

УДК 378.013(076.5)

С. С. Вітвицька,  
кандидат педагогічних наук, професор  
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

### КОМПЕТЕНТІСНИЙ ТА ПРОФЕСІОГРАФІЧНИЙ ПІДХОДИ ДО ПОБУДОВИ ПРОФЕСІОГРАМИ МАГІСТРА ОСВІТИ

*У статті аналізуються професіографічний і компетентнісний підходи до побудови професіограми – моделі магістра освіти. Подається авторський погляд на взаємозв'язок та ієрархію понять "компетенція", "компетентність", "готовність до педагогічної діяльності", "майстерність" та "професіоналізм педагога". Визначаються компоненти професіограми магістра освіти, компетентності та компетенції необхідні випускникові магістратури.*

Відповідно до вимог Болонської конвенції Україна переходить до двоциклового навчання (бакалаврат, магістратура). Одним із положень Болонської конвенції є забезпечення якісної освіти.

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. Відсутність будь-якої, навіть, однієї властивості свідчить про відсутність якості.

Наявність певної властивості особистості можна дослідити у певних ситуаціях. При дотриманні визначених дослідником умов можна визначити рівень її розвитку. Кількісну характеристику властивості, що входить у склад якості, прийнято називати показником якості [1: 24].

Визначити точно і однозначно якість певної властивості або загалом якість 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.

У кінці 20-х на початку 30 років минулого століття у СРСР вона розвивалася досить інтенсивно, головним чином, у руслі психології та психотехніки (Н. Д. Левітов, Г. С. Прозоров, М. П. Соколов, Т. К. Чугуєв). Професіографічне вивчення педагогічної діяльності почало відроджуватися у 70-80-ті роки ХХ століття (Ф. М. Гоноволін, Н. В. Кузьміна, Р. Й. Маттельман, А. І. Щербаков, В. О. Сластьонін та ін.).

У наш час професіографічний підхід використовували дослідники О. А. Дубасенюк, М. І. Дяченко, Л. А. Кандибович, О. Г. Мороз та ін.

**Метою цієї статті** є аналіз професіографічного та компетентнісного підходів до побудови професіограми освіти, визначення взаємозв'язку та ієрархії понять компетенція, компетентність, готовність, майстерність, професіоналізм педагога, визначення компонентів професіограми магістра освіти.

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 [1: 26].

Отже, на основі професіограми вчителя можливо і доцільно скласти модель – професіограму випускника бакалаврату, магістратури.

В основу професіограми – моделі випускника магістратури нами покладено: дослідження В. О. Сластьоніна, Н. В. Кузьміної, О. Г. Мороза щодо професіограми вчителя; зарубіжний досвід підготовки магістрів; нормативні документи (Закон України "Про вищу освіту" (2002 р.), Закон України "Про освіту" (1996 р.), "Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні освіти" (1998 р.), "Концепція педагогічної освіти" (1996 р.); специфіка діяльності фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр".

В останніх документах Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України основним підходом до підготовки фахівців визнано компетентнісний.

Уважають, що компетентнісний підхід значно ефективніший при порівнянні різних академічних ступенів, програм академічного і професійного спрямування, визначенні нових академічних ступенів і оновленні вже

існуючих, оскільки це легше робити шляхом зіставлення результатів навчання, а не змісту навчальних планів, а також кількості кредитів і тривалості навчання [2: 247].

Для того, щоб створити модель-професіограму на основі компетентнісного підходу нам потрібно встановити певну ієрархію та взаємозв'язок понять "компетенція", "компетентність", "готовність", "майстерність", "професіоналізм". На нашу думку, стосовно педагога, вона має такий вигляд: компетенція → компетентність → готовність → майстерність → професіоналізм (див. рис. 1).



Рис.1. Взаємозв'язок понять "компетенція", "компетентність", "готовність", "майстерність", "професіоналізм". Компетентності та компетенції, якими має володіти випускник магістратури.

Компетентнісний підхід – це орієнтація на єдині вимоги до освітніх стандартів у Європі. Якщо донедавна поняття "компетентність" і "компетенція" у вітчизняній педагогіці іноді вживалися як синоніми, то на сьогодні зміст цих понять розмежовано.

Компетенція (від лат. *competentia* – належність до права) – 1) коло повноважень, наданих законом, статутом чи іншим актом конкретному органу чи посадовій особі; 2) знання й досвід у тій чи іншій галузі; добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [3: 560].

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

У науково-педагогічній літературі можна виділити дві протилежні думки щодо провідної категорії компетентнісного підходу.

