

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ
І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

Гуманітарно-педагогічний факультет

УДК 378.4.018-057.87:005.336.2

ПОГОДЖЕНО
Декан факультету
Гуманітарно-педагогічний
_____ Савицька І.М.

ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ
завідувач кафедри
педагогіки
_____ Сопівник Р.В.

“ ___ ” _____ 20_ р.

“ ___ ” _____ 20_ р.

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

на тему

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Спеціальність *011 «Освітні, педагогічні науки»*

Освітня програма *«Інформаційно-комунікаційні технології в освіті»*

Орієнтація освітньої програми – *освітньо-професійна*

Керівник магістерської роботи

Доктор педагогічних наук, професор _____ Сопівник Р. В.

Виконав _____ Тарасенко В.С.

КИЇВ – 2024

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ	6
1.1. Термінологічне поле дослідження.....	6
1.2. Аналіз професійної компетентності як феномену в контексті педагогічної теорії та практики	16
<i>Висновки до першого розділу</i>	26
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ	28
2.1. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти	28
2.2. Модель формування професійної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти.....	38
<i>Висновки до другого розділу</i>	48
РОЗДІЛ 3. РЕАЛІЗАЦІЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ	50
3.1. Діагностика сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів	50
3.2. Аналіз результатів експерименту	66
<i>Висновки до третього розділу</i>	72
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	74
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	77
ДОДАТКИ	86

ВСТУП

Актуальність. Актуальність даного дослідження зумовлена низкою важливих чинників. Насамперед, у сучасних умовах глобальних трансформацій у сфері освіти виникає зростаюча потреба у педагогах, які володіють високим рівнем професійної компетентності та здатністю адаптуватися до змін. Сьогодні освітнє середовище є гнучким та динамічним, що потребує від педагогів уміння швидко засвоювати нові знання, орієнтуватися в сучасних методах викладання, інтегрувати інноваційні підходи та впроваджувати новітні технології в навчальний процес.

По-друге, із розвитком неформальної освіти з'являються нові можливості для професійного розвитку та самореалізації майбутніх педагогів. Неформальна освіта забезпечує широкий спектр засобів для вдосконалення професійної компетентності, що включають онлайн-курси, вебінари, тренінги, освітні платформи та інші форми альтернативного навчання. Ці інструменти сприяють формуванню гнучкого і всебічного підходу до професійної діяльності, що є особливо актуальним у контексті підготовки фахівців у педагогічній сфері.

Нормативно-правові засади формування професійної компетентності педагогів закладені в таких ключових документах, як Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про професійний розвиток працівників», Державний стандарт вищої освіти та Концепція розвитку педагогічної освіти. Вони визначають важливість висококваліфікованих педагогів, які володіють сучасними компетенціями, необхідними для забезпечення якісного навчання й виховання.

Питанням формування професійної компетентності педагогів присвячено значну кількість наукових праць як українських, так і зарубіжних дослідників. Серед вітчизняних учених варто відзначити дослідження І. Зязюна, О. Савченко, Л. Гриценко, Л. Ващенко, Т. Волобуєва, Н. Сергієнко, які розглядають базові

принципи професійного становлення педагогів. Особлива увага приділяється формуванню професійно-педагогічних компетенцій у працях таких науковців, як П. Лузан, Л. Хомич, В. Лозова, що акцентують на розвитку критичного мислення, рефлексивних навичок, комунікативних і організаційних умінь. Зарубіжні вчені, такі як M. Kunter, M. Mulder, D. Hustler, E. Klieme, зосереджували свої дослідження на ролі педагогічних компетентностей у забезпеченні ефективного навчального процесу та адаптації до сучасних освітніх вимог.

Незважаючи на значний інтерес до цієї теми, питання використання засобів неформальної освіти для підвищення професійної компетентності майбутніх педагогів залишаються недостатньо вивченими, що підкреслює актуальність даного дослідження та його наукову новизну.

Крім того, сучасна освіта вимагає від майбутніх педагогів здатності до постійного саморозвитку та самоосвіти, що можна ефективно реалізовувати через неформальні форми навчання. Це особливо важливо, оскільки саме самостійне засвоєння знань та умінь формує педагогів, які готові не лише до викладання, але й до постійного вдосконалення власних компетентностей відповідно до потреб суспільства.

Отже, актуальність теми нашого дослідження обумовлена необхідністю розробки нових підходів та засобів для підвищення рівня професійної компетентності майбутніх педагогів у контексті сучасних викликів та можливостей, які надає неформальна освіта.

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності методики (моделі) формування професійної компетентності майбутніх педагогів.

Об'єкт дослідження: формування професійної компетентності майбутніх педагогів.

Предмет дослідження: методика (модель) формування професійної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти.

Завдання дослідження:

1. Вивчити проблему формування професійної компетентності в контексті педагогічної теорії та практики
2. Розкрити суть та структуру поняття «професійна компетентність майбутніх педагогів».
3. Виокремити та обґрунтувати педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх педагогів.
4. Сконструювати модель формування професійної компетентності майбутніх педагогів.
5. Експериментально перевірити методику формування професійної компетентності майбутніх педагогів.

Для розв'язання завдань дослідження та досягнення поставленої мети було використано **комплекс наукових методів:**

– теоретичні: аналіз і синтез наукових джерел з питань професійної компетентності педагогів та неформальної освіти для визначення основних понять і напрямів дослідження; порівняння, індукція та дедукція, моделювання.

– емпіричні: педагогічне спостереження, анкетування, опитування та бесіди зі студентами для збору даних про рівень сформованості їхньої професійної компетентності, а також експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи) для перевірки ефективності розробленої методики;

– статистичні: кількісний та якісний аналіз зібраних даних для обробки та узагальнення результатів дослідження.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

1.1 Термінологічне поле дослідження

Починаючи роботу над розробкою предмета педагогічних досліджень, перше і вкрай важливе завдання, яке ставлять перед собою науковці, полягає у визначенні сутності понятійно-категоріального апарату. В основі нашого дослідження лежить ключовий конструкт «професійна компетентність майбутніх педагогів», який інтегрує в собі різні аспекти підготовки спеціалістів у сфері освіти. У контексті цього параграфу ми розкриємо суть та структуру таких понять, як «компетентність», «професійна компетентність майбутніх педагогів», а також визначимо їх взаємозв'язок та значення для процесу формування конкурентноспроможного фахівця в умовах сучасної освіти.

Поняття «компетентність» викликає чимало суперечностей у наукових колах. Одні розглядають цю категорію як окреме утворення особистості, інші - ставлять знак рівності між «компетентністю» та «компетенцією», ототожнюють їх із сукупністю знань, умінь та навичок. З огляду на це доцільним є аналіз даного поняття.

Інформаційно-комунікаційні технології відкривають для майбутніх учителів нові можливості для розвитку креативності, дозволяють поглиблювати професійні знання та вміння, а також надають викладачам можливість застосовувати інноваційні форми і методи навчання. Завдяки цьому навчальний процес стає більш гнучким і персоналізованим, що підвищує його результативність. У сучасних умовах як вітчизняні, так і закордонні науковці активно шукають ефективні підходи

до впровадження ІКТ в освітню сферу, що є одним із найактуальніших викликів сьогодення.

Одним із головних завдань сучасної освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства є навчити майбутніх вчителів використовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології під час процесу навчання. Тому виникає велика потреба у прискоренні підготовки майбутніх вчителів, в оснащенні закладів середньої освіти сучасною комп'ютерною технікою, педагогічними програмними засобами, електронними підручниками. Від того, як швидко буде вирішено це питання, буде залежати розвиток країни [Помилка! Джерело посилання не знайдено., с. 167].

Проаналізувавши психолого-педагогічну та наукову літературу ми зробили висновок, що питання формування компетентностей в європейській науковій спільноті розглядається протягом багатьох років. Вивченню цього питання присвятили свої роботи Ф. Вейнерт, Дж. Гуді, Ж. Делор, Дж. Карсон, Р. Кеган, Дж. Консант, Дж. Куллахан, У. Мозер, Т. Оатс, Ж. Перре, Дж. Равен, Д. Райхен, Л. Салганік, Г. Халлаш та ін. Цю проблему також вивчали вітчизняні науковці та науковці ближнього зарубіжжя О. Антонова, Л. Маслак, Н. Бібік, С. Бондар, Н. Волкова, М. Головань, О. Дубасенюк, І. Зимня, І. Зязюн, В. Кальней, О. Пометун, Г. Селевко, Н. Сидорчук, Ю. Татур, А. Хуторський, Ф. Шаріпов, С. Шишов та ін.

На думку В. Бикова, «на основі поєднання традиційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій навчання вдається значно ефективніше розвинути і примножити природні задатки людини. Використання цих технологій у процесі навчання створює додаткові умови і спричиняє появу нових цілей та оновлення змісту освіти, дає змогу досягти значно більших результатів навчальної діяльності, забезпечити для кожного учня, студента формування і розвиток їхньої власної освітньої траєкторії» [4, с. 48].

Питання застосування та впровадження методів навчання, заснованих на інформаційно-комунікаційних технологіях (ІКТ), потребує глибшого вивчення. У

сучасних вищих навчальних закладах України необхідно створювати умови для формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у майбутніх учителів, оскільки це є важливою складовою їхньої професійної підготовки.

Останнім часом у наукових колах активно дискутують щодо підготовки педагогів на основі компетентнісного підходу, який забезпечує відповідність фахівців вимогам сучасного суспільства. Крім того, у педагогічній науці обговорюються можливості вдосконалення освітньої системи шляхом впровадження компетентнісного підходу, що сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх професіоналів і модернізації навчальних процесів.

Поняття «підхід» у навчально-методичній та науковій літературі використовують у різних значеннях: «професійний підхід», «компетентнісний підхід», «індивідуальний підхід», «гендерний підхід». Як зазначає Л. Виготський «підхід» - це сукупність засобів та прийомів у навчанні, розгляд чого-небудь та його вплив на кого-небудь [66, с. 50].

І. Зимня поняття «підхід» розуміє як певну позицію, точку зору, що має на меті дослідження, проектування та організацію освітньої діяльності. Підхід визначається деякою ідеєю, концепцією і зосереджується на основних для нього одній чи двох-трьох категоріях [23, с. 36].

Ми зробили висновок, що термін «підхід» означає сукупність методів і засобів, які впливають на об'єкт у певний спосіб. Сучасні науковці інтерпретують це поняття як базову позицію, що становить основу для проведення досліджень.

Компетентнісний підхід, як підготовку вчителя до діяльності в сучасних умовах інформатизованої школи розглядали Н. Баловсяк, О. Боровкова, Л.Бочарова, Т. Гудкова, Ю. Дорошенка, О. Іванова, М. Лапчика, С. Литвинової, О. Овчарук, Н. Сороко та інші.

Як зазначає А. Хуторський «Компетентнісно-орієнтований підхід – це підхід до організації навчально-виховного процесу, спрямований на набуття особистості

певної суми знань і досвіду, що дають змогу їй робити висновки про щось, переконливо висловлювати власні думку, діяти адекватним чином у різних ситуаціях» [65, с. 61].

На думку Г. Селевка, компетентнісний підхід заснований на поступовій переорієнтації освітньої парадигми на трансляцію знань та формування умінь і навичок для оволодіння комплексом компетенцій, які показують потенціал, здатність майбутнього випускника до життя в сучасному інформаційному суспільстві [61, с. 139].

Схожим є висловлення В. Химинець, вона вважає, що «компетентнісний підхід переносить акценти з процесу накопичення знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в учнів здатності практично діяти і практично застосовувати здобуті знання й досвід у життєвих ситуаціях» [64].

Компетентнісний підхід передбачає поступову зміну домінуючої освітньої парадигми, яка раніше була зосереджена на передачі знань і формуванні навичок, до створення умов для засвоєння комплексу компетенцій. Цей підхід акцентує увагу на розвитку потенціалу, здатності до адаптації та ефективного функціонування в умовах сучасного світу, що характеризується множинністю соціально-політичних, ринково-економічних, інформаційних і комунікаційних факторів. [121, с. 139].

Компетентнісний підхід спрямований на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей під час процесу навчання [**Помилка! Джерело посилання не знайдено.**].

Ми поділяємо точку зору О. Субоно, згідно з якою компетентнісний підхід доповнює системно-діяльнісний і знаннево-орієнтований підходи для більш повного розкриття змісту та якості освіти. Цей підхід можна трактувати як складову частину пояснення системного підходу. [**Помилка! Джерело посилання не знайдено., с. 8**].

Ми дійшли висновку, що в компетентнісному підході акцент робиться не на обсязі знань, а на умінні вирішувати проблеми, які виникають у процесі пізнання і розуміння різноманітних процесів, явищ та міжособистісних стосунків у щоденному житті. Ключовими аспектами цього підходу є організація навчального процесу і набуття основних навичок.

Автори підкреслюють необхідність чіткого розрізнення термінів «компетенція» та «компетентність» у науковій літературі та практиці, що є важливим аспектом в освітньому та професійному контекстах.

По-перше, поняття «компетенції» відноситься до конкретної області знань, в якій особа має досвід та обізнаність. Це означає, що компетенція включає в себе всі ті аспекти, в яких людина добре орієнтується, а також вміння працювати з інформацією, яка стосується цієї сфери. Наприклад, якщо говорити про вчителя, то його компетенція може охоплювати знання з певної навчальної дисципліни, методики викладання, а також вміння взаємодіяти зі студентами.

По-друге, «компетентність» є більш широким поняттям, яке включає не лише знання, а й певні навички і здібності, що дозволяють особі активно діяти в своїй сфері діяльності. Компетентність передбачає, що людина здатна не тільки знати, але й ефективно використовувати ці знання для вирішення практичних завдань. Вона включає в себе критичне мислення, здатність до прийняття рішень та вміння працювати в команді.

Дослідники, такі як А. Хуторський та В. Краєвський, акцентують на важливості цього розмежування, оскільки розуміння різниці між компетенцією та компетентністю є ключовим для розвитку професійної підготовки.

Як зазначають експерти країн Європейського Союзу «компетентність – ефективно застосування знань та вмінь в міжособистісних та професійних ситуаціях, які передбачають співпрацю з іншими людьми [Помилка! Джерело посилання не знайдено., с. 66].

Компетентність (від лат. Competens (competentis) – належний, відповідний), за значенням словника іншомовних слів, означає обізнаність, авторитетність [Помилка! Джерело посилання не знайдено., с. 282].

У державному стандарті початкової та середньої загальної освіти компетентність розуміють, як набуту в процесі навчання інтегровану здатність особистості, структура, якої є знання, досвід, цінність та ставлення, що реалізуються практиці [Помилка! Джерело посилання не знайдено.].

Короткі узагальнені поняття компетенції надала І. П'янківська: загальна здатність до професійної діяльності; комплекс особистих якостей людини, які необхідні їй для професійної діяльності; готовність до виконання професійних завдань [Помилка! Джерело посилання не знайдено., с. 207]. І. П'янківська виокремила дуже важливі ознаки компетентності: здібність до прийняття рішень; індивідуальні особливості людини, які забезпечують успіх на робочому місці; комплекс індивідуальних здібностей, які потрібні для виконання професійних задач; оволодіння певною компетентністю; готовність до діяльності [Помилка! Джерело посилання не знайдено., с. 208 - 209].

Проте В. Ягупов виділив наступні характеристики компетентності:

- 1) багатогранність, це означає, що існує багато її видів, що характеризують якісний аспект засвоювання людиною певного виду діяльності;
- 2) багатоконпонентність, ця характеристика означає, що будь-яка компетентність складається з певної кількості компонентів;
- 3) багатовимірність, для того щоб, проаналізувати рівень сформованості компетенції, потрібно визначити чіткі критерії оцінювання;
- 4) надпредметність та міждисциплінарність, показує сукупний результат опанування особою навчальної програми за певним фахом та професією, а не тільки окремою дисципліною;

- 5) різнофункціональність, це означає, що особа має можливість реалізовувати багато різних функцій в процесі діяльності;
- 6) суб'єктивність, компетентність завжди конкретна, тому що стосується певного суб'єкту діяльності та його професійних якостей, майстерності та особливого підходу до діяльності [**Помилка! Джерело посилання не знайдено.**].

Французький вчений Ж. Делор, голова Міжнародної комісії з освіти ХХІ століття, в 1996 році назвав чотири основні принципи освіти: навчитися пізнавати; навчитися працювати, навчитися жити разом, навчитися жити з іншими; вчитися жити. На перше місце була поставлена необхідність навчитися набувати знання, враховувати швидкі зміни, які пов'язані з науковим прогресом; потрібно поєднувати загальні знання з можливістю вивчення окремої кількості предметів [**Помилка! Джерело посилання не знайдено., с. 3**].

Велика кількість науковців узагальнюють поняття компетентність, через особистісні якості особистості. І. Зимня визначає компетентність, як складну, ту, що оснований на знаннях, розумово та культурно зумовлену особистісну якість, яка виявляється в діяльності, поведінці людини, у її співробітництві з іншими людьми, під час вирішення різних завдань [**Помилка! Джерело посилання не знайдено., с. 8**].

Така якість, розвивається в навчальному процесі та є його результатом. Науковці до характеристик компетентності відносять:

- 1) готовність до прояву компетентності (тобто мотиваційний аспект);
- 2) володіння знаннями змісту компетентності (когнітивний аспект);
- 3) досвід прояву компетентності в різних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект);
- 4) ставлення до змісту компетентності й об'єкта її застосування (ціннісно - смисловий аспект);

5) емоційно-вольову регуляцію процесу і результату прояву компетентності [**Помилка! Джерело посилання не знайдено.**].

Дуже близьким за значенням є поняття компетентності запропоноване А. Хуторським. Компетентність розуміється ним як «оволодіння людиною відповідною компетенцією, що передбачає її особистісне ставлення до неї і предмету діяльності» або ж як «особистісна якість (сукупність якостей) і мінімальний досвід щодо діяльності в заданій сфері» [**Помилка! Джерело посилання не знайдено.**, с. 59].

М. Головань пропонує своє значення: «компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності; компетентність – це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв’язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності» [**Помилка! Джерело посилання не знайдено.**, с. 29].

Дж. Ровен пропонує таке поняття, компетентність – це особлива здатність, яка потрібна для результативного виконання певної дії в конкретній науковій або предметній галузі, що містять специфічні та вузькопрофільні знання, особливі навички, спосіб мислення [**Помилка! Джерело посилання не знайдено.**, с.6].

Підсумовуючи вищесказане, можна зазначити, що компетентність і компетенція є важливими складовими професійного розвитку особи. Компетентність розглядається як особиста здатність та вміння ефективно виконувати певні завдання, що формуються через досвід, здобутий у процесі навчання та практичної діяльності. Вона також охоплює психологічні якості, такі як мотивація, саморегуляція та емоційна інтелігенція, які сприяють успішному функціонуванню в різних сферах.

