

УДК 378.147:372.881.1

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ГУМАНІТАРІЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЛІСУБ'ЄКТНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

© Є. О. Співаковська

Обґрунтовано процес розробки системи підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в полісуб'єктному навчальному середовищі. Охарактеризовано компоненти моделі такої системи. Обґрунтовано мотиваційний компонент як один із визначальних у контексті проблеми дослідження: проаналізовано ключові психологічні та соціально-педагогічні концепції мотивації. Базовими у системі визначено компоненти: концептуальний, цільовий, стимулювально-мотиваційний, змістовий, процесуально-технологічний та корегуально-результативний

Ключові слова: полісуб'єктне навчальне середовище, вчитель-гуманітарій, педагогічна система, педагогічна технологія, полісуб'єктна взаємодія, мотивація

The process of creation of pedagogical system of the training of future teacher-humanitarian for the professional activity in multisubject environment was grounded. The basic components of aforesaid system were characterized. The motivational component is determined as the one of node components of the system in the context of problem and specificity of the research: the analyzed fundamental native and foreign psychological and socio-pedagogical theories of motivation. The main components of the system were determined: conceptual, objective, stimulating-motivational, content, procedural-technological, correcting-effective. The effectiveness of the system must be attained under the following pedagogical conditions: formation of subject position of the future teacher-humanitarian; activation of reflexive processes at the learning interaction; the use of the methods of psychological-pedagogical influence on the effectiveness of learning interaction in PLE; the use of active and interactive methods in PLE; the use of the means of web-services Web 2.0

Keywords: multisubject learning environment, teacher-humanitarian, pedagogical system, pedagogical technology, multisubject interaction, motivation

1. Вступ

Реалізація програми підготовки педагога до професійної діяльності в середовищі існування активних суб'єктів навчального процесу передбачає побудову адекватної педагогічної системи. Проектуючи таку систему, вважаємо за доцільне науковий пошук спрямовувати на:

1) розуміння майбутнім вчителем-гуманітарієм сутності сучасної освітньої парадигми та глобальних освітніх тенденцій гуманітаризації та інформатизації навчального процесу;

2) формування у майбутніх учителів-гуманітаріїв високого рівня готовності до професійної діяльності в полісуб'єктному навчальному середовищі (ПНС) в єдності її компонентів: психологічної стратегії співробітництва; рефлексійного; мотиваційного; суб'єктно-інтерактивного; когнітивного; компетентнісно-діяльнісного; інформаційно-технологічного;

3) розуміння сучасним студентом – майбутнім вчителем-гуманітарієм – сутності його суб'єктності, її структури (сукупність двох сторін активності суб'єкта полісуб'єктної навчальної взаємодії, спрямованих на організацію і залучення до навчальної діяльності елементів процесів САМО – самодетермінації, самоактуалізації, самовизначення, самоорганізації, саморегуляції, саморозвитку, саморефлексії, тобто внутрішньої активності, а також інтеграції з іншими суб'єктами навчальної взаємодії в ПНС, спрямованої на взаємодію в ПНС, тобто зовнішньої активності, яка також передбачає вплив на елементи процесів САМО інших суб'єктів зазначеного навча-

льного середовища) та підвищення рівня суб'єктної активності його особистості;

4) розуміння майбутнім вчителем-гуманітарієм специфіки ПНС, його структури (сукупність компонентів: суб'єктного, соціально-цільового, інформаційно-змістового, психолого-дидактично-діяльнісного, просторово-організаційного, рефлексійно-поведінкового), а також розуміння своєї сутності в цій структурі як суб'єкта навчальної взаємодії в ПНС з характерними такому суб'єкту ознаками (сформованість системної мотивації, чітко виражена суб'єктна активність, сформованість умінь діалогової взаємодії, вміння полісуб'єктного управління, сформованість умінь процесів САМО, високий рівень сформованості індивідуального стилю навчальної (навчально-професійної) діяльності, креативно-критичного мислення, сформованість інформаційної компетентності та вмінь інформаційно-аналітичної діяльності);

5) розуміння майбутнім вчителем-гуманітарієм специфіки і структури професійної діяльності в ПНС (взаємозалежність компонентів: мотиваційного, діяльнісно-управлінського, комунікативного, проектно-конструкторського, особистісно-когнітивного, предметно-методичного, рефлексійного і синергетично-акмеологічного);

6) сформованість професійної компетентності вчителя-гуманітарія, готового до професійної діяльності в ПНС (яка поєднує в собі такі компетентності: мотиваційно-регуляторну, предметну, інформаційну, методичну, емоційно-когнітивну, комунікативну, компетентність педагогічного управління, компетен-

тність дидактичного дизайну, компетентність реалізації процесів САМО, компетентність полісуб'єктної взаємодії);

7) розуміння важливості компетентності полісуб'єктної взаємодії як головної передумови формування готовності до професійної діяльності в ПНС.

2. Огляд останніх досліджень і публікацій

Підготовку майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності в ПНС розуміємо як *складну педагогічну систему*, яка має *концептуальну основу* (системний опис предмета чи явища, який сприяє розумінню, трактуванню, виявленню первинних ідей його (предмета чи явища) побудови і функціонування [1]), що визначає її *цілі, зміст, процесуально-технологічну складову та комплекс діагностичних процедур оцінювання ефективності реалізації системи*, а саме, формування високого рівня готовності майбутнього вчителя гуманітарія до професійної діяльності в ПНС. Саме концепція підготовки визначає характеристику структури системи, яку вбачаємо як сукупність шести ієрархічно взаємопов'язаних компонентів: *концептуального, цільового, стимулювально-мотиваційного, змістового, процесуально-технологічного та корегуально-результативного*.

ПНС розуміємо як спеціально побудовану систему, структура і складові якої забезпечують необхідні умови для прояву навчальної активності її суб'єктів: педагога, учнів/студентів та ІКТ-полісуб'єкта. Воно має ознаки та складові інформаційного (навчальний процес передбачає роботу з навчальною інформацією) та віртуального (оскільки ІКТ-полісуб'єкт передбачає залучення до взаємодії ІКТ (інформаційно-комунікаційні технології), мережеві спільноти, засоби мультимедіа тощо) середовищ.

Концептуальне бачення системи підготовки майбутніх учителів-гуманітаріїв до професійної діяльності в ПНС пропонуємо виразити в *моделі цієї системи*, оскільки вважаємо, що педагогічне моделювання дає можливість відобразити характеристики педагогічної системи в спеціально створеному об'єкті – педагогічні моделі.

