

Вітвицька С.С. Наукові підходи до педагогічної підготовки магістрів // Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії : зб. матеріалів конференції. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С. 63-68.

УДК 378.013(076.5)

С.С. ВІТВИЦЬКА

кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки
Житомирського державного університету імені І. Франка

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ

Визначається ієрархія понять «компетентність», «компетенція», «готовність», «педагогічна майстерність», «професіоналізм»; їх зміст відповідно до педагогічної підготовки магістрів освіти.

Определяется иерархия понятий «компетентность», «компетенция», «готовность», «педагогическое мастерство», «профессионализм»; их содержание в соответствии с педагогической подготовкой магистров образования.

The hierarchy of the concepts «competence», «competense», «readiness», «pedagogical trade», «professionalism», is determined in the article; their maintenance is in accordance with pedagogical preparation of master's degrees of education.

Як засвідчує аналіз сучасної соціокультурної ситуації, у реальній педагогічній дійсності, на практиці, якість випускника магістратури, спеціаліста, бакалавра визначається шляхом суб'єктивної оцінки, шляхом порівняння, опосередковано. Об'єктивних критеріїв практично не існує. Загальновідомо, що умовою наукової організації педагогічної праці є чітке уявлення про об'єкт, його вихідні можливості і кінцевий результат – продукт діяльності. Кожному викладачу необхідний орієнтир (проект вимог), що можна поставити перед майбутнім педагогом, випускником магістратури.

Якість, як філософська категорія, являє собою сукупність усіх суттєвих, відносно стійких властивостей і характеристик об'єкта або предмету. Визначити точно і однозначно якість певної властивості або в цілому якості підготовки спеціаліста важко, але правомірно, спираючись на досягнутий рівень розвитку наук про людину. В оцінці якості підготовки випускника університету, зокрема фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр освіти», можна застосувати професіографічний підхід.

Професіографія, взагалі, і професіографія у педагогічній праці справа не нова. В кінці 20-х на початку 30 років минулого століття у СРСР вона розвивалася досить інтенсивно, головним чином у руслі психології та психотехніки. Не дивлячись на певну обмеженість досліджень тих років, та їх, в основному, конструктивно-узагальнюючий характер, авторами були зроблені перші спроби сформулювати вимоги до вчителя, як з точки зору соціально значущих, так і професійно-педагогічних та психофізіологічних властивостей його особистості (Т. Маркар'ян, Р. Кутенов, С. Гусев, Н. Левітов, Г. Прозоров, М. Соколов, Т. Чугуев). Професіографічне вивчення педагогічної діяльності почало відроджуватися у 70-80-ті роки ХХ століття (Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, Р. Маттельман, А. Щербаков, В. Сластенін та ін.). У наш час професіографічний підхід використовували дослідники О. Дубасенюк, М. Дяченко, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, О. Мороз та ін.

Метою цієї статті, що є складовою нашого дослідження, є висвітлення різних підходів до визначення та взаємозв'язку понять компетентність, компетенція, готовність, майстерність, професіоналізм педагога, встановлення ієрархії цих понять стосовно педагогічної підготовки магістрів освіти.

Як відомо під професією розуміють вид трудової діяльності, що вимагає від людини певних загальних і спеціальних знань, умінь, навичок, які набуваються у процесі загальної і спеціальної освіти і шляхом практичної діяльності. У межах кожної професії формуються і існують спеціальності, які характеризуються більш вузьким характером.

Професіограма моделює передбачений результат, який існує ідеально, але має бути отриманий після певного терміну навчання і виховання студента у вищому навчальному закладі. Як система вимог до спеціаліста, вона надає можливість передбачити конкретні шляхи, засоби, операції, критерії професійної підготовки студентів, а також удосконалювати програму формування особистості

майбутнього учителя [12, с. 26]. Отже, на основі професіограми вчителя можливо і доцільно скласти модель – професіограму випускника бакалаврата, магістратури. Таким чином, розробляючи модель випускника магістратури ми виходили: з досліджень В.О. Сластеніна, Н.В. Кузьміної, О.Г. Мороза, щодо професіограми вчителя; аналізу зарубіжного досвіду щодо рівня підготовки магістрів; нормативних документів (Закон України "Про вищу освіту" (2002 р.) Закон України "Про освіту" (1996 р.), "Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні освіти" (1998 р.), "Концепція педагогічної освіти"; специфіки діяльності фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр". В останніх документах МОН України основним підходом до підготовки фахівців визнано компетентнісний.