Компетенція, у свою чергу, фокусується на конкретних знаннях та навичках, які людина може застосовувати в специфічних ситуаціях. Розуміння відмінностей між цими поняттями підкреслює важливість інтеграції знань, умінь і особистісних якостей у процесі підготовки майбутніх фахівців. Це, в свою чергу, вимагає відповідних підходів до навчання, які б забезпечували не лише набуття теоретичних знань, але й формування практичних навичок, необхідних для успішної професійної діяльності.

Ми хочемо звернути увагу на такий важливий аспект як оцінювання компетентності та компетенції студентів. Це важливий аспект освітнього процесу, оскільки це дозволяє не лише визначити рівень знань, а й оцінити здатність застосовувати ці знання на практиці. У сучасному контексті, де акцентується увага на розвиткові навичок, умінь і особистісних якостей, традиційні методи оцінювання часто виявляються недостатніми. Тому необхідно розглянути альтернативні підходи до оцінювання, які відповідатимуть сучасним вимогам.

Перш за все, важливо зазначити, що оцінювання не повинно зводитися лише до формального виставлення балів за контрольні роботи чи екзамени. Воно має бути комплексним і включати різні методи, які дозволяють відобразити реальний рівень підготовленості студента. Наприклад, застосування портфоліо може стати ефективним інструментом для демонстрації здобутих знань, навичок і досягнень. Портфоліо може включати роботи, проекти, саморефлексії, відгуки від викладачів і колег, що формує більш цілісну картину розвитку студента.

Ще одним важливим аспектом є проектне навчання, яке дозволяє студентам працювати над реальними завданнями в команді. Оцінювання таких проектів може включати оцінку не лише кінцевого результату, а й процесу роботи, здатності до співпраці, креативності та вирішення проблем. Цей підхід сприяє розвитку критичного мислення і вміння адаптуватися до змін, що є ключовими елементами сучасної професійної діяльності.

Також важливим є застосування само- та взаємооцінювання. Ці методи сприяють розвитку самосвідомості студентів, допомагають їм усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони, а також вчать приймати конструктивну критику. Самооцінка може бути корисною для формування особистісної відповідальності та мотивації до саморозвитку, тоді як взаємооцінка розвиває навички комунікації та співпраці.

Крім того, слід звернути увагу на застосування технологій у процесі оцінювання. Онлайн-платформи та інструменти, такі як електронні тести, інтерактивні завдання та симуляції, можуть забезпечити гнучкість і доступність процесу оцінювання, а також можливість для швидкого отримання зворотного зв'язку.

Нарешті, важливо враховувати культурний контекст і індивідуальні особливості студентів під час оцінювання. Система оцінювання повинна бути адаптована до різних стилів навчання і потреб учнів, що допоможе забезпечити справедливість і об'єктивність.

Підсумовуючи вищесказане, можна зазначити, що компетентність і компетенція є важливими складовими професійного розвитку особи. Компетентність розглядається як особиста здатність та вміння ефективно виконувати певні завдання, що формуються через досвід, здобутий у процесі навчання та практичної діяльності. Вона також охоплює психологічні якості, такі як мотивація, саморегуляція та емоційна інтелігенція, які сприяють успішному функціонуванню в різних сферах.

Компетенція, у свою чергу, фокусується на конкретних знаннях та навичках, які людина може застосовувати в специфічних ситуаціях. Розуміння відмінностей між цими поняттями підкреслює важливість інтеграції знань, умінь і особистісних якостей у процесі підготовки майбутніх фахівців. Це, в свою чергу, вимагає відповідних підходів до навчання, які б забезпечували не лише набуття теоретичних

знань, але й формування практичних навичок, необхідних для успішної професійної діяльності.

1.2 Аналіз професійної компетентності як феномену в контексті педагогічної теорії та практики

Під ключовими компетентностями розуміють компетентності, які необхідні для будь-якої професійної діяльності. Базові компетентності показують специфіку певну професійної діяльності. Для педагогічної діяльності базовими є такі компетентності, це ті компетентності, які необхідні для професійної діяльності в системі освіти на певному її етапі. Спеціальні компетентності розглядають, як використання ключових та базових компетентностей в межах навчального предмета або певної професійної діяльності [**Помилка! Джерело посилання не знайдено.**, с. 180].

Як вважає Т. Сорокіна професійною компетентністю вчителя є об'єднання його теоретичних і практичних знань, його готовність до професійної діяльності, а отже можна зробити висновок, що компетентність – це одна з ланок професіоналізму, складова педагогічної діяльності, здатність особистості педагога вирішувати різні види педагогічних завдань [**Помилка! Джерело посилання не знайдено.**, с. 111]

Для педагога професійна компетентність базується на професійних знаннях: суспільних, психолого-педагогічних, предметних та прикладних. Н. Волкова відносить професійну компетентність, професіоналізм до елементів педагогічної майстерності, поряд із гуманізмом, педагогічними здібностями, педагогічною технікою і технологіями. В такому баченні педагогічна технологія не увійшла до складу педагогічної компетентності як такої, хоча характеризується як «комплекс знань, умінь і навичок, необхідних учителю для вирішення стратегічних, тактичних,

а також процедурних завдань. На наш погляд, сучасне розуміння педагогічної компетентності залучає педагогічну технологію цілком, оскільки йдеться про «систему взаємодії вчителя з учнями, способи добору та впорядкування навчального матеріалу згідно з вимогами теорії пізнання» [там само]. Вже на етапі професійної підготовки в університеті майбутній педагог може набувати цих здатностей « **[Помилка! Джерело посилання не знайдено., с.420]**.

Професійна компетентність є багатоаспектним феноменом, що об'єднує в собі широке коло знань, навичок та особистісних характеристик, які забезпечують фахівцю можливість досягати високого рівня продуктивності та адаптації у професійній діяльності. В основі цього поняття лежить не лише теоретична підкованість, але й здатність до творчого застосування набутого досвіду та знань у нових умовах, що дедалі частіше вимагають оперативного та нестандартного підходу до вирішення проблем. Відтак, професійна компетентність постає не як статична сукупність певних характеристик, а як динамічний процес постійного оновлення та вдосконалення, спрямований на адаптацію до мінливих умов сучасного ринку праці.

Характеризуючи педагога як суб'єкт освітнього процесу, В. Ягупов вважає його професійну компетентність підвалиною педагогічної майстерності. До змісту професійної компетентності педагога науковець відносить глибокі професійні знання, навички та вміння, професіоналізм та досконали методику. Отже, набуття окремої педагогічної компетентності відповідає елементарному рівню, адже це поняття вужче, ніж педагогічна майстерність. Водночас, в контексті підготовки бакалавра в закладі вищої освіти, достатнім буде набуття базового рівня компетентностей, на якому надалі буде розвиватися майстерність **[Помилка! Джерело посилання не знайдено., с. 167]**.

З погляду сучасного розуміння компетентнісного підходу в педагогічній освіті, маємо підкреслити його основну особливість – перехід від знаннєвої

парадигми до алгоритмічної структури умінь і навичок. Компетентнісний підхід нині стає основним не лише в університеті, а й у школі, і сучасний педагог повинен спиратися на цю концепцію [Помилка! Джерело посилання не знайдено.].

Відмінності між двома протилежними підходами представлені на рис 1.1.

Вимоги до сучасних фахівців освіти Р. Гуревич пов'язує із «низкою об'єктивних умов, що впливають на сферу освіти в цілому і на ситуацію у вищій школі, зокрема. Серед них — зростання наукомістких виробництв; інтенсивне зростання обсягу наукової та технічної інформації; швидка зміна технологій, розвиток сфери досліджень, що здійснюється на стикові різних наук, і ін.» [Помилка! Джерело посилання не знайдено., с. 10].

Рис. 1.1 Порівняння традиційної і компетентнісної парадигми в освіті (за П.В.Стефаненко)



Педагог виступає не лише як носій знань, але й як наставник, мотиватор та фасилітатор, відповідальний за створення оптимальних умов для освітньої діяльності, що орієнтована на потреби й особливості учнів, а також на досягнення запланованих освітніх результатів. Така роль передбачає володіння комплексом професійних компетентностей, серед яких значне місце займають комунікативні,

організаційні, рефлексивні та емоційні навички, що дозволяють педагогові ефективно взаємодіяти як з учнями, так і з іншими суб'єктами освітнього процесу.

Як суб'єкт освітнього процесу, педагог виконує функцію адаптації навчального матеріалу до потреб різноманітних груп учнів, формує сприятливу навчальну атмосферу та підтримує учнів у досягненні їхніх освітніх цілей, що особливо важливо в контексті розвитку критичного мислення та самостійності. Крім того, педагог має забезпечити індивідуальний підхід у навчанні, виявляючи чутливість до особливостей кожного учня, стимулюючи їхню внутрішню мотивацію до навчання, що стає запорукою ефективного засвоєння знань. Водночас роль педагога як суб'єкта освітнього процесу передбачає постійну рефлексію щодо власної діяльності, що забезпечує розвиток та вдосконалення педагогічної майстерності, сприяє корекції методів та підходів до викладання в умовах швидких змін освітніх парадигм.

Р. Гуревич виокремив узагальнені вимоги до підготовки сучасного фахівця, який повинен мати:

- 1) великі й одночасно фундаментальні знання, причому в поєднанні з вміннями їх застосовувати в різних умовах професійної діяльності;
- 2) вміння працювати колективно;
- 3) здатність швидко освоювати нові технології;
- 4) навички самоосвіти;
- 5) здатність здійснювати творчу і дослідницьку діяльність [Помилка!

Джерело посилання не знайдено., с. 10]..

У свою чергу, перераховані якості стають провідними цілями і орієнтирами для побудови сучасної системи вищої освіти [Помилка! Джерело посилання не знайдено.]

Світовий досвід у вирішенні проблеми компетентнісного підходу в освіті для використання його в Україні досліджувався науковцями Н. Бібік, Л. Ващенко, О.

Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева **[Помилка! Джерело посилання не знайдено.]**.

Професійна компетентність педагога визначається стандартом вищої освіти для кожної спеціальності. Загалом, компетентності для педагогічних працівників окреслені Національною рамкою кваліфікацій, в якій вимоги до бакалавра визначає шостий рівень. У ньому визначено, що бакалавр має серед професійних компетентностей «концептуальні наукові та практичні знання, критичне осмислення теорій, принципів, методів і понять у сфері професійної діяльності та/або навчання поглиблені когнітивні та практичні уміння/навички, майстерність та інноваційність на рівні, необхідному для розв'язання складних спеціалізованих задач і практичних проблем у сфері професійної діяльності або навчання» **[Помилка! Джерело посилання не знайдено.]**.

І. Бех та І. Зязюн основними складовими компетентності майбутнього вчителя визначають мотиваційний, аксіологічний, гностичний, практичний, особистісний та творчий компоненти **[Помилка! Джерело посилання не знайдено.]**.

В.В. Крижко та Є.М. Павлютенков пропонують визначити структуру професійної компетентності за трьома сферами, кожна з яких має певні рівні професійної майстерності. Перша – операційно-технологічна: знання, уміння і навички педагога, професійно важливі якості. Друга – мотиваційна сфера: духовний світ особистості – потреби, професійні орієнтації та мотиви діяльності. Третя сфера – рефлексивна, яка відтворює уявлення педагога про себе, власні якості й результати діяльності, самооцінка, яка формує навички самоаналізу власної діяльності **[Помилка! Джерело посилання не знайдено.]**.

Професійна компетентність, на думку Н.В. Кузьміної, включає п'ять елементів чи видів компетентності: спеціальна і професійна компетентність в галузі дисципліни, що викладається; методична компетентність (щодо способів

формування знань, умінь в учнів); соціально-психологічна компетентність (стосовно процесу спілкування); диференційно-психологічна (відноситься до мотивів, здібностей, напрямів учнів); аутопсихологічна компетентність (стосується переваг та недоліків власної діяльності та особистості) **[Помилка! Джерело посилання не знайдено.]**.

У структурі професійної компетентності вчителя А. К. Маркова виділяє чотири блоки:

- 1) професійні (об'єктивно необхідні) психолого-педагогічні знання;
- 2) професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні уміння;
- 3) професійні психологічні позиції, установки вчителя, необхідні для його професії;
- 4) особистісні особливості, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями й уміннями **[Помилка! Джерело посилання не знайдено.]**.

У наступних роботах дослідниці особистість педагога як структурний компонент професійної компетентності набуває більшого значення, А.К. Маркова вже виділяє спеціальну, соціальну, особистісну та індивідуальну види компетентностей **[Помилка! Джерело посилання не знайдено., с. 34-35]**.

На думку І.Б. Міщенко, що найчастіше в структурі компетентності виділяють: операційно-технічну сферу (знання, навички, уміння, професійно значущі якості); мотиваційну сферу (спрямованість, інтерес, мотиви, потреби); практично-діяльнісну сферу (засоби виконання діяльності, результативні показники діяльності). Наповнення змістом структурних компонентів відбувається варіативно, залежно від професії або виду діяльності. Дослідниця зазначає, що, крім названих структурних компонентів у деяких дослідженнях виділяють рефлексивну сферу (аналіз та оцінка відповідності здобутого результату поставленим цілям) **[Помилка! Джерело посилання не знайдено., с 8]**.

О.Ф. Брискіна розкриває структуру професійної компетентності через педагогічні вміння, а саме: аналітичні, гностичні, мобілізаційні, інформаційні, орієнтаційні та комунікативні [**Помилка! Джерело посилання не знайдено.**].

Що стосується точки зору зарубіжних експертів на складові педагогічної компетентності, то, наприклад, в США вчителів на роботу приймають за результатами тестів, в змісті яких виділяють п'ять основних аспектів: основні вміння, загальний кругозір (знання в галузі мистецтва, літератури, історії), знання предмету, що викладається, знання в галузі педагогіки, психології і філософії, майстерність вчителя [**Помилка! Джерело посилання не знайдено.**].

Польський науковець Р. Квасніца вважає, що структура компетентності вчителя складається з двох комплексів-підструктур:

- 1) комплекс практично-моральних знань, досвіду та вмінь (аксіологічні знання, досвід та вміння, необхідні для розуміння світу, оточення, себе, що забезпечує порозуміння шляхом діалогу та взаємодії. Він може бути диференційовним на комунікативні, інтерпретаційні та моральні компетентності);
- 2) комплекс технологічно-аналітичних умінь та навичок (вміння аналізувати, порівнювати, транслювати, трансформувати, досягаючи бажаної мети. Має такі групи компетентностей: постуляційні, методичні і реалізаційні) [**Помилка! Джерело посилання не знайдено.**].

У структурі професійної компетентності майбутніх педагогів можна виділити мотиваційний, що забезпечує стійкий інтерес до професійної діяльності; когнітивний компонент, що передбачає володіння системними знаннями у відповідній професійній галузі; операційний компонент, який охоплює здатність застосовувати ці знання на практиці; комунікативний, важливий для ефективної взаємодії у колективі та з вихованцями; та рефлексивний компонент, який дозволяє

оцінювати власні професійні досягнення та виявляти потребу в самовдосконаленні. Взаємодія цих елементів створює комплексну систему, яка сприяє підготовці спеціаліста, здатного не лише адаптуватися до професійного середовища, але й успішно інтегрувати новітні технології та методи у свою практику.

У структурі професійної компетентності кожен компонент відіграє ключову роль у формуванні фахівця, здатного до ефективного функціонування, адаптації та професійного зростання. Розглянемо детальніше кожен аспект цієї системи.

Когнітивний компонент є основою для формування професійної компетентності, оскільки саме він забезпечує фахівця знаннями, що необхідні для ефективної діяльності у відповідній професійній сфері. Володіння системними знаннями охоплює не лише розуміння фундаментальних понять і принципів, але й здатність до аналітичного мислення, що дозволяє оцінювати наявні знання з перспективи їх застосування та подальшого розвитку. Науковці відзначають, що глибоке оволодіння теоретичною базою професії сприяє формуванню спеціаліста, здатного розв'язувати складні завдання й приймати обґрунтовані рішення навіть у ситуаціях невизначеності. Це вимагає від фахівця критичного підходу до інформації, вміння інтегрувати новітні дослідження та використовувати знання як базу для розвитку інноваційних підходів у професійній діяльності. У цьому аспекті когнітивний компонент є підґрунтям для прийняття компетентних рішень, що мають реальну цінність для сучасного динамічного професійного середовища.

Операційний компонент, який включає здатність застосовувати отримані знання на практиці, є ключовим показником професійної компетентності, оскільки саме через практичну реалізацію знань фахівець виявляє рівень своєї професійної підготовки. Цей компонент охоплює вміння не лише відтворювати теоретичні знання, а й пристосовувати їх до конкретних ситуацій, адаптуватися до нових викликів і розв'язувати практичні завдання. Здатність до практичного застосування знань також включає вміння використовувати технологічні засоби, які відіграють

значну роль у сучасних умовах, особливо в таких сферах, як інформаційні технології, інженерія чи медицина. Фахівець, який володіє розвиненим операційним компонентом, здатен демонструвати гнучкість, продуктивність та інноваційний підхід, що дозволяє йому ефективно працювати навіть у непередбачуваних умовах, пристосовуючи свої дії до потреб ситуації.

Мотиваційний компонент забезпечує фахівця внутрішньою стійкістю та інтересом до професійної діяльності, що є важливою передумовою для ефективного виконання обов'язків та прагнення до постійного саморозвитку. Цей компонент має особливе значення, оскільки від нього залежить, наскільки стійким буде інтерес фахівця до розвитку своєї компетентності, освоєння нових навичок та вдосконалення професійної майстерності. Мотивація стимулює бажання працювати продуктивно, досягати високих результатів та долати труднощі, що виникають у процесі діяльності. На думку сучасних дослідників, саме мотиваційний компонент забезпечує «довготривалу ефективність фахівця, оскільки він спонукає до безперервного вдосконалення та інновацій у роботі». Такий підхід дозволяє фахівцеві не лише виконувати свої обов'язки, але й активно шукати шляхи оптимізації та покращення власної професійної діяльності.

Комунікативний компонент відіграє важливу роль у забезпеченні здатності фахівця до ефективної взаємодії з колегами, керівництвом та вихованцями, що є надзвичайно важливим для забезпечення успішного функціонування в команді та підтримання продуктивних професійних відносин. Цей компонент включає вміння налагоджувати комунікацію, вирішувати конфліктні ситуації, працювати у команді та виявляти емоційну чутливість до потреб інших. Він також охоплює здатність фахівця до емпатії, яка є основою для побудови довіри між учасниками професійної діяльності. Розвинений комунікативний компонент робить спеціаліста не лише цінним членом команди, але й сприяє ефективному розв'язанню складних завдань, що потребують обміну думками, підтримки та координації дій.