Таку модель системи підготовки майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності в ПНС розуміємо (на основі концептуального бачення сутності моделі педагогічного процесу Л. Р. Пелех [2]) як імовірно-спроєктований і логічно створений у вигляді структурно-логічної та динамічної схеми об'єкт, що дає можливість розкрити сутнісні особливості досліджуваного педагогічного процесу у середовищі полісуб'єктної педагогічної взаємодії.

Н. П. Муранова зазначає, що основними функціями педагогічного моделювання є відтворення та поширення знань про педагогічні об'єкти, явища, системи, конструювання їх нових властивостей та управління ними для забезпечення педагогічного розвитку. Воно дає змогу створити перспективи, засоби і цілі розвитку та видозміни об'єктів моделювання [3].

3. Мета і завдання дослідження

Метадослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічної системи підготовки май-

бутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності в ПНС.

Для досягнення мети були поставлені такі **завдання**:

– проаналізувати основні характеристики педагогічних моделей та обґрунтувати вибір для розробки авторської моделі зазначеної вище педагогічної системи;

– обґрунтувати сутність основних компонентів системи;

– визначити педагогічні умови, дотримання яких забезпечить ефективну реалізацію розробленої педагогічної системи.

4. Хід розробки педагогічної системи

Розробку моделі педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності в ПНС здійснено з урахуванням основних положень застосування моделювання [3]:

1. У змістовому аспекті педагогічного моделювання має місце постійна змінність педагогічних процесів, явищ і систем; суб'єкти освітнього процесу характеризуються індивідуальністю, а тому їх дослідження здійснюється з певним рівнем абстракції та узагальнення.

2. Необхідність педагогічного моделювання визначається складністю вимірюваних процесів і явищ у педагогічних дослідженнях через, оскільки відсутні об'єктивні критерії і валідні засоби визначення рівня ефективності педагогічних феноменів.

3. Педагогічне моделювання передбачає певну формалізацію, схематизацію і спрощення в описі педагогічних явищ, процесів, систем з метою виділення певних визначальних ознак цих явищ, процесів чи систем, які й підлягають вивченню, оцінюванню, впливу.

4. Високий рівень узагальнення й абстракції спроектованої моделі дає змогу по-різному інтерпретувати можливість реалізації моделі, розробляти технології такої реалізації безпосередньо в освітній практиці.

Визначаючи вид запропонованої моделі, ми користувалися класифікацією педагогічних моделей О. В. Пирогової [4]: концептуальні педагогічні моделі (встановлюють зміст, структуру і новизну підходів); дидактичні педагогічні моделі (ґрунтуються на певних теоретичних положеннях і відображають авторські підходи до моделювання); методичні педагогічні моделі (зумовлені конкретними явищами і процесами практичної навчально-педагогічної діяльності).

Відповідно розроблену нами модель характеризуємо як *концептуальну методичну модель*, позаяк вона відображає специфічний педагогічний зміст, структуру педагогічного процесу, характеризується новизною комплексу підходів до вирішення комплексної педагогічної проблеми – підготовки майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності в ПНС, а також передбачає системне науково-методичне забезпечення реалізації моделі, що зумовлене специфікою зазначеної вище підготовки.

На цій підставі можемо визначити основні завдання, виконання яких забезпечить розробку дієвої моделі досліджуваної педагогічної системи:

1. Визначити методологічну основу педагогічного процесу (парадигмальні положення, підходи, принципи), осмислити їхнє значення для ефективного функціонування системи та виразити її у концептуальному компоненті моделі.

2. Визначити комплекс зовнішніх та внутрішніх детермінант, що впливатимуть на дієвість системи, та з'ясувати їхню ієрархію у модельній структурі, а також сукупність психолого-педагогічних умов як важливих чинників реалізації ефективності змодельованої педагогічної системи.

3. Визначити й обґрунтувати змістове наповнення компонентів моделі, з'ясувати й схарактеризувати оптимальні зв'язки між ними.

4. Визначити діагностичний інструментарій перевірки валідності та ефективності змодельованого педагогічного процесу та визначити шляхи реалізації дієвості моделі.

Погоджуючись із думкою дослідників про те, що найбільша результативність дослідження досягається тоді, коли воно здійснюється з урахуванням провідних ідей системного підходу [5], визначаємо його провідним в розробці запропонованої нами моделі системою підготовки майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності в ПНС.

Концептуальні підходи визначили необхідність врахування *методологічних принципів*, які детермінують і конкретизують подальший процес конструювання моделі.

Центральним елементом розробленої нами педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності в ПНС є мета, яку формуємо як формування у майбутнього вчителя-гуманітарія теоретичної і практичної готовності до професійної діяльності в ПНС в єдності її компонентів (психологічної стратегії співробітництва; рефлексійного; мотиваційного; суб'єктно-інтерактивного; когнітивного; компетентісно-діяльнісного; інформаційно-технологічного) з головним наголосом на компетентності полісуб'єктної взаємодії в ПНС, а також забезпечення умов та формування вільної, критично мислячої особистості педагога-гуманітарія, готового до професійної діяльності в ПНС, яка відповідає вимогам суспільної життєдіяльності в умовах ринкової економіки, здатної до безперервного підвищення рівня свого професіоналізму, до інтеграції у світовий освітньо-інформаційний простір.

Досягнення означеної мети вбачається у прогнозованому очікуваному *результаті* – рівнів сформованості готовності до професійної діяльності в ПНС (низький, середній та високий), який подаємо у вигляді компетентісної моделі майбутнього вчителя-гуманітарія, готового до професійної діяльності в ПНС.

Наступним компонентом системи визначаємо *стимульовально-мотиваційний*, оскільки вважаємо позитивну мотивацію до здійснення професійної діяльності в ПНС рушійною силою та передумовою формування готовності майбутнього вчителя гуманітарія до такої діяльності. Цей компонент системи виявляється у виділенні мотиваційних чинників і факторів у всіх досліджуваних нами феноменах (структурі професій-

ної діяльності майбутнього вчителя в ПНС, моделі компетентного вчителя-гуманітарія, готового до професійної діяльності в ПНС, моделі компетентності полісуб'єктної взаємодії в ПНС, структурі ПНС тощо).

Окрім цього, зміст стимульовально-мотиваційного компоненту визначається також провідними ідеями науковців стосовно сутності мотивації до професійної діяльності та зв'язком аксіогенезу особистості із мотиваційно-потребовою сферою особистості.

Зокрема, у своєму монографічному дослідженні С. О. Микитюк [6], проаналізувавши праці загалом російських учених, робить висновок про існування певних методологічних і теоретичних принципів використання теорії мотивації у професійній підготовці майбутніх учителів, сутність яких зводиться до того, що мотивація є складним структурованим, динамічним феноменом, що є елементом діяльності загалом, залучає до дії афективні та когнітивні процеси психіки особистості, які власне регулюють її діяльність.

