

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ЗАСОБИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ПІДГОТОВКОЮ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті проаналізовано організаційно-педагогічні умови та засоби компетентісно орієнтованого управління. Обґрунтовано та розкрито можливості використання ідеї інтеграції знань; організації контекстного навчання; активізації навчально-пізнавальної діяльності та стимулювання самостійної роботи студентів; узгодженості між змістом професійної підготовки, її технологічним і науково-методичним супроводом; створення рефлексивного середовища як основного чинника професійно-особистісного розвитку магістрантів; організації навчального процесу на засадах андрагогіки.

Ключові слова: компетентісно орієнтоване управління, професійна підготовка, контекстне навчання, рефлексивне середовище.

Реформування системи вищої освіти, що відбувається в процесі становлення демократичної держави України, слугує підготовці високопрофесійних фахівців, здатних забезпечити розвиток держави. В умовах приєднання України до європейського освітнього простору підготовка майбутніх фахівців потребує суттєвої модернізації шляхом переосмислення мети й результату освіти, оновлення змісту професійної підготовки шляхом запровадження нового покоління галузевих стандартів вищої освіти, розроблених на засадах компетентісного підходу, оновлення управлінських механізмів у вищому навчальному закладі.

Компетентісно орієнтоване управління підготовкою майбутніх фахівців є складною системою [1], ефективне функціонування та розвиток якої можуть бути реалізовані в спеціально створених умовах. Тому виявлення необхідних умов і засобів ефективного управління є найважливішим завданням з досягнення цілей управління.

Метою статті є аналіз реалізації організаційно-педагогічних умов і засобів ефективного компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх фахівців.

Визначення комплексу умов і засобів ефективного компетентісно орієнтованого управління підготовкою майбутніх фахівців здійснювалося нами з урахуванням вимог суспільства та особистості до результату підготовки, наукових досягнень у галузі вищої освіти, андрагогіки та педагогічного менеджменту, а також специфіки цього виду управління [2; 3].

Організаційно-педагогічні умови забезпечують наукове обґрунтування змісту професійної підготовки, оптимального співвідношення змісту, форм і методів навчання, теорії та практики, урахування індивідуальних потреб і запитів студентів.

До комплексу організаційно-педагогічних умов реалізації компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх фахівців, на нашу думку, належать такі: інтеграція знань; організація контекстного навчання; активізація навчально-пізнавальної діяльності та стимулювання самостійної роботи студентів; узгодженість між змістом професійної підготовки, її технологічним і науково-методичним супроводом; створення рефлексивного середовища як основного чинника професійно-особистісного розвитку студентів; організація навчального процесу на засадах андрагогіки. Проаналізуємо можливості їх використання у процесі впровадження моделі системи компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх фахівців [4].

Прикладом використання ідеї інтеграції знань при здійсненні професійної підготовки майбутніх фахівців слугувало застосування методу проектів, який дав змогу актуалізувати наявні в студентів знання й навички з різних дисциплін. Проект – засіб перетворення дійсності, який характеризується рівнем активності проєктантів, потребами в ресурсах і результатами. Педагогічний проект – комплекс дій студентів, спрямованих на створення творчого продукту.

Усі проекти, у яких брали участь студенти, можна поділити таким чином:

- за домінуванням у проекті діяльності: дослідницький, пошуковий, творчий, рольовий, прикладний (практико-орієнтований), ознайомлювальний тощо;
- за предметно-змістовими галузями: монопроекти (в межах однієї предметної галузі), міжпредметні;
- за кількістю учасників і характером контактів у проекті: індивідуальні, групові, колективні, міжнародні та ін.;
- за тривалістю виконання проекту: коротко-, довгострокові.

Використання методу проектів у професійній підготовці майбутніх фахівців порівняно з традиційними методами мало низку переваг: 1) процес навчання студентів був максимально наближеним до практики; 2) студенти нагромаджували досвід включення в самостійну професійну діяльність; 3) суб'єкти навчання були поставлені перед необхідністю знаходити й приймати оптимальні рішення; 4) відбувалося творче засвоєння необхідної інформації.