Рефлексивний компонент завершує структуру професійної компетентності, забезпечуючи здатність фахівця до самоаналізу та об'єктивної оцінки власних професійних досягнень. Рефлексія є важливою складовою професійного розвитку, оскільки дозволяє спеціалісту усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони, визначати напрямки для подальшого вдосконалення та коригувати власну діяльність для досягнення вищих результатів. Володіння рефлексивними навичками сприяє підвищенню ефективності діяльності та формуванню внутрішньої потреби у професійному зростанні, що є однією з основних умов успішного кар'єрного розвитку.

Значення професійної компетентності для якості виконання фахових обов'язків особливо актуалізується в сучасних умовах швидкої технологічної еволюції, що суттєво змінює вимоги до професіоналів у різних сферах. Компетентний фахівець не обмежується лише виключно виконанням формальних вимог своєї посади, а постійно прагне підвищити власну ефективність, покращити показники якості, які залежать не лише від володіння теоретичними знаннями, а й від здатності до аналізу, гнучкого підходу та критичної оцінки поточних професійних завдань. Зокрема, це стосується уміння розробляти альтернативні варіанти рішень, враховувати специфіку клієнтських потреб, а також демонструвати здатність ефективно комунікувати з колегами, що сприяє зміцненню командного духу і досягненню високих результатів у колективній діяльності.

Особливості формування професійної компетентності у вищих навчальних закладах багато в чому визначаються потребою підготувати не лише спеціаліста, здатного успішно виконувати конкретні завдання, а й особистість, яка готова до постійного професійного зростання. Компетентнісний підхід в освіті, орієнтований на розвиток критичного мислення, здатності до аналізу та вирішення проблемних ситуацій, зосереджується на вихованні майбутнього фахівця як соціально та професійно відповідальної особистості. Зокрема, інтеграція теоретичних знань з

практичними навичками набуває особливої актуальності, оскільки створює підґрунтя для формування здатності не лише засвоювати інформацію, а й адаптувати її до контексту конкретних завдань, що часто характеризуються складністю та варіативністю.

Не менш важливим у формуванні професійної компетентності є аспект рефлексії, який сприяє усвідомленню власних сильних та слабких сторін, виявленню недоліків у знаннях або уміннях та активізації потреби у подальшому професійному саморозвитку. Рефлексія, як складова компетентності, стає тим механізмом, що стимулює до пошуку нових шляхів вирішення професійних завдань, створюючи можливості для збагачення досвіду та вдосконалення професійної майстерності. Індивідуальний підхід до формування професійної компетентності, що полягає у врахуванні інтересів, здібностей та мотивації студента, також відіграє важливу роль у забезпеченні якісної підготовки фахівців, здатних до інноваційної діяльності та готових до різноманітних професійних викликів.

Сучасний підхід до професійної компетентності фахівця розширює поняття освіти, адже вищий навчальний заклад, окрім формальної передачі знань, покликаний формувати особистість, здатну ефективно діяти у складних умовах професійної реальності, що потребує інтеграції як індивідуальних, так і соціальних компонентів компетентності. Це забезпечує цілісність професійної підготовки, яка не тільки підвищує шанси студента на успішну реалізацію в обраній галузі, але й сприяє його особистісному зростанню та адаптивності в умовах швидкозмінного професійного середовища.

Висновки до першого розділу

Компетенція визначається як сукупність знань, умінь, навичок та особистісних якостей, що дозволяють індивіду ефективно виконувати певні завдання в конкретній сфері діяльності. Це поняття охоплює не лише практичні навички, але й готовність до їх застосування в різних контекстах. Важливо підкреслити, що компетенція є специфічною для певної професійної діяльності і може змінюватися відповідно до розвитку технологій, нових методів роботи та змін у вимогах ринку праці. Вона слугує основою для формування компетентності, яка відображає більш широкий контекст, включаючи здатність до адаптації, навчання протягом життя та інтеграції нових знань у професійній діяльності.

На відміну від компетенції, яка зосереджується на конкретних навичках і знаннях, компетентність є інтегративною характеристикою особистості, що поєднує в собі різноманітні компетенції, досвід і особистісні якості. Компетентність включає в себе не лише технічні навички, але й соціально-комунікативні вміння, рефлексивні здібності, мотивацію та інші аспекти, що визначають ефективність особи в різних ситуаціях. Таким чином, компетентність виступає більш комплексним поняттям, яке враховує не лише теоретичні знання та практичні навички, але й здатність до самостійного мислення, критичного аналізу і соціальної взаємодії.

Професійна компетентність, як частина загальної компетентності, є специфічною характеристикою, що стосується готовності та здатності фахівця ефективно виконувати свої професійні обов'язки. Вона включає в себе системні знання у відповідній професійній сфері, практичні навички, мотиваційні установки, соціально-комунікативні вміння та рефлексивні здібності. Структура професійної компетентності майбутніх педагогів може бути розглянута як багаторівнева система, де кожен компонент (когнітивний, операційний, мотиваційний, комунікативний та рефлексивний) взаємодіє та взаємодоповнює один одного, створюючи цілісну картину професійної підготовки фахівця. Це дозволяє фахівцям

не лише виконувати свої обов'язки, а й успішно адаптуватися до змінюваних умов, інтегрувати нові знання та технології, забезпечуючи високий рівень якості своєї діяльності.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

2.1. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти

У науковій літературі існує кілька підходів до визначення поняття «умова». Зокрема, у словниках це поняття розглядається як категорія, що позначає взаємозв'язок предмета із навколишніми явищами, без яких цей предмет не може існувати. Умови розуміються як необхідні обставини, що роблять можливим або сприяють реалізації певних дій чи процесів. У сучасному тлумаченні умов виокремлюються різні їхні значення: від особливих обставин, які сприяють здійсненню певного процесу, до правил, що забезпечують нормальну роботу або

функціонування певної системи. «Великому тлумачному словнику української мови»

У межах педагогічного процесу, педагогічні умови відіграють особливу роль, оскільки саме вони визначають специфіку організації навчального середовища, у якому відбувається взаємодія викладача й студента. Залежно від цих умов, формуються й реалізуються освітні завдання, що безпосередньо впливають на результативність підготовки майбутніх фахівців. У процесі професійної підготовки педагогічні умови не лише створюють сприятливе середовище для навчання, а й активно сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу внаслідок їх свідомого використання викладачами й студентами.

Аналіз наукових джерел свідчить про різноманітність підходів до визначення поняття «педагогічні умови». Згідно з дослідженнями, педагогічні умови трактуються як сукупність факторів, обставин і педагогічних впливів, що забезпечують ефективне функціонування навчального процесу (Л. Моторна, І. Ратинська) [Моторна, Ратинська]. Під педагогічними умовами розуміється комплекс зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на організацію, зміст і якість освітнього процесу (Л. Сподін). Зокрема, зовнішні чинники визначають організаційні й змістовні аспекти освітнього процесу, тоді як внутрішні чинники сприяють мотиваційному й особистісному зростанню педагогів.

Визначення «умов» в сучасній педагогічній літературі також підтримує ідею, що вони створюють передумови для ефективної реалізації педагогічних завдань, враховуючи динаміку освітнього середовища та розвиток професійної мотивації у майбутніх педагогів (Т. Шмоніна). Саме тому впровадження педагогічних умов передбачає не лише створення комфортного середовища для навчання, але й стимулювання самоосвіти та саморозвитку майбутніх педагогів.

Однією з ключових умов для формування професійної компетентності педагогів засобами неформальної освіти є активне включення педагогів у різні

форми освітньої діяльності, що виходять за межі формальної системи освіти. Важливу роль відіграє створення можливостей для участі у семінарах, тренінгах, професійних спільнотах, що дозволяють педагогу самостійно будувати власний освітній шлях. Такі форми неформальної освіти, за висновками дослідників (Л. Моторна, І. Ратинська), сприяють розвитку педагогічної компетентності через набуття нових знань, навичок і досвіду, які безпосередньо впливають на якість навчально-виховного процесу.

Крім того, забезпечення мотивації педагогів до самовдосконалення та професійного розвитку вважається критичною умовою успішної реалізації освітніх завдань. Як зазначає Л. Сподін, внутрішні чинники, такі як професійні інтереси, особистісні уподобання та мотиваційні настанови, сприяють формуванню стійкого інтересу до професії, а також забезпечують розвиток професійної компетентності педагога.

Таким чином, можемо трактувати педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти як сукупність організаційних, методичних та психологічних обставин, що створюють сприятливе середовище для розвитку професійних знань, умінь і навичок студентів через участь у неформальних освітніх заходах. Ці умови сприяють ефективному засвоєнню матеріалу, підвищенню мотивації до саморозвитку, розвитку практичних компетентностей та саморефлексії, що в результаті веде до вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів у контексті сучасних освітніх вимог; передбачають створення динамічного освітнього середовища, яке забезпечує гнучкість навчання, розвиток самостійності, мотивації та можливість індивідуальної освітньої траєкторії.

У сучасній українській науковій спільноті приділяється значна увага педагогічним умовам, що сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів у різних освітніх галузях. Дослідники акцентують на

різноманітних аспектах освітнього процесу, які забезпечують ефективність навчання та розвитку майбутніх фахівців.

Зокрема, у напрацюваннях О. Дубасенюк та М. Мороз окреслено педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів музики, а саме: “розробка навчально-методичного забезпечення для розвитку мотиваційно-ціннісних орієнтацій та особистісних якостей студентів – майбутніх учителів музики; використання як базового методичного принципу полісуб’єктного підходу, що полягає в розумінні особистості студента, рівня його музичного та особистісного розвитку; модернізація освітнього процесу в педагогічному коледжі в контексті етно-культурологічного впливу на особистість майбутнього вчителя музики для формування його професійної компетентності” (Дубасенюк, Мороз, 2022). Ці педагогічні умови спрямовані на розвиток індивідуального підходу до студентів і враховують їхній особистісний розвиток та культурний контекст.

О. Марущак, В. Король та Д. Луп’як у дослідженні професійної компетентності майбутніх учителів технологій виділяють інші педагогічні умови, серед яких: системний підхід до науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу, організація засвоєння професійних знань і навичок з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, а також створення предметного середовища для ефективної навчальної діяльності (Марущак, Король, Луп’як, 2023). Ці умови підкреслюють необхідність системного підходу до навчального процесу та важливість практичної підготовки майбутніх педагогів.

В. Коваль, досліджуючи педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів, виокремлює «організацію компетентісно спрямованого навчання, вироблення лінгводидактичних стратегем, формування мовленнєво-поведінкової стратегії, а також створення позитивної мотивації до професійного розвитку» (Коваль, 2022). Особливий акцент у цих

педагогічних умовах зроблено на лінгводидактичних аспектах і мотивації до постійного професійного зростання.

Аналізуючи різноманітні погляди науковців на педагогічні умови, можна зазначити, що кожна група дослідників наголошує на специфічних аспектах навчального процесу, які залежать від контексту підготовки майбутніх педагогів у певних галузях. Однак, попри розмаїття підходів, загальними є ідеї щодо системної організації навчання, врахування індивідуальних особливостей студентів, а також стимулювання їхньої мотивації до професійного розвитку.

На основі аналізу літератури ми сформулювали власні педагогічні умови для формування професійної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти. Ці умови ґрунтуються на сучасних дослідженнях, але водночас враховують особливості нашого дослідження та специфіку використання неформальної освіти як інструменту для підвищення професійної підготовки майбутніх педагогів.

Обґрунтуємо першу педагогічну умову – забезпечення суб'єктів освітнього процесу різноманітними електронними освітніми ресурсами і контентом, доступним через неформальні освітні платформи. В умовах повномасштабного вторгнення РФ та пандемії COVID-19 більшість форм неформальної освіти активно переходять у цифровий простір, тобто в Інтернет. Завдяки численним онлайн-ресурсам для дітей сьогодні реалізуються різноманітні вебінари, навчальні курси, інтерактивні ігри, гуртки та майстер-класи. Підтримка таких ресурсів є глобальною тенденцією, лідером якої виступають США, де провідні університети, такі як Массачусетський технологічний інститут (MIT) та Гарвардський університет, активно поширюють безкоштовні освітні курси через платформи типу EdX і MIT OpenCourseWare.

Дослідники виокремлюють кілька ключових чинників, що стимулюють використання освітніх Інтернет-ресурсів у неформальному навчанні. Серед

технологічних і економічних аспектів можна зазначити покращену, доступну та зручну для користувачів інфраструктуру, що охоплює мережі, апаратні та програмні рішення. Створення та подальше використання освітнього контенту стає більш економічно вигідним. Водночас з'являються нові економічні моделі та правові рамки, що регулюють розподіл і повторне використання цього контенту. Соціальний аспект також відіграє важливу роль: спостерігається дедалі більша готовність авторів освітніх матеріалів надавати свої ресурси для безкоштовного розповсюдження [Острога, Шамоля].

Починаючи з 2002 року, організація ЮНЕСКО активно займається підтримкою ініціатив, спрямованих на розвиток доступу до навчальних матеріалів через інтернет-платформи. Це сприяє розширенню можливостей для отримання якісної освіти та безперервного навчання, водночас інтегруючи навчальні заклади до глобальної системи вищої освіти (Форум ЮНЕСКО «Вплив відкритих освітніх курсів на вищу освіту в країнах, що розвиваються», 1-3 липня 2002 р.). За останнє десятиліття в мережі Інтернет з'явилося безліч колекцій навчальних матеріалів, доступних у відкритому доступі: лекційні курси, електронні книги, навчальні посібники, інтерактивні модулі, мультимедійні ресурси, програмні засоби та інші навчальні інструменти. Такі ресурси широко використовуються для полегшення доступу до знань, що особливо корисно для студентів педагогічних спеціальностей. Розглянемо деякі з ресурсів детальніше.

Coursera — це сучасна глобальна платформа, яка надає можливість неформального навчання студентам у різних галузях знань, зокрема майбутнім педагогам. Ініціатива була заснована професорами Стенфордського університету (Ендрю Іном та Дафною Коллер) для публікації освітніх курсів в Інтернеті, що забезпечує гнучкий доступ до навчальних матеріалів. На платформі доступні курси з педагогіки, інноваційних методів навчання, управління класом, що є надзвичайно корисним для студентів-педагогів. Особливістю Coursera є доступ до повноцінних

навчальних програм, які включають відеолекції, текстові матеріали, інтерактивні завдання і тести. Ці елементи неформальної освіти допомагають студентам розвивати необхідні компетенції в різних сферах, у тому числі й в освітньому процесі. Важливою перевагою платформи є можливість працювати зі світовими експертами та отримувати сертифікати, що підтверджують нові знання та навички. Це значно підвищує рівень професійної підготовки студентів-педагогів, дозволяючи їм впроваджувати новітні методи у навчальний процес.

Udemy – це глобальна онлайн-платформа, яка пропонує широкий вибір курсів з різних сфер, охоплюючи понад 130 тисяч освітніх програм. Курси створюються експертами з усього світу, зокрема понад 40 тисяч викладачів, що представляють курси на 60 різних мовах. Однією з ключових особливостей Udemy є гнучкість навчання: користувачі можуть задавати запитання викладачам, спілкуватися з іншими студентами та обирати власний темп проходження курсу завдяки можливостям керування швидкістю відео та використанню субтитрів. Платформа поєднує як платні, так і безкоштовні курси, що робить її доступною для широкого кола аудиторії. Це дозволяє користувачам здобувати знання з різних дисциплін, у тому числі таких, як бізнес, програмування, дизайн і педагогіка, залежно від особистих і професійних потреб.

EdEra – це українська освітня платформа, яка функціонує за принципом масових відкритих онлайн-курсів (МООС). Основна увага приділяється інтерактивності: курси включають лекції, структуровані як короткі відео, інтегровані з запитаннями для кращого засвоєння матеріалу. Важливим елементом є конспекти, що розробляються викладачами спільно з командою дизайнерів, надаючи можливість отримувати глибокі пояснення з ілюстраціями. Платформа також забезпечує контроль успішності студентів через домашні завдання, проміжні іспити та фінальні проєкти. Всі завдання мають чіткі дедлайни, що допомагає

структурувати процес навчання. Відзначається, що матеріали EdEra є доступними безкоштовно, однак слухачі можуть підтримати проєкт на добровільній основі.

Prometheus – це український проєкт, який було створено з метою забезпечення вільного доступу до курсів університетського рівня для всіх бажаючих. Основний акцент зроблено на наданні безкоштовних курсів з різних дисциплін, таких як право, бізнес, ІТ, іноземні мови тощо. Prometheus співпрацює з провідними університетами та викладачами України, що дозволяє забезпечити високу якість освітнього контенту. Курси включають відеолекції, інтерактивні завдання та форуми для обговорення, що робить навчальний процес більш інтерактивним і доступним для різних категорій користувачів. Платформа також підтримує ідею циклів курсів, що дозволяє студентам отримувати знання поетапно, створюючи більш комплексне бачення тематики.

Для майбутніх педагогів використання платформ, таких як UdeMy, EdEra, Prometheus та Coursera, може стати потужним інструментом для підвищення кваліфікації та розвитку професійних навичок. Наприклад, на UdeMy можна знайти курси з педагогіки, технологій в освіті або інклюзивного навчання, що допоможуть освоїти новітні методики викладання. EdEra, з акцентом на інтерактивність та динаміку, пропонує курси з української мови та літератури, історії України, які можуть бути корисними в навчанні національних дисциплін. Prometheus надає доступ до курсів із критичного мислення, медіаграмотності та педагогічних методик, що особливо важливо в умовах сучасної освіти. Coursera, як міжнародна платформа, пропонує курси від світових університетів, зокрема з освітніх технологій, що дає можливість ознайомитися з найкращими практиками інтеграції ІТ в освітній процес. Завдяки таким ресурсам, педагоги можуть отримати знання, які допоможуть їм бути в авангарді сучасної освіти, адаптуючи інноваційні методи до навчального процесу.

Друга педагогічна умова – формування стійкої мотивації до безперервної професійної освіти через участь у неформальних навчальних заходах – передбачає створення мотиваційного середовища, що сприяє саморозвитку і залученню до неформальних освітніх заходів. Для цього необхідно чітко визначити поняття «мотивація». Початком будь-якої діяльності виступає мотив — певна причина, через яку відбувається ця діяльність. У процесі саморозвитку мотивація є його рушійною силою. Відповідно до аналізу довідкової літератури, мотивацію можна визначити як процес, що спонукає до дій задля досягнення особистісних цілей [7, с. 360]; це усвідомлений вибір поведінки, який залежить від зовнішніх (стимули) та внутрішніх (мотиви) факторів; а також сукупність чинників, які спрямовують людину до діяльності, визначають її характер та мету.

