальних предметів, що вивчаються в освітньому закладі (коледжі), представлений порядок їх вивчення за роками, кількість годин на тиждень і на рік, структура навчального року;
	89.2	Навчальний план визначає кількість навчальних предметів, а також зміст матеріалу з кожного навчального предмету;
	89.3	У навчальному плані розкривається зміст навчального матеріалу з предметів, кількість годин на вивчення тем розділів, початок і кінець навчального року, тривалість канікул.

(КТ – когнітивний тест; I;II;III – рівень складності завдання)

Оцінювання відбувається за наступною схемою:

Кількість вірних відповідей у %	Оцінка	Кількість балів
100 – 81	«12-10»	100 – 81
80 – 61	«9-7»	80 – 61
60 – 41	«6-4»	60 – 41
40 – 20	«3-1»	40 – 20

Додаток Б

Визначення мотиваційно-цінісного компонента фахової компетентності фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища коледжу

І. Тест для оцінки мотивації особистості на професійну діяльність за С.Соловйовим [240]

У тесті є дві групи питань. Перша група складається з питань з непарними номерами. Варіанти відповідей на ці питання позначені літерами (А, Б, В, Г, Д, Е). Необхідно надати шість відповідей і розставити їх в пріоритетному порядку. На перше місце треба поставити ту відповідь, яку респондент вважає найбільш правильною. І таким чином, за номером по порядку до останньої відповіді в цьому питанні. Відповіді позначаються літерами під відповідним за пріоритетом номером у бланку відповіді. На питання з парними номерами треба надати лише одну відповідь, яку записують у бланк відповідною літерою. На останнє запитання №21 необхідно надати одну відповідь. Відповідати треба легко, довго не замислюючись. При виборі відповідей керуватися слід лише усім попереднім досвідом роботи.

№ п/п	Варіант відповіді	Питання
1		Якій за характером роботі Ви віддаєте перевагу? (Розставте відповіді в пріоритетному порядку)
	1А.	Не стільки важливим є характер роботи, скільки її результат, виражений в грошовому еквіваленті.
	1Б.	Краще роботу з елементами творчості, де вдається проявити свій інтелект, уяву, інтуїцію.
	1В.	До будь-якої роботи, незалежно від її характеру, ставлюся з повагою і виконую сумлінно.
	1Г.	Де максимально будуть затребувані і оцінені мої професійні знання і навички, де я можу розвиватися як фахівець.
2		Коли Ви більше відчуваєте втому від роботи? (Оберіть один варіант відповіді)
	2А.	Під час виконання складної і відповідальної роботи.
	2Б.	Під час тривалої, інтенсивної роботи.
	2В.	Після повернення з роботи додому.
	2Г.	Я від своєї роботи не втомлююся.
3		Чи допускаєте Ви можливість безкоштовної роботи на кого-небудь обмежений час?

	(Розставте відповіді в пріоритетному порядку)	
	3А.	Намагаюся уникати таких моментів і робити так, щоб працювали на мене або під моїм керівництвом.
	3Б.	Так, якщо робота буде для мене дуже цікавою і захоплюючою.
	3В.	Такі моменти можливі через мою безвідмовності в роботі, якої іноді зловживають.
	3Г.	Не припускаю, моя праця повинна оплачуватися.
	3Д.	Трохи попрацювати за компанію з цікавими людьми в хорошому колективі можна безкоштовно.
	3Є.	Так, якщо це дозволить істотно підвищити мою кваліфікацію як спеціаліста.
4	Коли у Вас частіше проявляється почуття голоду на роботі? (Виберіть один варіант відповіді)	
	4А.	Такого почуття я не відчуваю.
	4Б.	Відразу після інтенсивної, напруженої роботи.
	4В.	Під час тривалих перерв і пауз в роботі.
	4Г.	Я постійно щось їм під час роботи.
5	Яке Ваше ставлення до вимушених простоїв (пауз) у роботі? (Розставте відповіді в пріоритетному порядку)	
	5А.	Відчуваю себе не дуже комфортно, невизначеність і неробство мене дратує.
	5Б.	Головою можна працювати завжди, іноді в таких паузах народжуються оригінальні ідеї та рішення.
	5В.	Негативно, якщо це відбувається з причин непрофесійних дій відповідальних фахівців.
	5Г.	У залежності від того, як це вплине на мій заробіток.
	5Д.	Негативно, працівників розхолоджує, падає дисципліна, підприємство збивається з робочого ритму.
	5Є.	Нормально, можна неформально поспілкуватися з колегами по роботі, налагодити більш близькі і довірчі відносини.
6	З ким для Вас на дозвіллі цікавіше поговорити про роботу? (Виберіть один варіант відповіді)	
	6А.	З допитливою людиною.
	6Б.	З зацікавленою людиною.
	6В.	Сторонніх розмов про роботу не веду.
	6Г.	З колегою по професії.
7	Як Ви будете стосунки з партнером (напарником) по роботі? (Розставте відповіді в пріоритетному порядку)	
	7А.	Намагаюся довести свою перевагу і зайняти місце лідера.
	7Б.	В залежності від його кваліфікації та досвіду роботи.
	7В.	Виходячи з того, як ці відносини впливають на фінансовий результат

		моєї роботи.
	7Г.	Намагаюся налагодити добрі відносини, щоб не ділити роботу, а виконувати її спільно.
	7Д.	Якщо партнер відповідально і сумлінно ставиться до роботи, ми з ним обов'язково порозуміємося.
	7Є.	Мені вдається краще взаємодіяти з людьми, здатними оцінити творчість та інтелект
8	Чи вистачає Вам освіти для успішної роботи? (Виберіть один варіант відповіді)	
	8А.	У мене хороші базові знання, яких вистачає для роботи.
	8Б.	Для більш успішної роботи завжди не вистачає освіти.
	8В.	Освіта вирішальної ролі для успішної роботи не відіграє.
9	Які ситуації в роботі Вам не подобаються? (Розставте відповіді в пріоритетному порядку)	
	9А.	Коли керівництво нав'язує мені дії, які йдуть в розріз з інтересами трудового колективу або шанованих співробітників.
	9Б.	Одноманітна робота, в якій немає місця для ініціативи і думки.
	9В.	Не люблю, коли сумлінна праця не знаходить розуміння і поваги у колег по роботі.
	9Г.	Додаткова, некваліфікована робота, яка заважає основної професійної діяльності.
	9Д.	Коли не дають приймати рішення і заважають їх виконувати в підпорядкованому мені підрозділі.
	9Є.	Не подобається порожня, формальна робота, яка свідомо не принесе грошей.
10	Коли у Вас більше проявляються симптоми бажання спати після безсонної ночі? (Оберіть один варіант відповіді)	
	10А.	Таких симптомів у мене не буває.
	10Б.	Під час перерв і пауз в роботі.
	10В.	У другій половині робочого дня, ближче до вечора.
	10Г.	Однаково протягом усього робочого дня.
11	Яка система оплати і організації праці Вас більше влаштовує? (Розставте відповіді в пріоритетному порядку)	
	11А.	Хороший оклад + премія, відповідальність, чітка професійна спрямованість, необхідність спеціальних знань і навичок, перспектива професійного росту.
	11Б.	Невелика ставка + хороші відсотки від реально зароблених грошей, мінімальний контроль, простір для ініціативи і творчості.
	11В.	Гідний оклад, регламентовані дії, точність скрупульозність, обмеження на самодіяльність і ініціативу.
	11Г.	Великий дохід, але робота на межі закону, що вимагає розумного ризику, винахідливості, свободи у виборі засобів.

