

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Кваліфікаційна робота

магістра

на тему **Формування прогностичної компетентності майбутнього
викладача закладу вищої освіти**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0110-з
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи
Є. М. Бессараб

Керівник доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
к.пед.н., доцент Голованова Т. П.

Рецензент професор кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
д.пед.н., професор Локарева Г. В.

Запоріжжя

2021

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології

Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Освітня програма Педагогіка вищої школи

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

д.пед.н., проф. О.І. Іваницький

« ____ » _____ 2021 р.

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Бессараб Євгенії Миколаївни

1. Тема роботи Формування прогностичної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти

керівник роботи Голованова Тетяна Петрівна, к.пед.н., доцент

затверджені наказом ЗНУ від «30» липня 2021 року № 1137-с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи вивчення філософської, соціологічної, психолого-педагогічної та науково-методичної літератури

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) дослідити компетентісний підхід в освіті, розглянути сутність прогностичної компетентності викладача закладу вищої освіти; визначити критерії, показники, за якими можна діагностувати рівні сформованості прогностичної компетентності майбутніх викладачів закладу вищої освіти; розробити модель прогностичної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень) 9 рисунків, 2 таблиці

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Голованова Т.П., доцент		
Розділ 1	Голованова Т.П., доцент		
Розділ 2	Голованова Т.П., доцент		
Висновки	Голованова Т.П., доцент		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень-лютий 2021 р.	Виконано
2	Робота з науковими джерелами	березень-квітень 2021 р.	Виконано
3	Написання вступу	травень 2021 р.	Виконано
4	Написання першого розділу	липень-вересень 2021 р.	Виконано
5	Написання другого розділу	вересень-жовтень 2021 р.	Виконано
6	Написання висновків	жовтень 2021 р.	Виконано
7	Оформлення списку джерел	листопад 2021 р.	Виконано
8	Проходження передзахисту	листопад 2021 р.	Виконано
9	Проходження нормоконтролю	листопад 2021 р.	Виконано
10	Захист	грудень 2021 р.	

Студент _____ Є. М. Бессараб

Керівник роботи _____ Т. П. Голованова

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ І. В. Козич

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 84 сторінки, 2 таблиці, 9 рисунків, 110 джерел.

Об'єкт дослідження: процес формування прогностичної компетентності майбутніх викладачів закладу вищої освіти.

Предмет дослідження: педагогічні умови формування прогностичної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування прогностичної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти.

Методи дослідження: теоретичний аналіз джерел, проектування, опитування, моделювання.

Теоретичне значення роботи полягає у розробці моделі формування прогностичної компетентності майбутнього викладача вищої школи.

Практичне значення роботи полягає в розробці та впровадженні в освітній процес методики діагностування рівнів сформованості прогностичної компетентності.

Галузь використання: заклади вищої освіти підготовки другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта / Педагогіка.

Ключові слова: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД, ПРОГНОСТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ПРОГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ, МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ, ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ.

SUMMARY

Bessarab Y. M. Prognostic Competence Formation of the Potential Teacher of Higher Education Institution.

The work is presented on 86 pages of printed text, contains 2 tables, 9 figures. The list of references includes 110 sources.

Object of research is the process of forming the prognostic competence of future teachers of higher education.

Subject of research: pedagogical conditions for the formation of prognostic competence of future teachers of higher education institutions

The purpose of the study: theoretical substantiation of pedagogical conditions of formation of prognostic competence of the future teacher of higher education institution

The competency approach as a priority direction of modern education development is investigated in the work; prognostic competence as a component of professional competence of a teacher of a higher education institution is analyzed; indicators, criteria, levels of formation of prognostic competence of the future teacher of higher education institution are determined; the state of formation of prognostic competence of future teachers of higher education institution is investigated and analyzed; the model of formation of prognostic competence of future teachers of higher education institutions is developed.

The theoretical significance of the work is to develop a model for the formation of prognostic competence of the future teacher of higher education.

The practical significance of the work lies in the development and implementation in the educational process of methods for diagnosing the levels of prognostic competence.