Мотивація є ключовим елементом саморозвитку студентів, адже вона перетворюється на здатність усвідомлено обирати напрями особистісного й професійного зростання та ефективно вкладати свої зусилля, емоції та енергію для досягнення конкретних цілей. Це комбінація емоцій та спрямованих дій, яка у нашому дослідженні відіграє суттєву роль. Адже саме емоційний аспект — зацікавленість, здивування, радість — стимулює процес пізнання та саморозвитку майбутнього вчителя.

Значну роль у формуванні орієнтованості студентів на саморозвиток відіграє інтерес, що визначається як мотив, який задовольняє емоційно забарвлені пізнавальні потреби особистості. Інтерес виникає тоді, коли об'єкт діяльності викликає емоційний відгук. Кількісні характеристики інтересів включають їхню сталість, широту й глибину. Сталість виражається у тривалості збереження інтересу, який відображає головні потреби особистості й стає важливою характеристикою її психологічного складу. Широта охоплює кількість сфер, що мають стійке значення для особистості. Глибина вказує на ступінь усвідомлення

змісту об'єкта. Інтерес, таким чином, формує ставлення студентів до процесу самозростання та особистісних змін [3].

Організація проєктної роботи студентів у системі вищої освіти надає їм широкі можливості для розвитку. Зокрема, вона дозволяє залучати велику кількість учасників до спільної діяльності, використовувати різноманітні теми та форми проєктів, а також сприяє покращенню творчих та організаційних навичок студентів. Крім того, участь у проєктах відкриває шляхи для співпраці з різними установами, організаціями та підприємствами, що розширює спектр можливостей для взаємодії та налагодження нових зв'язків. Тому третя педагогічна умова – залучення майбутніх педагогів до проєктної та групової діяльності.

Організацію проєктної діяльності можуть забезпечувати не лише викладачі чи куратори, а й самі студенти або представники студентського самоврядування. Це стає можливим завдяки їхній ініціативності та вільному вибору тематики досліджень. Якісний проєкт зазвичай передбачає низку важливих аспектів: він повинен мати практичне значення, включати самостійні дослідження студентів, бути непередбачуваним у процесі та результатах, забезпечувати гнучкість у темпах виконання, вирішувати актуальні проблеми, давати студентам можливість навчатися у відповідності до їхніх можливостей та сприяти розвитку їхніх здібностей у ширшому колективі.

Впровадження проєктного підходу у вищій освіті сприяє вирішенню багатьох завдань: активізації творчого потенціалу студентів, стимулюванню ініціативності, покращенню комунікації у студентському колективі, вирішенню психологічних питань, налагодженню міжособистісних взаємин, а також пошуку нових лідерів і формуванню особистих якостей, таких як взаємодопомога, самореалізація та самовдосконалення.

Виконуючи проєкти, студенти набувають досвіду вирішення професійних завдань, які стануть їм у пригоді в майбутній професійній діяльності. Вони вчаться

планувати та організовувати колективну роботу, передбачати результати діяльності, здійснювати аналіз інформаційних джерел, аргументувати власні висновки, ухвалювати рішення в нестандартних ситуаціях, а також презентувати свої результати перед аудиторією та проводити самооцінку й оцінювати діяльність інших учасників.

Проте, існують і деякі труднощі, які можуть знижувати ефективність використання методу проєктів у підготовці студентів до професійної діяльності. Серед них виділяють особистісні, професійні та організаційні фактори. До особистісних можна віднести недостатню увагу з боку викладача або комунікативні бар'єри через різні інтереси та підходи до роботи. Професійний аспект пов'язаний з тим, що керівники проєктів можуть бути недостатньо обізнаними у певних наукових галузях, що іноді веде студентів хибним шляхом і знижує їхню мотивацію. Організаційні труднощі виникають, коли велика кількість учасників та недосконала структура виконання проєкту призводять до ізоляції студентів або браку необхідної матеріально-технічної підтримки.

2.2. Модель формування професійної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти

Формування професійної компетентності майбутніх педагогів є складним та багатограним процесом, який вимагає уваги до різних аспектів. Для детального розуміння, аналізу та вдосконалення цього процесу важливо застосовувати ефективні інструменти, які допоможуть оптимізувати шляхи, методи та час досягнення бажаних результатів. Одним із таких інструментів є моделювання, що передбачає отримання нової інформації про об'єкт (оригінал) через створення та дослідження його заміника (моделі).

У науковій літературі поняття «модель» трактується по-різному. Відповідно до Андрущенка (2005), модель являє собою «образ або аналог певного фрагмента природної чи соціальної дійсності». Гончаренко (2011) зазначає, що модель виступає як система, яка слугує засобом отримання інформації про іншу систему. Кремень (2008) додає, що модель може бути уявною чи реально існуючою, покликаною відтворювати об'єкт дослідження та змінювати його для отримання нових знань.

Сучасні дослідники розглядають модель як проміжну ланку між теоретичними напрацюваннями та їх практичною перевіркою в реальних умовах (Вітвицька, 2006). Також вона може бути розглянута як штучний елемент, що сприяє кращому пізнанню системи (Шило, 2002). Модель може бути уявним, мисленнєвим або матеріальним об'єктом, що створюється у вигляді схем, графіків чи креслень (Гуменюк, 2010).

Таким чином, незважаючи на різноманітність тлумачень, термін «модель» вказує на умовний образ, який може бути у вигляді зображення, схеми або опису певного об'єкта чи системи об'єктів. Створення моделі дозволить розробити ідеальну схему реального педагогічного процесу, що сприятиме оптимізації дослідження, економії ресурсів і визначенню структурних компонентів системи, а також зв'язків між ними.

Моделювання в контексті формування професійної компетентності майбутніх педагогів надає можливість більш ефективно планувати навчальний процес, впроваджувати інноваційні методи навчання та оцінювати результати на різних етапах. Впровадження моделі формування компетентностей дозволить зосередитися на ключових аспектах педагогічної діяльності, що, в свою чергу, підвищить якість підготовки майбутніх фахівців у галузі освіти.

Розроблена нами модель формування професійної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти структурно складається з кількох блоків,

які, хоч і є окремими складниками, взаємопов'язані між собою, утворюючи цілісну систему. Кожен з цих блоків (цільовий, теоретико-методологічний, змістовий, оперційний та діагностично-результативний) відповідає за окремий аспект процесу та спільно з іншими забезпечує досягнення головної мети.

В умовах глобалізації та інтеграції України до світового освітнього простору назріла гостра соціальна потреба у підготовці висококваліфікованих педагогів, оскільки на них покладається роль не лише передавання знань, а й виховання компетентних особистостей, що можуть ефективно діяти у динамічному світі, зберігаючи при цьому національні цінності та культуру. Професійна компетентність майбутніх педагогів є запорукою якісного навчання та виховання, що, в свою чергу, забезпечує розвиток людського капіталу, покращення соціальної стабільності та загальне підвищення життєвого рівня в Україні.

Цільовий блок визначає ключову мету — формування професійної компетентності майбутніх педагогів відповідно до сучасних вимог ринку праці. До основних завдань цього блоку належать:

1. Сформувати у студентів розуміння значення неформальної освіти для розвитку професійних навичок та компетентностей.
2. Підвищити мотивацію до активного використання можливостей неформальної освіти в процесі професійного становлення.
3. Сприяти формуванню здатності до самоорганізації та відповідальності за власний професійний розвиток, що є необхідними складовими для успішної педагогічної діяльності.

Теоретико-методологічний блок розробленої моделі охоплює систему підходів і принципів, що слугують основою для забезпечення цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх педагогів у контексті неформальної освіти. До складу методологічних підходів включено системний, аксіологічний,

компетентісний, особистісно-орієнтований, гносеологічний і діяльнісний підходи, які визначають багатогранність і багатовимірність педагогічного процесу.

Системний підхід, що сформувався на основі загальної теорії систем у ХХ столітті, визначається як один з найефективніших напрямів у дослідженні освітніх процесів, особливо у вищій школі (Білоус, Іващенко, Кочубей, Черепехіна та ін.). В його основі лежить концепція системності як єдності взаємопов'язаних елементів. Сучасна педагогічна наука вбачає у системному підході інструмент, що дозволяє комплексно дослідити педагогічні об'єкти, розкриваючи цілісність структури, зв'язки та взаємодії між складовими, створюючи таким чином єдину теоретичну модель [] (Гончаренко, 1997).

Застосування цього підходу в освіті вимагає глибокого розуміння категорії «система», яку науковці трактують як впорядковану організацію взаємозалежних дій або об'єктів [] (Размолодчикова, 2011). На думку Орґєєвої, Хачатряна і Черниш, освітня система складається з двох рівнів: загальної гуманітарної підготовки та спеціалізованих гуманітарних знань, які є невід'ємними елементами професійної діяльності майбутніх фахівців [] (Орґєєва та ін., 2015).

Системний підхід особливо цінний у вирішенні освітніх завдань завдяки своїй здатності об'єднувати всі елементи педагогічної діяльності, запобігаючи можливим конфліктам між ними. Як підкреслює Білоус (2015), цей підхід дозволяє уникнути перетворення позитивних рішень в одній сфері у проблеми в іншій []. Трифонова також зазначає, що системний підхід зосереджений на дослідженні складних об'єктів, виявленні взаємозв'язків між їхніми частинами та створенні цілісної картини, що сприяє науковому розумінню і поясненню об'єктів (Трифонова, 2017).

Таким чином, системний підхід передбачає розгляд процесу формування професійної компетентності як інтегрованої системи, що складається з взаємопов'язаних елементів і процесів. Він сприяє узгодженості теоретичних і практичних аспектів підготовки студентів, забезпечуючи послідовність у розвитку

професійних знань і навичок. Застосування системного підходу дозволяє комплексно охопити всі аспекти професійного становлення, включаючи академічну, практичну та особистісну складові, що робить процес навчання більш цілісним та ефективним.

Аксіологічний підхід. Незважаючи на тенденцію трактувати освіту як послугу, дослідники наголошують на її ціннісній складовій, де знання розглядаються як результат, що має глибоке значення (Андрущенко, Бех, Кремень та ін.). Аксіологічний підхід визначає людину як найвищу суспільну цінність і кінцеву мету розвитку суспільства, що дає змогу об'єднувати загальнолюдські, національні та професійні цінності в освітньому процесі. Це сприяє тому, що загальнолюдські цінності стають невід'ємною частиною життя студентів (Федоренко, 2017). Освоєння накопиченої суспільної культури водночас передбачає завдання формування ціннісного ставлення до природи, суспільства, власного здоров'я, а також розвиток особистісних здібностей та творчого потенціалу. Поступово соціально значущі цінності трансформуються в індивідуальні пріоритети, стаючи для студентів особистісно значимими та перетворюючись на важливу частину їхнього досвіду (Винничук, 2018).

Компетентісний підхід є ключовим у сучасній освіті, оскільки забезпечує формування необхідних для професійної діяльності знань, умінь та навичок. Цей підхід спрямований на розуміння та практичне використання теоретичних знань, розвиваючи у студентів здатність вирішувати реальні педагогічні завдання. Компетентісний підхід дозволяє не лише здобути знання, але й навчитися застосовувати їх у професійній діяльності, що сприяє підготовці до викликів у майбутній роботі. Таким чином, цей підхід забезпечує фундамент для розвитку професійної компетентності, що є основою ефективного виконання обов'язків педагога [].

Особистісно-орієнтований підхід акцентує увагу на індивідуальних особливостях студентів, стимулюючи розвиток їхньої особистості у процесі навчання. У рамках цього підходу викладач будує навчальну взаємодію на основі поваги до особистості студента, враховуючи його інтереси, потреби та індивідуальні особливості. Це сприяє створенню умов для саморозвитку та самовираження студентів, а також розвитку таких якостей, як креативність, самостійність і відповідальність. Особистісно-орієнтований підхід дозволяє майбутнім педагогам не лише здобути знання, але й стати більш усвідомленими, гармонійними особистостями, що позитивно вплине на їхню професійну діяльність.

Гносеологічний підхід підкреслює важливість процесу пізнання як основи професійного розвитку. Він орієнтує студентів на поглиблене засвоєння наукових знань, сприяючи формуванню у них критичного та аналітичного мислення. Завдяки цьому підходу студенти вчаться не лише приймати нову інформацію, але й осмислювати її, формулюючи власні висновки та оцінки. Гносеологічний підхід підсилює наукову складову педагогічної підготовки, що дозволяє майбутнім педагогам вільно орієнтуватися в актуальних освітніх проблемах і постійно вдосконалюватися в професійній сфері.

Діяльнісний підхід орієнтує студентів на активну участь у навчальному процесі, розглядаючи діяльність як рушійну силу розвитку. Цей підхід підкреслює значення практичної діяльності для формування професійних навичок і вмінь. Студенти залучаються до різних видів діяльності, які допомагають їм набути досвіду, розвинути ініціативу та здатність до самостійного прийняття рішень. Діяльнісний підхід стимулює активність і творчість студентів, створюючи умови для їх саморозвитку та самореалізації у педагогічній діяльності. Це дозволяє їм стати не просто носіями знань, а компетентними фахівцями, здатними ефективно застосовувати отримані знання на практиці.

Основоположними у структурі моделі було визначено наступні принципи:

- професійної спрямованості (забезпечує зв'язок навчальної діяльності з майбутньою професією, що сприяє усвідомленню студентами значущості набуття відповідних компетентностей);
- послідовності (передбачає поступове й логічне розширення професійних знань);
- цілісності та структурної єдності (забезпечують узгодженість між усіма елементами навчального процесу);
- наочності (підсилює ефективність засвоєння матеріалу за допомогою візуальних і практичних засобів);
- активності та самостійності (сприяють розвитку ініціативності та відповідальності);
- гуманізму (створює атмосферу взаємоповаги й розуміння, що є важливим для розвитку особистості майбутнього педагога та його здатності ефективно взаємодіяти з учнями в професійній діяльності).

Змістовий блок містить елементи, що розкривають змістовне наповнення програми формування професійної компетентності, включаючи основні компоненти, зокрема мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, комунікативний та рефлексивно-аналітичний. Кожен з цих компонентів, будучи системною частиною моделі, спрямований на розвиток певного аспекту професійної компетентності.

Операційний блок нашої моделі передбачає поетапну реалізацію визначених та описаних у розділі 2.1 педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти, використовуючи спеціально розроблений методичний інструментарій – комплекс форм, методів та засобів, спрямованих на розвиток професійних навичок та ціннісних орієнтирів. На першому етапі – мотиваційному – реалізується перша педагогічна умова: робота спрямована на створення стійкої мотивації у майбутніх

педагогів до професійного саморозвитку, формування ціннісного ставлення до професії та самовиховання у контексті неформальної освіти. Так, для студентів експериментальних груп було організовано інтерактивний семінар під назвою «Моя педагогічна місія», де здобувачі освіти працювали над власними професійними цілями, обговорювали соціальну значущість професії вчителя та його роль у суспільстві. У рамках цього заходу студенти мали можливість поділитися власними думками та цінностями, що сприяло формуванню особистої відповідальності за майбутню професійну діяльність.

Значну роль у формуванні ціннісного ставлення до професії відіграв тренінг «Особистісний розвиток і формування ціннісного ставлення до професії». Під час тренінгу студенти займалися самодіагностикою та SWOT-аналізом власних сильних і слабких сторін, а також окреслювали свої цілі та плани у сфері професійного розвитку. Виконання вправ на самопізнання дало їм можливість глибше зрозуміти власні потреби та потенціал, а також сформувати особисту мотивацію до вдосконалення.

На мотиваційному етапі студентам пропонувались документальні фільми та виступи на TED, щоб надихнути їх на подальший професійний розвиток і показати важливість педагогічної діяльності. Зокрема, серед рекомендованих до перегляду фільмів були «Учитель на заміну» та «Перед класом» – фільми, які акцентують увагу на викликах і можливостях у педагогічній сфері. TED-виступи також стали цінним джерелом для студентів, серед яких були: промова Білла Гейтса «Учителям потрібен справжній зворотний зв'язок», що наголошувала на значенні конструктивної критики у професійному зростанні; виступ Лори Вендеркам «Як навчитись контролювати свій вільний час», де студенти могли ознайомитись із методами ефективного тайм-менеджменту; надихаючі поради Ремзі Муссалама у промові «Три правила, як заохотити дітей навчатись» та ідеї Кріса Емдіна у виступі

«Навчайте вчителів творити магію», що заохочували майбутніх педагогів до творчого підходу у навчальному процесі.

Для додаткового саморозвитку студентам була запропонована добірка книг про мотивацію та досягнення цілей, що включала такі роботи, як «Драйв: Дивовижна правда про те, що нас мотивує» Деніела Пінка, «Сила звички» Чарльза Дахітта та «Mindset. Змініть спосіб мислення і розкрийте свій потенціал» Керол Двек. Ці матеріали допомогли студентам глибше усвідомити механізми мотивації, важливість розвитку власних навичок та управління своїм потенціалом для досягнення успіху в педагогічній сфері.

Для реалізації другої педагогічної умови на інформаційно-теоретичному етапі студентам було надано доступ до різноманітних електронних ресурсів і навчальних платформ, які використовуються в неформальній освіті. Було створено електронний освітній ресурс, де зібрано перевірені джерела з тематики професійного розвитку вчителів, педагогіки, сучасних освітніх підходів і методик. Цей ресурс дозволяв студентам самостійно вибирати матеріали для опрацювання, що допомогло врахувати їхні індивідуальні інтереси та потреби. До ресурсу були включені курси та відеолекції з популярних платформ, як-от Prometheus, Udemy, Coursera, «На Урок» та Edera, що давало можливість студентам навчатися у зручному для них режимі.

Важливим компонентом цього етапу стало також забезпечення студентів доступом до світових наукових ресурсів та педагогічних баз даних, таких як ERIC (Education Resources Information Center) та Google Scholar, для самостійного дослідження і поглиблення теоретичних знань. Вивчення професійних наукових статей сприяло розвитку дослідницьких навичок студентів, оскільки вони вчилися аналізувати та синтезувати інформацію з різних джерел.

Студенти експериментальної групи проходили спеціально підібрані курси для підвищення професійної компетентності в межах своїх індивідуальних навчальних

планів. Зокрема, на платформі Coursera вони опанували курс «Дизайн онлайн-навчання для освітян», що допоміг засвоїти принципи створення ефективних онлайн-уроків, а також курс «Працюйте розумніше, а не більше: Тайм-менеджмент для особистої та професійної продуктивності», спрямований на розвиток навичок управління часом. На платформі Prometheus студенти пройшли курси «Я і якісне та цілісне навчання. Соціально-емоційне навчання і психосоціальна підтримка», що акцентував увагу на соціально-емоційному аспекті освіти, та «Академічна доброчесність: онлайн-курс для викладачів», який розкрив основи етичного підходу в освітній діяльності.