Як свідчить категоріальний аналіз, "компетенція" є похідним поняттям від "компетентності" і означає сферу застосування знань, умінь і навичок людини, а "компетентність" – семантично первинна категорія, яка представляє їх інтеріоризовану (трансформовану в особистісний досвід) сукупність, систему, деякий "багаж" знань людини. Тому, "компетентна" у своїй справі людина означає "той, хто є визнаним знавцем у будь-якому питанні".

Поняття компетенції, на думку Н. М. Бібік, є поняттям вужчим за обсягом від "компетентності" і похідним від нього. Компетенція є соціально-закріпленим освітнім результатом реалізації компетентностей [4: 45-50].

Ми поділяємо погляди учених (Н. В. Кузьміна, О. Е. Ломакіна), які розглядають "компетенцію" як базу, основу для подальшого формування і розвитку компетентності.

Отже, "компетенція" – поняття вужче, ніж поняття "компетентність" і ключові компетентності мають містити у собі низку компетенцій. Поняття "компетентність" можна тлумачити як сумативне від поняття "компетенція". Таким чином, якщо говорити про педагогічну компетентність загалом, то для виокремлення її компонентів, на нашу думку, краще вживати поняття "компетенції".

Українські вчені по-різному тлумачать поняття "компетентності". Найбільшого поширення набуло визначення компетентності як "сукупності знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію".

Отже, аналіз праць (О. І. Пометун, О. Я. Савченко, О. В. Овчарук), сучасних досліджень дозволяє розглядати "компетентність" стосовно характеристики рівня професіоналізму особистості педагога і визначити її як специфічну здатність особистості до 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.

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 межах європейської програми Тьюнінг "Настроювання освітніх структур в Європі" може і суттєво відрізнитися за його розумінням з боку студентів, викладачів і роботодавців, оскільки кожна з цих груп має свої цільові інтереси [2: 244]. Для полегшення добору ключових компетентностей варто забезпечити формування й урізноманітнення програм (функціональних спеціалізацій) підготовки магістра, особливо за умови прийняття нового Закону України "Про вищу освіту", де освітньо-кваліфікаційний рівень "спеціаліст" виключається [2: 245].

Значна кількість робіт вітчизняних і зарубіжних учених у галузі психології та педагогіки присвячена проблемі професійної компетентності вчителя (Ю. С. Алферов, С. В. Бондар, Н. В. Глинянюк, А. К. Маркова, Н. А. Разіна, Н. В. Кузьміна, Є. М. Павлютенков, С. П. Тищенко, К. В. Шапошников та ін.).

Так, Н. В. Кузьміна вводить поняття "професійно-педагогічна компетентність" як сукупність умінь педагога – суб'єкта педагогічного впливу, який вміє особливим чином структурувати наукове й практичне знання з метою кращого вирішення педагогічних завдань. Виходячи з цього, складовими професійної компетентності є: спеціальна складова щодо сфери предмета, який викладається; методична складова щодо способів формування знань, умінь, навичок та ставлень учнів; соціально-психологічна складова щодо процесів спілкування; диференціально-психологічна складова щодо мотивів та здібностей учнів; аутопсихологічна складова щодо здобутків і недоліків власної діяльності й особистості.

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, але не для професії вчителя, оскільки у педагогічній діяльності провідне значення мають людські якості, характер, ерудиція і тому, мова має йти про готовність до педагогічної діяльності. Це поняття є незапозиченим,

а вітчизняним. Воно відображає постійний потяг до духовності, який характерний для слов'янських народів.

Готовий, готов – який зробив необхідне приготування, підготувався до чого-небудь, який уже склався, набув досвіду, досяг високої майстерності [3: 257].

Це активно-дієвий стан особистості, складна її якість, система інтегрованих властивостей. Така готовність регулює діяльність, забезпечує її ефективність.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості, до рефлексії [5: 277].

Ми поділяємо погляди І. М. Дичківської, що професійна готовність є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання, що готовність до інноваційної діяльності є одним із компонентів професійної педагогічної готовності. Але ми розглядаємо готовність 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.

Ми погоджуємося з тими авторами, які визначають готовність як складне структурне утворення, систему професійно значимих якостей, мотивів, умінь (К. М. Дурай-Новакова, І. А. Колеснікова й ін.). Готовність до педагогічної діяльності містить у собі різного роду установки та усвідомлення педагогічного завдання, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку власних можливостей у співвідношенні з майбутніми труднощами й необхідністю досягнення певного результату.