Логіка взаємозв'язку понять "компетенція", "компетентність", "готовність", "майстерність", "професіоналізм", на нашу думку, стосовно підготовки магістрів освіти, майбутніх педагогів має такий вигляд: компетенція → компетентність → готовність → майстерність → професіоналізм.

Сучасні підходи до організації вищої освіти набувають прагматичності. Багато студентів прагнуть здобути не стільки академічні знання, скільки засвоїти програми, що дають змогу швидко адаптуватися до вимог ринку праці, бути конкурентноспроможними, почуватися впевнено у суспільстві. Окремі з них суміщують навчання і роботу, навіть не плануючи отримати по закінченні академічний ступінь, обмежившись апануванням певних знань, умінь, навичок, набуття інших здатностей. У свою чергу, держава і провайдери освіти за таких обставин передусім змушені скерувати свої зусилля на досягнення економічної й соціальної ефективності вищої освіти як головного чинника успішної соціалізації та кар'єрного зростання громадян. Тому вагомішими в оцінюванні якості освіти і проведенні її порівняння поміж різними університетами і країнами стають кінцеві результати навчання їх компетентність [2, с. 243].

Термін "компетентність" є актуальним в дослідженні проблем у сучасному психолого-педагогічному контексті. На думку Н. Бібік, О. Пометун, О. Савченко, О. Овчарук поняття "компетентність" має дидактичну специфіку й розглядається як педагогічна категорія, яка може характеризувати як певний етап в освітньому процесі, так і його кінцевий результат – результат освіти [1; 9, 10; 11].

У роботах російських дослідників (В. Болотов, А. Хуторський, В. Серіков, І. Зимняя, та ін.) *змістовий аспект* поняття компетентності включає такі складові: мотиваційну (готовність до прояву компетентності), когнітивну (володіння знаннями); діяльнісну (сформованість способів діяльності, технологічної грамотності); аксіологічну (освоєння цінностей, ціннісне ставлення до професійної діяльності й особистого зростання).

Експерти програми "DeSeCo" визначають поняття компетентності (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації (поєднанні) взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії.

М. Холодна вважає, що компетентність - це особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. На її думку, знання повинні задовольняти такі вимоги: різноманітність (множина різних знань про різне); структурованість; гнучкість; оперативність та доступність; здатність до застосування знань у нових ситуаціях; категоріальний характер знань; володіння не тільки декларативними, але й процедурними та конструктивними знаннями; рефлексія, тобто знання про ширину та глибину своїх знань.

У наявних визначеннях підкреслюються такі сутнісні *характеристики* компетентності:

- ефективне використання здібностей, що дозволяє плідно здійснювати професійну діяльність згідно з вимогами робочого місця;
- володіння знаннями, уміннями та здібностями, необхідними для роботи за фахом при одночасній автономності та гнучкості в частині вирішення професійних проблем; розвинена співпраця з професійним міжособистісним середовищем;
- інтегроване поєднання знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному виробничому середовищі;
- здатність робити що-небудь добре, ефективно в широкому форматі контекстів із високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки; швидко, гнучко та адаптивно реагувати на динаміку обставин і середовища.

Характеризуючи *сутнісні ознаки компетентності* людини, варто пам'ятати, що вони: постійно змінюються (зі зміною світу, зі зміною вимог до "успішного дорослого"); мають діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні з предметними уміннями та знаннями в конкретних галузях (ситуаціях); виявляються в умінні робити вибір, виходячи з адекватної оцінки себе в конкретній ситуації; пов'язані з неперервною самоосвітньою діяльністю.

Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як загальні, або ключові, уміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові уявлення, опори, або опорні знання.

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)) поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і (ставлень) відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або іншого виду діяльності.

Таким чином, аналіз теоретичних праць і сучасних досліджень дозволяють розглядати "компетентність" стосовно характеристики рівня професіоналізму особистості і визначити її як специфічну здатність для продуктивної діяльності у конкретній предметній галузі, яка включає вузько спеціалізовані знання, уміння і навички, досвід їх використання у реальному житті, відповідальне ставлення до виконання виробничих функцій.