Також на платформі EdEra вони завершили курси «ChatGPT для освітян: як перетворити ШІ на ефективного асистента», який допоміг краще орієнтуватися у використанні штучного інтелекту в навчанні, і «Цифровий учитель», що підвищив навички володіння сучасними цифровими інструментами для освітян. Після проходження курсів студенти отримали сертифікати, які зараховані як частина їхньої професійної підготовки. Цей досвід сприяв не тільки підвищенню рівня знань і практичних навичок, але й покращенню готовності до викладацької діяльності, що відобразилось у зростанні показників їхньої професійної компетентності.

На професійно-практичному етапі експерименту студенти експериментальної групи виконували низку завдань, які були спрямовані на закріплення теоретичних знань та розвиток практичних навичок, необхідних для їхньої майбутньої педагогічної діяльності. Зокрема, студенти розробляли та проводили міні-уроки, де могли спробувати себе в ролі викладачів, створюючи плани занять, визначаючи їхню структуру та методи активного навчання, а також відпрацьовуючи навички керування аудиторією. Це дало їм змогу отримати безпосередній досвід організації навчального процесу, а також оцінити складнощі, які можуть виникати під час роботи з учнями.

Для посилення цифрових навичок студенти також створювали освітні відео та навчальні матеріали, використовуючи сучасні інформаційні технології. Вони вчилися адаптувати зміст до різних рівнів складності, обирати найбільш ефективний формат подачі матеріалу та працювати з цифровими інструментами для забезпечення інтерактивності у процесі навчання. Така діяльність сприяла їхній обізнаності щодо використання цифрових засобів у педагогічній практиці та допомогла виявити переваги та недоліки різних методів викладання.

Одним з важливих елементів цього етапу стало спостереження за уроками досвідчених викладачів, під час якого студенти робили детальні нотатки, аналізували використані методи і засоби навчання, оцінювали ефективність елементів уроку та поведінкові стратегії викладачів. Завдяки такому досвіду вони змогли побачити, як різні підходи застосовуються на практиці, та зрозуміти, які аспекти викладацької діяльності можна запозичити для власного розвитку.

Крім того, студенти проходили рефлексивні вправи, які полягали у складанні звітів про виконані завдання та аналізі отриманого досвіду. В таких звітах студенти розглядали власні досягнення та недоліки, визначали, які аспекти своєї роботи потребують удосконалення, та ставили нові професійні цілі. Ці вправи допомогли їм краще усвідомити власний професійний розвиток та сприяли формуванню здатності до самоаналізу, яка є необхідною в педагогічній діяльності.

Діагностично-результативний блок є завершальним елементом моделі, який дозволяє оцінити результати процесу формування професійної компетентності за визначеними критеріями, рівнями та показниками. Критерії, такі як мотиваційно-ціннісний, інтелектуальний, діяльнісний, соціально-комунікативний та рефлексивно-аналітичний, охоплюють основні аспекти компетентності, надаючи можливість комплексної оцінки сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів. Визначені рівні та показники дозволяють відстежити прогрес студентів і виявити напрями, що потребують подальшого вдосконалення. Такий

підхід забезпечує зворотній зв'язок та сприяє коригуванню освітнього процесу, роблячи його більш гнучким і адаптованим до індивідуальних потреб студентів.

Таким чином, модель формування професійної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти постає як комплексна система, в якій взаємозв'язок блоків забезпечує цілісність, логічну послідовність і результативність процесу підготовки студентів до професійної діяльності у динамічному освітньому середовищі.

Висновки до другого розділу

У другому розділі дослідження було виокремлено педагогічні умови, які сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів. До таких умов відносимо: забезпечення суб'єктів освітнього процесу різноманітними електронними освітніми ресурсами і контентом, доступним через неформальні освітні платформи; формування стійкої мотивації до безперервної професійної освіти через участь у неформальних навчальних заходах; залучення майбутніх педагогів до проєктної та групової діяльності.

На основі виокремлених педагогічних умов було розроблено та обґрунтовано модель формування професійної компетентності майбутніх педагогів. Модель містить п'ять взаємопов'язаних блоків: цільовий, який визначає соціальне замовлення, мету та завдання методики формування професійної компетентності; теоретико-методологічний, який охорлює систему підходів і принципів, що слугують основою для забезпечення цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх педагогів у контексті неформальної освіти; змістовий, основу якого становить суть та основні компоненти професійної компетентності майбутніх педагогів, зокрема мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, комунікативний та рефлексивно-аналітичний; операційний, який включає етапи,

методи, форми та засоби навчання; діагностично-результативний, орієнтований на оцінювання результатів професійного розвитку студентів.

Реалізація запропонованої моделі дозволяє ефективно формувати професійну компетентність майбутніх педагогів, забезпечуючи їхню готовність до викликів сучасної освіти. Структурованість моделі, її адаптивність та врахування специфіки педагогічної діяльності сприяють комплексному розвитку всіх компонентів професійної компетентності студентів.

РОЗДІЛ 3. РЕАЛІЗАЦІЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

3.1. Діагностика сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів.

Для перевірки теоретичних положень, викладених у попередніх розділах, а також для перевірки сформульованої гіпотези дослідження, застосовано метод педагогічного експерименту. Експеримент – це організована дослідницька діяльність, що дає змогу створювати, випробовувати або відтворювати певну технологію чи методику в контрольованих умовах з метою оцінки їх ефективності (Семенова, 2006, с. 65). Науковці іноді прирівнюють поняття «експеримент» до спостереження, однак це твердження є помилковим. На відміну від спостереження,

яке передбачає лише фіксацію фактів без активного втручання, експериментальний підхід дозволяє активно впливати на досліджувані процеси для виявлення закономірностей. Це надає досліднику можливість варіювати умови, ізолювати фактори від сторонніх впливів та повторно відтворювати результати (Лузан, Сопівник, & Виговська, 2010, с. 130).

У педагогічній теорії виокремлюють три види експерименту.

Констатувальний експеримент – спрямований на фіксацію поточного рівня розвитку певного параметра у респондентів. На цьому етапі дослідник не впливає на якісні характеристики об'єкта дослідження, а здійснює діагностику, отримуючи початкові дані, необхідні для планування наступних етапів, зокрема формувального експерименту (Сисоєва & Кристопчук, 2009).

Формувальний експеримент, на відміну від констатувального, є перетворювальним, тобто передбачає активний педагогічний вплив з метою формування заданих якостей у респондентів. Дослідник цілеспрямовано створює умови та ситуації, щоб оптимізувати розвиток необхідних характеристик у експериментальної групи, використовуючи відповідні методи та засоби навчання (Гончаренко, 2008, с. 182).

Контрольний експеримент має на меті порівняння змін у розвитку заданих показників у контрольній та експериментальній групах для оцінки ефективності впливу, здійсненого на етапі формувального експерименту.

У ході нашого дослідження експеримент проводився у три послідовні етапи на базі Національного університету біоресурсів і природокористування України. У дослідженні брали участь 113 здобувачів освіти віком від 18 до 25 років, поділених на експериментальну та контрольну групи. Етапи роботи зі студентами подано на рис. 3.1.

Констатувальний етап

- визначено критерії та розроблено показники для оцінювання рівня професійної компетентності майбутніх педагогів;
- підготовлено та затверджено діагностичний інструментарій;
- обраховано та забезпечено репрезентативність вибірки;
- здійснено первинне тестування для виявлення початкового рівня компетентностей;
- проведено аналіз отриманих даних із використанням кількісних та якісних методів.

Формувальний етап

- апробація розроблених педагогічних умов
- впровадження розробленої методики формування професійної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти

Контрольний етап

- Повторна діагностика і порівняння отриманих результатів
- Аналіз змін у рівнях сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів
- Узагальнення результатів і висновок щодо ефективності впроваджуваних заходів

На початковому (констатувальному) етапі дослідження відповідно до компонентної структури професійної компетентності майбутніх педагогів було визначено критерії, а також розроблено методику діагностики, яка дозволяє визначити рівень сформованості кожного з цих критеріїв. Зазначимо, що під час визначення критеріїв ми спиралися на загальноприйняте розуміння поняття «критерій» як мірила, яке дозволяє оцінити рівень сформованості певного явища (Бусел, 2005, с. 588) і встановити його відповідність визначеному стандарту (Семенова, 2006, с. 95). У наукових дослідженнях показник трактується як складова критерію, що надає змогу оцінити розвиток чи хід певного процесу. Відбираючи критерії та показники сформованості професійної компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти, ми дотримувалися принципу об'єктивності, тобто виключили вплив особистісних уподобань дослідника. Водночас враховувалися базові закономірності розвитку особистості та вимоги до професійної діяльності майбутніх фахівців.

Таким чином, було виокремлено **мотиваційно-ціннісний критерій**, який визначає ступінь зацікавленості здобувачів освіти у вибраній професії, їхню вмотивованість до саморозвитку та усвідомлення соціальної значущості педагогічної діяльності. Показниками сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів за мотиваційно-ціннісним критерієм є:

- інтерес до професії — рівень зацікавленості в педагогічній діяльності, який сприяє активній участі в навчальному процесі та розвитку професійної ідентичності.
- вмотивованість до саморозвитку — прагнення до безперервного навчання та вдосконалення, що забезпечує конкурентоспроможність на ринку праці та готовність до впровадження нових методів навчання.
- усвідомлення соціальної значущості професії — розуміння ролі педагога в суспільстві та його впливу на формування особистості учнів, що підвищує відповідальність у професійній діяльності.

Інтелектуальний критерій передбачає оцінку рівня знань, аналітичних здібностей та обізнаності майбутніх педагогів у сучасних тенденціях педагогіки. Показниками цього критерію є:

- професійні знання — глибокі знання в галузі педагогіки, психології та методики навчання, які слугують основою для ефективного виконання педагогічних обов'язків.
- критичне мислення — уміння критично оцінювати інформацію та приймати обґрунтовані рішення, що дозволяє адаптувати навчальні методи до потреб учнів.
- орієнтація в сучасних тенденціях — обізнаність у нових педагогічних технологіях та методиках, що забезпечує впровадження інновацій у навчальний процес.

Практично-діяльнісний критерій характеризує здатність майбутніх педагогів реалізовувати теоретичні знання на практиці. Показниками сформованості професійної компетентності за цим критерієм є:

- вміння використовувати методи навчання — здатність ефективно застосовувати різноманітні педагогічні технології, що забезпечують активне залучення учнів у навчальний процес.
- тайм-менеджмент — вміння раціонально організувати свій час та ресурси, що сприяє ефективному виконанню навчальних завдань і забезпеченню результативності педагогічної діяльності.
- вирішення педагогічних задач — навички знаходження оптимальних рішень для вирішення навчально-виховних проблем, що виникають у процесі навчання.

Соціально-комунікативний критерій визначає вміння ефективно взаємодіяти з іншими. Показниками сформованості професійної компетентності за цим критерієм є:

- навички комунікації — здатність чітко і зрозуміло висловлювати свої думки, що сприяє створенню продуктивного навчального середовища.
- здатність до співпраці — уміння працювати в команді, встановлювати партнерські відносини та взаємодіяти з різними учасниками освітнього процесу.
- емпатія — здатність співпереживати та розуміти емоції інших, що сприяє формуванню довірчих відносин та підтримці психологічного комфорту учнів.

Рефлексивно-аналітичний критерій оцінює вміння майбутніх педагогів аналізувати свою діяльність і прагнути до самовдосконалення. Показниками сформованості професійної компетентності за цим критерієм є:

- самоаналіз — здатність критично оцінювати власну педагогічну діяльність, що забезпечує можливість виявлення сильних та слабких сторін у професійній практиці.
- навички самовдосконалення — уміння шукати шляхи для розвитку своїх професійних якостей та навичок, що сприяє постійному професійному зростанню.
- здатність до саморозвитку — прагнення до самостійного навчання та активного використання нових знань і вмінь у своїй професійній діяльності.

Відповідно до описаних вище критеріїв та показників було визначено рівні сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів: високий, середній, низький. Нижче наведемо детальну характеристику кожного з них.

Майбутні педагоги з **високим рівнем** сформованості професійної компетентності демонструють глибокий інтерес до педагогічної діяльності та високу мотивацію до саморозвитку. Вони усвідомлюють соціальну значущість своєї професії і активно прагнуть до вдосконалення. Знання з предметної області є ґрунтовними, вони здатні критично аналізувати інформацію та орієнтуватися в сучасних педагогічних тенденціях. Практично вони вміють ефективно застосовувати різноманітні методи навчання та раціонально організувати свій час. Соціально-комунікативні навички дозволяють їм налагоджувати продуктивні взаємини з учнями та колегами, створюючи сприятливе навчальне середовище. Високий рівень рефлексії допомагає здійснювати детальний самоаналіз і постійно вдосконалювати свою діяльність.

Середній рівень сформованості професійної компетентності характеризується епізодичним проявом інтересу до педагогічної діяльності та ситуативною мотивацією до саморозвитку. Усвідомлення соціальної значущості професії у студентів є недостатньо вираженим. Знання з педагогіки є базовими, і студенти можуть відчувати труднощі в критичному аналізі інформації. У практичній

діяльності вони застосовують основні методи навчання, але часто стикаються з проблемами у ефективному управлінні своїм часом. Соціально-комунікативні навички дозволяють їм взаємодіяти з учнями і колегами, проте співпраця не завжди є продуктивною. Рефлексивні здібності обмежені, що ускладнює самоаналіз та самовдосконалення.

На **низькому рівні** сформованості професійної компетентності майбутні педагоги проявляють слабкий інтерес до педагогічної діяльності, а їхня мотивація до саморозвитку є низькою або відсутня. Усвідомлення соціальної значущості професії незначне. Знання з педагогіки є поверхневими, що ускладнює їхню здатність до аналізу інформації та орієнтації в сучасних тенденціях. Практична діяльність є неефективною, оскільки студенти не можуть адекватно використовувати методи навчання та не володіють навичками тайм-менеджменту. Соціально-комунікативні навички є обмеженими, що заважає налагоджувати взаємодію з учнями і колегами. Вони не проявляють активності у самоаналізі та самовдосконаленні.

Згідно з визначеними критеріями, показниками та рівнями було проведено початковий (діагностичний) зріз для виявлення рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів. З цією метою застосовувались такі методики: експертне оцінювання, самооцінка, а також авторська методика для діагностики професійної компетентності студентів педагогічних спеціальностей.

Експертне оцінювання проводилося поетапно: визначення мети дослідження і розробка анкети, формування експертних груп, інструктаж, проведення опитування та аналіз результатів експертизи. У ролі експертів виступали викладачі кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України, що мають досвід роботи з підготовки педагогічних кадрів. Кожного студента експертна комісія оцінювала у запропонованій анкеті за 3-бальною

шкалою (від 1 до 3) (див. Додаток А). Підсумкові дані експертного оцінювання наведено в таблиці 3.1.1.

Результати експертної оцінки свідчать про переважання середнього рівня сформованості компетентностей у майбутніх педагогів за більшістю показників. Найвищий відсоток на високому рівні спостерігається за такими показниками, як здатність до співпраці (31,86%) і вирішення педагогічних завдань (31,86%), що свідчить про сильні навички взаємодії та вирішення практичних педагогічних ситуацій у студентів. Водночас, низький рівень у значної частини респондентів залишається у таких важливих для педагогічної діяльності аспектах, як самоаналіз (31,86%) та професійні знання (31,86%), що свідчить про необхідність підвищення уваги до розуміння своєї професійної діяльності та здатності аналізувати власний розвиток. Крім того, емпатія (30,97% низький рівень) і орієнтація в сучасних тенденціях (33,63%) також потребують додаткової уваги для розвитку в контексті вимог сучасної освіти. Загалом, показники демонструють потребу в посиленні рефлексивно-аналітичної складової та розширенні знань про сучасні педагогічні тенденції.

Таблиця 3.1.1.

Результати оцінки рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів методом експертної оцінки

№	Показник	Рівні					
		Високий		Середній		Низький	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%
1	Інтерес до професії	31	27,43	56	49,56	26	23,01
2	Мотивація до саморозвитку	24	21,24	54	47,79	35	30,97
3	Усвідомлення соціальної значущості професії	28	24,78	46	40,71	39	34,51
4	Професійні знання	25	22,12	52	46,02	36	31,86

5	Здатність до аналізу	23	20,35	57	50,44	33	29,20
6	Орієнтація в сучасних тенденціях	24	21,24	51	45,13	38	33,63
7	Знання педагогічних методів	33	29,20	54	47,79	26	23,01
8	Здатність до планування	31	27,43	55	48,67	27	23,89
9	Вирішення педагогічних завдань	36	31,86	47	41,59	30	26,55
10	Комунікативні навички	34	30,09	53	46,90	26	23,01
11	Здатність до співпраці	36	31,86	52	46,02	25	22,12
12	Емпатія	31	27,43	47	41,59	35	30,97
13	Самоаналіз	23	20,35	54	47,79	36	31,86
14	Навички самовдосконалення	32	28,32	56	49,56	25	22,12
15	Здатність до саморозвитку	33	29,20	59	52,21	21	18,58

Результати експертної оцінки свідчать про переважання середнього рівня сформованості компетентностей у майбутніх педагогів за більшістю показників. Найвищий відсоток на високому рівні спостерігається за такими показниками, як здатність до співпраці (31,86%) і вирішення педагогічних завдань (31,86%), що свідчить про сильні навички взаємодії та вирішення практичних педагогічних ситуацій у студентів. Водночас, низький рівень у значної частини респондентів залишається у таких важливих для педагогічної діяльності аспектах, як самоаналіз (31,86%) та професійні знання (31,86%), що свідчить про необхідність підвищення уваги до розуміння своєї професійної діяльності та здатності аналізувати власний розвиток. Крім того, емпатія (30,97% низький рівень) і орієнтація в сучасних тенденціях (33,63%) також потребують додаткової уваги для розвитку в контексті вимог сучасної освіти. Загалом, показники демонструють потребу в посиленні рефлексивно-аналітичної складової та розширенні знань про сучасні педагогічні тенденції.

З метою діагностики рівня сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів ми послуговувалися і методом самооцінки. Результати опитування представлені у таблиці 3.1.2.

Таблиця 3.1.2.