Аналіз праць зарубіжних учених дає підстави узагальнити ідеї про мотивацію до діяльності у такий спосіб.

Мотивація фактично дає відповідь на запитання «Чому люди роблять те, що вони роблять? Що є мотивом їхньої діяльності?». Відповідно теорії мотивації в зарубіжній науці можна поділити на два напрями:

1) теорії з місту як визначального чинника мотивації (А. Х. Маслоу, К. П. Альдерфер, Ф. Герцберга та Д. Макклеланд), які намагались дати відповідь на запитання «Що мотивує людину до діяльності?»;

2) процесуальні (діяльнісні) теорії мотивації (В. Х. Врум, Дж. С. Адамс, Е. А. Лок), які шукали відповідь на запитання «Як виникає мотив до діяльності?».

Теорія мотивації А. Х. Маслоу базується на ієрархії потреб (стимулів), які спонукають людину до діяльності і відповідно до задоволення потреб певного рівня, які вчений поділяє на 5 груп потреб (5 ієрархічних рівнів): фізіологічні, потреби в безпеці, потреби приналежності, потреби самодостатності та потреби самоактуалізації [7]. У 1969 році К. П. Альдерфер, спростивши піраміду потреб А. Х. Маслоу, виділяє три групи потреб-стимулів: потреби існування, приналежності, розвитку, де остання група фактично поєднує в собі дві останніх групи А. Х. Маслоу [8].

Д. Макклеланд також досліджував потреби-стимули, що спонукають людину до діяльності; зокрема, у його ієрархічній моделі виділено також три групи потреб: потреби в досягненні; потреби в приналежності до певної соціальної групи; потреби мати владу і вплив на інших [9]. Пізніше вчений досліджував свідомі та несвідомі мотиви [9], виділивши ще одну групу мотивів – мотиви уникнення [9].

Дещо іншою виглядає теорія Ф. Герцберга, який у 1959 році запропонував двофакторну теорію мотивації, фактично виокремивши два види мотивів: зовнішні (які він називає гігієнічними факторами, тобто винагорода за виконувану діяльність, умови діяльності тощо) та внутрішні мотиви (або мотиватори: відчуття досягнення, успіху, визнання, зростання в діяльності тощо) [10].

Проаналізовані вище теорії змісту як визначального чинника мотивації певним чином вносять вклад у розуміння ключових понять мотиваційних процесів. Можна зробити висновок про те, що А. Х. Маслоу, К. П. Алдерфер, Д. Макклеланд не розмежують поняття стимулів і мотивів, певним чином ототожнюючи їх і називаючи їх потребами, які є мотивувальними чинниками діяльності. Ф. Герцберг, навпаки, вкладає в поняття стимул зовнішній чинник, мотиватор, вплив на особистість, групу людей, що викликає певну психічну реакцію, тобто мотив, який є внутрішнім, особистісним поясненням дії, впливом суб'єктивного змісту.

Процесуальні (діяльнісні) теорії мотивації (В. Х. Врум, Дж. С. Адамс, Е. А. Лок), як вже було зазначено вище, шукають відповідь на запитання «Як виникає мотив до діяльності?».

Зокрема, теорія «очікувань» В. Х. Врума (Expectancy Theory) висуває ідею про те, що людина вступає в діяльність і виконує її, свідомо очікуючи бажану мету та її результат, до якої ця діяльність повинна привести [11]. Процес мотивування до діяльності складається з трьох компонентів: очікування (свідома віра в те, що затрачені зусилля приведуть до бажаного результату); інструментальність (віра в те, що буде отримано винагороду, якщо результат діяльності відповідатиме очікуванням); цінність (чи є винагорода за діяльність привабливою для людини, що виконує цю діяльність). Відповідно, можна вивести формулу мотивації: очікування \times винагорода \times цінність = мотивація.

Е. А. Локу 1968 році запропонував теорію цілепокладання, будучи переконаним у тому, що мотивація і результативність виконуваної діяльності будуть високі, якщо індивід ставить перед собою конкретну мету, яка повинна бути високою, однак досяжною. Водночас у процесі виконання діяльності людина повинна отримувати зворотну інформацію про успішність виконуваної нею діяльності. Важливими висновками з цієї теорії є такі: ціль/ мета повинна бути конкретною (конкретною є ціль «я хочу заробити мільйон до того, як мені виповниться 30 років»; натомість неконкретною є ціль «Я хочу заробити багато грошей»); ціль/ мета повинна викликати складні зусилля в її досягненні, однак повинна водночас бути досяжною – чим вища мета, тим більше зусиль буде витрачатись людиною, спрямованих на досягнення мети [12].

Аналіз публікацій зарубіжних учених свідчить про загальне розуміння мотивації як зовнішніх і внутрішніх чинників, що спонукають людину до діяльності. Такий висновок співпадає з результатами досліджень учених щодо мотивації в навчанні.

До прикладу, С. О. Микитюк, проаналізувавши думки українських та російських учених Г. С. Костюка, Т. Д. Дубовицької, О. О. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна та ін.) стверджує, що мотив можна вважати внутрішнім, якщо він співпадає з метою діяльності. Більше того, ці мотиви можуть визначатися вродженими й набутими стимулами, де перші – залежать від безпосередніх потреб людини (у випадку навчальної мотивації сюди можна віднести потребу в активності, пізнан-

ні нової інформації тощо), а другі – зумовлені соціальними потребами, сформованими суспільством потреба у знанні, прагнення приносити користь суспільству та ін.) [6].

Однак, вважаємо, що незалежно від природи мотивів та їхніх стимулів, успіх навчальної діяльності залежить від спрямованості мотивації на позитив чи негатив. Студент із позитивною мотивацією має внутрішнє бажання вчитися, здобувати нові знання, не потребує зовнішнього примушування, і отримує задоволення від навчання. Такий студент легше й швидше активно залучається до навчальної діяльності, швидше адаптується до нових умов навчальної та майбутньої професійної діяльності, самостійно здійснює пошук адекватного застосування сформованих умінь та здобутих знань. На противагу йому, студент з негативною мотивацією безініціативний, часто ухиляється від навчання, очікує зовнішніх стимулів до навчання тощо.

Водночас, психологами доведено, що негативна мотивація може теж бути використана з метою залучення людини до діяльності: таку мотивацію слід використовувати через залучення природного відчуття страху – страху втратити здобуті результати діяльності, стабільність, впевненість у майбутньому тощо [13].

З іншого боку, М. В. Кларін [14] підкреслює той факт, що мотиви не лише детермінують діяльність, а й формуються та розвиваються в ній, наголошуючи на існуванні певних відносин між мотивом і метою діяльності.

