

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ВВНЗ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті наведено аналіз наукових досліджень щодо визначення понять «умови», «педагогічні умови», «організаційно-педагогічні умови». Обґрунтовано зміст поняття «організаційно-педагогічні умови», яке розуміємо як необхідні і достатні обставини та чинники, що забезпечують найбільш сприятливе середовище для ефективного функціонування педагогічної моделі розвитку фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ у системі післядипломної освіти задля досягнення визначених освітніх цілей. Визначено організаційно-педагогічні умови, що спрямовані на поєднання форм курсової та міжкурсової підготовки викладачів спеціальних дисциплін, функціонування компетентнісної моделі розвитку їх фахової компетентності, врахування актуального стану розвиненості фахової компетентності викладачів, їхніх потреб і запитів при формуванні навчального змісту, що задовольняють потреби у педагогічному зростанні, становленні в якості суб'єкта педагогічної діяльності.

Ключові слова: обставини, чинники, підвищення кваліфікації, військовий педагог, навчання.

Постановка проблеми. Боездатність вітчизняних збройних сил має забезпечуватися високим рівнем військово-професійної підготовленості офіцерського складу, динамічністю освітнього процесу у ВВНЗ, активністю слухачів (курсантів) під час навчання. Успішне вирішення зазначених завдань значною мірою залежить від компетентності науково-педагогічних працівників. Однак військово-педагогічна практика свідчить про те, що більшість військових викладачів – це військовослужбовці, які мають значний службовий досвід, але не мають педагогічної освіти. У зв'язку з цим розвиток їх фахової компетентності необхідно забезпечувати шляхом підвищення кваліфікації у системі післядипломної освіти.

Розв'язання проблеми розвитку фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) у системі післядипломної освіти, що спрямовано на підвищення продуктивності освітнього процесу, вимагає вирішення завдання детального аналізу, встановлення, усвідомлення та осмислення чинників, від яких залежить успішність цього процесу та визначення на цій основі умов, впровадження яких в освітній процес є необхідним, можливим і доцільним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми обґрунтування педагогічних умов присвячені праці В. Андреева, Ю. Бабанського, В. Белікова, Б. Гершунського, І. Пехоти, Н. Кузьміної, І. Лернера, А. Найна, І. Підласого, О. Зянони, А. Хуторського, В. Ягупова та інших дослідників. Найчастіше розглядається загальнопедагогічний та організаційно-педагогічний аспекти поняття умов діяльності, зокрема у працях С. Батишева, Р. Гуревича, В. Радкевича, В. Сластьоніна та інших науковців.

Проведений аналіз наукових праць вказує на те, що поняття «умова» є поширеним у сучасних наукових дослідженнях, у зв'язку із її практичною значимістю, спрямованістю на оптимізацію освітнього процесу. Зважаючи на практичну значущість, спрямованість на вдосконалення функціонування педагогічних систем, підвищення результативності освітнього процесу, поняття «умова» на сьогодні є також одним із найпоширеніших у дисертаційних дослідженнях. Аналіз дисертаційних досліджень дозволяє стверджувати, що більша їх частина ставить метою виділення, теоретичне обґрунтування та експериментальну апробацію комплексу певних педагогічних умов.

Мета статті: визначення та обґрунтування організаційно-педагогічних умов розвитку фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ у системі післядипломної освіти.

Результати дослідження. Категорія «умова» є загальнонауковою. У своєму дослідженні ми розглядаємо її з філософської та педагогічної позицій. Її філософське тлумачення зводиться до істотного компонента комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), за наявності якого з необхідністю слідує існування певного явища (об'єкта). Умова – це те, від чого залежить дещо інше; те, що робить можливим наявність предмета, стану, процесу [1].

Академічний тлумачний словник української мови пропонує декілька значень слова «умова», серед яких: необхідна

обставина, що робить можливим здійснення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; правила, що існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чогось; сукупність даних, положення, що лежать в основі будь-чого [2].

Із зазначеного визначаємо, що з позиції філософії: умови – це обставини, які визначають ті чи інші результати, настання яких перешкоджає одним процесам чи явищам і сприяє іншим. Важливим є те, що умови розглядаються щодо існування, функціонування і розвитку того чи іншого предмета, явища, події, стану. Отже, виділення умов має сенс лише стосовно предмета, явища, процесу, системи тощо.