Результати оцінки рівнів сформованості професійної компетентності
майбутніх педагогів методом експертної оцінки

№	Показник	Рівні					
		Високий		Середній		Низький	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%
1	Інтерес до професії	37	32,74	59	52,21	17	15,04
2	Мотивація до саморозвитку	28	24,78	54	47,79	31	27,43
3	Усвідомлення соціальної значущості професії	32	28,32	47	41,59	34	30,09
4	Професійні знання	26	23,01	51	45,13	36	31,86
5	Здатність до аналізу	34	30,09	51	45,13	28	24,78
6	Орієнтація в сучасних тенденціях	26	23,01	50	44,25	37	32,74
7	Здатність до планування	37	32,74	52	46,02	24	21,24
8	Знання педагогічних методів	35	30,97	53	46,90	25	22,12
9	Вирішення педагогічних завдань	33	29,20	50	44,25	30	26,55
10	Комунікативні навички	39	34,51	54	47,79	20	17,70
11	Здатність до співпраці	43	38,05	53	46,90	17	15,04
12	Емпатія	30	26,55	48	42,48	35	30,97
13	Самоаналіз	21	18,58	55	48,67	37	32,74
14	Навички самовдосконалення	35	30,97	58	51,33	20	17,70
15	Здатність до саморозвитку	36	31,86	60	53,10	17	15,04

Аналіз результатів самооцінки майбутніх педагогів показує певну тенденцію до завищення оцінок порівняно з експертною оцінкою за деякими показниками. Результати демонструють різні рівні готовності студентів за кожним з критеріїв. Найвищі результати спостерігаються у показниках, пов'язаних із соціально-комунікативною складовою: здатність до співпраці (38,05% високий рівень) і комунікативні навички (34,51%). Це вказує на високу зацікавленість і готовність здобувачів освіти взаємодіяти в колективі. Водночас, критеріям, що стосуються інтелектуального та рефлексивного компонентів, таких як самоаналіз (18,58% високий рівень) і професійні знання (23,01%), приділяється менше уваги, що

свідчить про потребу в посиленні розвитку цих аспектів. Варто відзначити, що мотиваційні показники, зокрема інтерес до професії (32,74%) і усвідомлення соціальної значущості професії (28,32%), також є на достатньому рівні, що створює позитивну основу для подальшого вдосконалення професійної компетентності. Однак потребують додаткової уваги навички емпатії (30,97% низький рівень) та орієнтація в сучасних тенденціях (32,74% низький рівень), що є важливими для адаптації у сучасному освітньому середовищі.

Авторська методика діагностики професійної компетентності майбутніх педагогів передбачала тестування, яке складалося з двох блоків питань. Перший блок містив 15 запитань, сформульованих відповідно до ключових показників, і оцінювався за 3-бальною шкалою, де 1 бал відповідає низькому рівню, 2 бали – середньому, а 3 бали – високому рівню сформованості компетентності. Другий блок включав 10 тестових запитань для перевірки рівня теоретичних знань у сфері педагогіки, які оцінювалися наступним чином: 0-4 правильні відповіді – 1 бал (низький рівень), 5-7 правильних відповідей – 2 бали (середній рівень), 8-10 правильних відповідей – 3 бали (високий рівень). Результати діагностики за авторською методикою відображені в таблиці 3.1.3.

Таблиця 3.1.3.

Результати оцінки рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів за авторською методикою

№	Показник	Рівні					
		Високий		Середній		Низький	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%
1	Інтерес до професії	32	28,32	58	51,33	23	20,35
2	Мотивація до саморозвитку	21	18,58	55	48,67	37	32,74
3	Усвідомлення соціальної значущості професії	25	22,12	48	42,48	40	35,40
4	Професійні знання	21	18,58	54	47,79	38	33,63

5	Здатність до аналізу	24	21,24	56	49,56	33	29,20
6	Орієнтація в сучасних тенденціях	22	19,47	53	46,90	38	33,63
7	Знання педагогічних методів	30	26,55	57	50,44	26	23,01
8	Здатність до планування	28	24,78	57	50,44	28	24,78
9	Вирішення педагогічних завдань	29	25,66	52	46,02	32	28,32
10	Комунікативні навички	32	28,32	54	47,79	27	23,89
11	Здатність до співпраці	30	26,55	50	44,25	33	29,20
12	Емпатія	29	25,66	49	43,36	35	30,97
13	Самоаналіз	24	21,24	56	49,56	33	29,20
14	Навички самовдосконалення	28	24,78	57	50,44	28	24,78
15	Здатність до саморозвитку	30	26,55	60	53,10	23	20,35

Результати за авторською методикою свідчать, що для більшості показників рівень сформованості компетентностей є середнім, зокрема це стосується мотивації до саморозвитку (48,67%), здатності до аналізу (49,56%), а також самоаналізу (49,56%). На високому рівні найбільше опитаних показали інтерес до професії (28,32%) і комунікативні навички (28,32%), що свідчить про їхню готовність до міжособистісної взаємодії та позитивне ставлення до професії. Це важливі показники для успішної педагогічної діяльності, однак низькі значення у таких сферах, як усвідомлення соціальної значущості професії (35,40% на низькому рівні) та професійні знання (33,63% на низькому рівні), демонструють потребу в посиленні саме цих аспектів для досягнення вищих рівнів професійної компетентності.

Узагальнені результати дослідження рівня сформованості професійної компетентності за методом експертної оцінки, самооцінки та авторської методики у розрізі окремих показників представлено у таблиці 3.1.4.

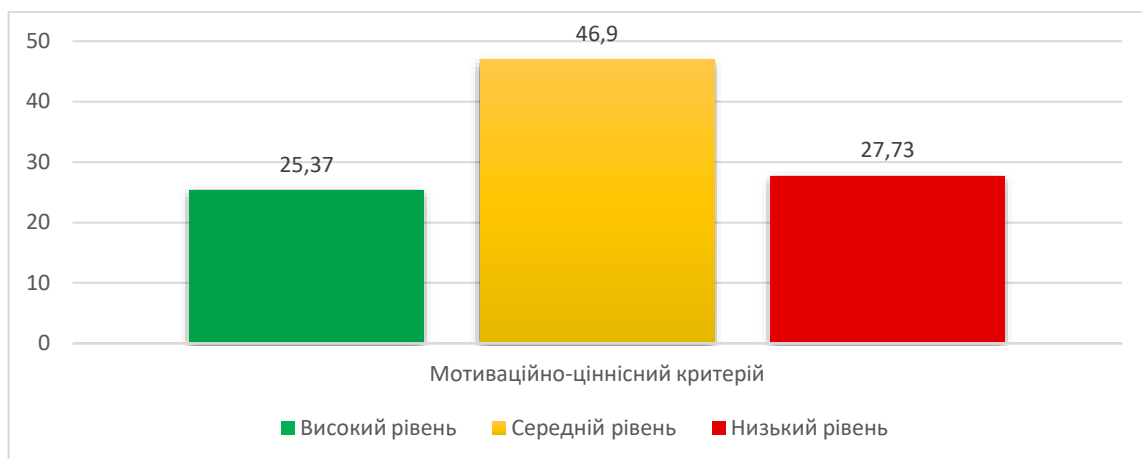
Таблиця 3.1.4

Рівні сформованості професійної компетентності за методом експертної оцінки, самооцінки та авторської методики

№	Показник	загальна					
		Високий		Середній		Низький	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%
1	Інтерес до професії	33	29,20	58	51,33	22	19,47
2	Мотивація до саморозвитку	24	21,24	54	47,79	35	30,97
3	Усвідомлення соціальної значущості професії	28	24,78	47	41,59	38	33,63
4	Професійні знання	24	21,24	52	46,02	37	32,74
5	Здатність до аналізу	27	23,89	55	48,67	31	27,43
6	Орієнтація в сучасних тенденціях	24	21,24	51	45,13	38	33,63
7	Знання педагогічних методів	33	29,20	54	47,79	26	23,01
8	Здатність до планування	31	27,43	55	48,67	27	23,89
9	Вирішення педагогічних завдань	32	28,32	50	44,25	31	27,43
10	Комунікативні навички	35	30,97	54	47,79	24	21,24
11	Здатність до співпраці	36	31,86	52	46,02	25	22,12
12	Емпатія	30	26,55	48	42,48	35	30,97
13	Самоаналіз	23	20,35	55	48,67	35	30,97
14	Навички самовдосконалення	32	28,32	57	50,44	24	21,24
15	Здатність до саморозвитку	33	29,20	60	53,10	20	17,70

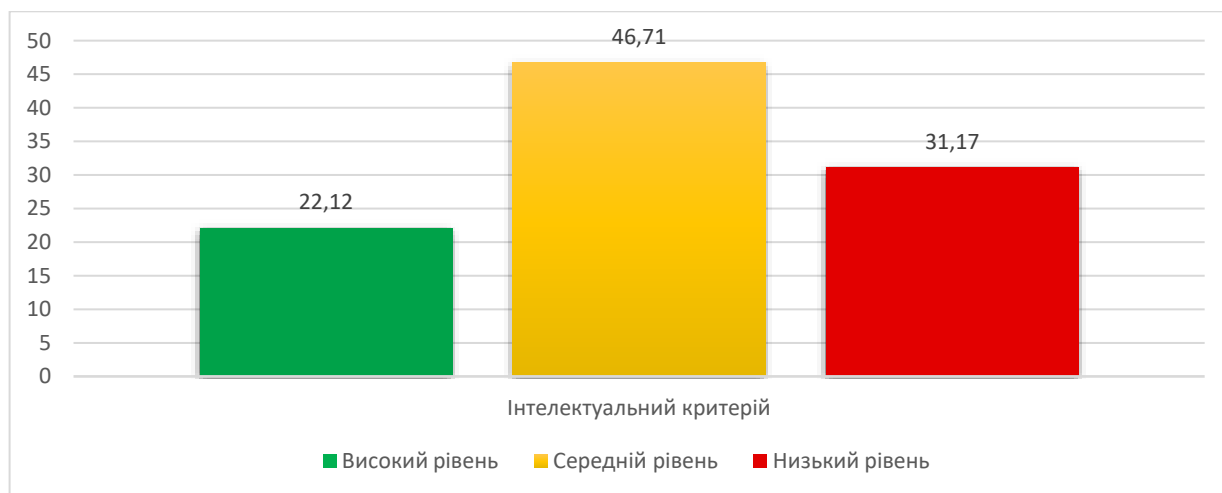
Наступним кроком констатувального етапу нашого дослідження стало узагальнення діагностичних результатів та визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів за окремими критеріями. Було встановлено, що серед опитаних студентів високий рівень сформованості за мотиваційно-ціннісним критерієм мають 25,37%, середній рівень – 46,9%, а низький – 27,73 % (рис. 3.1.1).

Рис. 3.1.1. Сформованість професійної компетентності майбутніх педагогів за мотиваційно-ціннісним критерієм, у %



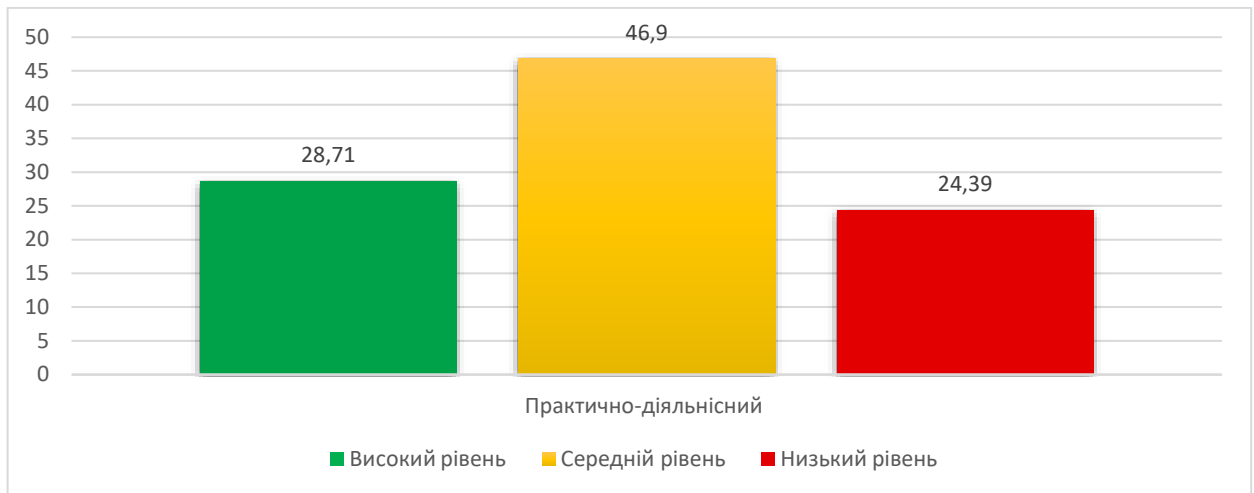
Здобувачів освіти, що володіють високим рівнем сформованості професійної компетентності за інтелектуальним критерієм 22,12%, середнім рівнем – 46,71%; низьким – 31,17% (рис. 3.1.2).

Рис. 3.1.2. Сформованість професійної компетентності майбутніх педагогів за інтелектуальним критерієм



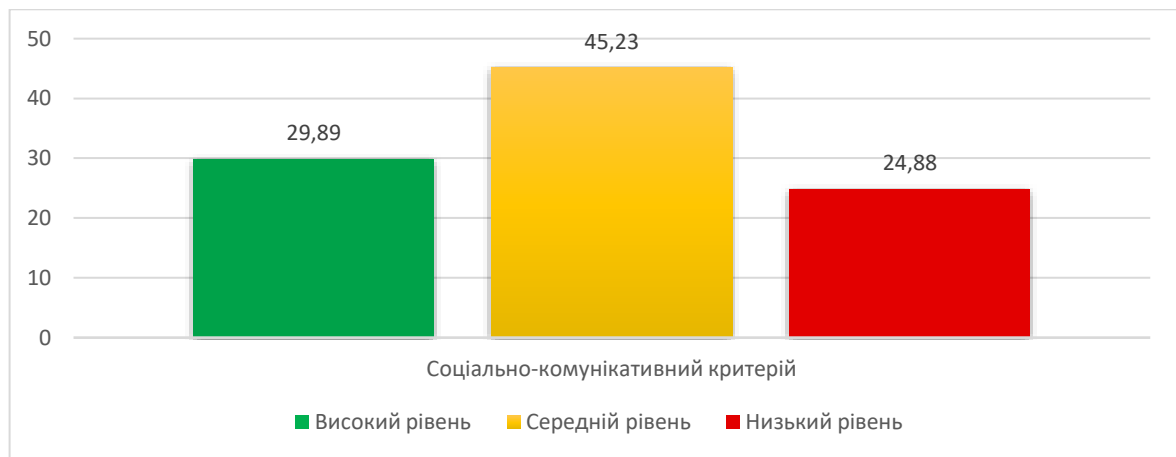
За практично-діяльним критерієм було зафіксовано такі результати: на високому рівні володіють 28,71%, середній рівень спостерігається у 46,90%, студентів, низький – 24,39% (рис. 3.1.3).

Рис. 3.1.3. Сформованість професійної компетентності майбутніх педагогів за практично-діяльним критерієм, у %



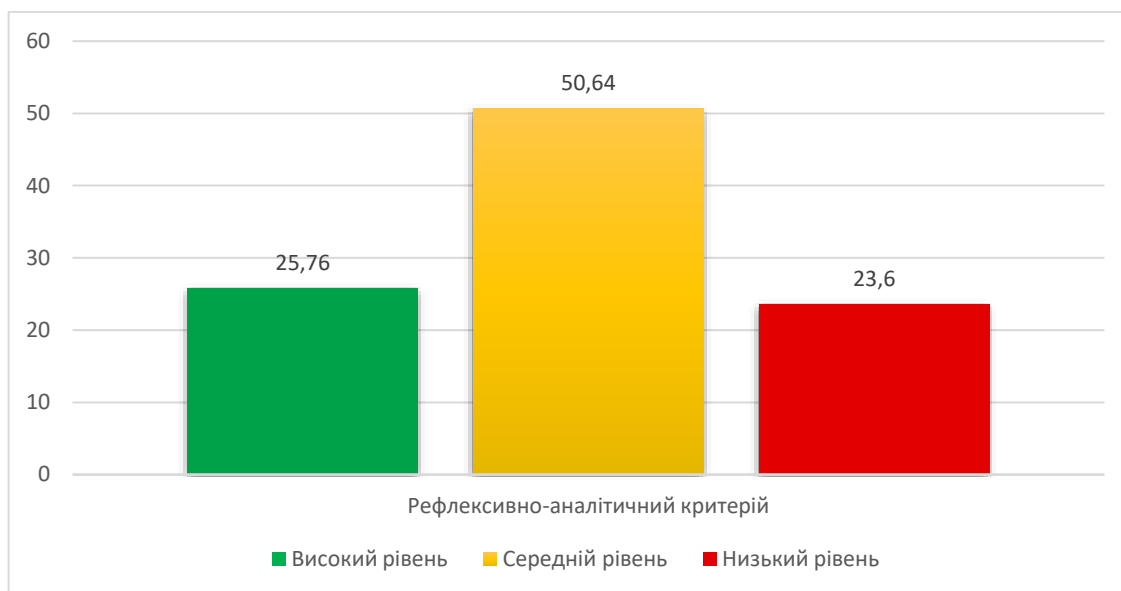
Кращі, порівняно з іншими, бачимо результати за соціально-комунікативним критерієм: студентів із високим рівнем сформованості 29,89 %, із середнім рівнем – 45,23%; із низьким – 24,88% (рис. 3.1.4).

Рис. 3.1.4. Сформованість професійної компетентності майбутніх педагогів за соціально-комунікативним критерієм, у %



Якщо аналізувати результати сформованості професійної компетентності за рефлексивно-аналітичним критерієм, то серед опитаних студентів високим рівнем володіють 25,76%, середнім – 50,64%, низьким – 23,60% (рис. 3.1.5).

Рис. 3.1.4. Сформованість професійної компетентності майбутніх педагогів за рефлексивно-аналітичним критерієм, у %



Результати первинного (діагностичного) зрізу, представлені на рис.3.1.1 – 3.1.5, показують, що найменший відсоток здобувачів освіти із високим рівнем сформованості професійної компетентності виявлено за інтелектуальним критерієм (22,12%), у той час як за мотиваційно-ціннісним критерієм цей показник складає 25,37%, за практично-діяльнісним – 28,71%, за соціально-комунікативним – 29,89%, а за рефлексивно-аналітичним – 25,76%. Найбільший відсоток студентів із середнім рівнем сформованості демонструє рефлексивно-аналітичний критерій (50,64%), дещо нижчі показники мають мотиваційно-ціннісний і практично-діяльнісний критерії (по 46,90%), інтелектуальний критерій – 46,71% та соціально-комунікативний – 45,23%. Водночас значний відсоток студентів має низький рівень сформованості за інтелектуальним критерієм (31,17%) і мотиваційно-ціннісним (27,73%). Ці результати свідчать про необхідність у формувальному етапі експерименту приділити особливу увагу розвитку когнітивних та мотиваційних аспектів компетенцій студентів. Узагальнені результати рівнів сформованості професійної компетентності продемонстровано на рисунку 3.1.6.