Key words: competence approach, forecast competence, diagnosis of levels of formation of forecast competence, model of competition competition, pedagogical conditions.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1 ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ.....	11
1.1. Компетентісний підхід як пріоритетний напрям розвитку освіти.....	11
1.2. Прогностична компетентність як складова професійної компетентності викладача закладу вищої освіти	20
1.3. Прогностичні навички в професійній діяльності викладача закладу вищої освіти.....	34
РОЗДІЛ 2 ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	47
2.1. Критерії, показники та рівні сформованості прогностичної компетентності майбутніх викладачів закладу вищої освіти.....	47
2.2. Аналіз стану сформованості прогностичної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти.....	55
2.3. Модель формування прогностичної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти.....	66
ВИСНОВКИ.....	72
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	75

ВСТУП

Сучасні тенденції розвитку суспільства ставлять перед освітою завдання підготовки не тільки висококваліфікованого фахівця у відповідній сфері, але і самодостатньої особистості: високоінтелектуальної, самостійної, ініціативної, здатної динамічно розвиватися. Суспільство потребує фахівців, відкритих до інноваційних форм мислення та поведінки, спроможних активно взаємодіяти у інформаційному суспільстві, прогнозувати свою професійну діяльність у рамках здобутої освіти за для конкурентоспроможності. Саме в контексті цих питань підвищується значущість діяльності викладача вищої школи, який здійснює важливу інтелектуальну, духовну місію у суспільстві, у підготовці майбутніх фахівців.

Очевідно, що особливістю реформ вищої освіти є компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців. Аналіз вітчизняних і зарубіжних літературних джерел свідчить про те, що ця проблема привертає увагу багатьох науковців. Це, перш за все, роботи Г. Балла, Є. Клімова; проблеми професійної компетентності педагога і педагогічної майстерності розглянуті в роботах І. Бех, М. Головань, Н. Гузій, В. Кузьміної, А. Маркової, О. Олексюка, В. Сластьоніна та ін. Структуру та зміст професійної компетентності викладача закладу вищої освіти досліджували Т. Бугайчук, О. Гура, Т. Голованова, Б. Коржумбаєва, В. Стрельников, В. Шаріпов, І. Ярмола та ін.

В умовах актуалізації теми формування прогностичної компетентності педагога, нам відомі роботи авторів, які розглядають формування прогностичної компетентності у студентів різних спеціальностей: економістів, менеджерів (А. Антонець, К. Масленнікова, Д. Прасол, Т. Столяренко); лікарів (А. Гавриш, А. Денісієвська, О. Погребняк, С. Тарасова, П. Хоменко); правоохоронців (І. Клименко, В. Сокурєнко); педагогів (В. Гладуш, Н. Давкуш, В. Демидова, С. Наход, О. Топузов, М. Севастюк, В. Шаравара).

Проте залишаються недостатньо розробленими теоретичні основи

педагогічних умов формування прогностичної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти, серед них: показники, критерії, рівні сформованості прогностичної компетентності, модель формування прогностичної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти. Окрім того, виявляються практичні передумови, що вимагають розробки діагностики сформованості прогностичної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти. З приводу всього вищезазначеного, виникає необхідність теоретичного обґрунтування та розробки саме педагогічних умов щодо формування прогностичної компетентності викладача закладу вищої освіти.

Отже, **об'єктом** нашого дослідження є процес формування прогностичної компетентності майбутніх викладачів закладу вищої освіти.

Предметом дослідження є педагогічні умови формування прогностичної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування прогностичної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти.

Для досягнення визначеної мети було сформульовано такі основні **завдання**:

1. Дослідити компетентісний підхід як пріоритетний напрям розвитку сучасної освіти.
2. Проаналізувати прогностичну компетентність як складову професійної компетентності викладача закладу вищої освіти.
3. Визначити показники, критерії, рівні сформованості прогностичної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти.
4. Дослідити та проаналізувати стан сформованості прогностичної компетентності майбутніх викладачів закладу вищої освіти.
5. Розробити модель формування прогностичної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

В основу методології покладено компетентісний, системний, діяльнісний

підходи. У контексті компетентнісного підходу, визначаємо, що результатом сформованої прогностичної компетентності у майбутніх викладачів закладів вищої освіти є мотиваційно-ціннісне ставлення до прогностичної діяльності, теоретичне розуміння процесу планування та цілепокладання, володіння прогностичними вміннями, наявність високого рівню самоконтролю та усвідомлення особистісної відповідальності за професійні дії та життя вцілому.

Методологічна специфіка системного підходу полягає у тому, щоб виявити умови та механізми формування прогностичних умінь та їх взаємодію.

Орієнтація на системний підхід у нашому дослідженні передбачає з'ясування структури, взаємозв'язків елементів, їх функціонування, цілісність розвитку, динаміку формування, сутність та особливості прогностичних умінь в структурі прогностичної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти. З позиції діяльнісного підходу розглядаємо процес формування прогностичних умінь майбутніх викладачів закладу вищої освіти як специфічний вид діяльності, у ході якого здійснюється вплив на мотиви та цінності студента; формуються прогностичні вміння; розвивається саморегуляція та відповідальність.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети були використані наступні методи.

