

BOBROVNIK S. I. The conceptions of modern physical education of the schoolchildren.

The article notes that the phenomenon of physical culture in modern conditions requires new concepts of physical education of the schoolchildren, taking into account the related incentives leading human activities (needs, motives, interests, and values), the general thrust of self-realization and self-development on the personality. Analysis of the concepts and approaches to improve the efficiency of physical training, conducted by the author, reveals the diversity and polarity of views on the issues under investigation. Experience of foreign countries suggests that some researchers to find ways to improve the effectiveness of physical education give preference to enhance motor activity, training orientation sessions, and development of motor (conditional) abilities before the process of learning motor actions. Other researchers believe that priority should be creating a culture of movement, and therefore the main to optimize the physical condition of students are not the number of movements (volume load), and the quality of motor actions and their interaction with each other directly, and in the structure of the main teaching activities. Provided direction integration of motor and cognitive activity in physical education (the appointed class, optional training sessions) on the basis of an integrated educational solutions, educational and health care jobs.

It is proposed to strengthen educational orientation training sessions in the general sports education, related to the formation of the special knowledge and rational use them in the everyday life. Therefore, the analysis of existing foreign concepts of physical education is essential for the development of the national system of physical education.

Keywords: the conceptions, physical education, schoolchildren.

УДК 373.3.011.3-051:005.336.2:378.22(045)

Варецька О. В.
Інститут вищої освіти НАПН України

**РОЛЬ МАГІСТРАТУРИ У РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

У статті розглянуто питання магістерської освіти в Європейських країнах, США, Росії та Україні. Висвітлено проблемні аспекти освіти магістрів як навчання дорослої людини. Досліджено можливість розвитку соціальної компетентності вчителів початкової школи в умовах магістратури. Здійснено аналіз декількох магістерських програм різної професійної спеціалізації щодо їхньої спрямованості на розвиток соціальної компетентності педагога. З'ясовано причини незатребуваності серед вчителів магістерської освіти як другої та як підвищення кваліфікації. Зроблено висновок про вищу продуктивність системи післядипломної педагогічної освіти для розвитку протягом життя соціальної компетентності вчителів початкової школи.

Ключові слова: магістратура, магістерська освіта, магістр, соціальна компетентність, вчитель початкової школи, післядипломна освіта.

Запровадження у 90-х роках ХХ століття ступеневої системи підготовки фахівців й відповідно підписання Болонської угоди 2005 року задля забезпечення якості вищої освіти, її інтеграції в європейське й світове освітнє співтовариство визначили напрям модернізації вищої освіти України. Адже розвиток самодостатньої особистості відповідно до

соціального замовлення є ключем до глибинних змін у суспільстві (В. Кремень). Можна стверджувати, що багаторівнева вища освіта, у тому числі й магістратура як одна з її складових, виступає базовим соціальним феноменом й сприяє розвитку соціальної компетентності вчителів, зокрема початкової школи.

Останнім часом спостерігається значна зацікавленість проблемами розвитку ступеневої освіти в Україні та за її межами (С. Вітвицька, М. Згуровський, Т. Кошманова, Л. Пуховська, М. Лещенко та ін.), змісту неперервної освіти, структури системи вищої освіти, основних положень, підвищення результативності магістерської підготовки (В. Андрущенко, В. Байденко, В. Берека, О. Бондаревська, Б. Гершунський, О. Зіноватна, В. Кремень, В. Луговий та ін.), концептуальних відмінностей бакалаврського і магістерського рівнів (В. Моринець, Г. Клочек), магістерської освіти як навчання дорослої людини в Росії (Г. Вергелес, Л. Лебедева, Н. Гладченкова, Т. Єменська та ін.), у ВНЗ США (С. Бурдіна), Чехії (О. Брезінова), Угорщині (Б. Алесі, Т. Сзанто), підготовки магістрів різних галузей, зокрема управління освітніми установами (С. Бурдіна, О. Лебідь), менеджменту освіти (В. Берека, В. Жигір), економіки (І. Зарубінська, В. Оспіщев, А. Сорокин та ін.), філології (Г. Клочек, І. Пасинкова), соціальних педагогів (О. Маковська), формування в умовах магістратури педагогічної культури (С. Чорна), психолого-педагогічної компетентності викладачів ВНЗ (А. Гура), конфліктологічної компетентності соціального педагога (І. Козич), розвитку соціальної компетентності студентів психолого-педагогічних спеціальностей (Н. Фалько), студентів педагогічного ВНЗ (Н. Ляхова), ВНЗ економічного профілю (І. Зарубінська), майбутніх спеціалістів з соціальної роботи (Є. Муніц), практичних психологів (Р. Скірко) та ін. Нас зацікавила роль магістратури у розвитку соціальної компетентності вчителів початкової школи.