Хоч переважна більшість педагогічних словників та енциклопедій не подає чіткого визначення педагогічних умов, різні аспекти цієї педагогічної категорії відображені у безлічі публікацій. Зокрема, В. Сластьонін під педагогічними умовами розуміє сукупність заходів, спрямованих на підвищення ефективності педагогічної діяльності [3, с. 151]. Таке розуміння поняття «педагогічні умови», на нашу думку, неповною мірою відображає його зміст, оскільки не враховує сукупність об'єктивних чинників та обставин, що впливають на результати освітнього процесу.

У «Словнику-довіднику з професійної педагогіки» педагогічні умови подаються як обставини, від яких залежить продуктивність цілісного педагогічного процесу професійної підготовки, що опосередковується активністю його учасників [4, с. 213]. Важливою для нашого дослідження вважаємо позицію подану у запропонованому визначенні, щодо активності суб'єктів освітнього процесу, оскільки, на нашу думку, організаційно-педагогічні умови освітнього процесу мають виступати як сприятливий фон вмотивованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу спрямованої на досягнення освітніх цілей.

І. Зянон, О. Пехота та інші визначають педагогічні умови як систему певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [5].

А. Литвин під педагогічними умовами розуміє комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників. Педагогічні умови забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу відповідно до вимог суспільства та запитів ринку праці, сприяють всебічному гармонійному розвитку особистості та створюють сприятливі можливості для виявлення її задатків, врахування потреб і формування загальнолюдських і професійно важливих якостей, ключових кваліфікацій, загальних та професійних компетенцій [6, с. 28-29].

Враховуючи практичну значущість педагогічних умов, вважаємо, що їх обґрунтування передбачає зіставлення з

педагогічною дійсністю. Оскільки в педагогічній теорії педагогічні явища різними дослідниками інтерпретуються порізно, існують різні класифікації педагогічних умов. У науково-педагогічній літературі, зазвичай, висвітлюються загальнопедагогічний або організаційно-управлінський аспекти поняття “умови”. Предметом, стосовно якого вони розглядаються, є різноманітні процеси навчання, виховання, освіти та розвитку особистості. Контекст досліджуваного предмета потребує виділення у певних випадках психолого-педагогічних, організаційно-педагогічних та інших умов. Найчастіше серед педагогічних умов розрізняють: дидактичні умови; психолого-педагогічні умови; організаційно-педагогічні умови; соціально-педагогічні умови.

Оскільки завдання розвитку фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ у системі післядипломної освіти багато в чому залежить від ефективності роботи цілого колективу, ефективності управління його діяльністю, від організації освітнього процесу, особливостей підвищення кваліфікації тощо, вважаємо за необхідне розглядати саме організаційно-педагогічні умови вирішення поставленого завдання.

Відмінність від організаційних умов, які пов'язані із забезпеченням управління навчальним закладом у цілому, і педагогічних умов, що створює педагог, організовуючи власну діяльність і діяльність тих, хто вчиться, організаційно-педагогічні умови вважаємо за доцільне розглядати як сукупність взаємопов'язаних обставин, чинників, які створює педагогічний колектив для належної організації освітнього процесу з метою досягнення певних освітніх цілей.

Погоджуємося з позицією А. Литвина, який зазначає, що організаційно-педагогічні умови впливають на весь навчальний процес, дозволяють ефективно керувати, здійснювати цей процес відповідно до завдань із застосуванням обраних форм, методів, прийомів, сукупності положень, дотримання яких забезпечує досягнення поставленої мети. Автор стверджує, що основною функцією організаційно-педагогічних умов є організація заходів та обставин, які забезпечують цілеспрямоване, плановане управління розвитком цілісного навчального процесу, тобто управління процесуальним аспектом освітньої системи. До організаційно-педагогічних умов, А. Литвин, відносить такі: якісне планування освітнього процесу; відбір і структурування змісту; дотримання чіткої послідовності вивчення дисциплін; проведення різнопланових практик, поєднання різних форм організації навчання, використання сучасних педагогічних технологій; залучення тих, хто вчиться до самостійної, дослідно-пошукової діяльності; запровадження інноваційної системи контролю знань і вмінь майбутніх фахівців [6, с. 45-46].