Вибір тематики проектів у різних ситуаціях опанування студентами фаховими дисциплінами був різноманітним. В окремих випадках тематика визначалася з урахуванням складності конкретної теми модуля та природних професійних уподобань, інтересів і здібностей студентів. В інших – тематика проектів, особливо призначених для позааудиторної діяльності, була запропонована самими студентами. Так, із запропонованої тематики проектів з дисципліни “Формування професійної компетентності майбутніх фахівців” найбільший інтерес студенти виявили до проектів “Сутність і специфіка професійної педагогічної діяльності викладача вищої школи” та “Професійно-особистісні якості викладача вищої школи”.

Для визначення тематики та відбору проектних завдань нами було рекомендовано викладачам скористатися класифікацією проектів (табл.) відповідно до особливостей конкретної фахової дисципліни.

Класифікація проектів

Основа класифікації	Типи проектів
За характером використання умінь	Дослідницький; організаторський; комунікативний; пізнавальний; ігровий; прогностичний; виховний; методичний; інформаційний
За рівнем самостійності виконання	Виконуваний спільно з викладачем; виконуваний спільно з викладачем та іншими студентами; виконуваний спільно з іншими студентами; виконуваний самостійно
За місцем виконання	Аудиторний; позааудиторний; частково в навчальний і позанавчальний час
За кінцевим результатом (продуктом)	План; програма; модель; звіт; доповідь

Проектна діяльність студентів під керівництвом викладачів реалізовувалася і в позанавчальний час у межах залучення до роботи Лабораторії управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Результати виконаних студентами проектів, подані у вигляді письмових доповідей, моделей, звітів, програм, оформлювалися у “портфоліо” – папці навчальних досягнень, яка використовувалася ними під час професійної підготовки.

Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі професійної підготовки забезпечувалася використанням відповідних форм і методів навчання, проблемних ситуацій у їх предметній та соціальній неоднозначності та суперечливості, діалогізації навчання.

Як провідна форма навчання для формування когнітивного компонента професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі вивчення ними фахових дисциплін застосовувалася лекція, що було зумовлено як відсутністю сучасних підручників та посібників з окремих фахових дисциплін, так і можливістю викладача донести до студентів результати власних, “найсвіжіших” наукових досліджень.

Андрагогічна модель навчання [5; 6], яка використовувалася під час професійної підготовки магістрантів, передбачала проведення лекцій за участю студентів, проблемних лекцій, лекцій-дискусій, лекцій-конференцій.

Під час проблемної лекції знання та способи діяльності не передавалися студентам у готовому вигляді, а набувалися ними в процесі творчої самостійної діяльності за допомогою створення й вирішення проблемних ситуацій. Для цього лекційний матеріал розподілявся на декілька відносно самостійних частин (блоків), кожна з яких містила певну проблемну ситуацію. Формулювання проблеми, її комплексний аналіз приводили до пошуків можливих шляхів її вирішення.

Під час лекційного заняття обговорювалися наявні й перспективні засоби розв’язання поставленої проблеми, робилися висновки щодо оптимальності таких засобів у конкретних умовах. Так, наприклад, на лекції “Поняття феномену діяльності та її моделювання” з дисципліни “Моделювання діяль-

ності фахівця” як проблемну ситуацію було визначено обґрунтування необхідності моделювання професійної діяльності майбутнього фахівця. Для цього запропоновано виокремити сутнісні характеристики моделі як науково-практичного феномену, проаналізувати нормативні документи, в яких подано модель діяльності фахівця. Під час лекції за участю студентів формулювався висновок про актуальність впровадження компетентнісного підходу в підготовку фахівців; доцільність опису вимог до діяльності фахівця, поданих як модель, у термінах компетентності та компетенцій.