Мета статті. З'ясувати погляди науковців та практиків щодо місця магістратури в освіті педагогів й ролі магістратури у розвитку соціальної компетентності вчителів початкової школи.

Слід зазначити, що свого часу (Гельсінкі, 2001) структура "бакалавр/магістр" стала світовим стандартом задля визнання європейських ступенів у всьому світі [15]. Результати дослідження ступенів магістерського рівня Асоціацією європейських університетів (2002 р.) надали можливість говорити про різноманітність та спільність другого циклу вищої освіти в країнах Європи (опануванням 300-ми кредитами протягом п'ятирічного навчання за денною формою з навантаженням магістерських програм 90 – 120 ECTS) [17, с. 7]. У свою чергу, висновки та рекомендації Конференції зі ступенів магістерського рівня (Гельсінкі, 2003) конкретизували головні риси євромагістра як кваліфікації другого циклу

вищої освіти [13], підтвердили наступність, самостійність рівнів бакалаврату, магістратури, докторантури, націлили на багатопрофільність й різноманітність програм підготовки магістрів, їх відповідність вимогам ринку праці, академічним й індивідуальним потребам, наголошували на запровадженні спільних міжуніверситетських програм задля внутрішньоєвропейського співробітництва, визначали основні форми магістерської підготовки в Європі. Серед них: професійно спрямовані магістерські курси денної, дистанційної та змішаної форми навчання; дослідницько інтенсивні магістерські програми, які функціонують як докторське навчання для наукової кар'єри; курси магістерського рівня різної тривалості, які надаються працівникам без відриву від виробництва [14, с. 6-8].

Проведений С. Вітвицькою компаративний аналіз моделей педагогічної освіти в розвинених західноєвропейських країнах, США та Україні підтвердив, що процес об'єднання Європи, його рух на Схід супроводжується створенням загальноосвітнього й наукового простору, розробкою єдиних критеріїв і стандартів у галузі освіти і науки, де якість вищої освіти є основою його формування [2, с. 16]. Однак, як засвідчує Г. Дейвіс [14, с. 6-8], ще й на сьогодні профіль магістерського ступеня в Європі не здобув достатньої чіткості. Зрозумілі на національному рівні назви й номенклатури магістерських спеціальностей, у міжнародному контексті сприймаються по-різному. Це стосується двоступеневої системи освіти. На користь цієї думки О. Зіноватна [7, с. 2] наводить підтвердження, спираючись на матеріали Семінару з проблем ступеня бакалавра (Гельсінкі, 2001) [15]. Зокрема в Європі планується послідовне здобуття дипломів, тоді як у США наступність рівнів не завжди спостерігається: магістерський рівень можна "оминути" й навчатися за докторською програмою на основі "бакалавра" [15]. Бракує також чіткого визначення принципам мобільності та гнучкості у загальноєвропейській дворівневій вищій освіті для успішної взаємодії з мінливими вимогами ринку праці та очікуваннями різноманітного студентського контингенту [7, с. 2]. Водночас, для університетів США типовими є автономні підходи до формулювання цілей магістерських програм. На прикладі магістерських програм з управління освітою у ВНЗ С. Бурдіна [1, с. 12] визначає такі їхні спільні риси, як: спрямованість на розвиток комунікативних та лідерських навичок, новаторського мислення, уміння застосовувати досягнення дослідників у власній практичній діяльності, цілісного бачення освітньої системи. Університет розробляє навчальний план за програмою, де цілі магістерської підготовки обумовлюють структуру та спрямованість блоків навчальних дисциплін. У цьому випадку: 1) викладання та навчання; 2) організація та лідерство; 3) системи освітньої політики; 4) дослідження та