Таким чином, на підставі проаналізованих вище наукових публікацій можемо зробити висновок про те, що навчально-професійна діяльність буде максимально ефективною за умови:

1) сформованості суб'єктивної позиції майбутнього вчителя-гуманітарія на рівні креативно-сміслової (стійка професійна мотивація, покладання на власні зусилля, самоуправління процесом професійного розвитку, високий рівень відповідальності за результат своєї діяльності, мотивація досягнення і висока активність та особистісна зацікавленість педагогом навчально-професійною діяльністю) та професійно-екзистенційної (глибоке переконання у правильному професійному виборі, смислова участь у кожній навчально-професійній ситуації, максимальна активність для реалізації своїх пізнавально-професійних здібностей, відкритість до нового досвіду, творче ставлення до пізнання, прагнення самостійного творення свого професійного «Я») позиції;

2) дії комплексного феномену навчальної мотивації (як позитивної, так і негативної) з різними мотивами (внутрішніми і зовнішніми: двофакторна теорія Ф. Герцберга), що зумовлені чітко визначеними навчальними та навчально-професійними цілями (теорія цілепокладання Е. А. Лока) та потребами (в досягненні; в розвитку; в безпеці; в приналежності до певної соціальної групи (загальносоціальні потреби); в самодостатності; в самоактуалізації і самоствердженні; потребами мати владу і вплив на інших – теорії мотивації А. Х. Маслоу, К. П. Алдерфера, Д. Макклеланда), а також з чітко окресленим очіку-

ваним результатом діяльності (теорія «очікувань» В. Х. Врума), що принесе справедливу винагороду (теорія рівності Дж. С. Адамса) у порівнянні з іншими студентами – майбутніми вчителями-гуманітаріями.

Стимульовально-мотиваційний компонент моделі педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності в ПНС визначається, окрім мотиваційної складової, ще і комплексом ціннісних орієнтацій особистості майбутнього фахівця.

На такому зв'язку наголошує у своєму монографічному дослідженні Г. К. Радчук [15], зазначаючи його двосторонній характер: «ціннісні орієнтації формуються на базі вже сформованих потреб особистості...», однак «засвоєння цінностей соціального середовища може стати підґрунтям для формування нових потреб» [15].

Будучи формою безпосереднього ставлення особистості до дійсності (а отже і до професійної діяльності), потреби діють безпосередньо в даний момент діяльності, хоч можуть змінювати свою спонукальну силу; особистісні цінності залежать від особистісного та суспільного досвіду індивіда, відображають певне узагальнене його ставлення до дійсності, діяльності, і не піддаються впливу конкретної ситуації (в нашому випадку професійної діяльності).

Відповідно, можна виділити три групи цінностей: суспільні ідеали, вироблені суспільством як уявлення про досконалість діяльності у різних сферах; їх предметне втілення в діяльності індивідів; мотивація особистості, що спонукає її до такого предметного втілення ціннісних суспільних ідеалів у своїй діяльності. Ці групи поступово й безконечно проникають одна в одну через засвоєння особистістю ціннісних суспільних ідеалів, які спонукають її до діяльності, в ході якої здійснюється предметне втілення цих ціннісних ідеалів, які зумовлюють засвоєння особистістю нових ідеалів і т. д.

Польська дослідниця У. Островська розмежує негативні та позитивні цінності, де перші – пізнаються у контексті цивілізаційних благ, а другі – виконують в майбутньому руйнівну, деструкційну функцію. Відповідно, у ході вибору освітньої мети завдання вчителя полягає в тому, щоб позбавити учня права на задоволення того досвіду, який не базується на позитивних цінностях [16].

У руслі суб'єктного підходу як одного з фундаментальних до вирішення проблеми нашого дослідження нам імпонує позиція щодо трактування сутності системи цінностей (ціннісних орієнтацій) Г. К. Радчук, яка ототожнює їх із стратегічними життєвими цілями і загальними світоглядними орієнтирами, відносячи їх до сфери суб'єктивного як певну характеристику ставлення суб'єкта до предметів і явищ реальності, наділяючи їх власною структурою та приписуючи їм функцію регуляції поведінки і діяльності [15].

В теорії ієрархії потреб А. Х. Маслоу можна теж помітити й ієрархічну структуру цінностей (абстрактних потреб у свідомості особистості), які практично зливаються із сутністю потреб. Зокрема, А. Х. Маслоу виділяє цінності буття (метацінності): цілісність,

досконалість, завершеність, справедливість, простота, краса, істина, добро, порядок, самодостатність тощо та цінності нижчого порядку в ієрархії (дефіцитарні цінності), які однак є необхідністю, передумовою функціонування цінностей вищого порядку (метацінностей): спокій, сон, відпочинок та ін. [7].

Краще розуміння ціннісних орієнтацій особистості студента – майбутнього вчителя-гуманітарія – в навчальній та навчально-професійній діяльності дає, на нашу думку, здійснена типологія соціальних характерів Д. Рісмена, який виводить типи особистостей на основі соціально зумовленої системи прагнень (цілей, потреб, мотивів, стимулів) індивіда і можливостей їх задовольнити: особистість, орієнтована на себе, та особистість, орієнтована на інших, де перша є достатньо цілеспрямованою, активною, відкритою до змін, розвитку, а другий тип особистості є більш піддатливим впливу оточення і різноманітних маніпуляцій, з меншим проявом суб'єктивної позиції, стандартизований, пасивний [17].

У контексті нашого дослідження особливий інтерес становить питання дослідження педагогічних професійних цінностей, які науковці розуміємо як професійні психологічні позиції, стійку систему ставлень педагога до себе, до своєї діяльності, до учнів, колег тощо, а також цінності-ставлення до навчання, які можна поділити на типи залежно від розуміння сутності цього процесу у системі ціннісних орієнтацій:

1) навчання *примусове* – надмірно заінтелектуалізоване, спрямоване на засвоєння знання, ініційоване, контрольоване і регульоване ззовні;

2) навчання *вільне, самостійне і осмислене* – ініційоване, регульоване й оцінюване самим суб'єктом навчальної діяльності, спрямоване на формування особистісного досвіду) [18].

Таким чином, до стимульовально-мотиваційного компоненту запропонованої нами моделі системи підготовки майбутнього педагога до професійної діяльності в ПНС вводимо *комплекс цінностей особистості* майбутнього вчителя-гуманітарія, готового до професійної діяльності в ПНС. Такий комплекс передбачає постановку студентом таких особистісних цілей у майбутній професійній діяльності, які у ході професійного становлення скеровуватимуть його на формування особистості, спрямованої на себе (тобто формування суб'єкта, активної, динамічної особистості), зі ставленням до навчання як вільного, осмисленого процесу, цілісним розумінням цінностей-цілей і цінностей-засобів, а також на формування метацінностей (цінностей буття в ієрархії А. Х. Маслоу: цілісність, досконалість, завершеність, справедливість, істина, добро, порядок, самодостатність, самоутвердження, самовираження тощо).