Теоретичні методи для дослідження сутності компетентнісного підходу як пріоритетного напрямку розвитку сучасної освіти; стану розробленості проблеми прогностичної компетентності майбутніх викладачів закладу вищої освіти в Україні. Ретроспективний аналіз, синтез, конкретизація, узагальнення застосовувався для характеристики базових понять дослідження. Теоретичний і порівняльний аналіз, структурування й моделювання – для побудови моделі формування прогностичної компетентності майбутніх викладачів закладу вищої освіти в умовах навчання у закладах вищої освіти.

Емпіричні методи (тестування, опитування) та математичні методи для кількісної та якісної обробки результатів педагогічного дослідження та відображення результатів в графічних формах і таблицях.

Експериментальна база. Запорізький національний університет.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що:

- вперше розроблено модель формування прогностичної компетентності майбутнього викладача вищої школи;
- обґрунтовано педагогічні умови формування прогностичної компетентності майбутнього викладача вищої школи;
- уточнено сутність ключового поняття дослідження: «прогностична компетентність майбутнього викладача вищої школи».

Практичне значення роботи полягає в розробці та впровадженні в освітній процес методики діагностування рівнів сформованості прогностичної компетентності. Матеріали дослідження можуть бути використані у освітньому процесі закладів вищої освіти при викладанні дисциплін за вибором; у розробленні програм для спеціальності «Педагогіка вищої школи».

РОЗДІЛ 1

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

1.1. Компетентісний підхід як пріоритетний напрям розвитку освіти

Існуючий сьогодні в Україні процес реформування освітньої системи, який був розпочатий у 2014 році з прийняттям Закону України «Про вищу освіту» у новій редакції, спрямований на розвиток та набуття особистістю фахівця якісних професійних здатностей, приведення вітчизняних критеріїв та стандартів освіти у відповідність до європейських вимог [107].

Компетентісний підхід виступає одним із стратегічних напрямів державної політики України в освітній сфері. Завдання підготовки фахівців в сфері освіти, згідно з компетентісною парадигмою професійної освіти, визначено в Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (2013), Указі Президента «Про стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» (2015), Законі України «Про вищу освіту» (2016), а також в основних положеннях Копенгагенської декларації (2002) та Брюгському комюніке (2010) [61].

Реформування системи вищої освіти відбувається в контексті процесів оновлення світових освітніх систем, які передбачають переосмислення мети і результату освіти, модернізацію її змісту, оптимізацію організації навчального процесу за для формування якісно нового конкурентоспроможного та успішного фахівця [22].

Вважаємо за необхідність узагальнити ті здобутки у педагогічній науці, що стосуються дослідження компетентісного підходу як наукової проблеми у рамках здобуття вищої освіти. Усі дослідження можна систематизувати за такими напрямками:

- дослідження передумов виникнення компетентісного підходу та аналіз

філософських та педагогічних концепцій, на яких він ґрунтується (С. Адам Т. Дмитренко, Б. Дьяченко, С. Клепко, Я. Кодлюк, О. Крамарева, Є. Самойлова);

- дослідження етапів формування компетентісного підходу (О. Локшина, П. Хейджер, Н. Хомський,);

- компетентісний підхід як оновлення змісту освіти та підвищення якості навчання та професійної освіти (В. Болотов, О. Новіков, В. Сериков);

- компетентісний підхід як особистісно-орієнтований та діяльнісний підхід до навчання (Т. Гофман, О. Пошетун);

- дослідження основної ідеї, функцій та принципів компетентісного підходу (О. Глузман);

- компетентісний підхід в контексті цілепокладання (Л. Ващенко, Е. Зеєр, В. Маслов, Е. Симанюк) та педагогіки життєтворчості (І. Єрмаков, Л. Сохань).

При розкритті сутності компетентісного підходу будемо дотримуватися визначених орієнтирів.

Розглянемо деякі філософські передумови виникнення компетентісного підходу [26].

На думку Є. Самойлова, філософським підґрунтям введення компетентісного підходу, є необхідність подолання сформованої в ХХ ст. гіперболізації цінностей науки, техніки та недооцінки унікальності, індивідуальності окремої людини. Головна мета компетентісно-орієнтованої освіти полягає у вихованні високоморальної, вільної людини, яка усвідомлює відповідальність за події в світ [28].