Визначення переліків загальних (ключових) і специфічних (предметних) компетентностей потрібно здійснити для кожного освітньо-кваліфікаційного рівнів. Це зумовлено об'єктивними умовами, в яких знаходиться українське суспільство і сучасна вища освіта.

Наповнення переліку компетентностей, які відповідали б особливостям системи освіти та ринку праці України - надзвичайно важливе й складне завдання, як і для більшості країн-учасниць Болонського процесу. Причому цей набір, як показали результати досліджень у рамках європейської програми Тьюнінг, "Настроювання освітніх структур в Європі" може і суттєво відрізнятись за його розумінням з боку студентів, і викладачів і роботодавців, оскільки кожна з цих груп має свої цільові інтереси [2, с. 244].

Значна кількість робіт у галузі психології та педагогіки присвячена проблемі професійної компетентності вчителя: Д.Алферова, А. Маркова, В. Мижерикова і М. Єрмоленко, Н. Разіна, С. Шишова та ін. У вітчизняній літературі ця проблема аналізувалася (С. Бондар, Н. Глинянюк, С. Павлютенковим, С. Тищенко та іншими).

Аналіз проблеми розвитку професійної компетентності вчителя в зарубіжних і вітчизняних педагогічних школах з позицій аксіологічного підходу, генетичного методу і методу порівняльного аналізу свідчить про появу нових досліджень, пов'язаних з розробкою науково-педагогічних основ професійної підготовки, а саме:

- розробкою кваліфікаційних характеристик, професіограм, у яких формується система вимог до змісту підготовки вчителя на певному факультеті;
- дослідженням структури педагогічної діяльності й виділення за її компонентами типів педагогічних умінь і навичок;
- розробкою змісту, форм і методів формування теоретичних знань і педагогічних умінь за конкретними видами роботи вчителя-вихователя ;
- дослідженням видів компетенції як можливих складових професійної компетентності.

Певне коло учених (Н. Кузьміна, О. Ломакіна) розглядають «компетенцію» як базу, основу для подальшого формування і розвитку компетентності [6, с. 87-89; 8, с. 31].

Компетенція розглядається науковцями одночасно в трьох аспектах: 1) як коло питань, в яких особа повинна бути обізнана; коло повноважень, делегованих суб'єкту (посадовцю, органу управління, групі і т. п.); 2) як досвід, інформаційний ресурс, знання з певної предметної галузі, якими володіє суб'єкт; 3) соціально задана вимога підготувати особу для певної сфери діяльності.

Отже, компетенція поняття вужче, ніж поняття компетентність і ключові компетентності вмістять у собі низку компетенцій. На нашу думку, у процесі педагогічної підготовки магістрів освіти потрібно сформувані такі компетентності та компетенції, як: *психологічну*, що включає інформаційну, комунікативну, емпатійну компетенції; *педагогічну*, що включає інноваційну, інформаційну, операційно-пошукову, контрольну-оцінну, організаторську, технологічну компетенції; *методичну*, що включає дидактичну, мовленнєву, процесуальну, дослідницько-пошукову компетенції; *життєву*, що включає адаптивну, деонтологічну, життєтворчу компетенції; *фахову*, що включає інформаційну, операційно-діяльнісну, регулятивно-корегуючу, контрольну-спонукаючу компетенції; *соціальну*, що включає моральну, правову, загальнокультурну, світоглядну, комунікативну компетенції.

Зрозуміло, що в умовах ринку, коли зменшуються асигнування на освіту, коли молодь стає практичною і вимагає більш раціонального використання часу на підготовку до професійної діяльності головним результатом діяльності вищого навчального закладу має бути компетентний фахівець. Така вимога цілком правомірна для професій людина-техніка, людина-знакові системи тощо, але не для професії вчителя, оскільки у педагогічній діяльності провідне значення мають людські якості, характер, ерудиція і почуття. Тому мова має йти про формування готовності до педагогічної діяльності. Це поняття є незапозиченим, а вітчизняним. Воно відображає постійний потяг до духовності, який характерний для слов'янських народів.

У тлумачних словниках сучасної української мови поняття "готовий", "готов" – який зробив необхідне приготування, підготувався до чого-небудь, який уже склався, набув досвіду [3, с. 257].