Змістовий компонент змодельованої нами педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності в ПНС характеризується комплексною програмою такої підготовки, що передбачає *формування суб'єктивної активності учасника взаємодії в ПНС*, а також *формування в педагога готовності до професійної діяльності в ПНС*, яка відображається у сформованості *професійної компетентності* вчителя-гуманітарія, готового

до такої діяльності, ключовим компонентом якої є *компетентність полісуб'єктної взаємодії в ПНС* як складного особистісно, діяльнісно, професійно зумовленого феномену, що складається із комплексу взаємопов'язаних, взаємозалежних складових: інформаційної, когнітивної, рефлексійної, методичної, суб'єктної компетентностей, компетентності саморозвитку в ПНС, компетентність діалогової взаємодії в ПНС. Кожна із зазначених складових передбачає формування відповідних знань, навичок, умінь, компетенцій, цінностей навчальної та майбутньої професійної діяльності і належного досвіду професійної полісуб'єктної взаємодії в ПНС, які формуються у процесі засвоєння студентами змісту і програми спецкурсу «Підготовка вчителя-гуманітарія до взаємодії в ПНС».

Процесуально-технологічний компонент передбачає обґрунтування етапів і визначення та характеристику шляхів реалізації комплексної програми підготовки майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності в ПНС (технологія підготовки, форми, методи, засоби навчання). Відповідно до специфіки цього компонента системою передбачено здійснення підготовки у чотири етапи:

1) діагностико-аналітичний (діагностування рівнів сформованості компетентності полісуб'єктної взаємодії в ПНС; аналіз потреб студентів, їхніх навчально-професійних цілей);

2) структуровально-мотиваційний (планування навчального процесу, визначення стану сформованості суб'єктної активності кожного з учасників взаємодії в ПНС, структурування навчального змісту, вибір методів, форм і засобів навчання);

3) формувально-технологічний (впровадження технології підготовки, спрямованої на формування в студентів компетентності полісуб'єктної взаємодії в ПНС);

4) оцінювально-результативний етап (оцінювання результатів навчальної діяльності студентів та процесу підготовки загалом, корегування навчального процесу, визначення перспектив розвитку сформованих феноменів та рівня готовності майбутніх учителів-гуманітаріїв до професійної діяльності в ПНС).

Основним шляхом реалізації програми підготовки є *технологія* формування допрофесійної діяльності в ПНС, яка реалізується завдяки опануванню студентами поетапної програми і змісту спецкурсу «Підготовка вчителя-гуманітарія до взаємодії в ПНС» через комплекс лекцій і семінарських занять, спрямованих (разом із формуванням професійної компетентності вчителя-гуманітарія, готового до професійної діяльності в ПНС) на формування у студентів: необхідної мотивації та ціннісних орієнтацій щодо важливості компетентності полісуб'єктної взаємодії в ПНС для здійснення ефективної професійної діяльності, вміння цілепокладання через виконання відповідного алгоритму цілепокладання, розуміння специфіки майбутньої професійної діяльності в ПНС, розуміння сутності ПНС, суб'єктної позиції вчителя-гуманітарія – майбутнього учасника взаємодії в ПНС.

Одним із етапів програми спецкурсу є виконання студентами програми *тренінгу* формування компетентності полісуб'єктної взаємодії в ПНС,

спрямованого на: формування вмінь навчально-професійної діяльності в ПНС; груповий розвиток суб'єктів взаємодії завдяки оптимізації форм міжсуб'єктної взаємодії, міжсуб'єктного спілкування в єдності комунікативного, перцептивного та інтерактивного аспектів; розвиток у суб'єктів ПНС міжсуб'єктної чутливості, емпатії, підвищення точності міжсуб'єктного сприйняття; розвиток, загострення в суб'єктів взаємодії бачення (прогнозування) групової динаміки ПНС, групових процесів мережевої взаємодії в цілому; занурення в реальну практику полісуб'єктної взаємодії завдяки створенню спеціального ПНС.

Складовим компонентом розробленої нами технології на всіх її етапах є виконання студентами програми *самостійної навчальної діяльності*, що передбачає:

– вміння цілепокладання;

– формування вміння побудови рольової перспективи (образ очікуваного результату діяльності, який спонукає до такої діяльності і спрямовує дії та вибір способів діяльності на основі емоційного та когнітивного оцінювання характеру змісту, методики, технології реалізації запланованої діяльності) саме у вчителів-філологів, на якому наголошує український науковець Т. М. Яблонська [19], яка орієнтує майбутніх учителів-філологів на саморозвиток і самоутвердження в ситуаціях вільного вибору розв'язання навчальних завдань, програмує формування і розвиток професійно-ціннісних орієнтацій, стійкого інтересу до нестандартної педагогічної діяльності (а саме такою вважаємо професійну діяльність педагога в ПНС);

– засвоєння та виконання студентами алгоритму мікротехнології активізації рефлексійних процесів у професійній діяльності майбутнього вчителя-гуманітарія через використання активних та інтерактивних методів навчання, методів психолого-педагогічного впливу на ефективність навчальної взаємодії в ПНС, а також засобів веб-сервісів Web 2.0.

Зазначений вище спецкурс передбачає такі *форми* роботи у ході виконання його програми та змісту: лекційні, семінарські заняття, тренінгові заняття, самостійна робота студентів, веб-опосередковані форми навчальної взаємодії (веб-семінари, веб-дискусії, веб-форуми, веб-конференції, веб-блоги тощо).

У ході реалізації педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності в ПНС передбачається використання таких *методів* роботи, зумовлених методологічною основою і сутністю досліджуваних феноменів та специфікою процесу їх формування:

1) методів психолого-педагогічного впливу на ефективність навчальної взаємодії в ПНС (лекцій, семінарів, бесід, групових дискусій та ігор, симуляцій);

2) активних та інтерактивних методів (дискусія, мозковий штурм, аналіз ситуацій, кейс-метод, метод незакінчених речень, метод ігрового моделювання, метод електронного (цифрового) портфоліо, рольових і ділових ігор, метод колективного взаємонавчання, лекція-бесіда, «перевернутий клас», проблемна лекція, лекція із задалегідь запланованими помилками, відео-лекція).