Український філософ С. Клепко зазначає, що оцінювання сукупності здібностей особистості через компетентність викликана необхідністю оцінювання «вихідної продукції» навчальних закладів. Він зазначає, що результати міжнародних досліджень стали для багатьох країн поштовхом до серйозних реформ в освіті. Ці реформи мали фундаментальний, принциповий характер, змінили ідеологію формування освіти. Якщо раніше системи освіти

керувалися винятково «Входом» («Input»), тобто державним бюджетом, навчальними планами і програмами, розпорядженнями для здобувачів освіти, програмами контролю тощо, то зараз політика розвитку освіти орієнтована на «Вихід» («Output»), тобто на успішність закладу освіти, на результати навчання здобувачів освіти. «Вихід» систем освіти включає водночас з видачею документів про отримання освіти найголовніші ознаки особистості здобувачів освіти: сформовані компетентності, кваліфікації, структури знань, поглядів, переконань. Вони формують основу для навчання протягом життя з метою особистого вдосконалення і виконання суспільних функцій. Результати навчання, орієнтовані на функціональність, соціальну адаптованість випускника, стають вирішальним вихідним пунктом для оцінювання освітньої системи і заходів щодо її подальшого розвитку [27].

Враховуючи вищезазначене, можна стверджувати, що компетентісний підхід полягає в зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики.

Я. Кодлюк зазначає, що розбудова системи освіти на компетентісно-орієнтованій основі зумовлена декількома чинниками:

1) переходом світової спільноти до інформаційного суспільства. У цих умовах пріоритетним виступає не просте накопичення знань та предметних умінь і навичок (мета так званої «знаннєвої педагогіки»), а й формування вміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання упродовж життя, вважається, що ці новоутворення стають визначальною сферою професійної діяльності людини;

2) особистісно-орієнтований навчально-виховний процес як оновлена парадигма освіти передбачає визнання особистості суб'єктом цього процесу, носієм двох груп якостей – вміння навчатися та бажання вчитися, що можливе за умови, з одного боку, опанування продуктивними (загально навчальними) вміннями і навичками та розгорнутою рефлексією, а з іншого – сформованості

позитивного емоційно-ціннісного ставлення як до процесу діяльності, так і до її результату.

3) актуалізується проблема надання молодій людині елементарних можливостей інтегруватися в різні соціуми, самовизначатися в житті, активно діяти, бути конкурентоспроможною на світовому ринку праці [37].

Дослідження еволюції поняття «компетентність» в освіті американським вченим П. Хейджером дало йому змогу виокремити такі етапи цього процесу:

- перший (1960 – 1970 рр.) – біхевіористичне трактування поняття, коли компетентність розумілася як проста демонстрація діяльності в межах виконання окремих фрагментів завдань, спрямованих на розвиток навичок;

- другий (1970 – 1990 рр.) – компетентності тлумачаться як навички загального характеру, які визначають суть майбутньої діяльності;

- третій (з 1990 р.) – компетентності тлумачаться як такі, що обов'язково потребують як елементу виконання, так і володіння індивідуумом певними інтелектуальними, моральними та соціальними якостями [28].

Іншу позицію щодо періодизації етапів становлення компетентнісного підходу займає українська вчена О. Локшина. Виходячи з врахування як концептуального простору розвитку компетентностей, так і практичної діяльності країн та міжнародної спільноти, дослідниця не виділяє чітких меж між етапами періодизації компетентнісного підходу. На її думку, ці етапи не мають часу закінчення. Позиція вченої полягає в тому, що кожен наступний етап лише збагачував попередній новими ідеями та подіями. Так:

- перший етап (з 1960-х р.) характеризується як період так званого компетентнісного руху в освіті, що стартував у США та Європі у мовній, професійній і педагогічній освіті під впливом теорій біхевіоризму й когнітивізму;

- другий етап (з 1990-х р.) – це час визначення важливості компетентностей на міжнародному рівні. Поширення на середню освіту в межах становлення ідеї безперервної освіти, дослідження природи ключових компетентностей;

- третій етап (із початку XXI ст.) – початок трансформації національних систем освіти на компетентнісні засади через модифікацію змісту освіти та систем оцінювання [53].

Компетентнісний підхід як напрям модернізації освіти обґрунтував В. Серіков [7]. На його думку, саме в компетентнісному підході відображено зміст освіти, що не зводиться до знаннєво-орієнтованого компонента, а передбачає набуття цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, вияв компетенцій. Компетентнісний підхід зумовлює не інформованість студента, а розвиток умінь вирішувати проблеми, які виникають у життєвих ситуаціях.

На думку Г. Селевка [85], компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію провідної освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань і формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно-комунікаційно насиченого простору.