Таким чином, за допомогою використання системи проблемних ситуацій як одиниць роботи викладача та студента реалізовувалося контекстне навчання, яке забезпечувало трансформацію навчальної діяльності студента у професійну з поступовою зміною пізнавальних потреб і мотивів, цілей, вчинків і дій, засобів, предмета й результатів на професійні; створювало психолого-педагогічні та дидактичні умови для постановки студентом власних цілей та їх досягнення, для руху його діяльності від навчання до праці. Це супроводжувалося розвитком мислення студентів, організацією діалогічного спілкування, виникненням системи інтелектуальних і соціальних відносин, у яких студент формувався як професіонал.

Лекція за участю студентів організувалася як активне, вільне й відкрите обговорення її питань. Схема такої лекції не просто пропонувалася викладачем, а створювалася спільно зі студентами. Під час такої лекції кожний мав можливість відчувати себе і педагогом, і студентом. Це давало студентам змогу актуалізувати наявний досвід та здобуті знання, обмінятися досвідом зі студентами-колегами. Найбільшою популярністю серед магістрантів педагогіки вищої школи користувалася лекція-дискусія як один з її видів. Так, на лекції “Структурний аналіз педагогічної компетентності” з дисципліни “Формування професійної компетентності майбутніх фахівців” була організована дискусія щодо необхідності формування в процесі професійної підготовки ключових компетентностей та основних професійно значущих якостей викладача вищої школи. Доцільність широкого використання методу дискусії в навчанні дорослих, на нашу думку, зумовлена тим, що студенти, ґрунтуючись на власних знаннях і життєвому та професійному досвіді, можуть не лише обґрунтовувати, а й відстоювати власну думку, наводячи приклади із життя. Проведення лекцій-дискусій також впливало на розвиток комунікативних якостей студентів, їх уміння коректно вести діалог.

Проведення лекцій-конференцій передбачало завчасне повідомлення студентам тематики й мети такого заняття, формулювання проблем і завдань, які потребують вирішення, створення міні-груп (по 2–4 особи) та розробку програми дослідження для кожної з них. Так, при проведенні лекції-конференції “Наукові погляди на компетентність особистості” з дисципліни “Формування професійної компетентності майбутніх фахівців” магістранти педагогіки вищої школи доповідали за своїми науково-дослідними розробками з цієї теми. Використання лекцій-конференцій формувало науково-дослідну компетентність магістрантів, готувало їх до виконання магістерського дослідження.

Формування діяльнісного та особистісного компонентів професійної компетентності студентів відбувалося переважно у процесі проведення семінарських і практичних занять, диференційованої самостійної роботи. Під час цих занять, як і під час лекцій, особливу увагу було приділено організації квазіпрофесійної діяльності магістрантів [7], яка використовувалася для засвоєння способів майбутньої професійної діяльності шляхом застосування проблемних педагогічних ситуацій та імітаційних ігор. Для цього на семінарських заняттях широко використовувався кейс-метод.

Кейс – це спеціально підготовлений навчальний матеріал, що містить структурований опис ситуацій, які запозичені з реальної практики. Ситуації обговорюються під час відкритої дискусії, що сприяє виробленню у майбутніх фахівців навичок прийняття рішення. Кейс завжди моделює конкретну професійну ситуацію. Так, при проведенні семінарського заняття на тему “Структурний аналіз педагогічної компетентності” з дисципліни “Формування професійної компетентності майбутніх фахівців” використовувалися відеокейси, записані самими студентами, з проблемними ситуаціями, в яких вони опинялися при здійсненні педагогічної діяльності. Після перегляду відео-кейсів викладач пропонував для обговорення студентами такі проблемні запитання:

Які проблеми при проведенні заняття Ви помітили?

Яка Ваша думка з приводу виникнення проблемної ситуації?

Чи типова така ситуація у вищому навчальному закладі?

Чи траплялася така ситуація з Вами?

Які шляхи вирішення цієї проблеми?

Викладач стимулював пропозицію різних думок, які спрямовувалися в потрібний контекст.