оцінювання в галузі освіти. Характерним є свобода вибору навчальних технологій, диференціація шляхів, методів освітньої діяльності, застосування перспективних методів роботи, що наближає до бажаного державного, суспільного, особистісного результату [1, с. 12]. Привертають увагу й організаційні, навчально-методичні підходи забезпечення якості роботи американської магістратури, зокрема з управління освітою: стратегічне планування розвитку магістерської підготовки, акредитація магістерських програм незалежними агенціями, налагоджена взаємодія між закладами освіти, що надають аналогічну підготовку (консорціуми університетів), їх комплексне застосування, системний характер моніторингу якості процесу навчання [1, с. 12].

Виходячи з міркувань Н. Davies [14, с. 7] щодо міжциклової мобільності (*inter-cycle*), яку очікують в Європі (можливість зміни ВНЗ, навчання за програмами бакалавра і магістра в різних ВНЗ) та гнучкості (множинність освітніх можливостей, зокрема магістерська спеціалізація після здобуття бакалавру за першим циклом чи в новій галузі або працевлаштування з перспективою повернення до навчання в будь-який час за потребою поглиблення чи зміни фаху) [14, с. 7] як можливості реалізації за допомогою міждержавних міжуніверситетських спільних освітніх програм (*joint degrees*) магістерського рівня [16], можемо стверджувати про ймовірність розвитку соціальної компетентності вчителя в умовах магістратури.

Слід зазначити, що перетворення у російській вищій школі також пов'язані з входженням країни у Болонський процес. Перспективним вважається розгляд проблем магістерської освіти з позиції системного підходу і законів синергетики, ідеї “поновлюваного навчання” (створення умов для вільного “входу” й “виходу” із системи “бакалавріат-магістратура”), нелінійності. Крім того, як зазначає Н. Гладченкова, магістерська освіта як поглиблена спеціалізація “освітньої еліти” з горизонтом “один-два” роки передбачає випереджаюче навчання, засноване на фундаментальних наукових, інформаційних, технологічних тенденціях і прогнозах в професійній сфері, нетрадиційних формах навчання – “університет без стін” (екстернат), “дистанційна освіта”, “кооперативне навчання” та ін [3]. Серед організаційних моделей магістерської освіти провідних ВНЗ Росії, як зазначає Л. Лебедева, – “Галактика” (магістранти одночасно засвоюють програми російських та закордонних ВНЗ), “Дерево” (кожна магістерська програма містить декілька маршрутів: теоретичну й практичну підготовку), “Компліментарність” (магістерська програма реалізується на базі двох ВНЗ: російського і закордонного). Поділяємо думку Л. Лебедевої щодо розуміння магістерської освіти як освіти дорослих, яка передбачає зміну позицій студента й викладача (викладач – тьютор, модератор, консультант-супервізор, наставник), характеру їхньої взаємодії, організації навчального

процесу (звернення до досвіду магістранта, його ведуча роль у процесі навчання, прагнення до самостійної роботи) [10, с. 39]. Це стосується також доповнення традиційних принципів новими принципами як: активна суб'єктивність (урахування індивідуальних особливостей у всіх формах, методах навчання й реалізація в особистому маршруті студента), акумуляція досвіду як джерела навчання (використання накопиченого власного навчального, професійного, соціального досвіду студента для побудови власної освітньої траєкторії), контекстно-компетентнісне навчання за А. Вербицьким (навчання магістранта як дорослої людини орієнтовано на конкретні важливі цілі для виконання соціальних ролей, вдосконалення особистості й враховує особливості професійної, соціальної, побутової діяльності, які впливають на освіту), поліфункціональність магістерської освіти (підготовка магістрантів здійснюється за науково-дослідницьким та професійним аспектами, які пов'язані між собою; пріоритетність кожного обумовлена напрямом магістерської підготовки), зворотність й дискретність вищої освіти (повернення до навчання через деякий час після отримання бакалаврської освіти), модульність освіти (можливість побудування індивідуального освітнього маршруту, виходячи з особистісно-професійних інтересів, планування власної діяльності й відповідальність) [10, с. 38]. Як бачимо, побудова навчання у магістратурі за вищеназваними принципами із застосуванням відповідного навчально-методичного забезпечення надає можливість розвитку соціальної компетентності магістрантів.