	11Д.	Високий оклад + премія, право управляти і приймати рішення, повна відповідальність за результати роботи трудового колективу.
12	Чи може робота викликати у Вас прояв негативних емоцій? (Оберіть один варіант відповіді)	
	12А.	До своєї роботи ставлюся терпляче і спокійно.
	12Б.	Робота викликає у мене лише позитивні емоції.
	12В.	На роботі без негативних емоцій не обійтися.
13	Що Вас дратує в колегах по роботі? (Розставте відповіді в пріоритетному порядку)	
	13А.	Відсталість розуму, сліпа прихильність стереотипам, невміння самостійно мислити і знаходити рішення.
	13Б.	Лінь і зневажливе ставлення до роботи.
	13В.	Непрофесійні дії, які кидають тінь на всіх фахівців.
	13Г.	Прояв егоїзму, недобррозичливості, протиставлення себе колективу.
	13Д.	Спроби керівництва недоплатити за виконану роботу і наївність колег, готових повірити будь-яким поясненням.
	13Є.	Безвідповідальність, що не старанність, нездатність виконати поставлене завдання.
14	У яких випадках Ви звертаєтесь до співробітників по роботі за допомогою?(Оберіть один варіант відповіді)	
	14А.	Таких випадків практично не буває.
	14Б.	Завжди, якщо це допомагає мені зробити свою роботу швидше і якісніше.
	14В.	Намагаюся не відволікати співробітників від їх роботи по дрібницях, звертаюся при серйозній необхідності.
15	Як Ви ставитеся до контролю за Вашою роботою? (Розставте відповіді в пріоритетному порядку)	
	15А.	Терпимо, але до тих пір, поки за мене не намагаються приймати рішення і керувати моїм персоналом.
	15Б.	Спокійно, якщо мене не відволікають надовго від роботи.
	15В.	Нормально, якщо він проводиться компетентно і допомагає фахівцеві виправити помилки в роботі.
	15Г.	Терпимо, якщо він не проводиться такими методами, які створюють в колективі атмосферу недовіри і підозрливості.
	15Д.	Нормально, якщо контроль не душить розумної ініціативи і елементів творчості.
	15Є.	Контроль, формальні інструкції та вказівки хороші до тих пір, поки не заважають заробляти гроші.
16	Ви робите перерви (паузи) в роботі?(Оберіть один варіант відповіді)	
	16А.	Установлюю собі графік і намагаюся його дотримуватися.
	16Б.	Частіше інтуїтивно за своїм самопочуттям.
	16В.	Дивлюся на співробітників і намагаюся робити перерви з ними за

		компанію.
	16Г	Я працюю без перерв.
17	Як Ви розпорядитеся великою сумою грошей, якої вистачить на безбідне життя? (Розставте відповіді в пріоритетному порядку)	
	17А.	Грошей багато не буває, треба пустити їх в оборот і примножити.
	17Б.	Витрачу частина грошей на відмінну професійну підготовку, щоб отримати гідну роботу або почати свою справу.
	17В.	Постараюся реалізувати свої ідеї і проекти.
	17Г.	Відкрию один або кілька підприємств і буду ними особисто керувати.
	17Д.	Постараюся, щоб багатство не відгородили мене від людей, займаюся добродійністю, буду допомагати цікавим людям.
	17Є.	Швидше за все, продовжу працювати, просто сидіти на грошовому мішку, мені буде незвично і дискомфортно.
18	Як Ви інтуїтивно відчуваєте час на роботі? (Оберіть один варіант відповіді)	
	18А.	Мої «інтуїтивні годинники» завжди йдуть досить точно.
	18Б.	Мої «інтуїтивні годинники» частіше поспішають при порівнянні з реальними годинами.
	18В.	Мої «інтуїтивні годинники» частіше відстають при порівнянні з реальними годинами.
19	З якої причини Ви можете поміняти роботу? (Розставте відповіді в пріоритетному порядку)	
	19А.	Робота перестала приносити задоволення, стала нудною та одноманітною.
	19Б.	Нова робота дає можливість заробляти більше грошей.
	19В.	Перехід на нове місце для мене складне рішення, важко кидати роботу, до якої звик.
	19Г.	Стався конфлікт в колективі, і нормальні відносини з колегами стали неможливі.
	19Д.	Запропонували керувати великим цікавим підприємством.
	19Є.	З'явилася перспектива для більш швидкого професійного та кар'єрного росту.
20	Які відносини між Вашою роботою і особистими проблемами? (Оберіть один варіант відповіді)	
	20А.	Особисті проблеми іноді заважають зосередитися на роботі.
	20Б.	Особисті проблеми на роботу абсолютно не впливають.
	20В.	Часто робота допомагає мені відволіктися від особистих проблем.
21	Яку частку в дохідній частині сімейного бюджету становить Ваша заробітна плата? (Оберіть один варіант відповіді)	
	21А.	Єдину дохідну частину сімейного бюджету.
	21Б.	Основну дохідну частину сімейного бюджету (понад 50%).

21В.	Значну дохідну частину сімейного бюджету (від 30 до 50%).
21Г.	Незначну дохідну частину сімейного бюджету (менше 30%)

Бланк відповідей

ПП _____, **вік** _____, **стаж роботи викладачем** _____

№ питання	Пріоритетна послідовність відповідей					
	1	2	3	4	5	6
1						
2		Одна відповідь на питання				
3						
4		Одна відповідь на питання				
5						
6		Одна відповідь на питання				
7						
8		Одна відповідь на питання				
9						
10		Одна відповідь на питання				
11						
12		Одна відповідь на питання				
13						
14		Одна відповідь на питання				
15						
16		Одна відповідь на питання				
17						
18		Одна відповідь на питання				
19						
20		Одна відповідь на питання				
21						