Ми розглядаємо готовність магістра до педагогічної діяльності не як «особливий особистісний стан», а як складне динамічне утворення, що є результатом самовизначення, спеціальної професійної підготовки, освіти і самоосвіти, виховання і самовиховання. На нашу думку, випускник магістратури повинен мати особистісну готовність, яка полягає в усвідомленні практичної цінності інновацій у системі освіти, наявності інноваційної педагогічної позиції. Щодо взаємозв'язку понять готовність і педагогічна майстерність, то у працях академіка І. Зязюна майстерність визначається як комплекс якостей і властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності педагога на рефлексивній основі. Її складовими є гуманістичне спрямування, теоретичні знання, педагогічні здібності, педагогічна техніка.

Майстерний, який досконало знає свою справу; умілий, досвідчений // який усе вміє робити. Майстерність - властивість за значенням майстерний; умілість, вправність. Висока якість виконаної роботи; досконалість [3, с. 637]. Зрозуміло, що майстерність пов'язана з тривалим практичним досвідом і вона приходить з часом. Від випускника магістратури можна вимагати готовності до педагогічної діяльності. Найвищим досягненням у педагогічному зростанні є професіоналізм. Професіонал – людина, яка займається професією (на відміну від любителя). Професіонал – той, хто зробив яке-небудь заняття предметом своєї постійної діяльності, своєю професією (добрий фахівець, знавець своєї справи). Професіоналізм – оволодіння основами та глибинами якої-небудь професії [3, с. 1177].

Аналіз наукових джерел дає можливість виокремити декілька підходів до тлумачення цього феномену. Перший підхід ґрунтується на діяльнісній основі, коли поняття «професіоналізм» трактується як якісна характеристика суб'єкта діяльності – представника певної професії, та визначається мірою володіння ним сучасним змістом і сучасними засобами вирішення професійних завдань продуктивними способами їх здійснення (Н. Кузьміна).

Термін "професіоналізм" в такому розумінні використовується для позначення великої сукупності елементів, які відображають високу продуктивність професійної діяльності особистості (А. Маркова, Ф. Ісмагілова, В. Горчакова та ін.). Крім якісних критеріїв професіоналізму Н. Кузьміна (автор цього підходу) вводить і кількісні, відзначаючи, що "що міра цього оволодіння у різних людей різна, тому можна говорити про високий, низький рівень професіоналізму представника тієї або іншої професії". У такому тлумаченні професіоналізму чітко простежується орієнтація на діяльніші аспекти феномена, а його сутність пов'язується з вищими рівнями вищими межами досконалості діяльності, мистецтвом й майстерністю. Таким чином, з позиції даного підходу професіоналізм має свою кінцеву форму, свій вищий рівень, який відзначається найвищою і стабільною продуктивністю, найвищим рівнем кваліфікації фахівця, оптимальною інтенсивністю і напруженістю праці.

У той же час необхідно підкреслити, що ідею професіоналізму не слід зводити лише до того, що може бачити сторонній спостерігач, людину-професіонала (як носія специфічної властивості – професіоналізм необхідно розглядати як багаторівневу систему, яка має не тільки зовнішні, але і складні різноманітні внутрішні, психічні функції. Таким чином професіоналізм особистості повинний розглядатися не тільки як високий рівень знань, вмінь та досягнених результатів людини в певній області професійної діяльності, але певна система організації свідомості психіки людини (Є. Клімов). Отже, з розвитком індивідуально-орієнтованих методологічних підходів зростає увага дослідників особистісних аспектів професіоналізму, оскільки професійні досягнення людини зумовлюються не тільки досконалою системою умінь і навичок, а й розвитком особистісних і професійних якостей. Таким чином виникає другий, особистісний підхід до розуміння сутності професіоналізму.

Професіоналізм виступає в якості інтегральної характеристики людини -професіонала (як індивіда суб'єкта діяльності та індивідуальності), що проявляється в діяльності та спілкуванні. Це не тільки досягнення ним високих виробничих показників, але і особливості його професійної мотивації, система його устремління ціннісних орієнтацій, смислу праці для самого фахівця.

За думкою Є. Рогова, професіоналізм є сукупністю психофізіологічних, психічних і особистісних змін, які відбуваються в людині під час оволодіння і тривалого виконання діяльності, що забезпечують якісно новий, більш ефективний рівень вирішення складних професійних задач особливих умовах.

Третій підхід до визначення сутності феномену професіоналізму виявляється у поєднанні діяльнісних, особистісних засад, коли професіоналізм розглядається в діалектичній єдності проявів діяльнісного особистісного та відповідно визначається поняттями професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості (А. Деркач).