Використання кейс-методу давало змогу вирішити комплекс таких завдань:

- перетворення й інтеграція знань, отриманих студентами під час вивчення окремих тем, використання їх для розв’язання практичних завдань;
- концентрування уваги на конкретних професійних завданнях, умовно виділених із усього різноманіття проблем реальної професійної діяльності;
- здійснення аналізу, оцінювання й коригування прийнятих рішень при розв’язанні конкретної проблеми;
- формування професійно значущих якостей (комунікативності, емпатійності, тактовності, емоційної зрілості, рефлексивності тощо) магістрантів педагогіки вищої школи;
- підвищення інтересу студентів до навчальних занять, спонукання їх до самовдосконалення.

Під час проведення семінарських занять також використовувалася технологія “малих груп” – спільної розумової діяльності груп студентів кількістю від 3 до 10 осіб, які розв’язували професійно значущі завдання або проблеми. Групова робота магістрантів полягала у продукуванні колективного мислення, що ініціювало використання комунікацій між членами групи, поділ “повноважень”, обговорення, рефлексію тощо. Ця технологія давала змогу розподіляти працю, використовувати механізм змагання. Унаслідок цього був отримуваний

синергетичний ефект, який полягав у тому, що результати роботи групи перевищували просту суму результатів роботи її окремих членів.

Особливості технології “малих груп” давали змогу використовувати її не тільки як засіб досягнення навчальних цілей, а й з метою відпрацювання умінь співробітництва студентів, їх комунікативних навичок тощо. При цьому групова робота давала магістрантам змогу активно використовувати не лише власні ресурси, а й ресурси інших учасників, формуючи здатність самоорганізації групи як системи.

Обов’язковою умовою ефективного використання цієї технології була якісна рефлексивна робота викладача й студентів на етапі завершення групової роботи [8]. Рефлексивному аналізу підлягали не тільки результати діяльності груп, а й процес колективної роботи: як група шукала спосіб рішення, які проблеми й труднощі в процесі групової взаємодії виникали, яким чином ураховувалися різні позиції учасників і вироблялася колективна думка, яким був внесок кожного учасника в результати групи тощо.

Слід наголосити, що рефлексивні процеси були основою ефективності формування професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи, як і ефективності застосування активних форм професійної підготовки, спрямованих на активізацію процесів самоорганізації. Актуалізація процесів самоспостереження, самоаналізу, самовипробовування, самооцінки, саморегулювання, самостимулювання у студентів експериментальних груп приводила до створення рефлексивного середовища як умови компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою магістрантів педагогіки вищої школи.

Для забезпечення систематичної диференційованої самостійної роботи студентів під час експерименту було розроблено навчально-методичне забезпечення для дисциплін навчального плану підготовки магістрантів, особливе значення в якому надавалося завданням для самостійної роботи та методиці оцінювання їх виконання. Важливою вимогою, якій мали відповідати завдання для самостійної роботи студентів, було визначено їх творчий характер.

Важливим аспектом, на якому акцентувалася увага викладачів у процесі професійної підготовки магістрантів педагогіки вищої школи, було використання “ситуації успіху”, коли ненав’язливо створювалася така навчально-виховна ситуація для студента й так організовувалася його діяльність, щоб він досяг успіху в запропонованій ситуації.

Фасилітативність позиції педагога як важлива характеристика організаційно-педагогічного супроводу компетентісно орієнтованого управління полягала в підтримці та допомозі студентам на шляху їх професійно-особистісного розвитку, що забезпечувалося організацією демократичної взаємодії зі студентами як у навчальний, так і в позанавчальний час [9].

Висновки. Отже, виокремлені [10] та експериментально перевірені нами організаційно-педагогічні умови та засоби компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх фахівців [11] слугували: актуалізації та підтримці творчої, дослідницької діяльності студентів; побудові змісту дисципліни як процесу реалізації професійно-особистісного розвитку студентів; вико-

ристанню андрагогічних принципів навчання; вдосконаленню наявних і розширенню кола творчих, пошукових, інтерактивних методів навчання; організації конструктивного зворотного зв'язку, створенню рефлексивного середовища.