Компетентнісний підхід в освіті ґрунтується на таких принципах [55]:

- освіта для життя, для успішної соціалізації в суспільстві та особистісного розвитку;
- оцінювання для забезпечення можливості студенту самому планувати свої освітні результати і вдосконалювати їх у процесі постійного само оцінювання;
- різноманітні форми організації самостійної, осмисленої діяльності студентів на основі власної мотивації і відповідальності за результат;
- сенс освіти полягає у розвитку в студентів здатності самостійно розв'язувати проблеми в різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є і власний досвід;
- змістом освіти є дидактично адаптований соціальний досвід вирішення пізнавальних, світоглядних, етичних, політичних і інших проблем;
- сенс організації освітнього процесу полягає у створенні умов для

формування в студентів досвіду самостійного розв'язування пізнавальних, комунікативних, організаційних, етичних і інших проблем, що є складовими змісту освіти.

Із теоретико-методологічної точки зору заслуговує на увагу твердження Ю. Громико, який зауважує, що «...специфіка компетентнісного навчання полягає в тому, що засвоюється не «готове знання», кимось запропоноване до засвоєння, а простежуються умови походження даного знання» [67].

Розглядаючи актуальність запровадження компетентнісного підходу у контексті модернізації професійної освіти, Е. Зеєр та Е. Симанюк зазначають, що особливість компетентнісного підходу полягає в пріоритетній орієнтації на цілі-вектори освіти: вміння навчатися, самовизначення (самодетермінацію), самоактуалізацію, соціалізацію та розвиток індивідуальності [7].

Сутність компетентнісного підходу О. Пометун розкриває через спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних, надпредметних, міжпредметних), загальногалузевих та предметних компетентностей особистості [81].

Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості.

О. Жуком [34] визначено функції компетентнісного підходу в освіті:

- операціональна, що передбачає виявлення (операціоналізація) системи знань, умінь і навичок, видів готовності студента, які визначають його компетентність і гарантують результативність вирішення професійних, соціальних та особистісних завдань;

- діяльнісно-технологічна, що забезпечує конструювання змісту навчання діяльнісного типу, максимальне наближення до майбутньої сфери діяльності студента, розроблення й упровадження в навчальний процес завдань, способи вирішення яких відповідають технологіям професійної діяльності;

- виховна, що означає посилення виховної складової освітнього процесу, формування у студентів організаторського та управлінського досвіду, культури особистісного та професійного спілкування;

- діагностична, що передбачає розроблення більш ефективної системи моніторингу якості освітньо-професійного процесу, зокрема, діагностики досягнутих рівнів сформованості компетенцій.

Отже, необхідність модернізації сучасної освіти спонукає вчених до обґрунтування та пошуку способів реалізації компетентнісного підходу в освіті.

І змістовна, і процесуальна складові компетентнісного підходу спрямовані на досягнення нового цілісного освітнього результату, який віддзеркалює підсумок одночасного засвоєння змісту освіти й розвитку особистості, що опанувала значущий для неї зміст. В умовах компетентнісного підходу здебільшого акцентують увагу на результаті навчання; при цьому як результат розглядається як здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері.

Із цих позицій українські вчені Л. Сохань, І. Єрмаков [32] запропонували концепцію педагогіки життєтворчості й визначили життєву компетентність як знання, уміння, життєвий досвід особистості, необхідні для розв'язання життєвих завдань і проблем, продуктивного здійснення життя як індивідуального проекту. Життєва компетентність передбачає свідоме ставлення до виконання різних життєвих і соціальних ролей.

Серед міжнародних експертів з питань реформування освіти та науковців поширеною є думка щодо потреби визначення, відбору та ґрунтовної ідентифікації обмеженого набору компетентностей, які є найбільш важливими, інтегрованими, ключовими. Експерти Організації економічного співробітництва та розвитку ключовими компетентностями [67] визнають такі, що є важливими для багатьох сфер життя та забезпечують успішне життя особистості й ефективне функціонування суспільства.

Українські вчені зробили значний внесок у розроблення проблеми компетентнісного підходу в освіті. За результатами діяльності робочої групи

українських науковців і практиків (О. Савченко – керівник, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, С. Трубачова) досліджено теоретичні й прикладні питання реалізації компетентнісного підходу в освіті України [81].

У результаті запропоновано такий перелік ключових компетентностей: навчальна (уміння вчитися), громадянська, загальнокультурна, інформаційна, соціальна, здоров'язберігаюча, які деталізуються в комплексі знань, умінь, навичок, цінностей. Ставлень, здатностей за навчальними галузями й життєвими сферами учнів [27].

О. Савченко [83] зазначає, що ключові компетентності мають рухливу структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі.