Ключ до тесту

№ питання	Умовна назва мотиву						Назва шкали		
	робота	професія	гроші	творчість	колектив	влада	трудоголі	щирість	загалом
1.	В ()	Г ()	А ()	Б ()	Е ()	Д ()	-	-	-
2.	-	-	-	-	-	-	В ()	Г ()	-
3.	В ()	Е ()	Г ()	Б ()	Д ()	А ()	-	-	-
4.	-	-	-	-	-	-	В ()	А ()	-
5.	А ()	В ()	Г ()	Б ()	Е ()	Д ()	-	-	-
6.	-	-	-	-	-	-	Б ()	В ()	-
7.	Д ()	Б ()	В ()	Е ()	Г ()	А ()	-	-	-
8.	-	-	-	-	-	-	Б ()	А ()	-
9.	В ()	Г ()	Е ()	Б ()	А ()	Д ()	-	-	-

10.	-	-	-	-	-	-	Б ()	А ()	-
11.	В ()	А ()	Г ()	Б ()	Е ()	Д ()	-	-	-
12.	-	-	-	-	-	-	В ()	Б ()	-
13.	Б ()	В ()	Д ()	А ()	Г ()	Е ()	-	-	-
14.	-	-	-	-	-	-	В ()	А ()	-
15.	Б ()	В ()	Е ()	Д ()	Г ()	А ()	-	-	-
16.	-	-	-	-	-	-	Б ()	Г ()	-
17.	Е ()	Б ()	А ()	В ()	Д ()	Г ()	-	-	-
18.	-	-	-	-	-	-	В ()	А ()	-
19.	В ()	Е ()	Б ()	А ()	Г ()	Д ()	-	-	-
20.	-	-	-	-	-	-	В ()	Б ()	-
Вимірювання результатів оцінки									
Сума									-
%									()
Чіт- кість									
21	Матеріальна залежність від роботи ()								

Таблиця переведення балів у відсотки

Бали	%	Бали	%	Бали	%	Бали	%	Бали	%
10	100%	20	80%	30	60%	40	40%	50	20%
11	98%	21	78%	31	58%	41	38%	51	18%
12	96%	22	76%	32	56%	42	36%	52	16%
13	94%	23	74%	33	54%	43	34%	53	14%
14	92%	24	72%	34	52%	44	32%	54	12%
15	90%	25	70%	35	50%	45	30%	55	10%
16	88%	26	68%	36	48%	46	28%	56	8%
17	86%	27	66%	37	46%	47	26%	57	6%
18	84%	28	64%	38	44%	48	24%	58	4%
19	82%	29	62%	39	42%	49	22%	59	2%

Обробка відповідей на тест

1. При обробці **непарних** питань в дужки поруч з кожною літерою бланку ключа впишіть номер позначення пріоритетності цієї букви (від 1 до 6) з бланку відповідей на відповідне запитання. При обробці питання №21 в дужки рядки «Матеріальна залежність від роботи» вписується ступінь залежності відповідна літері, що записана у бланку відповідей: А - абсолютна, Б - велика, В - середня, Г - мала.

2. При обробці **парного** питання впишіть в дужки поруч з літерою ключа знак (+), якщо відповідь збігається з літерою, що записана у бланку відповідей. Якщо літери у бланку ключа і бланку відповідей не збігаються, то впишіть в дужки знак (-).

3. Після обробки всіх питань, починається підрахунок балів. Цифри в кожному стовпці з назвою мотиву складаються, а отримана сума за спеціальною таблицею переводиться для зручності у відсотки.

4. У стовпці шкали «Ознак трудоголіка» і в шкалі «Щирість» складаються ті відповіді, які позначені знаком (+), відповіді зі знаком (-) не враховуються, отримана в стовпці сума переводиться для зручності в відсотки. Один знак (+) відповідає 10%, відповідно два (+) буде 20% і т.д.

Загальний рівень мотивації до роботи визначається на основі мотивів, за якими показники вище 50%. Від кожного з таких мотивів віднімається число 50, отримані різниці складаються і дають цифру, яка позначає загальний рівень мотивації особистості до роботи. Знак % запису опускається.

Оцінка сили мотивів:

1. Сильно виражені мотиви до роботи - від 70% і більше.
2. Середньо виражені мотиви до роботи - від 50% до 68%.
3. Слабко виражені мотиви до роботи - менше 50%.

Сильно виражені мотиви формують у людини певні професійні та особистісні якості. Середньо виражені мотиви теж здатні частково впливати на цей процес. Найбільш стійкими серед мотивів вважаються: «Влада», «Творчість» і «Гроші».

Оцінка загального рівня мотивації до роботи:

1. Високий загальний рівень мотивації до роботи - 44 бали і більше
2. Середній загальний рівень мотивації до роботи - від 32 до 44 балів
3. Низький загальний рівень мотивації до роботи - менше 32 балів

Загальний рівень мотивації до роботи - це показник того наскільки зацікавлено особистість ставиться до роботи. Особливу увагу слід звертати на низький загальний рівень мотивації до роботи. Причиною може бути стійка зневага до роботи, розчарування в своїй професії або невдала спроба вгадати правильні відповіді.

Ознаки трудоголіка.

Визначаються на основі пам'яті особистості про свої психофізичні відчуття під час роботи. Відчуття особи захопленої або зацікавленої у своїй роботі помітно відрізняються від відчуття особи байдужою до роботи.

Оцінка ознак трудоголіка:

1. Високий рівень ознак трудоголіка – вище за 50%
2. Середній рівень ознак трудоголіка - від 30% до 50%
3. Низький рівень ознак трудоголіка - від 0% до 20%

Щирість відповідей.

Щирість відповідей випробуваного визначається на основі пам'яті про психофізичних відчуття під час роботи. Адекватна самооцінка своїх відчуттів свідчить про щирість випробуваного. Неадекватна (завищена) самооцінка говорить про те, що відповіді випробуваного були нещирими. Результати такого тесту викликають сумнів. Іноді причиною завищеної самооцінки особистості можуть бути її надмірні амбіції, неадекватні претензії, які найчастіше зустрічаються у людей з ключовим мотивом «Влада», рідше у людей з мотивом «Професія».

Оцінка ширості випробуваного:

1. Адекватна самооцінка (від 0% до 20%) - «відвертий»
2. Невелике завищення самооцінки (30%) - «ситуативний»
3. Явна завищення самооцінки (40% і вище) - «брехливий»

Матеріальна залежність від роботи

Матеріальна залежність людини від роботи визначається на основі того, яку частину становить його заробітна плата в сімейному бюджеті. Людина, яка живе лише на доходи від заробітної плати, веде себе лояльніше, намагається уникати конфліктів зі своїм керівництвом, вона більше залежить від роботи. І навпаки людина матеріально забезпечена, поводить себе сміливіше, впевненіше, вона менше залежить від роботи.

Короткий опис людей з ключовими мотивами.