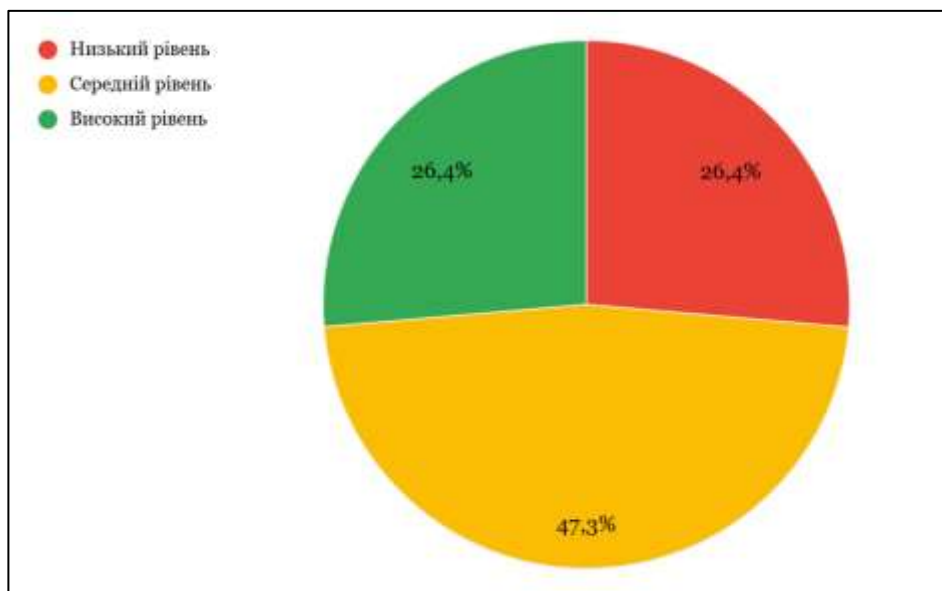


Рис. 3.1.6. Рівні сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів на констатувальному етапі експерименту

Після проведення діагностичного аналізу рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів було створено вибірку із 113 студентів, яку поділили на дві групи: контрольну та експериментальну. Контрольна група не піддавалася жодному експериментальному впливу, тоді як для експериментальної групи була застосована спеціально розроблена методика, спрямована на розвиток професійної компетентності, з акцентом на ключові педагогічні навички та мотиваційні аспекти. Під час розподілу на контрольну та експериментальну групи враховувалася необхідність забезпечення однакової кількості учасників та схожості рівнів сформованості компетентності в межах допустимої статистичної похибки. Для перевірки однорідності груп за рівнями сформованості компетентності застосовувався критерій Пірсона – χ^2 .

3.3. Аналіз результатів експерименту

На завершальному – контрольному – етапі експерименту було повторно здійснено діагностичний зріз з використанням тієї ж методики, що і на констатувальному етапі. За результатами порівняння рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів у контрольній та експериментальній групах після впровадження розробленої методики на формульовальному етапі, виявлено суттєві відмінності. Учасники експериментальної групи продемонстрували покращення за всіма критеріями. У контрольній групі, яка не зазнавала цілеспрямованого впливу, зміни в показниках були мінімальними або незначними. Це свідчить про ефективність застосованої методики.

Порівнюючи результати обох досліджуваних груп у розрізі окремого критерію, бачимо помітне зростання мотивації до професійного розвитку серед студентів експериментальної групи за мотиваційно-ціннісним критерієм. Відсоток студентів з високим рівнем зріс до 31,37%, а кількість тих, хто залишився на низькому рівні, знизилася до 17,65% (рис.3.2.1). Це свідчить про більш усвідомлене ставлення до професії та бажання особистого вдосконалення після проведених інтервенцій.

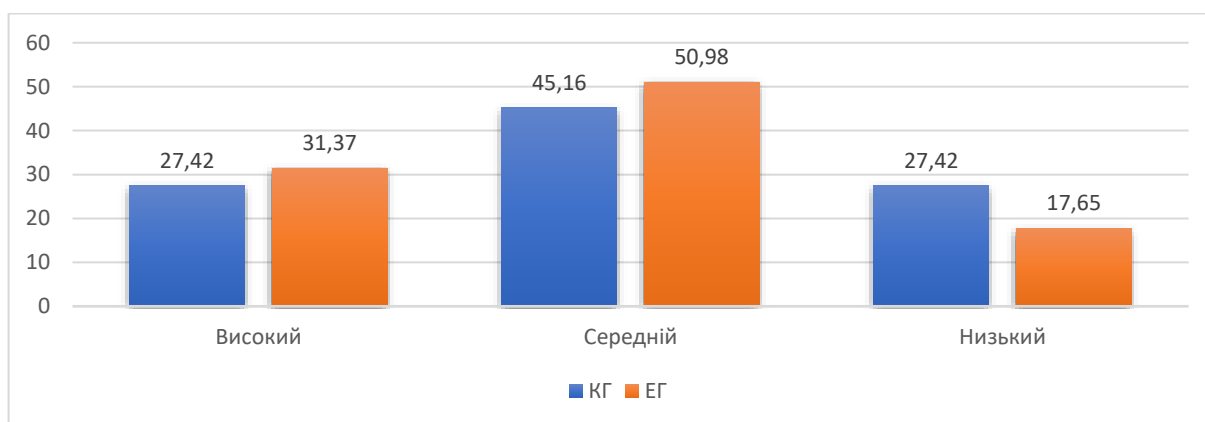


Рис. 3.2.1. Рівень сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів контрольних та експериментальних груп за мотиваційно-ціннісним критерієм, у %

За інтелектуальним критерієм у експериментальній групі спостерігається суттєве покращення рівня професійних знань. Високий рівень зріс до 27,45%, а

кількість студентів з низьким рівнем зменшилася до 17,65% (рис.3.2.2). Це є доказом підвищення інтелектуальної підготовки та професійної обізнаності студентів, що підтверджує ефективність використаної методики в освітньому процесі.

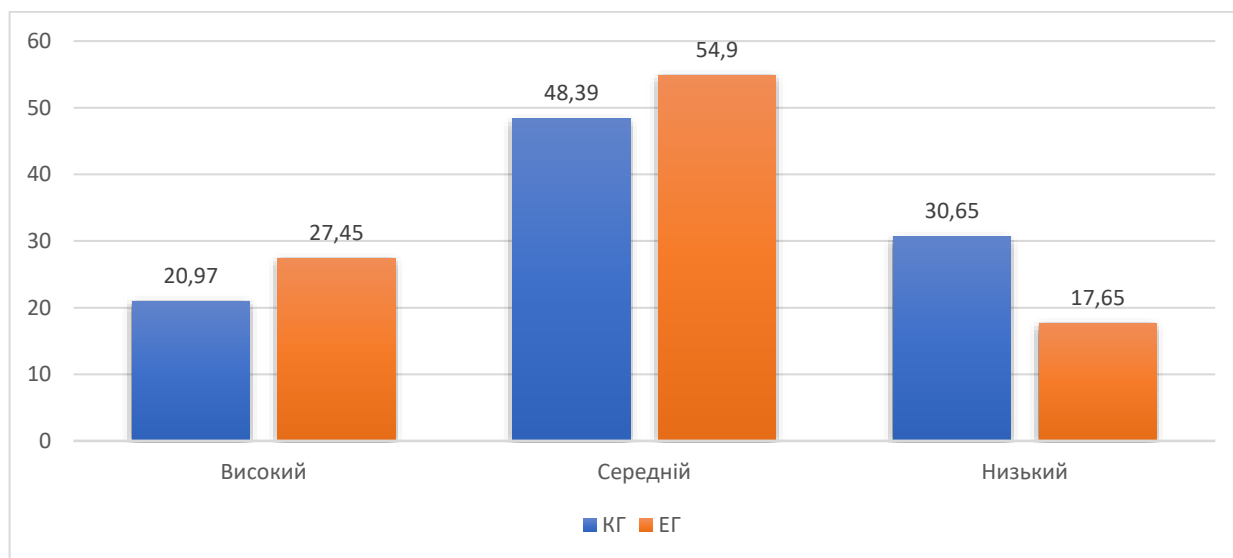


Рис. 3.2.2. Рівень сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів контрольних та експериментальних груп за інтелектуальним критерієм, у %

Аналіз результатів за практично-діяльним критерієм також показує позитивні зміни. Показник високого рівня зріс до 35,29%, а низького – знизився до 17,65%(рис.3.2.3). Це демонструє зростання у студентів експериментальної групи здатності застосовувати отримані знання та навички на практиці, що є ключовим для майбутньої педагогічної діяльності.

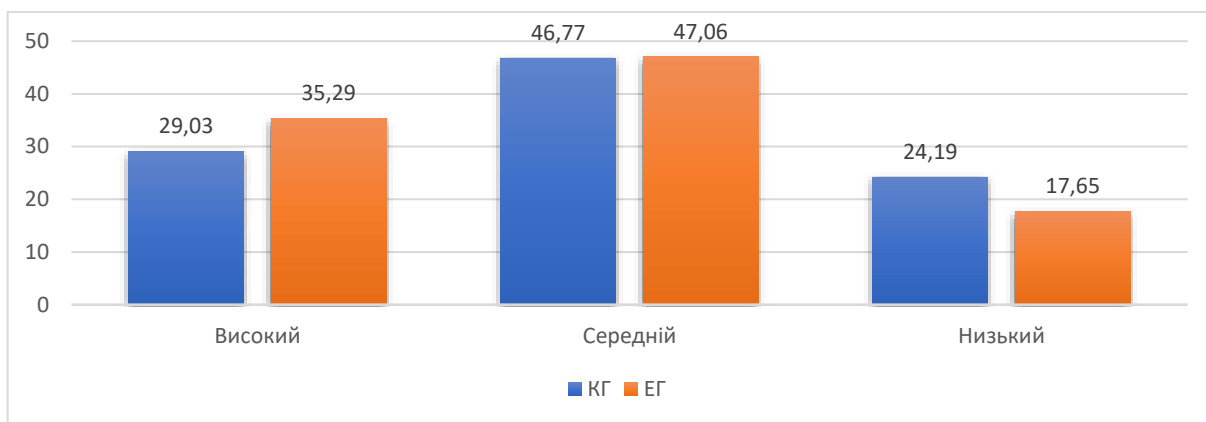


Рис. 3.2.3. Рівень сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів контрольних та експериментальних груп за практично-діяльнісним критерієм, у %

Показники соціально-комунікативного критерію підтверджують поліпшення навичок комунікації та взаємодії серед студентів експериментальної групи. Високий рівень досяг 35,29%, у той час як низький рівень зменшився до 13,73% (рис.3.2.4). Це є важливим результатом, адже здатність до ефективної комунікації та співпраці є необхідною для роботи в освітньому середовищі.

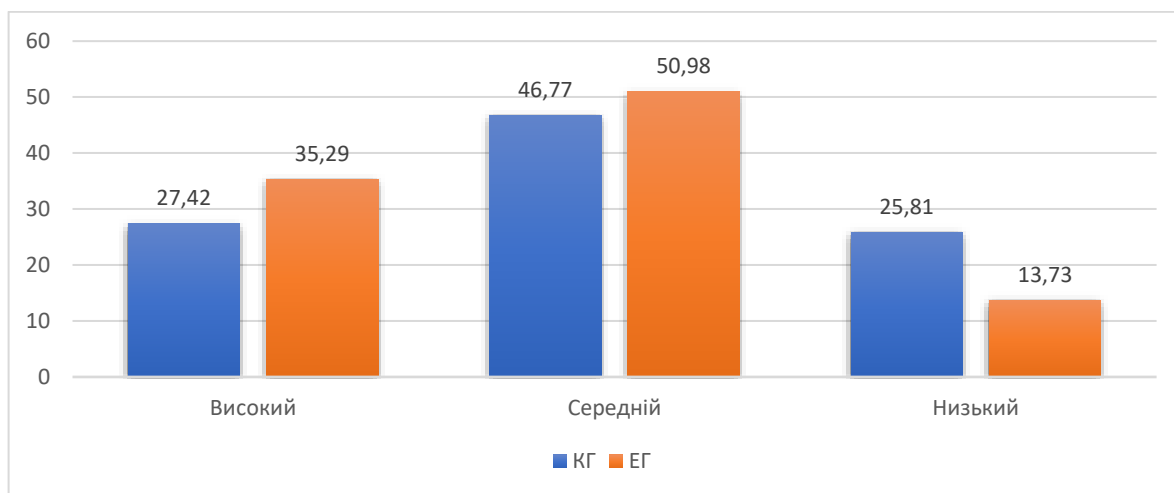


Рис. 3.2.4. Рівень сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів контрольних та експериментальних груп за соціально-комунікативним критерієм, у %

Рефлексивно-аналітичний критерій показав збільшення кількості студентів з високим рівнем до 29,41%, а низький рівень знизився до 15,69%. Це свідчить про покращення здатності до саморефлексії та самовдосконалення, що є важливими складовими професійного розвитку педагога.

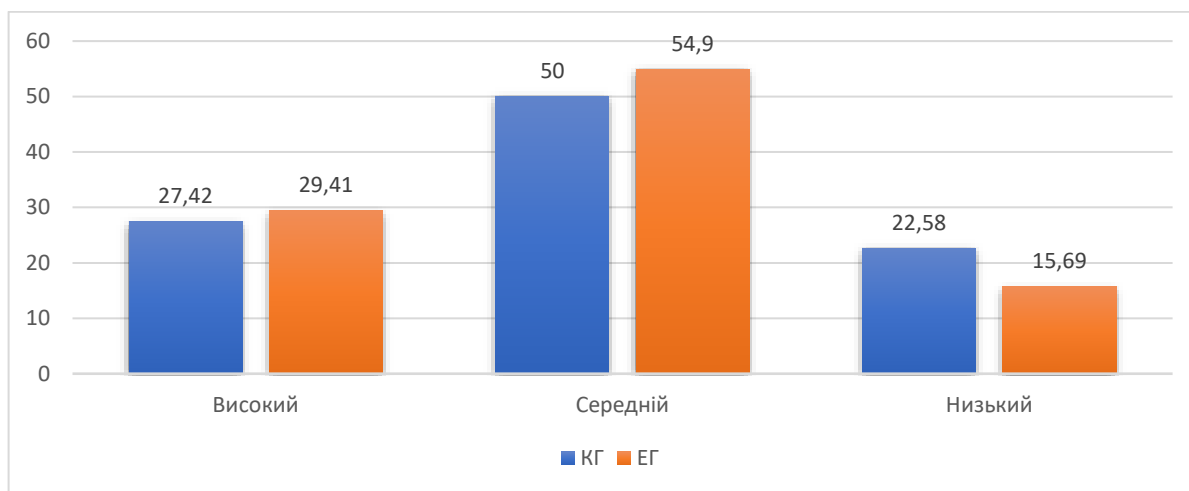


Рис. 3.2.5. Рівень сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів контрольних та експериментальних груп за рефлексивно-аналітичним критерієм, у %

За підсумками повторного діагностичного зрізу на контрольному етапі експерименту можемо зробити висновок, що в експериментальних групах за усіма критеріями і показниками зріс відсоток студентів із високим рівнем сформованості професійної компетентності та суттєво зменшився із низьким рівнем. Зокрема, за мотиваційно-ціннісним критерієм спостерігається збільшення частки студентів із високим рівнем мотивації до професії та саморозвитку. Це свідчить про підвищення рівня усвідомлення ними цінності обраної професії, а також готовність до постійного розвитку та вдосконалення, що є важливим фактором у формуванні активної позиції майбутніх педагогів.

За інтелектуальним критерієм покращення помітні у збільшенні відсотка студентів з високим рівнем професійних знань і здатності до аналізу. Ріст цього показника в експериментальній групі свідчить про покращення академічної

підготовки та глибше засвоєння теоретичних основ, що забезпечує майбутніх фахівців необхідними знаннями для їх практичної діяльності. Зменшення частки студентів із низьким рівнем також вказує на успішність застосованих освітніх інтервенцій у стимулюванні інтелектуального розвитку.

Аналіз практично-діяльнісного критерію показав, що студенти експериментальної групи здобули навички, які дозволяють їм краще планувати та вирішувати педагогічні завдання. Підвищення рівня сформованості цього критерію відображає зростання професійної компетентності, зокрема здатності застосовувати знання у реальних навчальних ситуаціях. Це є важливим показником, адже саме практичні навички визначають успішність фахівця в освітньому процесі.

Соціально-комунікативний критерій засвідчує розвиток у студентів експериментальної групи навичок комунікації та здатності до співпраці. Вищий рівень сформованості цих навичок в експериментальній групі показує, що методика сприяла кращій підготовці до роботи в команді та взаємодії з колегами і учнями. Це важливий аспект професійної компетентності, оскільки від комунікаційних навичок значною мірою залежить якість роботи педагога.

Результати за рефлексивно-аналітичним критерієм вказують на підвищення здатності студентів до самоаналізу та самовдосконалення. Це зростання є свідченням розвитку рефлексивних умінь, які допомагають педагогам оцінювати власну діяльність, виявляти недоліки та шукати шляхи їх усунення. Формування таких навичок забезпечує професійний ріст та готовність до саморозвитку, що є ключовим компонентом успішної педагогічної діяльності.

Динаміку сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів на контрольному етапі у розрізі виокремлених критеріїв подано в таблиці 3.3.1.

Таблиця 3.3.1

Динаміка сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів на контрольному етапі експерименту у розрізі критеріїв, у %

Рівні	Високий рівень				Середній рівень				Низький рівень			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
МЦ	24,19	27,42	25,49	31,37	46,77	45,16	47,06	50,98	29,03	27,42	27,45	17,65
I	22,58	20,97	21,57	27,45	46,77	48,39	47,06	54,9	30,65	30,65	31,37	17,65
ПД	29,03	29,03	27,45	35,29	46,77	46,77	47,06	49,06	24,19	24,19	25,49	17,65
СК	30,65	27,42	29,41	35,29	45,16	46,77	45,10	50,98	24,19	25,81	25,49	13,73
РА	25,81	27,42	25,49	29,41	50,00	50,00	50,98	54,90	24,19	22,58	23,53	15,69

МЦ – мотиваційно-ціннісний критерій

I – інтелектуальний критерій

ПД – практично-діяльнісний критерій

СК – соціально-комунікативний критерій

РА – рефлексивно-аналітичний критерій

Завдяки таблиці 3.3.2 можемо простежити зміни, що відбулися у рівнях сформованості професійної компетентності експериментальних груп.

Таблиця 3.3.2.