У структурі вищої освіти України також є освітньо-кваліфікаційні рівні (ОКР) “бакалавр”, “спеціаліст”, “магістр” (ст. 6, п. 1.) [5]. Зазначимо, що повною вищою освітою вважається здобуття особою кваліфікацій за ОКР спеціаліста чи магістра (ст. 7, п. 3) [5]. Не торкаючись перших двох, на основі яких гарантується здобуття повної вищої освіти, зосередимо увагу на ОКР “магістр”. Освітньо-професійна програма магістра передбачає, зокрема, психолого-педагогічну, науково-практичну підготовку, тобто початкову кваліфікацію для науково-педагогічної діяльності. Як фахівець, магістр має оволодіти спеціальними вміннями, знаннями, достатніми для виконання професійних завдань та обов'язків інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності (ст. 8, п. 4) [5]. Варто наголосити, що магістратура з одного боку – складова вищої освіти, з іншого – освіти післядипломної [11, с. 28], що є суттєвим для висвітлення теми статті.

Цілком слушним є твердження С. Вітвицької, що спільне і відмінне у системі підготовки майбутніх учителів у різних країнах [2] зумовлене історичними, політичними, соціальними чинниками, національними традиціями, поглядами на роль, статус учителя в суспільстві, його компетентність і професійні функції, а також міжнародними принципами.

Ми вирішили дослідити спрямованість українських програм магістерської підготовки різних освітніх напрямів і спеціальностей щодо можливості розвитку соціальної компетентності особистості. Зокрема, магістерськими програмами Галузевого стандарту вищої освіти для фахівців з напрямку підготовки “Психологія” передбачено здобуття специфічних знань, вмінь, які є складовими соціальної компетентності (розуміння особливостей суспільства, соціальних структур і об'єднань, проведення соціально-психологічних досліджень, супроводження діяльності виборних органів, органів влади; сприяння адаптації, соціалізації, професіоналізації особистості, вирішення сімейних і виробничих проблем, пов'язаних із порушеннями комунікації тощо; виявлення й корекція соціального статусу особистості) [12, с. 96].

Результати аналізу освітньо-кваліфікаційних характеристик бакалавра, спеціаліста та магістра з напрямів підготовки “Економіка і підприємництво” та “Менеджмент”, здійсненого І. Зарубінською, засвідчують, що на рівні галузевих стандартів декларується необхідність формування здатностей фахівців економічного профілю розв'язувати проблеми і завдання соціальної діяльності та визначаються необхідні для цього вміння. Науковець обґрунтував такі здатності [4, с. 199]: організувати, контролювати власну діяльність, поведінку для забезпечення гармонійних відносин з учасниками спільної діяльності; здійснювати саморегуляцію поведінки, вести здоровий спосіб життя; проводити соціологічні дослідження; урахувати суспільні відносини, політичні переконання у процесі діяльності; здійснювати ефективне ділове спілкування; урахувати моральні переконання, вподобання у процесі безпечної й ефективної діяльності [4, с. 200].

Проведений нами аналіз магістерських програм навчальних дисциплін Класичного приватного університету (м. Запоріжжя), зокрема “Техніка управлінської діяльності” (О. Данилевич), “Освітні технології” (І. Облес), “Менеджмент організації” (Л. Сущенко) “Методологія наукових досліджень в освіті” (І. Ляхова), “Болонський процес” (О. Черепехіна), “Основи педагогічної техніки” (А. Сущенко), “Методика викладання у вищій школі” (Л. Сущенко) виявив, що на рівні тільки деяких програм декларується формування здатності вирішувати завдання соціальної діяльності, визначаються необхідні для цього знання (чинники економічного, соціального, інтелектуального, інноваційно-технологічного, культурного розвитку освіти і науки України, основ теорії соціальних систем, загальних підходів до навчального закладу як відкритої соціально-педагогічної системи; предмету і сутності науки як сфери людської діяльності та ін). Серед вмінь окреслено такі: створення соціально-психологічних умов для професійного і особистісного розвитку працівників закладу, постановка й вирішення завдань з проблем самоактуалізації, розвитку соціальної