1. «Творчість». Люди з ключовим мотивом «Творчість» націлені на певну, за своїм характером діяльність, що дозволяє їм проявити ініціативу, інтелект, уяву, винахідливість та реалізовувати через роботу свої творчі амбіції. Позитивні сторони виражені в : здатності самовіддано працювати заради цікавого проекту та досягнення мети; невимогливості до умов праці та готовність відступити від власних матеріальних інтересів. Але як недолік абсолютно творчих людей, можна зазначити їх небажання робити одноманітну, стереотипну роботу, вони не витримують довгої концентрації уваги.

2. «Робота». Люди з таким ключовим мотивом лояльно ставляться до різного типу праці незалежно від її характеру та прагнуть виконувати її якісно та добросовісно. Виконують монотонні та одноманітні завдання, маючи високу концентрацію уваги. Не потребують контролю, адже відповідальні та є чудовими виконавцями і помічниками. Невимогливі до умов праці. Але лідерські та творчі здібності виражені слабо. Що може сказатися на якості виконання творчих завдань, завдань на винахідливість, прийняття швидких рішень тощо.

3. «Влада». Люди з таким ключовим мотивом прагнуть до такої за своїм характером діяльності, яка надасть їм можливість керувати людьми та реалізовувати літерські амбіції та організаторські здібності. Адже вони цілеспрямовані та здатні впливати на оточуючих. Відповідно спостерігається готовність до конкуренції всередині колективу, що може переходити в інтриги та конфліктні ситуації на основі завищеної самооцінки та бажання до диктату.

4. «Гроші». Люди з ключовим мотивом «Гроші» націлені на будь-яку роботу, що за мінімальний період часу може принести максимальну кількість грошей. З таким прагненням та настирливістю вони здатні бути винахідливими, використовувати всі можливі засоби аби досягти мети. Навіть поступаючись умовностям та правилам. Що перешкоджає роботі в команді та потребує постійного контролю з боку керівництва через недисциплінованість та безвідповідальність.

Примітка. При тестуванні люди, як правило, спеціально занижують силу мотиву «Гроші», щоб приховати свою меркантильність. Для точної оцінки рекомендується робити поправку + 8%.

5. «Колектив». Люди з ключовим мотивом «Колектив» прагнуть працювати в тісному контакті з групою людей, яких об'єднують не тільки функціональні зв'язки та інтереси, але й неформальні стосунки (дружба, взаємні симпатії). Тому вони є безконфліктними всередині колективу, відповідальні, лояльні, можуть поступатися матеріальним. Але під час індивідуальної роботи низько мотивовані, залежать від колективної думки, непринципальні.

6. «Професія». Люди з ключовим мотивом «Професія» націлені на певну професійну діяльність, вони прагнуть за рахунок постійного вдосконалення своїх знань та навичок зробити в ній кар'єру та задовольнити професійні амбіції.

II. Діагностика ціннісних орієнтацій особистості за [210]

Методика «Діагностики реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» орієнтована для вивчення реалізації ціннісних орієнтацій особистості в реальних умовах життя, роботи. Методика включає 66 закритих питань. Ступінь виразності кожної з поліструктурності ціннісних орієнтацій особистості визначається за допомогою ключа, представленого в бланку відповідей. Відповідно до нього підраховується кількість позитивних відповідей у всіх одинадцяти шпальтах цінностей, що описані нижче за текстом. За результатами обробки персональних даних будується графічний профіль, що відображає вираженість кожної цінності. Для цього по вертикалі фіксується кількісна вираженість цінностей (за 6 - бальною системою), а по горизонталі - види цінностей.

Цінності в узагальненому вигляді: 1. Приємне проведення часу, відпочинку; 2. Високий матеріальний добробут; 3. Пошук і насолода прекрасним; 4. Допомога та милосердя до інших людей; 5. Любов; 6. Пізнання нового у світі, природі, людині; 7. Високий соціальний статус і управління людьми; 8. Визнання та повага людей, і вплив на оточуючих; 9. Соціальна активність для досягнення позитивних змін в суспільстві; 10. Спілкування; 11. Здоров'я.

Інструкція: Відповідайте по можливості швидко, довго не замислюючись над кожним питанням. Пам'ятайте, що поганих або хороших відповідей немає, є лише Ваша власна думка.

Відповідати потрібно «так» або «ні». У бланку відповідей це відповідно «+» або «-», які потрібно поставити поруч з номером питання.

Ступінь виразності кожної з поліструктурності ціннісних орієнтацій особистості визначається за допомогою ключа, представленого в бланку відповідей.

№	Питання	Відповіді	
		Так (+)	Ні (-)
1.	Чи любляете Ви лежати на дивані і нічого не робити?		

2.	Чи любляете Ви самі заробляти гроші і отримувати від цього задоволення?		
3.	Чи часто Вас відвідує думка, що хочете відвідати театр або виставку?		
4.	Чи часто Ви допомагаєте близьким по господарству?		
5.	Чи вважаєте Ви, що любов – це визначальне почуття в житті?		
6.	Чи любляете Ви читати книги про щось нове і незвідане Вами?		
7.	Чи мрієте Ви стати босом (начальником якої-небудь компанії)?		
8.	Чи хочете Ви, щоб Вас поважали Ваші друзі за Ваші особисті якості?		
9.	Чи хочете Ви самі брати участь у будь-яких громадських заходах (мітингах, страйках) на користь близького Вам товариства?		
10.	Чи вважаєте Ви, що без спілкування із друзями Ваше життя буде тьмяним та безрадісним?		
11.	Чи вважаєте Ви, що «аби було б здоров'я, а все інше прикладеться»?		
12.	Чи часто Вам хочеться розслабитися (послухати легку музику, наприклад)?		
13.	Ви обрали свою професію головним чином тому, що вона може приносити великий матеріальний достаток?		
14.	Чи вважаєте Ви, що в житті важливо вміти грати на музичних інструментах, малювати тощо?		
15.	Якщо хтось з Ваших знайомих захворів, чи виберете час, щоб його відвідати?		
16.	Ваш шлюб укладено (буде укладено) по любові?		
17.	Чи любляете читати науково-популярні книги?		
18.	Чи хотіли Ви у шкільні роки стати якимось організатором?		
19.	Якщо зробили неприємний вчинок по відношенню до друзів або співробітників, чи		