На нашу думку, випускник магістратури повинен мати особистісну готовність, яка полягає в усвідомленні практичної цінності інновацій у системі освіти, наявності інноваційної педагогічної позиції, психологічну, морально-правову готовність. Щодо взаємозв'язку понять "готовність" і "педагогічна майстерність", то у працях академіка І. А. 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.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови визначено, що "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: 637]. Зрозуміло, що майстерність пов'язана з тривалим практичним досвідом і вона приходить з часом.

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: 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. В. Кузьміна).

Термін "професіоналізм" у такому розумінні використовується для позначення великої сукупності елементів, які відображають високу продуктивність професійної діяльності особистості (А. К. Маркова; Н. Я. Ніконова та ін.). У такому тлумаченні професіоналізму чітко простежується орієнтація на діяльнісні аспекти феномена, а його сутність пов'язується з вищими рівнями досконалості діяльності, мистецтвом й майстерністю. Таким чином, з цієї позиції 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 професіоналізм необхідно розглядати як багаторівневу систему, яка має не тільки зовнішні, але і складні різноманітні внутрішні, психічні функції. Професіоналізм особистості має розглядатися не лише як високий рівень знань, вмінь та досягнених результатів людини в певній галузі професійної діяльності, але й як певна система організації свідомості, психіки людини (С. А. Клімов).

Отже, з розвитком індивідуально-орієнтованих методологічних підходів зростає увага дослідників до особистісних аспектів професіоналізму, оскільки професійні досягнення людини зумовлюються не лише досконалою системою вмінь і навичок, а й розвитком особистісних і професійних якостей. Таким чином, виникає другий, особистісний підхід до розуміння сутності професіоналізму.

На думку Є. І. 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 завдань в особливих умовах.

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

На нашу думку, професіоналізм виступає в якості інтегральної характеристики людини – професіонала (як суб'єкта діяльності та індивідуальності), що проявляється в діяльності та спілкуванні, у досягненні ним високих виробничих показників, в особливостях його професійної мотивації, системі його устремлінь ціннісних орієнтаціях, значущості праці для фахівця як смислу життя.

Особливої уваги набуває проблема визначення загальних критеріїв – показників рівня професіоналізму людини. Зазвичай, більшість науковців (Є. А. Клімов, Є. М. Павлютенков та ін.) визначають дві групи показників професіоналізму щодо особистості: зовнішні (об'єктивні) та внутрішні (суб'єктивні).

До зовнішніх показників професіоналізму, передусім, належить професійна продуктивність особистості. Найважливішою складовою професійної продуктивності фахівця є ефективність його професійної діяльності як єдність економічної, соціальної, психологічної та "клієнтоцентрованої" ефективностей.

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 уявлення фахівця про себе як члена професійного співтовариства, носія професійної культури, про систему професійних якостей, необхідних професіоналу, а також систему ставлень людини до професійних цінностей.

Професійна ідентичність потребує прийняття особистістю певних ідей, правил поведінки, цінностей, прийнятих членами професійного співтовариства. При відсутності професійної ідентичності розвивається професійний маргіналізм, суттєвою ознакою якого є, як свідчить О. П. Єрмолаєва, наступне: при зовнішній формальній причетності до професії внутрішня неприналежність до професійної етики та цінностей як в сфері ідентичності самосвідомості (самоототожнення із відповідальністю, посадовими обов'язками і мораллю), так і в сфері реальної поведінки (дії не в межах професійних функцій та етики, а під впливом інших мотивів та цілей).

По-друге, внутрішнім критерієм професіоналізму є ступінь професійної зрілості, що свідчить про вміння людини співвідносити свої можливості та потреби із професійними вимогами, які висуває професійна діяльність. До професійної зрілості особистості більшість науковців відносять професійну самооцінку, рівень домагань, здатність до саморегуляції та ін. При цьому 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 вмілості (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.

Отже, ретроспективний теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури, результатів досліджень та педагогічної практики дає можливість визначити професіоналізм як інтегроване, динамічне, складне утворення, що передбачає високий рівень продуктивності праці, і є результатом інтенсивної довготривалої педагогічної діяльності. У структурі педагогічного професіоналізму можна виділити три складових: 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.

На нашу думку, 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 [6: 88].

Щодо професіоналізму самовдосконалення, то варто згадати слова К. Д. Ушинського про "дитячість душі" як основу продуктивної діяльності. "Вічно нестаріюча дитячість душі, – пише він, – є глибинною основою дійсного самовиховання людини" [7: 19].

Отже, професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення забезпечують розвиток цілісної системи – професіоналізму діяльності педагога. У 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 простежити 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 педагогічності, зростання майстерності і професіоналізму.