Професіоналізм діяльності – це якісна характеристика суб'єкта праці, яка відображає високу професійну кваліфікацію та компетентність, різноманіття ефективних професійних навичок та вмінь, в тому числі основаних на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних завдань, що дозволяє здійснювати діяльність з високою і стабільною продуктивністю; це характеристика яка підлягає подальшому розвитку.

Професіоналізм особистості – це якісна характеристика суб'єкта праці, яка відображає високий рівень професійно важливих або особистісно-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу та ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток.

Особливої уваги набуває проблема визначення загальних критеріїв – показників рівня професіоналізму людини. Як правило, більшість науковців (С. Клімов, Ю. Поваренков, С. Дружилов) визначають дві групи показників професіоналізму по відношенню до особистості: (об'єктивні) та внутрішні (суб'єктивні).

До зовнішніх показників професіоналізму, в першу чергу, належить професійна продуктивність особистості як певна система часткових критеріїв: кількість та якість виробленої продукції, надійність професійної діяльності та ін. за думкою С. Дружилова, найважливішою складовою професійної продуктивності фахівця є ефективність його професійної діяльності.

До внутрішніх показників професіоналізму можна віднести декілька інтегративних показників. По-перше, - професійну ідентичність як особистісну значимість для людини професії та професійної діяльності в якості засобу задоволення власних потреб і розвитку свого індивідуального ресурсу. Професійна ідентичність особистості оцінюється на основі таких суб'єктивних показників як задоволеність працею, професією, кар'єрою, своїм професійним Я. Механізмом розвитку професійної ідентичності особистості є гармонійність співвідношення інтеріоризованих моделей професії та професійної діяльності з професійною Я-концепцією.

Професійна Я-концепція, в свою чергу, включає представлення фахівця про себе як члена професійного співтовариства, носія професійної культури, про систему професійних якостей, необхідних професіоналу, а також систему відношень людини до професійних цінностей. Професійна ідентичність потребує прийняття особистістю певних ідей, правил поведінки, цінностей, що прийняті членами професійного співтовариства. При відсутності професійної ідентичності розвивається професійний маргіналізм, суттєвою ознакою якого є, як свідчить О. Єрмолаєва, наступне: при зовнішній формальній причетності до професії, – внутрішня неприналежність до професійної етики та цінностям як в сфері ідентичності самосвідомості (самоототожнення із відповідальністю, посадових обов'язків і моралі), так і в сфері реальної поведінки (дії не в рамках професійних функцій та етики, а під впливом інших мотивів та цілей).

По-друге, внутрішнім критерієм професіоналізму є, як запропонував Д. Супер, ступінь професійної зрілості, що свідчить про вміння людини співвідносити свої можливості та потреби з професійними вимогами, які висуває професійна діяльність. До професійної зрілості особистості більшість науковців відносять професійну самооцінку, рівень домагань, здатність до саморегуляції та ін. При чому в структурі професійної самооцінки виділяють операційно-діяльнісний та особистісний аспекти. Перший з них пов'язаний з оцінкою себе як суб'єкта діяльності й виражається в самооцінці рівня професійної вмільності (сформованості професійних вмінь та навичок) та рівня професійної ерудиції (системи професійних знань). Другий аспект виражається в оцінці власних професійних якостей у співвідношенні з ідеалом ("Я-ідеальне") професійної Я-концепції.

Таким чином, структура професіоналізму як особливої системи визначається сукупністю стійких зв'язків між відносно незалежними елементами, що її створюють: підсистемою професійної продуктивності, підсистемою професійної ідентичності та підсистемою професійної зрілості.

Питання про продуктивність педагогічної діяльності в ряді досліджень тлумачиться в контексті акмеологічного підходу. У роботах Б.Ананьєва закладені основи нового розділу вікової психології – акмеології - науки про найбільш продуктивний, творчий період життя людини. Розвиваючи ці ідеї стосовно педагогіки, Н. Кузьміна експериментально і теоретично обґрунтувала акмеологічний підхід до педагогічної діяльності. Оскільки в цьому випадку йдеться про дослідження особливостей продуктивної діяльності педагога, то основним критерієм стає не вік, а професіоналізм педагога.