	здатні Ви пережити з цього приводу?		
20.	Чи вважаєте, що шляхом громадських дій (мітингів, зборів) можна що-небудь змінити в суспільному житті?		
21.	Чи можете спокійно обійтися без частого спілкування зі своїми знайомими?		
22.	Чи вважаєте, що необхідно будь-яким чином зміцнювати своє здоров'я? (Плавати, бігати, грати в теніс)?		
23.	Головне для Вас - Ваш настрій в даний момент, а що буде потім не важливо?		
24.	Чи вважаєте, що головне - це придбати будинок (квартиру), машину та інші матеріальні блага?		
25.	Чи люблять гуляти по лісу, у парку?		
26.	Як Ви вважаєте, чи потрібно допомагати матеріально тим, хто просить милостиню, чи ні?		
27.	Любов - це почуття, яке народжується і вмирає?		
28.	Хотіли б Ви стати вченим або науковим співробітником?		
29.	Влада - це почесно і значимо, або від неї більше клопоту і всяких неприємностей?		
30.	Чи хотіли, щоб у Вас було більше друзів?		
31.	Чи спадало на думку зайнятися перебудовою будь-якої громадської організації (клубу, консультаційного пункту, інституту)?		
32.	Чи багато вільного часу хотіли б приділяти спілкуванню?		
33.	Чи часто замислюєтеся про своє здоров'я?		
34.	Чи вважаєте, що дуже важливо вміти робити собі приємне?		
35.	Якщо все почати спочатку, обрали б зараз більш високооплачувану роботу, аніж ту, що вже є?		
36.	Хотіли б зайнятися фотографією?		
37.	Чи вважаєте, що потрібно обов'язково допомогти людині, яка впала?		
38.	Почуття любові для Вас - це першооснова життя		

	чи ні?		
39.	Чи часто Ви задаєте питання собі «А чому саме так?»		
40.	Хотіли б Ви «робити» політику?		
41.	Чи часто Ваш внутрішній голос задає вам питання «А поважають мене оточують?»		
42.	Чи є для Вас суспільні явища предметом обговорення на роботі чи вдома?		
43.	Якщо Ви три дні проведете на безлюдному острові, помрете від самотності?		
44.	Катаєтеся на лижах, щоб зміцнити своє здоров'я?		
45.	Чи часто Ви подовгу мрієте, лежачи з закритими очима?		
46.	Головне в житті - це робити гроші, створювати власний бізнес?		
47.	Чи часто купуєте картини та інші художні вироби або хотіли б їх купити?		
48.	Якщо хтось із Ваших близьких надовго захворів, чи будете без обговорень виконувати його обов'язки по господарству?		
49.	Чи любите маленьких дітей?		
50.	Хотіли б створити якусь свою «теорію» (відносності, періодичну таблицю і т.п.)?		
51.	Хотіли б бути схожим на кого-небудь з відомих людей (актора, політика, бізнесмена)?		
52.	Чи важливо Вам, щоб Вас поважали товариші по службі за Ваші професійні знання?		
53.	Хотіли б в даний час що-небудь самі зробити в політиці?		
54.	Ви людина рішуча?		
55.	Чи відвідуєте сауну, басейн, лазню, чи займаєтеся аеробікою для підтримки хорошого фізичного стану?		
56.	Нормальний відпочинок-це надзвичайно важливо, чи не так?		
57.	Чи вважаєте, що дуже важливо накопичити		

	матеріальні засоби і передавати їх дітям?		
58.	Хотілося б вам коли-небудь самому намалювати картину або скласти музику?		
59.	Коли маленька дитина плаче - це «крик про допомогу»?		
60.	Для Вас важливіше любити самому, ніж бути коханим?		
61.	«У всьому хочу дійти до самої суті» - це про Вас?		
62.	Ви хотіли б, щоб Ваші діти стали знаменитими людьми?		
63.	Хотіли б, щоб товариші по службі зверталися до Вас за допомогою в особистому плані як до людини?		
64.	У суспільному житті нехай залишається все, так як є?		
65.	Спілкування- це лише марна трата часу?		
66.	Здоров'я - це не найголовніше в житті, чи не так?		

Бланк відповідей

ПІБ _____

Вік _____

Номер питання										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55
56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Додаток В
Визначення діяльнісного компонента фахової компетентності
фахівців технічного профілю в системі освітнього середовища
коледжу

1. Анкета (аналіз аудиторного заняття) (за 12-бальною шкалою)

Назва дисципліни _____

Дата відвідування _____

Курс, група, спеціальність _____

Прізвище, ім'я, по батькові викладача _____

Хто відвідав заняття _____

Тема заняття _____

Мета відвідування _____

Вид заняття _____

№ ^{п/п}	Критерії оцінки якості лекції (семінару, практичної роботи...)	К-ть балів	Особисті помітки
1.	Зміст заняття (загальна оцінка):		
	застосування інноваційних технологій навчання		
	відповідність змісту програми та навчального плану		
	виховна роль лекції (семінару, практичної роботи...)		
2.	Професійне спрямування (загальна оцінка):		
	формування професійного світогляду у студентів		
	виховання любові до майбутньої професії		
	зв'язок навчання з життям		
3.	Методичний рівень аудиторного заняття (загальна оцінка):		
	застосування прийомів та методів активізації пізнавальної діяльності студентів та об'єктивність в оцінюванні знань студентів		
	наступність вивчення матеріалу, його структурно-логічні зв'язки з суміжними		

	дисциплінами навчального плану		
	наявність та якість використання мультимедіа, наочності, аналогій, моделей тощо		
	методичне забезпечення (презентації, плакати, підручники, навчальні посібники, конспекти лекцій тощо)		
4.	Структура аудиторного заняття (лекції, семінару, практичної, лабораторної роботи) (загальна оцінка):		
	чіткість формування теми та мети заняття		
	мотивація до навчання		
	логічність викладу матеріалу, взаємозв'язок окремих частин лекції, виділення кожного питання плану при послідовному викладі змісту лекції		
	наявність переліку літератури, вступу та висновку, виділення головної ідеї та завдання для самостійної роботи		
	доведення мети заняття до завершення		
5	Стиль аудиторного заняття (лекції, семінару, практичної, лабораторної роботи) (загальна оцінка):		
	ясність, чіткість та доступність викладу думок		
	темп розповіді, можливість конспектування		
	контакт з аудиторією студентів, активність та наявність зворотного зв'язку		
	раціональне поєднання усного викладу матеріалу з використанням дошки, мультимедійних та наочних засобів, програмного забезпечення тощо		
6.	Майстерність викладача (загальна оцінка):		
	впевненість викладача у знанні свого предмета, його загальна ерудиція		
	емоційність, культура мови, жести		
	тактовність і поважне ставлення до студентів		

	стриманість в дискусії та відповідях на запитання студентів		
	прояв тривожності і фобії аудиторії		
	вміння раціонально розподілити час		

Відвідував заняття і провів аналіз: _____ (підпис)

Сума балів _____

Загальний висновок щодо аналізу заняття:

Рекомендувати:

2. Анкета (аналіз виховного заходу) (за 12-бальною шкалою)