Методологічним питанням розробки моделі спеціаліста присвячені роботи Є. О. Смірної (діяльнісний підхід), Є. О. Клімова (суб'єктний підхід), Т. В. Іванової (професіографічний, системний, діяльнісний і суб'єктний підхід), Г. В. Суходольського (професіографічний, особистісний підхід), О. А. Дубасенюк, Н. Ф. Талізїна (задачний підхід), В. Д. Шадрикова (системний підхід).

Є. О. Смірнова дає обґрунтування важливості емпіричного підходу у формуванні моделі спеціаліста. Побудова моделі, на думку автора, передбачає встановлення: а) функціональної сутності спеціаліста; б) широти його професійного профілю; в) професіографічних характеристик; г) експертних оцінок і прогнозів розвитку цієї діяльності на найближчу і віддалену експертизу і схеми навчальних дисциплін з урахуванням їх обсягу й змісту.

Отже, аналіз наукових досліджень, особистий тривалий досвід роботи у ВНЗ, результати дослідницької діяльності дали нам можливість створити професіограму – модель магістра освіти, випускника магістратури.

В основу побудови професіограми магістра освіти нами покладено компетентнісний підхід, який передбачає визначену нами ієрархію понять, їх взаємозв'язків.

Розроблена професіограма магістра освіти включає цільовий компонент – спрямованість, що має своїми складниками гуманістичну спрямованість (громадянська; відповідальність і громадянський обов'язок; толерантність; планетарне мислення; потреба працювати з людьми); професійно-педагогічну спрямованість (професійна гідність; професійна відповідальність; захопленість професією; цілеспрямованість; любов до дітей; професійна спостережливості; доброзичлива вимогливість; професійна працездатність; саморегуляція; гумор; об'єктивність та принциповість); пізнавальну спрямованість (наукова ерудиція; духовні і пізнавальні потреби; інтелектуальна активність). До базового компонента належать педагогічні здібності (гностичні; конструктивні; проєктивні; організаторські; комунікативні; інтелектуальні; експресивні; сугестивні; творчі); когнітивний, операційно-діяльнісний компонент містить компетентності, складовими яких є компетенції. До основних компетентностей, якими має володіти випускник магістратури ми відносимо: психологічну (інформаційно-педагогічна; комунікативна; перцептивна); педагогічну (інноваційна; інформаційно-педагогічна; операційно-пошукова; креативна; контрольно-оцінна; організаторська; технологічна); фахову (інформаційно-предметна; операційно-діялісна; регулятивно-корегуюча; контрольно-спонукальна); методичну (дидактична; мовленнєва; процесуальна; дослідницько-пошукова); соціальну (моральна; правова; загально-культурна; світоглядна; комунікативна); життєву (адаптивна; деонтологічна; життєтворча). Результатом педагогічної підготовки магістра має бути готовність, яка передбачає сформовану педагогічну спрямованість, розвинені педагогічні здібності, володіння компетентностями та компетенціями.

Готовність магістра освіти до педагогічної діяльності ми розглядаємо як складне, багатокomпонентне утворення, що має динамічну структуру і включає професійно-педагогічну спрямованість, наявність педагогічних здібностей, систему наукових знань, умінь та навичок, компетентностей і компетенцій, оволодіння якими дозволяє випускнику магістратури здійснювати продуктивну педагогічну діяльність.

Оскільки "Закон про вищу освіту" (2002 р.) визначає кваліфікацію "магістр" як повну вищу освіту особи, здатної до діяльності інноваційного характеру, то зрозуміло, що стрижнем у підготовці магістрів має бути підготовка до інноваційної педагогічної діяльності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
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. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. – К. : "К.І.С.", 2004. – С. 45–50. – (Бібліотека з освітньої політики).
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посіб.] / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
6. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи : [навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістр.] / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с.
7. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори / К. Д. Ушинський. – К. : Радянська школа, 1983. – Т. 2. – 359 с.

Матеріал надійшов до редакції 15.04. 2011 р.

### ***С. С. Витвицкая. Компетентностный и профессиографический подходы к построению профессиограммы магистра образования.***

*В статье анализируются профессиографичный и компетентностный подходы к созданию профессиограммы как модели образования; подается авторская точка зрения на взаимосвязь и иерархию понятий "компетенция", "компетентность", "готовность магистра образования", "мастерство" и "профессионализм педагога"; определяются компоненты профессиограммы магистра образования.*

### ***S. S. Vitvytska. The Competence-Based and Professional Approaches for Master's Degree Professiogram Construction.***

*The article examines professional and competence-based approaches for professiogram construction as an educational model. The author expresses her opinion regarding the interrelation and hierarchy of the notions "competence", "professional integrity", "master's readiness", "mastership", "teacher's professionalism". The components of the professiogram for master's degree are determined.*