Динаміка рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів контрольних та експериментальних груп до та після, у %

Рівні	Високий рівень			Середній рівень			Низький рівень		
	I	II	+/-	I	II	+/-	I	II	+/-
КГ	26,45	26,45	0	47,09	47,41	0,32	26,45	26,13	-0,32
ЕГ	25,88	31,76	5,88	47,45	52,16	4,71	26,66	16,47	-10,19

Спостерігається суттєвий приріст показників за всіма критеріями, що свідчить про ефективність розробленої методики. Зокрема, збільшення кількості студентів із високим рівнем компетентності підтверджує успішність педагогічного впливу на формувальному етапі. Водночас у контрольних групах значних змін не виявлено, що підкреслює відсутність системного впливу та демонструє відмінність результатів між групами, обумовлену реалізацією експериментальних заходів.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі було здійснено діагностику рівня сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів. На етапі констатувального експерименту визначено та обґрунтовано критерії (мотиваційно-ціннісний, інтелектуальний, діяльнісний, соціально-комунікативний та рефлексивно-аналітичний) та показники професійної компетентності. Для оцінки рівня сформованості компетентності розроблено діагностичний інструментарій, який включав експертну оцінку, самооцінку, анкетування, тестування, спостереження.

Результати первинного зрізу свідчать про нерівномірність сформованості професійної компетентності за окремими критеріями. Найменший відсоток здобувачів освіти з високим рівнем сформованості професійної компетентності спостерігається за інтелектуальним критерієм (22,12%). Для інших критеріїв показники вищі: за мотиваційно-ціннісним – 25,37%, практично-діяльнісним – 28,71%, соціально-комунікативним – 29,89%, рефлексивно-аналітичним – 25,76%. Найбільша частка студентів із середнім рівнем сформованості відзначена за рефлексивно-аналітичним критерієм (50,64%). Водночас низький рівень сформованості найбільш поширений за інтелектуальним (31,17%) та мотиваційно-ціннісним (27,73%) критеріями.

На основі отриманих результатів визначено напрями впливу у формувальному етапі експерименту. Особливу увагу буде зосереджено на розвитку когнітивного та мотиваційного компонентів професійної компетентності у формувальному етапі експерименту, організації практично-орієнтованих завдань та активізації взаємодії студентів у навчально-професійному середовищі. Це дозволить підвищити рівень професійної компетентності майбутніх педагогів комплексно та ефективно.

За підсумками контрольного етапу експерименту встановлено, що в експериментальних групах за всіма критеріями спостерігається зростання частки студентів із високим рівнем сформованості професійної компетентності та зменшення із низьким рівнем. В контрольних групах значних змін не зафіксовано. Так, за мотиваційно-ціннісним критерієм студенти продемонстрували підвищення мотивації до професії та саморозвитку, що свідчить про зростання усвідомлення цінності педагогічної діяльності. За інтелектуальним критерієм відзначено покращення рівня професійних знань і здатності до аналізу, що вказує на якісніше засвоєння теоретичних основ. Практично-діяльнісний критерій засвідчив розвиток навичок планування та вирішення педагогічних завдань, а соціально-комунікативний – покращення навичок комунікації та співпраці. За рефлексивно-аналітичним критерієм студенти показали вищий рівень здатності до самоаналізу та самовдосконалення, що є важливим для їхнього професійного зростання.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У магістерській роботі представлено теоретичне узагальнення проблеми формування професійної компетентності майбутніх педагогів, запропоновано нове бачення її вирішення, що знайшло відображення у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці моделі формування професійної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти. Аналіз результатів дослідження свідчить про досягнення поставленої мети, виконання визначених завдань і надає підстави для формулювання відповідних висновків.

1. Було визначено суть та структуру поняття «професійна компетентність майбутніх педагогів», яке варто розуміти як інтегровану характеристику, що поєднує знання, вміння, навички, здобуті у процесі навчання, професійний потенціал, особистісні якості та цінності, які формуються та розвиваються під час професійної підготовки й забезпечують здатність до ефективного виконання майбутніх освітніх завдань, готовність до самостійної професійної діяльності та постійного професійного розвитку. До структури даного поняття відносимо когнітивний, операційний, мотиваційний, комунікативний та рефлексивний компоненти.

2. Визначено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови, що сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів. До них належать: забезпечення суб'єктів освітнього процесу доступом до різноманітних електронних ресурсів та контенту через неформальні освітні платформи; формування стійкої мотивації до безперервної професійної освіти шляхом участі у неформальних навчальних заходах; залучення студентів до проєктної та групової діяльності. Ці умови створюють сприятливе середовище для розвитку ключових складових професійної компетентності та забезпечують їх інтеграцію в освітній процес.

3. На основі визначених педагогічних умов розроблено модель формування професійної компетентності майбутніх педагогів, яка включає п'ять взаємопов'язаних блоків. Цільовий блок окреслює соціальне замовлення, мету та завдання методики. Теоретико-методологічний блок охоплює підходи й принципи, які формують основу для організації процесу формування компетентності. Змістовий блок відображає компоненти професійної компетентності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, комунікативний і рефлексивно-аналітичний. Операційний блок охоплює етапи, методи, форми й засоби навчання, а діагностично-результативний спрямований на оцінювання результатів розвитку студентів. Реалізація цієї моделі забезпечує комплексний підхід до формування професійної компетентності, готуючи майбутніх педагогів до викликів сучасної освітньої практики.

4. Наступним кроком було проведено діагностику рівня сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів. На етапі констатувального експерименту було визначено основні критерії, які відображають професійну компетентність, а саме: мотиваційно-ціннісний, інтелектуальний, практично-діяльнісний, соціально-комунікативний та рефлексивно-аналітичний, а також розроблено показники для їх оцінювання. Для визначення рівня сформованості професійної компетентності застосовано комплексний діагностичний інструментарій, що включає експертні оцінки, анкетування, тестування, самооцінювання та спостереження.

Результати первинного зрізу виявили нерівномірність у формуванні професійної компетентності за окремими критеріями. Найнижчий відсоток студентів із високим рівнем відзначено за інтелектуальним критерієм (22,12%), у той час як показники за іншими критеріями були дещо вищими: мотиваційно-ціннісний – 25,37%, практично-діяльнісний – 28,71%, соціально-комунікативний – 29,89%, рефлексивно-аналітичний – 25,76%. Водночас найбільша частка студентів

із середнім рівнем сформованості була зафіксована за рефлексивно-аналітичним критерієм (50,64%). Найвищий відсоток студентів із низьким рівнем спостерігався за інтелектуальним (31,17%) та мотиваційно-ціннісним (27,73%) критеріями.

5. На основі отриманих результатів сформульовано напрями для формувального етапу експерименту. Особлива увага була зосереджена на розвитку мотиваційного та когнітивного компонентів професійної компетентності, впровадженні практично орієнтованих завдань і стимулюванні взаємодії студентів у професійно-освітньому середовищі. Другий діагностичний зріз дозволив отримати такі результати: у контрольній групі динаміка змін була мінімальною: частка учасників із високим рівнем професійної компетентності залишилася незмінною, а кількість студентів із низьким рівнем зменшилася лише на 0,32%. Натомість в експериментальній групі результати демонструють значно більший прогрес: частка студентів із високим рівнем компетентності зросла на 5,88%, що свідчить про ефективність запропонованих педагогічних умов. Також помітне суттєве зменшення кількості учасників із низьким рівнем — на 10,19%, що підкреслює позитивний вплив розробленої методики на формування професійної компетентності майбутніх педагогів.

Результати експерименту підтвердили ефективність розробленої та впровадженої методики формування професійної компетентності майбутніх педагогів у контексті використання засобів неформальної освіти.

Проведене дослідження не охоплює всі аспекти обраної теми. Подальшого вивчення потребують питання інтеграції міжкультурного досвіду у процес формування професійної компетентності, впливу цифрових технологій на розвиток педагогічних навичок, а також роль соціальних мереж і онлайн-платформ у підвищенні рівня професійної самоорганізації студентів педагогічних спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Foxon M. Training Manager Competencies: The standards (3rd Ed.) / M. Foxon, R. C. Richey, R. C. Roberts, T. W. Spannaus. – Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology, 2003. – 177 p.
2. Irvine, Valerie. The Landscape of Merging Modalities. *Educause review*. 2020. №4. 42-58 p. URL : <https://er.educause.edu/articles/2020/10/thelandscape-of-merging-modalities><http://hdl.handle.net/1828/12267> (дата звернення: 29.09.2024).
3. Rychen D. S. Definition and Selection of Competencies (DESECO): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy paper / D. S. Rychen, L. H. Salganik. – Neuchatel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office, 2002. – 27 p.
4. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України; Ун-т менеджменту освіти АПН України. 2010. Т. 1(15). URL: <http://www.ime.edu-ua.net/eml5/emg.html> (дата звернення: 12.09.2024).
5. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 45 – 50.
6. Білоус, О. С. Системний підхід у формуванні творчої активності майбутнього педагога. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія: Педагогіка і психологія 1 (2015): 227-232.
7. Білоусова Л. І., Житеньова Н. В. Компоненти готовності майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до застосування технологій візуалізації у предметно-професійній діяльності. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія:

Педагогіка. 2018. № 3. С. 80—87. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2018_3_12 (дата звернення: 29.09.2024).

8. Винничук Р. В. Аксиологічний та культурологічний підходи як аспекти методології сучасної підготовки фахівців у вищій школі. Молодий вчений. 2018. №2 (54). С. 93-96

9. Вітвицька, С. С. (2011). Компетентнісний та професіографічний підходи до побудови професіограми магістра освіти. ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка, (57), 52-58. [6. с.54] 6.

10. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2012. 527 с.

11. Вступне слово до проекту ТЬЮНІНГ – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://uu.edu.ua/upload/universitet/normativni_documenti/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf

12. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. Вища освіта України. 2018. № 3. С. 23 – 30.

13. Гончаренко, С. У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко ; [гол. ред. С. Головка]. – Київ: Либідь, 1997. – 373, [1] с.

14. Гуревич Р.С. Інноваційні освітні технології в навчальному процесі внз. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми Збірник наук. праць. Випуск 36. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. 517 с

15. Дасюк Ж.М. Психологічний аналіз проблеми комунікативної компетентності у вітчизняній та зарубіжній науковій думці / Ж.М.Дасюк // Проблеми загальної та педагогічної психології / за ред. С. Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2007. – Т. IX. – Ч. 4. – С.137-142

16. Делор Ж. Освіта: прихований скарб. Основні положення Доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI століття. UNESCO, 1996. 31 с.
17. Державний стандарт початкової загальної освіти. Дата оновлення 21.02.2018. Урядовий Портал. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/uryad-zatverdiv-derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti-reforma-nova-ukrayinska-shkola-prodovzhitsya-u-5-9-klasah> (дата звернення: 21.09.2024).
18. Дубасенюк О, Мороз М. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів у закладах вищої освіти. НТН [інтернет]. 15, Грудень 2021 [цит. за 19, Жовтень 2024];(95):48-56. доступний у: <http://journal.org.ua/index.php/ntn/article/view/204>
19. Зайченко І.В. Педагогіка: підручник. Київ: Ліра-К, 2016. 608 с.
20. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України з питань професійно-технічної освіти» (11 вересня 2003 року, № 1158-IV із внесеними змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1158-15#Text> (дата звернення: 05.07.2024).
21. Зимня І. А. Ключові компетенції - нова парадигма результату освіти.
22. Зимня І. А. Ключові компетенції □ нова парадигма результату освіти. Вища освіта сьогодні. 2003. №5. С. 34□42.
23. Зимня І. А. Компетенція та компетентність у контексті компетентнісного підходу в освіті. URL: http://www.rusreadorg.ru/ckeditor_assets/attachments/63/i_a_zymnaya_competency_and_competence.pdf (дата звернення: 11.10.2024).
24. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04/Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 2004. – 20 с.

25. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія / К. Я. Климова. – Житомир • ПП "Рута", 2010. – 560 с.
26. Коваль В. Умови формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів як педагогічна проблема / В. Коваль // Проблеми підготовки сучасного вчителя. - 2013. - № 7. - С. 168-175. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2013_7_28.
27. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. Київ : "К.І.С.", 2004. 112 с.
28. Концепція реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року (Кабінет міністрів України розпорядження від 12 червня 2019 р. № 419-р Київ). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80#Text> (дата звернення: 05.07.2024).
29. Краевский В. В. Предметное и общепредметное образование в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3-10.
30. Левківський М.В. Відповідальність у структурі компетентності майбутнього вчителя // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2003. – Випуск 13. – С. 9-12.
31. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 26-29.
32. Марущак О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя технологій / О. Марущак, В. Король, Д. Луп'як // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира

Винниченка] . Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. - 2015. - Вип. 7(1). - С. 88-91. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2015_7\(1\)__26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2015_7(1)__26).

33. Мілорадова, Н. Е. Компетентнісний підхід як методологічна основа дослідження професійної компетентності особистості / Мілорадова Н. Е., Шевченко В. В. // Габітус. - 2020. - Вип. 16. - С. 233-237. - DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.16.38>.

34. Міщенко І.Б. Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки у процесі професійної підготовки: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. – Київ, 2004. – 20 с

35. Моторна Л. В. Педагогічні умови застосування освітніх технологій в процесі викладання природничо-наукових дисциплін у технічних коледжах. Гуманізм та освіта : ІХ міжнародна науково-практична конференція (10–12 червня 2008 р.).

36. Навчання професійного іншомовного спілкування студентів: монографія / [Г.А.Чередніченко, Л.В Вікторова, Л.Ю.Шапран, Л.І.Куниця]. – К.: Інкос-Видавництво, 2013. – 464 с

37. Національна рамка кваліфікацій. Міністерство освіти та науки України. URL: <https://mon.gov.ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy?&type=all&tag=natsionalna-ramka-kvalifikatsiy> (дата звернення: 25.10.2024).

38. Орґєєва С. В., Хачатрян В. В., Черниш Л. П. Системний підхід до структури професійної підготовки майбутніх авіафахівців. Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Педагогіка. Психологія. 2015. Вип. 6. С. 134–139.

39. Острога М., Шамония В., Шершень О. Цифрові освітні платформи як інструмент реалізації неформальної освіти. Освіта. Інноватика. Практика, 2022. Том10, №4. С. 27-36. DOI: 10.31110/2616-650X-vol10i4-004

40. П'янковська І. В. «Компетенція» та «компетентність» як провідні поняття компетентнісного підходу. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка. 2010. № 15. С. 202 – 211.
41. Пальчевський С. С. Педагогіка: Навч. посіб. Київ : Каравела, 2007. 576 с.
42. Пасічник В.В., Шестакевич Т. В. Інформаційно-технологічний супровід особистісно-орієнтованого навчання як домінуюча освітня тенденція. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія : Інформаційні системи та мережі. 2015. № 829. С. 215-227. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VNULPICM_2015_829_17 (дата звернення: 29.09.2024).
43. Пиндик О. Г. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : дис. ...канд. пед. наук. Київ, 2013. 290 с.
44. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 15 – 24.
45. Пономаренко В. С., Пушкар О. І., Андрющенко Т. Ю. та ін. Педагогічний дизайн засобів електронного навчання на робочому місці : монографія. Харків : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2017. 263 с. URL : <https://inlnk.ru/agedjJ> (дата звернення: 29.09.2024).
46. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти, Постанова Кабінету Міністрів України № 87 (2020) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п#Text>

47. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти. Офіційний вебпортал парламенту України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-p#Text> (дата звернення: 20.09.2024)
48. Равен Дж. Педагогічне тестування: проблеми, помилки, перспективи. - Вид. 2-е, испр. Москва : Когіто-Центр, 2001. 142 с.
49. Размолодчикова І. В. Формування професійного іміджу вчителя початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Размолодчикова. – Кіровоград, 2011. – 20 с.
50. Ратинська І. О. Формування професійної компетентності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення в процесі вивчення економічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Нац. ун-т вод. госп-ва та природокористування. Рівне, 2018. 21 с.
51. Рижова І. С. Методи, принципи, підходи до аналізу дизайнерської культури як умови гармонізації відносин людини, природи, суспільства. Гуманітарний вісник ЗДІА. 2016. № 66. С.192-205.
52. Рудніцька, К. Сутність понять компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, професійна компетентність у світлі сучасної освітньої парадигми. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 2016, 1: 241-244.
53. Селевко Г. К. Компетентності та їхня класифікація. Народна освіта. 2004. № 4. С. 138-143.
54. Сисоєва, С. О.; Осадча, К. П. Стан, технології та перспективи дистанційного навчання у вищій освіті України. Інформаційні технології і засоби навчання, № 2 (70), 2019: С. 271-284.
55. Словник іншомовних слів// під ред. С. Мельничука. Київ, 2004. 775с.

56. Сорокіна Т. М. Розвиток професійної компетенції майбутнього вчителя засобами інтегрованого навчального змісту. Початкова школа. 2014. № 2. С. 110-114.
57. Сподін Л. А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості особистості студентів вищих аграрних закладів освіти: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 ; Центральний ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. Київ, 2001. 228 с.
58. Стефаненко П.В. Методичний підхід до формування компетентнісної моделі військових фахівців. Наукові праці ДонНТУ. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія». № 2 (14), 2013. С. 1-7.
59. Субоно О. І. Онтологія та епістемологія компетентнісного підходу, класифікація та кваліметрія компетенцій. 2016. 72 с.
60. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко та ін. Харків : Міськдрук, ХПІ, 2016. 284 с.
61. Трифонова О. М. Концепція розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців комп'ютерних технологій. Український педагогічний журнал. 2019. № 2. – С. 45–52.
62. Федоренко С. В. Теорія і методика формування гуманітарної культури студентів вищих навчальних закладів США.: дис... д-ра пед. наук: 13.00.07. Інститут проблем виховання. Київ, 2017. 551 с.
63. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. URL: <https://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49> (дата звернення: 01.10.2024).
64. Хуторський А. В. Ключові компетенції як компонент особистісно орієнтованої парадигми освіти. Народна освіта. 2003. № 2. С. 58-64.

65. Шиліна Г. А. Методика дистанційного навчання української мови учнів основної школи : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2016. 300 с.
66. Шмалей С. В. Впровадження інформаційних технологій на змістовно методичне наповнення навчального процесу / С. В. Шмалей // Впровадження нових інформаційних технологій навчання: [мат-ли міжнар. науков.-метод. конф.]. – Національний аерокосмічний університет ім. Г. Жукова. –Х. : ХАІ, 2004. С. 179-186.
67. Шмоніна Т. А., Глухов І. Г. Сучасні підходи до розуміння поняття «педагогічні умови». Збірник наукових праць «Педагогічні науки». № 59. 2011.
68. Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2012. 560 с.
69. Язиніна Н. О. Структура професійної педагогічної компетентності майбутнього вчителя. Збірник наукових праць Кам'янець - Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вип. 16. 328 с.