Назва заходу _____

Форма заходу _____

Мета заходу _____

Прізвище, ім'я, по батькові викладача _____

Хто відвідав заняття _____

Група, курс _____

№ ^п /п	Критерії оцінки якості виховного заходу	К-ть балів	Особисті помітки
1.	Аналіз готовності педагога (педагогічного колективу) до проведення виховного заходу		
	постановка мети і завдань заходу, на виховання яких якостей студентів спрямовано захід		
	урахування рівня вихованості студентів під час визначення мети і завдань заходу		
	місце даного заходу в загальній системі виховної роботи		
2.	Процес підготовки (загальна оцінка):		
	Роль класного керівника (<i>педагога-організатора, керівника гуртка</i>) у ході підготовки заходу; обсяг допомоги студентам		
	Роль органів самоврядування під час підготовки й проведення заходу;		
	Забезпечення в процесі підготовки згуртованої, злагодженої роботи колективу; формування стосунків співробітництва, взаємодопомоги, вимогливості		
	Організація діяльності студентів: уточнення обов'язків і повноважень кожного студента та встановлення конкретних термінів виконання окремих завдань тощо.		
3.	Проведення заходу (загальна оцінка):		
	<i>Організація (оцінка)</i>		
	а) місце проведення, оформлення приміщення, обладнання, викори-стання наочності, мультимедіа тощо		
	б) своєчасність початку та організоване		

	проведення		
	в) дотримання регламенту, доцільність його використання		
	т) участь представників громадськості, батьків у проведенні заходу; ефективність їхньої участі		
	г) дотримання під час заходу санітарно-гігієнічних вимог, правил пожежної безпеки, техніки безпеки		
	д) запобігання перевтомі та врахування особливостей фізичного розвитку студентів		
	е) зовнішній вигляд студентів		
	ж) дисципліна		
	Зміст (оцінка)		
	а) цілеспрямованість; чи доведено мету до студентів;		
	б) зв'язок із життям групи, коледжу, району, міста;		
	в) використання під час проведення заходу питань, які хвилюють студентів;		
	г) врахування вікових та індивідуальних особливостей;		
	г) емоційна насиченість заходу;		
	д) вплив на розширення світогляду студентів, на розвиток пізнавальних інтересів.		
	Методика проведення (оцінка)		
	чи оптимально обрано форму проведення (<i>бесіда, ранок, лекція, година спілкування, конференція, конкурс тощо</i>)		
	роль класного керівника (<i>педагога-організатора, керівника гуртка</i>) у проведенні заходу, його педагогічна майстерність		
	наявність елементів обговорення, відкритого обміну думками в ході заходу		
	рівень самостійності студентів в обговоренні проблем		
4.	Результати (загальна оцінка)		
	Досягнення поставлених педагогом мети та завдань даного заходу.		
	Виконання плану заходу.		
	Аналіз ставлення студентів до змісту заходу, рівень їхньої активності.		
	Чи був захід цілісною системою, чи набором		

	різних, необ'єднаних між собою частин?		
	Що вдалося краще, що гірше?		
	Цікаві знахідки педагога.		
5.	Загальні висновки		

Відвідував заняття і провів аналіз: _____ (підпис)

Сума балів _____

Загальний висновок щодо аналізу заняття:

Рекомендувати:

**3. Анкета (самооцінювання рівня готовності до професійно-педагогічної діяльності учасника педагогічного експерименту) (за 12-бальною шкалою)
(на формульованому етапі)**

№ ^п /п	Питання	оцінка
1.	Чи впевнені Ви у собі, як у викладачі? Наскільки Ви володієте знаннями, уміннями, навичками, як викладач технічного профілю?	
2.	Чи притаманне Вам емоційне напруження під час проведення аудиторних занять, або виховних заходів?	
3.	Для Вас є характерною наявність організаційної складової?	
4.	Наскільки швидко Ви реагуєте на ту чи іншу ситуацію в аудиторії під час навчальних занять?	
5.	Чи здатні Ви прийняти правильні рішення в з використанням інформаційно-аналітичної складової своєї діяльності?	
6.	Чи володієте Ви тими властивостями і характеристиками, які визначають Вашу навчальну спрямованість, саме, як викладача технічних дисциплін?	
7.	Чи достатні у Вас знання і вміння методичного характеру?	
8.	Чи отримуєте Ви задоволення від власної педагогічної діяльності? Наскільки Ви мотивовані до педагогічної роботи?	
9.	Чи визначається ефективність педагогічної діяльності належною організацією науково-педагогічної підготовки ще на рівні університетської освіти?	
10.	Наскільки для Вас важливим є морально-психологічний клімат в студентській групі, в педагогічному колективі?	
11.	Чи є у Вас бажання займатися науково-дослідною роботою?	
Середній показник		

**4. Індивідуальна карта-анкета респондента (самоцінка)
учасника педагогічного експерименту (за 12-бальною шкалою)
(на констатувальному етапі)**

№ ^п / _п	Якості викладача технічного профілю	Оцінка
1	Готовність до опанування педагогіки, психології, дидактики, а також фундаментальних та професійно орієнтованих дисциплін	
2	Готовність до роботи на посаді куратора (класного керівника) групи студентів	
3	Готовність до керування студентами, які приймають участь в конкурсах, олімпіадах, науково-дослідній роботі, в наукових конференціях	
4	Готовність до опрацювання, переосмислення сучасних потоків інформації	
5	Готовність до вміння зрозуміти педагогічну проблему	
6	Рівень володіння прикладними програмами технічного напрямку.	
7	Педагогічна робота потрібна з метою самовдосконалення	
8	Педагогічна робота потрібна з метою самовираження	
9	Наявність фахових знань і сучасної технічної інформації	
10	Рівень усвідомлення соціальної відповідальності за якість і результат своєї професійно-педагогічної діяльності	
11	Бажання налагоджувати і підтримувати відносини з адміністрацією	
12	Готовність до проведення самоаналізу	
13	Рівень самостійності у прийнятті рішень	
14	Рівень мотивації до професійної (педагогічної) діяльності	
15	Рівень зацікавленості до проблем колег старшого віку	
Середній показник		

Додаток Г

Опитувальник «емоційного вигоряння» на робочому місці [241]

Запропонована методика надає об'ємну характеристику особистості, детальну картину синдрому і дозволяє намітити заходи профілактики та психокорекції. Емоційне вигоряння пов'язане з психічною втомою людини, яка тривалий час виконує одну й ту ж саму роботу.

Емоційне вигоряння у будь-яких фахівців, не виключенням є і педагоги, є одним з тих захисних механізмів, що виражається у певній емоційній реакції до своєї професійної діяльності.

Емоційне вигоряння призводить до зниження сили мотиву і зменшенню емоційної реакції на різні робочі ситуації (навіть, до байдужості).