Л. Хоружа наголошує, що нині сутність поняття «ключові компетентності» стосується не тільки змісту освіти, а передбачає формування в молоді певних навичок для життя й діяльності в соціальній сфері суспільства [104].

Компетентнісний підхід, за своїми базовими характеристиками (універсальність, відкритість, відповідність потребам простору і часу) дає змогу здійснювати навчання людини на всіх рівнях освіти протягом життя. Реалізація ключових компетентностей у змісті освіти, здійснення відповідного моніторингу якості освіти в європейських країнах відбувається поступово, науково обґрунтовується, супроводжується широким обговоренням фахівців і педагогічної громадськості.

О. Глузманом [14] виокремлено та узагальнено основні ідеї компетентнісного підходу:

- компетентнісний підхід не є принципово новим для вищої освіти, оскільки вона завжди орієнтувалася на набуття узагальнених способів діяльності;

- компетентність не протиставляється знанням, умінням, навичкам, вона їх вміщує, хоча не є їхньою простою сумою;

- компетентність охоплює не тільки когнітивну та операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову, містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій, тому компетентності формуються не тільки під час навчання, а й під впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії тощо.

Важливою особливістю компетентнісного підходу, на яку звернули увагу автори Національного освітнього глосарію з вищої освіти [93], є студентоцентрована сутність цього підходу.

При цьому метою діяльності педагога, професійний світогляд якого базується на особистісно-центрованому підході, є стимулювання осмислення учіння, надання допомоги в здійсненні індивідуального саморозвитку. Зауважимо, що така діяльність (за К. Роджерсом) називається фасилітацією (від англ. *facilitate* – полегшувати, допомагати, сприяти).

Узагальнюючи наведені тлумачення сутності компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців, у нашому дослідженні ми будемо спиратися на інтегрально сформульоване визначення компетентнісного підходу та особливостей його впровадження в процес підготовки фахівців:

- компетентнісний підхід як комплекс методологічних, парадигмальних структурних компонентів, спрямованого на формування компетентностей і компетенцій, заснованих на оптимальному співвідношенні теоретичних знань, умінь, здібностей, професійно значущих і особистісних якостей, що забезпечують ефективну підготовку професіонала-фахівця та, що характеризується адекватним уявленням про професійну діяльність та володіючого певними професійними навичками, що дають змогу вирішувати професійні питання та бути конкурентоспроможним та успішним фахівцем;

- впровадженням компетентнісного підходу у вищій освіті передбачає перехід від кваліфікаційної до компетентнісної моделі випускника, а це означає, що цілі освіти мають бути пов'язані не тільки з виконанням конкретних фахових функцій, але й з інтегрованими вимогами до результату освітнього процесу, що значною мірою має обумовити здатність особистості до

практичної діяльності, оволодіння вміннями працювати в нових умовах, до прагнення навчитися жити разом з іншими в умовах невизначеності, полікультурності, ефективно і морально справлятися зі своїми життєвими проблемами [67];

- компетентісно орієнтована освіта спрямована на формування здатності або готовності особистості мобілізувати всі свої ресурси (системно організовані знання, уміння й навички, здібності й психічні якості), які необхідні для вирішення різноманітних проблем.

Таким чином, застосування компетентісного підходу у процесі підготовки фахівців різних галузей вимагає зміщення акцентів із процесу засвоєння визначених державними стандартами знань, умінь і навичок на результат фахівця з високим рівнем сформованості професійної компетентності.

1.2. Прогностична компетентність як складова професійної компетентності викладача закладу вищої освіти

Поняття професійної компетентності педагога у розумінні багатьох вчених ототожнюється з такими поняттями як «професійно-педагогічна компетентність», «педагогічна компетентність». У педагогічній науці нема чіткого розмежування сутності та специфіки понять професійна компетентність викладача закладу вищої освіти чи вчителя, ці явища розглядаються в контексті узагальнювального, універсального поняття «професійна компетентність педагога».

Отже, дослідження професійної компетентності зосереджено у фокусі пильної уваги педагогічної науки. Розробці теоретико-методологічних засад підготовки майбутнього викладача, становлення його як компетентного фахівця-професіонала присвячені роботи вітчизняних дослідників І. Андрощук, В. Арнаутова, Д. Бодненка, Н. Боритко, Е. Бондаревської, О. Браславської,

Т. Волкової, А. Грітченка, Р. Гуревича, С. Демченка, О. Кіріленко, О. Комар, В. Коваль, О. Коваленко, Н. Кузьминої, О. Лопутько, А. Маркової, В. Монахова, О. Самойленка, А. Саранової, Н. Сергєєва, С. Ткачука, О. Торубари, Л. Шевчук, Е. Шиянової, В. Фоменка, С. Ящука та ін.; зарубіжних учених В. Блума, Д. Брунера, Н. Кантора, Х. Маркуса, Р. Стернера, Д. Елкінда та ін. [71].