Аналіз підходів до визначення поняття “організаційно-педагогічні умови” дає змогу зробити узагальнений висновок, що під організаційно-педагогічними умовами розвитку фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ слід розуміти сукупність необхідних і достатніх обставин і чинників, яка забезпечує найбільш сприятливе середовище для ефективного функціонування педагогічної моделі розвитку в системі післядипломної освіти задля досягнення визначених освітніх цілей.

Вважаємо, що розвиток фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ у системі післядипломної освіти відбувається на основі положень системного, компетентнісного, культурологічного, акмеологічного, діяльнісного та суб'єктного підходів [7, с. 197-206]. Дотримання методологічних настанов визначених підходів передбачає забезпечення наступних організаційно-педагогічних умов:

1. Інтеграції форм курсового (стаціонарного) та між-курсавого (дистанційного) підвищення педагогічної кваліфікації, а саме: безперервне вдосконалення, самовдосконалення і саморозвиток фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ.

Незаперечним є факт того, що підготувати фахівця до діяльності на все життя неможливо. Практика доводить, що оновлення теоретичних знань, підвищення кваліфікації має

відбуватися систематично, з урахуванням стану розвитку науки та педагогічної практики. Враховуючи це, актуальності набуває необхідність розширення освітнього поля системи післядипломної освіти, яка має враховувати всі ідеї та можливості безперервної освіти.

У педагогічній енциклопедії зазначено, що підвищення кваліфікації педагогічних працівників є складовою загальної системи безперервної освіти особистості, головною метою якої є приведення у відповідність фахової та посадово-функціональної компетентності працівників освіти з потребами та вимогами суспільства [8, с. 675]. Підвищення кваліфікації як педагогічний процес має дотримуватися відповідних принципових положень: комплексності, спадковості та перспективності, цілеспрямованості, збалансованості теорії та технологій зв'язку з кращим практичним досвідом, інноваційності, варіативності та диференціації, спеціалізації, послідовності, дистанційності, активності та самостійності навчання, єдності колективних і масових форм навчання, аналітичного зворотного зв'язку [8, с. 675].

Отже, у нашому дослідженні умов інтеграції змісту та форм курсового та міжкурсавого підвищення кваліфікації належить провідна роль. Дана умова нерозривно пов'язана з ідеями системності та безперервності освіти.

2. Педагогічного моделювання розвитку фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ у системі післядипломної освіти.

Моделювання процесу розвитку їх фахової компетентності у системі післядипломної освіти, на наше переконання, дозволяє не тільки здійснювати перспективне діагностування результатів освітнього процесу, але й корегувати цей процес.

Орієнтація в освіті на компетентнісну модель фахівця, на думку В. Ягупова, сприятиме вирішенню широкого кола завдань, серед яких: особистісно-значущі, соціальні, освітні та професійні [9, с. 146-147].

Стосовно викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ, педагогічна модель розвитку їх фахової компетентності також сприяє вирішенню низки педагогічних завдань:

– суб'єктних: визначення індивідуальної траєкторії розвитку фахової компетентності шляхом співставлення власних здібностей, якостей, ціннісних орієнтацій з компетентнісною моделлю викладача спеціальних дисциплін ВВНЗ; підвищення рівня мотивації до самовдосконалення як суб'єкта педагогічної діяльності;

– освітніх: встановлення чіткої ієрархії цілей підвищення кваліфікації викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ; чітке визначення змісту та організаційних форм фахової підготовки, що дозволить ефективно організувати освітній процес, моніторити його протікання та результати; виховування особистої відповідальності за результати власного навчання та диференціацію діагностування його результатів;

– соціальних: цілеспрямовано розвивати фахову компетентність у викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ; допомогати поєднувати всі доступні форми підвищення власної кваліфікації, що забезпечуватиме постійний розвиток викладача при мінімальному відриві від професійної діяльності; забезпечувати систему військової освіти компетентними викладачами спеціальних дисциплін, активними суб'єктами педагогічної діяльності.

3. Диференціації змісту навчання у відповідності до рівнів розвиненості фахової компетентності, педагогічного стажу, наукового ступеня.

Зміст навчання має відповідати структурі педагогічної діяльності, а також потребам і запитам викладачів спеціальних дисциплін. Вважаємо, що надлишкова інформація, закладена у змісті, може впливати на слухача неконструктивно, а подеколи навіть й негативно.