компетентності особистості, аналіз продуктивності власної наукової діяльності, вміння характеризувати сучасні політичні та соціально-економічні умови, що існують в Україні і впливають на розвиток сучасної вищої освіти та ін. Таким чином, в умовах магістратури існує можливість розвитку соціальної компетентності педагогів, але вона використовується досить неефективно і вимагає збагачення змістової складової соціальною компонентою. При цьому, слід відзначити, що магістратура в Україні перебуває на етапі становлення й розвитку. Це супроводжується різноманітними проблемами в організації її функціонування, змістовного наповнення освітніх програм, їхнього навчально-методичного забезпечення. У цьому контексті цілком справедливим є твердження Г. Ключек щодо ускладнень, які підтверджують, що в суспільстві не виробився диференційований підхід до різних рівнів освіти в моральному та матеріальному планах. Механізми затребуваності працівників високого професійного рівня не працюють [8, с. 111]. Корені такого ставлення знаходяться в чинному вітчизняному законодавстві та в “амбівалентності” освіти [9, с. 66]. Маємо погодитися з О. Зіноватною [7], що більшість студентів здобувають освіту магістерського рівня “про всяк випадок” або при нагоді продовжують навчання на ОКР “магістра” на основі бакалавра, оминаючи спеціаліста. Спостерігається тенденція використання диплома магістра як початкової кваліфікації для роботи у ВНЗ або як другої вищої освіти.

Вищезазначене можна підтвердити результатами опитування слухачів курсів підвищення кваліфікації у КЗ “ЗОІППО” ЗОР (березень 2014 р.). З 10 груп (314 осіб) всього 20 слухачів мають диплом магістра (4,8%), у тому числі 12 педагогів (3,8% від загальної кількості слухачів курсів) отримали повну вищу освіту без перерви між ОКР, а 8 (2,5%) закінчили магістратуру як другу вищу освіту. Серед них 2 – директори ЗНЗ, 4 – вчителі української мови та літератури, 1 – завідувач ДНЗ, 1 – вчитель початкових класів. Стосовно вчителів початкових класів, то із 121 педагога магістерську освіту мають 7, у тому числі 1 (0,8%) – з перервою між ОКР. Думки педагогів щодо такої ситуації: відсутність заохочень морального (посади та ін.), матеріального (заробітна плата), професійного (відсутність впливу на атестацію, засилля паперів тощо). Крім цього, ОКР “спеціаліст” вважається вищою освітою, а зміст магістерських програм розраховано на осіб, які тільки-но отримали ОКР “бакалавр” чи “спеціаліст”, тому вчителі вважають недоцільним витратити час на таку освіту, навіть скореговану відповідно до часових змін. Підсиленням цього факту є склад педагогічних працівників. Так, за даними дослідження Центру Разумкова (квітень 2002 р.) в середньому 40% вчителів в Україні мали стаж роботи понад 20 років. По Запорізькій області на початку 2014 р. з 3175 вчителів 1-4 класів 578 (18,2%) мають стаж педагогічної роботи від 10 до 20 років, 2087 (65,7%) – більше 20 років, у тому числі пенсіонерів – 12. Повну вищу освіту мають

2593 особи (81,7%) [6], отриману ними переважно за часів СРСР. Можна стверджувати, що близько 90% вчителів немотивовані отримувати ОКР “магістр” і магістратура як форма навчання на сьогодні для них не є привабливою. У свою чергу система післядипломної освіти, яка передбачає активну позицію вчителя у післядипломному освітньому процесі й вплив внутрішніх мотиваційних і зовнішніх чинників, здатна швидко реагувати на соціально-економічні зміни, задовольнити потребу в підготовці працюючих учителів в умовах оновлення знань та вимог до компетентностей вчителя, розкриває широкі можливості для підвищення кваліфікації, здобуття додаткової спеціальності, поглиблення її соціальної компоненти, розвитку соціальної компетентності вчителя безперервно в курсовий і міжкурсний період.

Висновки та рекомендації. Отже, в сучасних умовах, за наявного складу вчителів початкової школи значно продуктивним є підвищення ними кваліфікації у закладах післядипломної освіти, які надають підтвердження для атестації педагогічних працівників, мають можливість гнучко реагувати на зміни в освітній практиці, сприяють збагаченню соціальною компонентою змісту підготовки й розвитку соціальної компетентності.