Окрім традиційних *засобів* навчання (навчально-методичне забезпечення навчального процесу у ході виконання програми спецкурсу, програми тренінгу, завдань для самостійної роботи, наочні засоби навчання), процес реалізації педагогічної системи передбачає використання засобів веб-сервісів Web 2.0 як дидактичного засобу в організації навчально-пізнавальної діяльності на заняттях та в позааудиторний час: Вікі-середовище (віртуальна енциклопедія Wikipedia); фотосервіси (сервіси Picasa, Panoramio); карти знань (Bubbl.us, FreeMind, Mindmeister, Mindomo та ін.); освітні форуми (forum.osvita.org.ua, myreferatik.in.ua, bgschool1.ucoz.ua/forum/1); освітні блоги; шкільні та освітні веб-сайти, які дають змогу учням брати участь у їх створенні та наповненні за допомогою низки згаданих вище веб-сервісів Web 2.0.

Корегувально-результативний компонент педагогічної системи передбачає моніторинг реалізації програми підготовки майбутніх учителів-гуманітаріїв до професійної діяльності в ПНС, з'ясування динаміки сформованості рівнів готовності до такої діяльності відповідно до визначених критеріїв і показників трьох рівнів (низький, середній, високий) із застосуванням спеціально розробленого діагностичного інструментарію, і, при потребі, розробку корекційної програми підготовки майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності в ПНС, якщо результативність реалізації основної програми не відповідає запланованим і бажаним показникам.

Цей компонент передбачає також остаточний аналіз результатів реалізації розробленої педагогічної системи та її загальної ефективності, свідченням чого повинен стати високий рівень сформованості у майбутнього вчителя-гуманітарія компетентності полі-суб'єктної взаємодії в ПНС і відповідно готовності до професійної діяльності в ПНС, виражений у статистично значущих прогресивних змінах показників сформованості компонентів зазначеної вище компетентності та готовності, зафіксованих під час проведення формувального експерименту.

Погоджуючись із точкою зору Г. М. Мешко про те, що всебічне пізнання і формування готовності до діяльності потребує з'ясування системи її детермінант, тобто обставин, які впливають на ефективність процесу формування досліджуваного феномену [5], проаналізуємо дію об'єктивних та суб'єктивних чинників, що матимуть вирішальний вплив на ефективність реалізації розробленої нами педагогічної системи.

Дія суб'єктивних чинників, відповідно, залежатиме від суб'єктної позиції учасників педагогічного процесу – майбутніх учителів-гуманітаріїв, тобто

від високого рівня внутрішньої мотивації студентів (хоч ці чинники можуть з часом набути ознак об'єктивності, оскільки, як було зазначено вище, зовнішня мотивація студента під спеціально спроектованим педагогічним впливом викладача може перейти у внутрішню; отже, такі чинники можна трактувати як суб'єктивно-об'єктивні, тобто такі, що певним чином залежать і від інших людей, поряд із самим суб'єктом діяльності) та компетентності і професіоналізму та внутрішньої мотивації викладачів, від позитивної атмосфери у ході спільної навчальної діяльності учасників цього процесу, їх ціннісних орієнтацій.

Об'єктивними чинниками вважаємо соціальні умови навчального середовища, відповідна матеріально-технічна база навчального закладу, соціально-психологічний клімат освітнього середовища, в тому числі й ПНС тощо. Однак, найбільш дієвим вважаємо об'єктивно-суб'єктивний чинник – створення оптимальних психолого-педагогічних умов, що у значній мірі визначають специфіку і результативність освітнього процесу, оскільки конструюються спеціально з метою впливу на педагогічний процес.

5. Результати дослідження

Таким чином, у ході розробки педагогічної системи (рис. 1) нами передбачено її ефективність і відповідну результативність завдяки створенню таких психолого-педагогічних умов:

1) *сформованість суб'єктної позиції майбутнього вчителя-гуманітарія* на рівні креативно-сміслової та професійно-екзистенціальної позиції, де перша передбачає: стійку професійну мотивацію, покладання на власні зусилля, самоуправління процесом професійного розвитку, високий рівень відповідальності за результат своєї діяльності, мотивацію досягнення і високу активність та особистісну зацікавленість педагогом навчально-професійної діяльності; друга – глибоке переконання у правильному професійному виборі, смислову участь у кожній навчально-професійній ситуації, максимальну активність для реалізації своїх пізнавально-професійних здібностей, відкритість до нового досвіду, творче ставлення до пізнання, прагнення самостійного творення свого професійного «Я»; 2) *активізація рефлексійних процесів у ході навчальної взаємодії* (сама ця умова є рушійним елементом дієвості першої зазначеної умови);

3) *використання методів психолого-педагогічного впливу на ефективність навчальної взаємодії в ПНС;*