С. Крисюк пропонує здійснювати курсове підвищення кваліфікації протягом 1-2 місяців, а основним спрямуванням змісту підвищення кваліфікації має бути психолого-педагогічне й методичне вдосконалення педагогів [10, с. 122]. В. Олійник вважає,

що, організовуючи процес підвищення кваліфікації педагогічних працівників, необхідно звертати увагу на специфічні особливості педагогічної підготовки фахівців, які не мають педагогічної освіти. Для таких викладачів, учений пропонує приділяти більше уваги психолого-педагогічній підготовці педагогів: від 2–3 днів у міжкурсовий період у вигляді проблемних семінарів, теоретичних конференцій; до 1–2 місяців на курсах підвищення кваліфікації в закладах післядипломної освіти. Учений вважає, що диференціація навчального змісту має відбуватися з урахуванням пізнавальної самостійності слухачів [11, с. 258].

На основі проведеного аналізу підходів до визначення змісту навчання вважаємо за доцільне диференціювати зміст підвищення педагогічної кваліфікації викладачів спеціальних дисциплін з урахуванням рівнів розвиненості їх фахової компетентності, а саме в залежності від рівня освіти викладачів, педагогічного стажу та наукового ступеня. Добирати зміст навчання, який відповідає структурі фахової компетентності та змісту педагогічної діяльності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ (методологічна, методична, управлінська, психологічна, виховна, комунікативна, діагностична, науково-дослідницька), а також актуальному стану розвиненості фахової компетентності, забезпечуючи дотримання дидактичних принципів (науковості, системності, доступності, наступності і послідовності, розвивальності, зв'язку теорії та практики, суб'єктності).

4. Мотивування та забезпечення суб'єктності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ у розвитку їх фахової компетентності.

Дослідження Л. Виготського, О. Леонтьєва, А. Маслоу, С. Рубінштейна, П. Якобсона та інших науковців, вказують на те, що мотивація є основою психології людини щодо активності в діяльності.

Мотивація – це і система уявлень та переконань, почуттів і переживань, в яких виражаються матеріальні й духовні, природні й культурні потреби людини, а усвідомлення потреб і предметів, якими вони задовольняються, утворює загальний механізм мотивування діяльності [8, с. 528]. Таким чином, мотивуванням прийнято називати процес спонукання особистості до діяльності для досягнення поставлених цілей. На думку О. Леонтьєва, співвідношення мотивів, потреб, інтересів і цілей утворює особистісний сенс будь-якої діяльності [8, с. 528].

З урахуванням настанов педагогічної та психологічної теорії вважаємо, що для розвитку фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ потрібно сформувати такі мотиви діяльності: усвідомлення потреби у суспільно значимій педагогічній діяльності, спрямованій на підготовку майбутніх військових фахівців – офіцерів Збройних Сил України; потреба у розвитку фахових якостей і здатностей; потреба у пізнанні як психолого-педагогічних наук, так і спеціальних дисциплін у військовій сфері; потреба у самоствердженні як суб'єкта у своїй педагогічній діяльності.

5. Мотивування до саморозвитку фахової компетентності в процесі самоосвіти.

Оскільки мотиваційна сфера викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ є динамічною, то позитивні мотиви можуть виникати як під час педагогічної діяльності, так і в процесі самовдосконалення. Таким чином, реалізація цієї умови розвитку їх фахової компетентності засвідчує задоволення таких особистісних і професійних потреб, як підвищення фахового рівня педагогічної діяльності, вдосконалення якостей і здатностей викладачів, їх особистісного і професійного самоствердження.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті дослідження нами встановлено, що процес розвитку фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ у системі післядипломної освіти визначатиметься низкою організаційно-педагогічних умов, що являють собою сукупність необхідних і достатніх чинників та обставин, які забезпечують найбільш сприятливе середовище для ефективного функціонування педагогічної моделі розвитку фахової компетентності. Цей процес буде результативним, якщо йому сприятимуть такі організаційно-педагогічні умови, які забезпечуватимуть поєднання форм курсової та міжкурсової підготовки, функціонування компетентнісної моделі розвитку фахової компетентності, врахування актуального стану розвиненості фахової компетентності, потреб і запитів при формуванні навчального змісту, задовольняють їхні потреби у педагогічному зростанні, становленні в якості суб'єкта педагогічної діяльності.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в експериментальній перевірці результативності впровадження визначених організаційно-педагогічних умов.