Якщо Ви згодні з твердженням, поставте біля відповідного йому номера в бланку для відповідей знак «+» («так»), якщо не згодні - то знак «-» («ні»)

№п.п	Питання	Відповідь	
		Так (+)	Ні (-)
1.	Організаційні недоліки на роботі постійно змушують нервувати, напружуватися.		
2.	Сьогодні я задоволений (-на) своєю професією не менше, аніж на початку кар'єри.		
3.	Я помилився у виборі професії або профілю діяльності (займаю не своє місце).		
4.	Мене турбує те, що я став гірше працювати (менш продуктивно, якісніше, повільно).		
5.	Теплота взаємодії з партнерами залежить від мого настрою - хорошого або поганого.		
6.	Від мене, як професіонала, не залежить благополуччя партнерів.		
7.	Коли я приходжу з роботи додому, то деякий час (години 2-3) мені хочеться побути наодинці, щоб зі мною ніхто не спілкувався.		
8.	Коли я відчуваю втому або напруга, то намагаюся скоріше «згорнути» справу.		
9.	Мені здається, що емоційно я не можу дати		

	партнерам того, що вимагає професійний обов'язок.		
10.	Моя робота притупляє емоції.		
11.	Я відверто втомився від проблем, з якими доводиться мати справу на роботі.		
12.	Чи буває, що я погано засинаю (сплю) через переживання, пов'язаних з роботою.		
13.	Взаємодія з партнерами вимагає від мене великої напруги.		
14.	Від роботи отрмую все менше задоволення.		
15.	Я б змінив місце роботи, якби випала нагода.		
16.	Мене часто засмучує те, що я не можу належним чином надати партнерові професійну підтримку, послугу, допомогу.		
17.	Мені завжди вдається запобігти впливу поганого настрою на ділові контакти.		
18.	Мене дуже засмучує, якщо щось не так у моїхстосунках з діловим партнером.		
19.	Я настільки втомлююся на роботі, що вдома намагаюся спілкуватися якнайменше.		
20.	Через брак часу, втоми або напруги часто приділяю увагу партнеру менше, ніж необхідно.		
21.	Іноді самі звичайні ситуації спілкування на роботі викликають роздратування.		
22.	Я спокійно сприймаю обґрунтовані претензії партнерів.		
23.	Спілкування з партнерами спонукало мене цуратися людей.		
24.	При згадці про деяких колег по роботі, або партнерів у мене псується настрій.		
25.	Конфлікти або розбіжності з колегами забирають багато сил і емоцій.		
26.	Мені все важче встановлювати або підтримувати контакти з діловими партнерами.		
27.	Обстановка на роботі мені здається дуже важкою, складною.		
28.	У мене часто виникають тривожні очікування, що		

	пов'язані з роботою: щось має статися, як би не допустити помилки, чи зможу зробити все, як треба, не скоротять чи ні		
29.	Якщо партнер мені неприємний, я намагаюся обмежити час спілкування з ним або менше приділяти йому уваги.		
30.	У спілкуванні на роботі я дотримуюся принципу: «не роби людям добра, не отримаєш зла».		
31.	Я охоче розповідаю домашнім про свою роботу.		
32.	Бувають дні, коли мій емоційний стан погано позначається на результатах роботи (менше роблю, знижується якість, трапляються конфлікти).		
33.	Часом я відчуваю, що треба виявити до партнера емоційну чуйність, але не можу.		
34.	Я надзвичайно переживаю за свою роботу.		
35.	Партнерам по роботі віддаю уваги і турботи більше, аніж отримуєш від них вдячності.		
36.	При думці про роботу мені зазвичай стає не по собі: починає колоти в області серця, підвищується тиск, з'являється головний біль.		
37.	У мене хороші (цілком задовільні) стосунки з безпосереднім керівником.		
38.	Я часто радію, бачачи, що моя робота приносить користь людям.		
39.	Останнім часом (чи як завжди) мене переслідують невдачі в роботі.		
40.	Деякі сторони (факти) моєї роботи викликають глибоке розчарування, валять в зневіру.		
41.	Бувають дні, коли контакти з партнерами складаються гірше, ніж зазвичай.		
42.	Я поділяю ділових партнерів (суб'єктів діяльності) на «хороших» і «поганих».		
43.	Втома від роботи призводить до того, що я намагаюся скоротити спілкування з друзями і знайомими.		
44.	Я зазвичай виявляю інтерес до особистості партнера		

	крім того, що стосується справи.		
45.	Зазвичай я приходжу на роботу відпочив, зі свіжими силами, у гарному настрої.		
46.	Я іноді ловлю себе на думці, що працюю з партнерами автоматично, без душі.		
47.	По роботі зустрічаються настільки неприємні люди, що мимоволі бажаєш їм чогось поганого.		
48.	Після спілкування з неприємними партнерами у мене буває погіршення фізичного або психічного самопочуття.		
49.	На роботі я відчуваю постійні фізичні або психологічні перевантаження.		
50.	Успіхи у роботі надихають мене.		
51.	Ситуація, в якій я опинився на роботі, здається безвихідною (майже безвихідною).		
52.	Я втратив спокій через роботу.		
53.	Протягом останнього року була скарга (були скарги) на мою адресу з боку партнера (ів).		
54.	Мені вдається зберегти нерви завдяки тому, що багато з того, що відбувається з партнерами я не приймаю близько до серця.		
55.	Я часто з роботи приношу додому негативні емоції.		
56.	Я часто працюю через силу.		
57.	Раніше я був більш чуйним і уважним до партнерів, ніж тепер.		
58.	У роботі з людьми я керуюся принципом: не витрачай нерви, бережи здоров'я.		
59.	Іноді йду на роботу з важким почуттям: як все набридло, нікого б не бачити і не чути.		
60.	Після напруженого робочого дня я відчуваю нездужання.		
61.	Контингент партнерів, з яким я працюю, дуже важкий.		
62.	Іноді мені здається, що результати моєї роботи не вартий тих зусиль, які я витрачаю.		
63.	Якби мені пощастило з роботою, я був би більш		

	щасливим.		
64.	Я у розпачі через те, що на роботі у мене серйозні проблеми.		
65.	Іноді я вчиняю зі своїми партнерами так, як не хотів би, щоб чинили зі мною.		
66.	Я засуджую партнерів, які розраховують на особливу поблажливість, увагу.		
67.	Найчастіше після робочого дня у мене немає сил займатися домашніми справами.		
68.	Зазвичай я кваплю час: скоріше б робочий день скінчився.		
69.	Стани, прохання, потреби партнерів зазвичай мене щиро хвилюють.		
70.	Працюючи з людьми, я зазвичай ніби ставлю «екран», що захищає мене від чужих страждань і негативних емоцій.		
71.	Робота з людьми (партнерами) дуже розчарувала мене.		
72.	Щоб відновити сили, я часто приймаю ліки.		
73.	Як правило, мій робочий день проходить спокійно і легко.		
74.	Мої вимоги до виконуваної роботи вище, ніж те, чого я досягаю в силу обставин.		
75.	Моя кар'єра склалася вдало.		
76.	Я дуже нервую через все, що пов'язано з роботою.		
77.	Деяких зі своїх постійних партнерів я не хотів би бачити і чути.		
78.	Я схвалюю колег, які повністю присвячують себе людям (партнерам), забуваючи про власні інтереси.		
79.	Моя втома на роботі зазвичай мало позначається (ніяк не позначається) у спілкуванні з домашніми та друзями.		
80.	Якщо виникає можливість, я приділяю партнеру менше уваги, але так, щоб він цього не помітив.		
81.	Мене часто підводять нерви в спілкуванні з людьми на роботі.		