4) *використання активних та інтерактивних методів навчання в ПНС;*

5) *використання засобів веб-сервісів Web 2.0.*

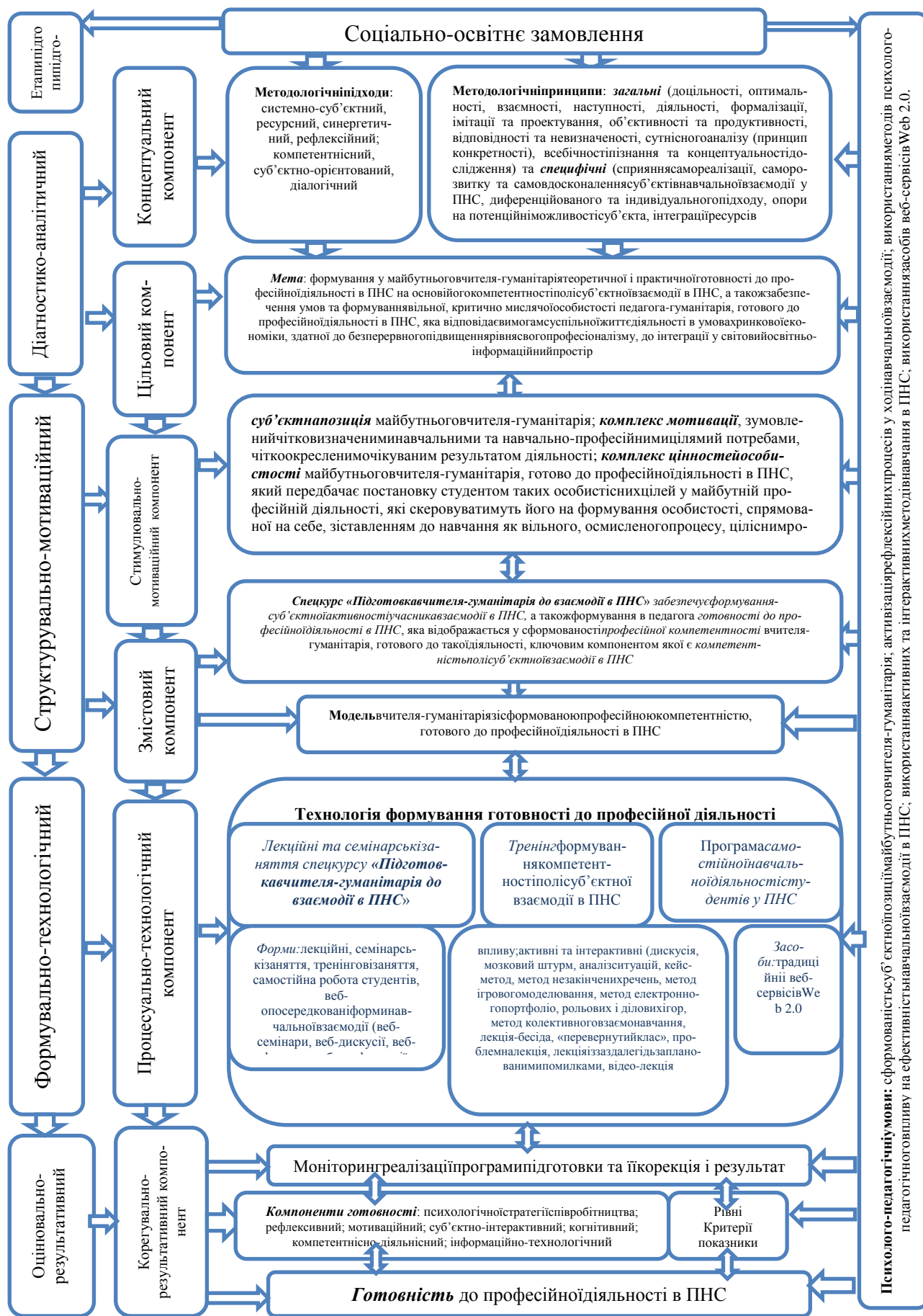


Рис. 1. Модель системи підготовки вчителя-гуманітарія до професійної діяльності в ПНС

6. Висновки

Таким чином, у дослідженні нами:

1) розроблено структурно-функціональну модель педагогічної системи підготовки майбутніх учителів-гуманітаріїв до професійної діяльності в ПНС, що зображена на рисунку вище, яка є її проектом і ґрунтується на методологічних підходах і принципах, поетапно реалізується через виконання студентами комплексної програми підготовки;

2) визначено й обґрунтовано основні зазначені вище компоненти системи;

3) результативність яких (компонентів) забезпечується спеціально створеними й зазначеними вище психолого-педагогічними умовами.

Саме визначення результативності створеної нами педагогічної системи потребує детальної характеристики, чому й буде присвячено наші наступні наукові пошуки. У них ми також зосередимо дослідницьку увагу на аналізі й інтерпретації результатів експериментального етапу дослідження.

Література

1. Чайка, В. М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності [Текст]: монографія / В. М. Чайка; за ред. Г. В. Терещука. – Тернопіль: ТНПУ, 2006. – 275 с.

2. Пелех, Л. Р. Теорія і методика аксіологічної освіти в Польщі: порівняльний аспект [Текст]: монографія / Л. Р. Пелех. – Рівне: ПП ДМ, 2014. – 402 с.

3. Муранова, Н. П. Фізико-математична підготовка старшокласників до навчання в технічному університеті [Текст]: монографія / Н. П. Муранова. – К.: НАУ, 2013. – 464 с.

4. Пирогова, О. В. Моделирование в образовании [Текст] / О. В. Пирогова // Инновации в образовании. – 2004. – № 5. – С. 36–40.

5. Мешко, Г. М. Підготовка майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я [Текст]: монографія / Г. М. Мешко; за ред. В. П. Кравця. – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2012. – 468 с.

6. Микитюк, С. О. Ресурсний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя [Текст]: монографія / С. О. Микитюк. – Харків: Монрграф, 2012. – 342 с.

7. Maslow, A. H. A Theory of Human Motivation [Text] / A. H. Maslow // Psychological Review. – 1943. – Vol. 50, Issue 4. – P. 370–396. doi: 10.1037/h0054346

8. Alderfer, C. P. An empirical test of a new theory of human needs [Text] / C. P. Alderfer // Organizational Behavior and Human Performance. – 1969. – Vol. 4, Issue 2. – P. 142–175. doi: 10.1016/0030-5073(69)90004-x

9. McClelland, D. Human motivation [Text] / D. McClelland. – Boston: Cambridge University Press, 1988. – 676 p. doi: 10.1017/cbo9781139878289

10. Herzberg, F. The Motivation-Hygiene Concept and Problems of Manpower [Text] / F. Herzberg // Personnel Administrator. – 1964. – Vol. 1, Issue 27. – P. 3–7.

11. Vroom, V. H. Work and motivation [Text] / V. H. Vroom. – New York: John Wiley & Sons, Inc., 1964. – 288 p.

12. Locke, E. A. Toward a theory of task motivation and incentives [Text] / E. A. Locke // Organizational Behavior and Human Performance. – 1968. – Vol. 3, Issue 2. – P. 157–189. doi: 10.1016/0030-5073(68)90004-4

13. Edberg, H. How negative motivation can help us overcome problems [Electronic resource] / H. Edberg // Available at: <http://www.positivityblog.com/index.php/2008/01/29/how-negative-motivation-can-help-us-overcome-problems/>

14. Кларин, М. В. Личностная ориентация в непрерывном образовании [Текст] / М. В. Кларин // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 14–21.

15. Радчук, Г. К. Аксіосихологія вищої школи [Текст]: монографія / Г. К. Радчук. – Тернопіль, 2009. – 415 с.

16. Ostrowska, U. Aksio Logiczne Podstawy Wychowania. Vol. 1 [Text] / U. Ostrowska; B. Sliwerski (Ed.) // Pedagogika: podstawy naukowychowaniu. – Gdansk: GWP, 2006. – P. 391–414.

17. Рисмен, Д. Некоторые типы характера и общество [Текст] / Д. Рисмен // Социологические исследования. – 1993. – № 3. – С. 121–130.

18. Rogers, C. Freedom to learn for the 80's [Text] / C. Rogers. – Columbus – Toronto – London – Sydney: Ch. E. Merrill Publ. Company, A Bell & Howell Company, 1983. – 312 p.

19. Яблонська, Т. М. Методологія реалізації ролівої перспективи як стратегії якісної підготовки майбутніх учителів-філологів [Текст]: монографія / Т. М. Яблонська. – Одеса: видавець Букаєв В. В., 2012. – 228 с.