Список використаних джерел

1. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Коралева, В. А. Лутченко — М., 2005. — 576 с. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://www.psyoffice.ru/6-184-uslovie.htm>.
2. Академічний тлумачний словник української мови [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://sum.in.ua/s>.
3. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. — М.: Магистр, 1997. — 224 с.
4. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. — Одеса: Пальміра, 2006. — 364 с.
5. Пехота О.М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних тех-нологій: навч. посібник / О. М. Пехота, В. Д. Буда, А. М. Старева та ін.; за ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. — К.: А.С.К., 2003. — 240 с.
6. Литвин А. В. Методологічні засади поняття “педагогічні умови” [Текст]: на допомогу здобувачам наукового ступеня / А. В. Литвин. — Львів: СПОЛЮМ, 2014. — 76 с.
7. Рибчук О.О. Методологічні підходи до розвитку фахової компетентності викладачів ВВНЗ у системі післядипломної освіти / О.О.Рибчук // Збірник наукових праць “Військова освіта” НУОУ ім. І.Черняхівського. — 2016. — №2(34). — С. 197-206.
8. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремень; [заст. голов. ред. О.Я. Савченко, В.П. Андрущенко]. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
9. Ягупов В.В. Моделирование профессиональной компетентности выпускников профессиональных учебных заведений / В.В. Ягупов // Нові технології навчання: [зб. наук. пр. / гол. ред. Гребельник О.П.] / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. — Київ, 2013. — Вип. 76. — С. 144-152.
10. Крисюк С.В. Развитие последипломной освіти педагогических кадров в Украине (1917–1995 гг.): [монографія] / С. В. Крисюк. — Львів: ЛОНМЮ, 1997. — 206 с.
11. Олійник В.В. Наукові основи управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: монографія / В.В. Олійник. — К.: Міленіум, 2003. — 594 с.

В статті проведено аналіз наукових досліджень по определению понятий: «условия», «педагогические условия», «организационно-педагогические условия». Обосновано содержание понятия «организационно-педагогические условия», которое понимаем как необходимые и достаточные обстоятельства и факторы, обеспечивающие наиболее благоприятную среду для эффективного функционирования педагогической модели развития специальной компетентности преподавателей специальных дисциплин ВВНЗ в системе последипломного образования для достижения определенных образовательных целей. Определены организационно-педагогические условия, которые направлены на сочетание форм курсовой и межкурсовой подготовки преподавателей специальных дисциплин, функционирование

компетентностной модели развития их специальной компетентности, учета актуального состояния развитости специальной компетентности преподавателей, их потребностей и запросов при формировании учебного содержания, которые удовлетворяют потребности в педагогическом росте, становлении в качестве субъекта педагогической деятельности.

Ключевые слова: обстоятельства, факторы, повышение квалификации, военный педагог, обучение.

The purpose of the article is to determine and ground the organizational and pedagogical conditions of the Higher Military Educational Institutions special subjects lecturers professional competence development in post-graduate education system. The article contains the analysis of scientific researches concerning the determination of the next concepts: «pedagogical conditions», «organizational and pedagogical conditions». The conducted analysis of the scientific works indicates, that the concept «condition» is widespread in the modern scientific researches, with the view to practicality and optimization of educational process. The content of the concept «organizational and pedagogical conditions» is grounded. It presupposes sufficient and necessary circumstances and factors, allowing most beneficial environment of effective Higher Military Educational Institutions special subjects lecturers professional competence development pedagogical model functioning in post-graduate education system to achieve planned educational goals. Educational and pedagogical conditions, aimed at the unification of special subjects lecturers course training, professional competence development model functioning, taking into account the actual state of lecturers professional competence development, lecturers needs and requests during the process of educational content formation, which will satisfy the needs of pedagogical development as a subject of pedagogical practice.

Key words: circumstances, factors, further training, military pedagogue, training.