Отже, ретроспективний теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури, результатів досліджень педагогічної практики дає можливість визначити професіоналізм як інтегроване, динамічне, складне утворення, вважаючи, що це результат інтенсивної довготривалої педагогічної діяльності, і вона, як результат, передбачає високий рівень продуктивності праці. В структурі педагогічного професіоналізму можна виділити три складових компонента: професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення.

Професіоналізм знань є основою, підґрунтям формування професіоналізму загалом. Важливими особливостями професіоналізму знань є:

- комплексність, тобто здатність викладача синтезувати інформацію з різних галузей науки у процесі викладання певного закону, тенденції;
- особистісна забарвленість, тобто знання, "пропущені" через власну позицію;
- формування знань одночасно на різних рівнях (теоретичному, методичному, технологічному).

Професіоналізм спілкування – це готовність і уміння використовувати системні знання у взаємодії зі студентами. Йдеться про те, що виховують студентів не тільки знання, але й сама особистість викладача. Викладач повинен розуміти, пам'ятати, що ефективність спільної діяльності педагога і студента в будь-яких формах залежить від взаєморозуміння між ними. А "зрозуміти внутрішній світ іншої людини, – як справедливо зауважує Ю. Кулюткін, – це значить зуміти поставити себе на місце іншої людини і бачити оточення немовби очима іншого. Проте взаєморозуміння – це не просто мое розуміння іншого, але й знання того, що інший розуміє мене... І ось що важливо: коли ми говоримо про взаєморозуміння, то передбачаємо, що партнери по спільній діяльності не просто відображають один одного, але й взаємно поділяють точку зору" [7, с. 53]. Іншими словами, взаєморозуміння передбачає єдність вихідних цілей учасників спільної діяльності.

Професійно-педагогічне спілкування – це система прийомів органічної соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, пізнання один одного, організація діяльності і стимулювання діяльності вихованців, організація і корекція взаємин у колективі вихованців, обмін ролями, співпереживання і створення умов для самоствердження особистості вихованця. Педагогічне спілкування – особливий вид творчості.

У професійному спілкуванні викладача можна виділити два взаємопов'язаних компоненти: По-перше, це загальні принципи (основа) спілкування, що закладаються самим характером суспільного ладу, наслідуванням цінностей минулого, в яких реалізується педагогічна діяльність педагога, єдина мета і задачі навчання і виховання. По-друге, його індивідуальні принципи (основа) спілкування, громадянська позиція, стиль спілкування – сукупність конкретних прийомів і засобів, які викладач доцільно, залежно від конкретних умов і можливостей навчання і виховання реалізує у своїй діяльності на основі власних знань, професійного досвіду, здібностей і умінь [4].

Отже, професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення забезпечують розвиток цілісної системи – професіоналізму діяльності педагога. В педагогічній діяльності ці структурні елементи взаємопов'язані і взаємозумовлені. Відсутність одного з них у діяльності викладача вищого навчального закладу свідчить про несформованість педагогічного професіоналізму. Таким чином, у тлумаченні понять компетенція, компетентність, готовність, майстерність, професіоналізм можна прослідкувати взаємозв'язок, взаємозалежність, поступове нарощування та розширення знань, умінь, навичок, збагачення ерудиції, удосконалення якостей та властивостей особистості. Завданням вищого навчального закладу у підготовці магістрів є забезпечення готовності до педагогічної діяльності і формування творчого потенціалу для продуктивної педагогічної діяльності, зростання майстерності і професіоналізму.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: Рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. - "К.І.С.", 2004. – С. 47-53.
2. Біла книга національної освіти України / За заг. ред. академіка В.Г. Кременя: НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010. – 347 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
4. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / Вітвицька С.С. – Київ: Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
5. Ермалаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психолог. Журнал. – 2001. – Т. 22. - № 4. – С. 51-59.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Кузьмина Н. В. – М. : Высшая школа, 1990. – 162 с.
7. Кулюткін Ю.М. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – С. 53.
8. Ломакина О.Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя: Дис. канд. пед. наук: 13.00.08. – Волгоград, 1998. – 200 с.
9. Овчарук О.В. Развитие компетентного подхода: стратегические ориентиры международной спільноти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. - "К.І.С.", 2004. – С. 6-16.
10. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. - "К.І.С.", 2004. – С. 66-72.
11. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – "К.І.С.", 2004. – С. 34-47.
12. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение. – 159 с.