82.	До всього (майже до всього), що відбувається на роботі, я втратив інтерес, живе почуття.		
83.	Робота з людьми погано вплинула на мене, як професіонала - розлютила, зробила нервовим, притупила емоції.		
84.	Робота з людьми явно підриває моє здоров'я.		

№ п/п	Так	Ні	№ п/п	Так	Ні	№ п/п	Так	Ні	№ п/п	Так	Ні
1			8			15			22		
2			9			16			23		
3			10			17			24		
4			11			18			25		
5			12			19			26		
6			13			20			27		
7			14			21			28		
...				
81			82			83			84		

Обробка даних

Кожен варіант відповіді попередньо оцінений компетентними експертами певною кількістю балів - зазначається в ключі поруч з номером відповіді в дужках. Це зроблено для того, щоб показати, що ознаки симптому, мають різне значення щодо визначення ступеня його важкості.

Максимальну оцінку - 10 балів отримуює від експертів та ознака, яка є найбільш показовою для симптому.

Відповідно до ключа здійснюються наступні підрахунки:

- 1) визначається сума балів окремо для кожного з 12 симптомів «вигорання»;
- 2) підраховується сума показників симптомів для кожної з трьох фаз формування «вигорання»;
- 3) знаходять підсумковий показник синдрому «емоційного вигорання» - сума показників за усіма 12 симптомами.

Ключ

Знак «+» біля номера питання означає, що дано позитивну відповідь, знак «-» — негативна відповідь. В дужках вказані бали.

«Напруга»:

1. Переживання психотравмуючих обставин:
+1 (2), +13 (3), +25 (2), -37 (3), +49 (10), +61 (5), -73 (5).
2. Задоволеність собою:
-2 (3), +14 (2), +26 (2), -38 (10), -50 (5), +62 (5), +74 (3).
3. «Загнаність в клітку»:
+3 (10), +15 (5), +27 (2), +39 (2), +51 (5), +63 (1), -75 (5).
4. Тривога і депресія:
+4 (2), +16 (3) 7 + 28 (5), +40 (5), +52 (10), +64 (2), +76 (3).

«Резистенції»

1. Неадекватне вибіркоче емоційне реагування:
+5 (5), -17 (3), +29 (10), +41 (2), +5,3 (2), +65 (3), +77 (5) .
2. Емоційно-моральна дезорієнтація:
+6 (10), -18 (3), +30 (3), +42 (5), +54 (2), +66 (2), -78 (5).
3. Розширення сфери економії емоцій:
+7 (2), +19 (10), -31 (2), +43 (5), +55 (3), +67 (3), -79 (5).
4. Редукція професійних обов'язків:
+8 (5), +20 (5), +32 (2), -44 (2), +56 (3), +68 (3), +80 (10).

«Виснаження»

1. Емоційний дефіцит:
+9 (3), +21 (2), +33 (5), -45 (5), +57 (3), -69 (10), +81 (2).
2. Емоційна відстороненість:
+10 (2) 1 +22 (3), -34 (2), +46 (3), +58 (5), +70 (5), +82 (10).
3. Особистісна відстороненість (деперсоналізація):
+11 (5), +23 (3), +35 (3), +47 (5), +59 (5), +72 (2), +83 (10).
4. Психосоматичні і психовегетативні порушення:
+12 (3), +24 (2), +36 (5), +48 (3), +60 (2), +72 (10), +84 (5).

Інтерпретація результатів

Запропонована методика дає докладну картину синдрому «емоційного вигорання». Перш за все, треба звернути увагу на виокремлені симптоми. Показник вираженості кожного симптому коливається в межах від 0 до 30 балів: 9 і менше балів - несформований симптом; 10-15 балів - складаний симптом; 16 і більше - сформований симптом. Симптоми з показниками 20 і більше балів відносяться до домінуючих у фазі або в усьому синдромі «емоційного вигорання». Методика дозволяє побачити провідні симптоми «вигорання». Істотно важливо відзначити, до якої фази формування стресу належать домінуючі симптоми і в якій фазі їх найбільше число. Подальший крок в інтерпретації результатів опитування - осмислення показників фаз розвитку стресу: «*напруга*», «*резистенція*» і «*виснаження*». У кожній з них оцінка можлива у межах від 0 до 120 балів. Однак, зіставлення балів отриманих для фаз, є неправомірним, бо не свідчить про їх відносну роль, або внесок у синдром. Оскільки вимірювані в них явища суттєво різняться - реакція на зовнішні і внутрішні чинники, прийоми психологічного захисту, стан нервової системи.

За кількісними показниками є правомірним говорити лише про те, наскільки кожна фаза сформувалася, яка фаза сформувалася в більшій чи меншій мірі: 36 і менше балів - фаза не сформувалася; 37-60 балів - фаза в стадії формування; 61 і більше балів - сформована фаза. Оперуючи смисловим змістом і кількісними показниками, підрахованими для різних фаз формування синдрому «вигорання», можна дати досить об'ємну характеристику особистості і, що не менш важливо, намітити індивідуальні заходи профілактики та психокорекції.

Висвітлюються наступні питання: 1) Які симптоми домінують; 2) Які склалися і є домінуючими симптомами, що супроводжують виснаження; 3) Пояснити чи є «виснаження» (якщо воно виявлено) тим фактором професійної діяльності, що увійшов у симптоматику «вигорання», або є суб'єктивним фактором; 4) Який симптом (які симптоми) найбільш обтяжують емоційний стан особистості; 5) В яких напрямках треба впливати на виробничу обстановку, щоб знизити нервові напруження; 6) Які ознаки і аспекти поведінки самої особистості підлягають корекції, щоб емоційний «вигорання» не завдавало особистою шкоди, професійній діяльності, а також партнерам по роботі.

Наукове електронне видання

КОВАЛЬЧУК Володимир Володимирович

ДОЛІНСЬКА Людмила Василівна

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ
ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ В СИСТЕМІ
ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА КОЛЕДЖУ**

Монографія

Видавець і виготовлювач

Одеський державний екологічний університет

вул. Львівська, 15, м. Одеса, 65016

тел./факс: (0482) 32-67-35

Е-mail: info@odeku.edu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 5242 від 08.11.2016