УДК 371.134:372.4

Степанюк Катерина Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ

ТЕХНОЛОГІЧНО-ПРОЕКТУВАЛЬНІ УМІННЯ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: СУТНІСТЬ, СТАН ТА НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ

Стаття присвячена актуальним проблемам фахової підготовки магістрів спеціальності 013 «Початкова освіта». Акцентується увага на поняттях «уміння», «проектна діяльність», «технологічно-проектувальні вміння» та їх інтерпретації у сучасній науковій літературі. Розглядаються особливості формування технологічно-проектувальних умінь магістрів початкової освіти у процесі гурткової роботи, участі у науково-практичних конференціях та впровадження методу портфоліо. У статті зазначено, що для формування технологічно-проектувальних умінь важливим є проведення Днів науки в університеті, які дозволяють студентам не лише презентувати власні наукові досягнення, а й збагатити власний досвід.

Ключові слова: технологічно-проектувальні вміння, проектна діяльність, портфоліо, гуртки та проблемні групи, наукові студентські конференції.

Постановка проблеми. Освітня програма підготовки магістрів початкової освіти визначає основні складові діяльності через проектну, технологічну та конструктивну функції. Для формування та розвитку технологічно-проектувальних умінь важливим є здійснення проектної діяльності студентів-магістрантів. Відтак, магістранти мають не тільки володіти всім комплексом технологічно-проектувальних умінь, а й сформувати такі вміння в учнів початкової школи. Важливою умовою ефективності формування технологічно-проектувальних умінь магістрів педагогіки і методики початкової освіти може стати організована на технологічних засадах проектна діяльність, що зумовлює подальше розгортання наукових розвідок з проблем використання проектної технології у вищій педагогічній освіті.

В умовах інтеграції вищої освіти України у світовий та європейський освітній простір перед вищими навчальними закладами поставлено низку невідкладних стратегічних завдань, а саме: здійснювати підготовку національної інтелігенції; сприяти оновленню і збагаченню інтелектуального генофонду нації; вихованню її духовної еліти; примножувати культурний потенціал, який забезпечить високу ефективність діяльності майбутніх спеціалістів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність фахової підготовки магістрів спеціальності 013 Початкова освіта зумовлюється запитом суспільства на формування особистості, яка володіє не тільки системою спеціальних знань та професійних умінь, а й має високий рівень сформованості професійно важливих компетентностей відповідно до європейських стандартів якості освіти.

Пріоритетні напрями розвитку вищої освіти України регламентуються відповідними державними документами. У Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року (2012 р.) зазначається, що головними завданнями реформування вищої освіти є виховання особистості, здатної здійснювати продуктивну професійну діяльність на високому науковому та

фаховому рівнях [8]. На вимогу Закону «Про вищу освіту» (2014 р.) сьогодні розробляються освітні програми підготовки молодших бакалаврів, бакалаврів та магістрів початкової освіти. Є необхідність у запровадженні наскрізних навчальних планів нового покоління та розробці на їх основі навчальних програм, що забезпечить умови для оптимізації навчального процесу та формування високого рівня професійної компетентності майбутніх фахівців спеціальності 013 Початкова освіта.

Освітня програма підготовки магістрів початкової освіти визначає основні складові діяльності через проектну, технологічну та конструктивну функції. Для формування та розвитку технологічно-проектувальних умінь важливим є здійснення проектної діяльності студентів-магістрантів. Відтак, магістранти мають не тільки володіти всім комплексом технологічно-проектувальних умінь, а й сформувати такі вміння в учнів початкової школи. Отже, аналіз нормативно-правових документів переконливо засвідчує об'єктивну необхідність підвищення вимог до професійної компетентності фахівців, зокрема щодо формування в студентів магістратури технологічно-проектувальних умінь та готовності до їх розвитку в учнів.

Мета статті: на основі аналізу наукових джерел охарактеризувати технологічно-проектувальні вміння магістрів початкової освіти, визначити їх сутність та особливості формування.

Результати дослідження. У тлумачних словниках сучасної української мови «уміння» визначається як здобута на основі досвіду здатність належно робити що-небудь [1, с. 1210; 6].

В Українському педагогічному енциклопедичному словнику «вміння» визначаються як здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок; вивчення кожного навчального предмета, виконання вправ і самостійних робіт виробляє в учнів вміння застосовувати знання [3, с. 468]. У спеціальній педагогічній літературі визначення сутності поняття «вміння» залежить від