Слід підкреслити, що необхідно чітко розрізняти поняття «компетенція», «компетентний», «компетентність», «компетентності», отже [1]:

- компетенція – це коло повноважень будь-якої організації, установи чи коло функціональних обов'язків фахівця;
- компетентний – це той, хто здатний високопрофесійно діяти;
- компетентності – це певні конструкти, що визначають спрямованість компетентної особистості;
- компетентність – це здатність особистості кваліфіковано виконувати певний різновид діяльності.

Дослідники, аналізуючи теоретичні джерела, зазначають, що поняття «професійної компетентності» використовується у двох значеннях: вузькому та широкому.

Професійна компетентність у вузькому розумінні розглядається як характеристика сукупності якостей особистості, які є значущими для здійснення безпосередньо трудових функцій в межах вимог кваліфікації.

У широкому сенсі професійна компетентність трактується як багатоконпонентне явище і передбачає оволодіння всім спектром професійних і позапрофесійних компетенцій, значущих для ефективного здійснення діяльності.

Професійні компетенції співвідносяться з вимогами до професійної підготовленості спеціаліста, визначають його здатність ефективно діяти у відповідності з вимогами справи, методично організовано і самостійно розв'язувати задачі і проблеми, а також оцінювати результати своєї діяльності.

Професійні компетенції поділяють на загально-професійні у відповідності

з видами діяльності і професійно-посадові компетенції.

Загально-професійні компетенції окреслюють коло здатностей особистості до теоретичного, методологічного використання теоретичних основ їх професійної діяльності.

Професійно-посадові компетенції відбивають професійний профіль фахівця, ідентифікують його професійну діяльність на конкретній посаді відповідного кваліфікаційного рівня.

Загально-професійні компетенції: методологічна, навчально-методична, дослідницька, психолого-педагогічна, інформаційна, комунікативна, управлінська, презентаційна, безпеки життєдіяльності.

Професійно-посадові компетенції: предметна, нормативно-правова, організаційна, прогностична, конструктивна, контроль-оцінювальна. Більшість учених, як вітчизняних, так і зарубіжних, сходяться на думці, що професійна компетентність педагога визначається професійними знаннями і вміннями, ціннісними орієнтаціями в соціумі, мотивами його діяльності, культурою, що виявляється у мові, стилем спілкування, загальною культурою, здібністю до розвитку свого творчого потенціалу, а також володінням методикою викладання предмету, здатністю розуміти і взаємодіяти із студентами, пошаною до [17] в них, професійно значущими особистими якостями. Відсутність хоча б одного з цих компонентів руйнує всю систему і зменшує ефективність діяльності викладача.

Зокрема, В. Краєвський, І. Лернер, А. Хуторський розглядають професійну компетентність вчителя школи як єдність трьох складових:

1) когнітивна складова (наявність системи педагогічних і спеціальних предметних знань);

2) операційно-технологічна складова (володіння методами, технологіями, способами педагогічної взаємодії, методами навчання даного предмета);

3) особистісна складова (етичні й соціальні позиції та установки, риси особистості спеціаліста) [42].

Н. Кузьміна до основних компонентів професійно педагогічної компетентності відносить:

- 1) спеціальну компетентність, яка включає знання та досвід діяльності в межах навчальної дисципліни, що викладається педагогом;
- 2) методичну компетентність, що припускає: володіння методами навчання та уміння застосовувати їх в навчальному процесі;
- 3) психолого-педагогічну компетентність як: знання основ педагогіки і психології, уміння будувати педагогічно доцільні взаємини зі студентами; уміння пробуджувати та розвивати у студентів стійкий інтерес до вибраної спеціальності та навчальної дисципліни, що викладається;
- 4) диференціально-психологічну компетентність, що вимагає умінь: виявляти особистісні якості, настанови і спрямованість студентів, визначати й враховувати їх емоційний стан; грамотно будувати взаєностосунки з керівниками, колегами, студентами;
- 5) аутопсихологічну компетентність (рефлексії педагогічної діяльності) [48].