Використана література:

1. *Бурдіна С. В.* Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / С. В. Бурдіна ; Луганський нац. у-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2008. – 12 с.
2. *Вітвицька С. С.* Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / С. С. Вітвицька ; Житомирський держ. у-т ім. І. Франка. – Житомир, 2011. – 44 с.
3. *Гладченкова Н. Н.* Теоретико-методологические основания современного магистерского образования [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://rudocs.exdat.com/docs/index-46854.html>
4. *Зарубінська І. Б.* Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / І. Б. Зарубінська. – К., 2011. – 505 с.
5. Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>
6. Запорізька область. Інформаційна система управління освітою [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://zp.isuo.org/authorities/view/id/37>
7. *Зіноватна О. М.* Освіта магістерського рівня: європейські стандарти та українські реалії [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nniif.org.ua/File/12zomomr.pdf>
8. *Клочек Г.* Вища літературна освіта в контексті Болонського процесу / Г. Клочек // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2005. – № 9-10. – С. 100-127.
9. *Кремень В. Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
10. *Лебедева Л. И.* Магистерское образование как обучение взрослого человека [Электронный ресурс] // Человек и образование: Академический вестник Института образования взрослых Российской академии взрослых, 2008. – № 3(16). – С. 36-39. – Режим доступу : http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2008_3_p36-39.pdf
11. *Титаренко І. А.* Післядипломна освіта вчителя початкових класів в системі методичної роботи загальноосвітньої школи : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Титаренко Інна Олегівна. – Київ, 2005. – 309 с.

12. Скірко Р. Л. Формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Сірко Роман Леонідович. – Запоріжжя, 2010. – 250 с.
13. Bologna Process. Conference on Master-level Degrees. Helsinki, Finland March 14-15, 2003 [Electronic resource]. – Access mode : www.bologna-berlin2003.de/pdf/Results.pdf
14. Davies H. Survey of Master Degrees in Europe / Howard Davies. – Brussels : EUA, 2009. – 80 p.
15. Seminar on Bachelor-level Degrees, Helsinki, Finland 2001. Conclusions and Recommendations of the Seminar to the Prague Higher Educations Summit [Electronic resource]. – Access mode : www.bmwf.gv.at/fileadmin/user.../seminar_bachelor_degrees.pdf./].
16. Stockholm Conclusions – Conclusions and Recommendations of the Seminar on Joint Degrees within the Framework of the Bologna Process (2002) [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents>.
17. Tauch Ch. Survey on Master's Degrees and Joint Degrees in Europe / Christian Tauch, Andrejs Rauhvargers. – Brussels : EUA, 2002. – 45 p.

ВАРЕЦКАЯ Е. В. Роль магистратуры в развитии социальной компетентности учителей начальной школы.

В статье рассмотрены вопросы магистерского образования в европейских странах, США, России и Украине. Освещены проблемные аспекты образования магистров как обучения взрослого человека. Исследованы возможности развития социальной компетентности учителей начальной школы в условиях магистратуры. Проанализировано несколько магистерских программ разной профессиональной специализации касаясь их направленности на развитие социальной компетентности педагога. Выявлены причины невостребованности среди учителей магистерского образования в качестве второго высшего и в качестве повышения квалификации. Сделан вывод о более высокой продуктивности системы последиplomного педагогического образования для развития в течении жизни социальной компетентности учителей начальной школы.

Ключевые слова: магистратура, магистерское образование, магистр, социальная компетентность, учитель начальной школы, последиplomный процесс.

VARETSKA O. V. Master study programme in the development of social competence for elementary school teacher.

The article deals with the issue of Master Study in European countries, the USA, Russia and Ukraine. The age-related challenges of obtaining a Master qualification have been highlighted. The development of social competence of elementary school teacher obtaining a Master's degree has been researched. Several Master Study programmes of different professional specializations have been analyzed concerning their potential of teacher's social competence development. The reasons for absence of demand for obtaining a Master qualification as a post-graduate education and professional development have been found out. It has been concluded about the efficiency of post-graduate pedagogical education and the life-time development of elementary school teacher's social competency.

Keywords: Master study programme, Master's degree, Master, social competence, elementary school teacher, post-graduate education.