References

1. Chaika, V. M.; Tereshhuk, G. V. (Ed.) (2006). *Pidhotovka maibutnoho vchytelia do samorehuliatytsii pedahohichnoi diialnosti* [Training future teachers to self-teaching activities]. Ternopil: TNPU, 275.

2. Pelekh, L. R. (2014). *Teoriia i metodyka aksiolohichnoi osvity v Polshchi: porivnialnyi aspekt* [Theory and Methods axiological education in Poland: comparative aspect]. Rivne: PP DM, 402.

3. Muranova, N. P. (2013). *Fyzyko-matematychna pidhotovka starshoklasnykiv do navchannia v tekhnichnomu universyteti* [Physics and Mathematics high school students to study at the Technical University]. Kyiv: NAU, 464.

4. Pyrohova, O. V. (2004). *Modelyrovanye v obrazovannyi* [Modeling in education]. Innovations in education, 5, 36–40.

5. Meshko, H. M.; Kravec, V. P. (Ed.) (2012). *Pidhotovka maibutnykh uchyteliv do zberezhennia i zmitsnennia profesiinoho zdorovia* [Preparation of teachers to preserving and strengthening occupational health]. Ternopil: TNPU im. V. Gnatyuka, 468.

6. Mykytiuk, S. O. (2012). *Resursnyi pidkhid do profesiinoy pidhotovky maibutnoho vchytelia* [Resource approach to training future teachers]. Kharkiv: Monrhrاف, 342.

7. Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370–396. doi: 10.1037/h0054346

8. Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4 (2), 142–175. doi: 10.1016/0030-5073(69)90004-x

9. McClelland, D. (1988). *Human motivation*. Boston: Cambridge University Press, 676. doi: 10.1017/cbo9781139878289

10. Herzberg, F. (1964). The Motivation-Hygiene Concept and Problems of Manpower. *Personnel Administrator*, 1 (27), 3–7.

11. Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 288.

12. Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3 (2), 157–189. doi: 10.1016/0030-5073(68)90004-4

13. Edberg, H. How negative motivation can help us overcome problems. Available at: <http://www.positivityblog.com/index.php/2008/01/29/how-negative-motivation-can-help-us-overcome-problems/>

14. Klaryn, M. V. (1996). *Lychnostnaia oryentatsyia v nepreryvnom obrazovannyi* [Lychnostnaya orientation continuously in Education]. *Pedahohyka*, 2, 14–21.

15. Radchuk, H. K. (2009). Aksiopsykholohiia vyshchoi shkoly. Ternopil, 415.
16. Ostrowska, U.; Sliwinski, B. (Ed.) (2006). Aksio Logiczne Podstawy Wychowania. Vol. 1. Pedagogika: podstawynaukowychowanu. Gdansk: GWP, 391–414.
17. Rysmen, D. (1993). Nekotorye typu kharaktera y obshchestvo [Some Types nature and society]. Sotsyolohy-cheskye yssledovaniya, 3, 121–130.

18. Rogers, C. (1983). Freedom to learn for the 80's. Columbus – Toronto – London – Sydney: Ch. E. Merril Publ. Company, A Bell & Howell Company, 312.

19. Yablonska, T. M. (2012). Metodolohiia realizatsii rolovoi perspektyvy yak stratehii yakisnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv-filolohiv [Methodology implementation strategy role-playing perspective as quality training of future teachers of philology]. Odesa: vydavets Bukaiev B. B., 228.

*Рекомендовано до публікації д-р пед. наук Морська Л. І.
Дата надходження рукопису 18.08.2016*

Співаковська Євгенія Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра педагогіки, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, вул. Максима Кривоноса, 2, м. Тернопіль, Україна, 46027
E-mail: spivakovska@ksu.ks.ua

УДК 378.016+378.22

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ КВАЛІФІКАЦІЇ «ЕКОЛОГ-ДОСЛІДНИК, ВИКЛАДАЧ ВНЗ»

© **О. С. Заблоцька**

У статті визначено перелік компетентностей з педагогіки і психології вищої школи магістрів кваліфікації «Еколог-дослідник, викладач ВНЗ», необхідних для їхньої майбутньої професійної діяльності з викладання екологічних дисциплін. Встановлено етапи формування компетентностей. Розкрито зміст необхідних психолого-педагогічних знань і практичних навичок студентів. Визначено пріоритетні методи і засоби навчання та організаційні заходи з формування компетентностей на навчальних заняттях
Ключові слова: компетентності, педагогіка і психологія вищої школи, магістр, викладач екологічних дисциплін

The value of competences on pedagogy and psychology of higher school of the masters of qualification “Ecologist-researcher, teacher of HEI” for the further professional activity on teaching of ecological disciplines was elucidated in the article. There was given the list of competences of students taking into account the specificity of these disciplines, especially as to organization of scientific-pedagogical activity according to the normative base of higher education of Ukraine and documents of HEI; preparation of the learning-methodical support of ecological disciplines; conducting of learning activities and their critical analysis; necessity of permanent rise of the level of pedagogical skill. There were determined the stages of formation of competences on pedagogy and psychology of the higher school, especially – motivational, cognitive, activity and evaluative-reflexive ones. There was elucidated the content of psychological-pedagogical knowledge and practical skills, necessary for the further teaching activity of the future masters. There were offered the methods and means of the study, priority for the formation of students’ competences. There was presented the correspondence between the subject of lecture and practical activities on the discipline “Pedagogy and psychology of the higher school” and competences of the future masters that must be formed at each activity. There were determined the organizational arrangements on competences formation in the process of practical activities

Keywords: competences, pedagogy and psychology of higher school, master, teacher of ecological disciplines

1. Вступ

Згідно з Законом «Про вищу освіту» [1] результатом навчання здобувачів вищої освіти на усіх її рівнях є компетентність (стаття 1, п. 13). Формування професійної компетентності студентів здійснюється протягом вивчення навчальних дисциплін відповідних освітніх програм. Це безперечно стосується й навчання майбутніх магістрів спеціальності 101 «Екологія», кваліфікації «Еколог-дослідник, викладач ВНЗ». Підготовка цих фахівців передбачає вивчення нормативної дисципліни «Педагогіка і психологія вищої школи», завдяки якій у студентів формуються необхідні для майбутньої викладацької діяльності психолого-

педагогічні знання, уміння, практичні навички, способи мислення, професійні, світоглядні і громадянські якості, морально-етичні цінності [1] – загалом компетентності.

2. Аналіз останніх досліджень

Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти висвітлено у працях С. Вітвицької [2, 3]. Зміст дисципліни «Педагогіка і психологія вищої школи» для вивчення магістрами різних спеціальностей розкрили Н. Машенко [4], О. Мороз, О. Падалко, В. Юрченко [5], Д. Чернілевський, М. Томчук [6], стосовно підготовки сту-