Список використаної літератури

1. Драч І.І. Сутнісна характеристика принципів компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх викладачів вищої школи / І.І. Драч ; Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України // Нові технології освіти : наук.-метод. зб. – 2013. – № 75. – С. 115–121.
2. Драч І.І. Інтеграція змісту, технологічного та науково-методичного супроводу як умова управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи / І.І. Драч // Обрії: наук.-пед. журн. – Івано-Франківськ, 2013. – № 1 (36). – С. 12–16.
3. Драч І.І. Педагогічний супровід формування професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури / І.І. Драч // Педагогіка і психологія творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць / редкол. : Т.І. Сущенко (гол. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 28 (81). – С. 473–479.
4. Драч І.І. Модель компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх викладачів вищої школи / І.І. Драч // Вища освіта України : теор. та наук.-метод. часопис. – Луцьк : Гадяк Ж.В., 2013. – № 2 (дод. 2): Тематичний вип. “Науково-методичні засади управління якістю освіти у вищих навчальних закладах. – С. 35–42.
5. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоєва ; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К. : ЕКМО, 2011 – 320 с.
6. Сисоєва С.О. Освітні технології: методологічні аспекти / С.О. Сисоєва // Професійна освіта: педагогіка і психологія : польс.-укр. щорічник. – К.; Ченстохова, 2000. – С. 351–367.
7. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М. : Логос, 2010. – 336 с.
8. Семиченко В.А. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів / В.А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 12. – С. 68–69.
9. Драч И.И. Фасилитация как функция компетентностно ориентированного управления магистрантов педагогики высшей школы / И.И. Драч // Вестник Северо-Кавказского федерального университета : науч. издание. – 2013. – № 3 (36). – С. 217–221.
10. Драч І.І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія / І.І. Драч. – К. : Дорадо-Друк, 2013. – 456 с.
11. Драч И.И. Результаты формирующего эксперимента по внедрению модели управления формированием профессиональной компетентности магистрантов по педагогике высшей школы / И.И. Драч // Социально-гуманитарный вестник Юга России. – 2013. – № 6 (37). – С. 37–45.

Стаття надійшла до редакції 24.01.2014.

Драч И.И. Организационно-педагогические условия и средства компетентностно ориентированного управления профессиональной подготовкой будущих специалистов

В статье проанализированы организационно-педагогические условия и средства компетентностно ориентированного управления. Обоснованы и раскрыты возможности использования идеи интеграции знаний; организации контекстного обучения; активизации учебно-познавательной деятельности и стимулирования самостоятельной работы студентов; согласованности между содержанием профессиональной подготовки, ее технологическим и научно-методическим сопровождением, создания рефлексивной среды как основного фактора профессионально-личностного развития магистрантов; организации учебного процесса на основе андрагогики.

Ключевые слова: компетентностно ориентированное управление, контекстное обучение, рефлексивная среда.

Drach I. Organizational-pedagogical conditions and means of competence-based management training future specialists

The article analyzes the organizational and pedagogical conditions and means competence-based management. The possibility of using the idea of integrating knowledge, organization contextual learning, enhancing learning and cognitive activity and stimulate students' independent work, organization of educational process on the basis of andragogy are founded and opened. The consistency between the content of the training, its technological and scientific and methodological support, creating a reflective environment as a major factor of professional and personal development of undergraduates are founded and opened.

Use of the idea of integration of knowledge in the implementation of training projects served to introduce the method that made it possible to update existing knowledge and skills of students in different disciplines. Project was seen as a way to transform reality, which is characterized by the level of activity planners, resource requirements and results, and educational project – a set of actions students, aimed at creating a creative product.

Andragogic learning model, which was used during the training of undergraduates, included lectures with the participation of students, problem lectures, lectures-discuses, lectures-conferences.

Key words: *competence-based management, contextual learning, reflective environment.*