Цікавою є думка вченої Н. Гузій про те, що саме аутопсихологічна компетентність є основоположною ланкою у становленні справжнього педагога, оскільки водночас із знаннями з певної предметної галузі, умінням застосовувати різні методи навчання та виховання, із обізнаністю педагога у сфері міжособистісних відносин важливим є усвідомлення педагогом власних можливостей стосовно конкретної діяльності, необхідність самовдосконалення особистісних характерологічних рис, прагнення до постійної самоосвіти. Заслуговує на увагу позиція дослідниці, яка полягає в тому, що набуття і функціонування професійно-педагогічної компетентності забезпечується психолого-педагогічною організацією професійного мислення учителя-вихователя-викладача і динамікою його трансформації у педагогічну свідомість на основі віднаходження особистісного смислу педагогічних знань і засвоєної інформації, творчого прийняття їх ціннісної значущості у свій внутрішній світ [20].

А. Маркова [57] виокремлює в структурі професійної компетентності такі її види:

- спеціальну компетентність – володіння, власне, професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

- соціальну компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в певній професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;

- особистісну компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійній деформації особистості;

- індивідуальну компетентність – володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, неохайність до професійного старіння, уміння організувати свою працю раціонально, без перевантаження часу і сил, працювати без напруження, без втоми і навіть бадьоро.

Кожен з описаних видів професійної компетентності включає в себе певний набір загальних міжфахових компонентів. Так,:

- спеціальна компетентність передбачає здатність до планування виробничих процесів, уміння працювати з технікою, читати технічну документацію, ручні навички;

- особистісна компетентність – здатність планувати, контролювати і регулювати свою діяльність, самостійно приймати рішення; знаходити нестандартні рішення (креативність), гнучке теоретичне і практичне мислення, вміння бачити проблему, здатність самостійно здобувати нові знання та вміння;

- індивідуальна компетентність – мотивацію, ресурс успіху, прагнення до якості роботи, здатність до самомотивування, впевненість у собі, оптимізм.

Таким чином, професійна компетентність відображає готовність і

здатність людини професійно виконувати наукові та педагогічні функції відповідно до прийнятих у суспільстві освітніх нормативів й стандартів.

Структура професійної компетентності викладача закладу вищої освіти, як особистісного утворення, на думку М. Головань, містить мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-рефлексивний, емоційно-вольовий компоненти. Виділені компоненти існують не ізольовано один від одного, вони тісно взаємопов'язані між собою [17].

Важливою і актуальною в межах нашого дослідження є думка академіка В. Кременя, який зазначає, що «...компетентність учителя полягає в здатності супроводжувати процес самопізнання, саморозвитку учня, динамінізувати його відповідно до конкретних сутнісних задатків кожної дитини» [44].

Аналізуючи педагогічну компетентність І. Бех вважав недоцільним ототожнювати її з навчальними здібностями (знаннями та вміннями). Академік підкреслював, що ці здібності необхідно трансформувати у життєві компетентності. Компетентність вітчизняний учений розумів як досвідченість суб'єкта у певній життєвій сфері [6].

Ширше тлумачить суть поняття «професійної компетентності» О. Олексюк, який визначає професійну компетентність педагога як систему знань, умінь, особистісних якостей, що адекватна структурі та змісту його діяльності [24].

Досліджуючи особливості формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи, О. Гура наводить визначення професійної компетентності педагога: це – рівень професійної підготовки, що забезпечує здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків діяльності, міру й основний критерій його відповідності вимогам професійної діяльності [22].

І. Драч, зробивши аналіз сучасного науково-теоретичного підґрунтя дослідження сутності педагогічної компетентності, робить висновок про наявність декількох основних підходів до її визначення.

1. Когнітивний, з позиції якого компетентність педагога визначає:

- когнітивну (інтелектуальну) здатність індивіда, що ґрунтується на індивідуальному інтелекті й дає змогу розв'язувати проблеми або виконувати завдання, необхідні для досягнення мети (М. Худякова);

- професійні знання на всіх рівнях – методологічному, теоретичному, методичному, технологічному (І. Зязюн);

- складноструктуровану систему теоретичних та практичних знань, необхідних для професійної діяльності (Н. Гузій);

- знання успішної діяльності та професійні знання, загалом (Н. Коломінський);

- сукупність умінь майбутнього педагога особливим способом структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного вирішення професійних завдань (О. Дубасенюк).

2. Системний, який розкриває сутність педагогічної компетентності як:

- системи знань, умінь, особистісних якостей, адекватної структури та змісту педагогічної діяльності (С. Гончаренко, Н. Кузміна, О. Олексюк);

- сукупності теоретичних знань, педагогічних цінностей, особистісних якостей, практичних умінь, досвіду вчителя (Л. Хоружа);

- єдності теоретичної й практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності (Т. Добудько).

3. Функціональний, присвяченого вивченню функцій, знань, умінь і навичок, які забезпечують успішну діяльність педагога (В. Бондар, В. Кричевський, В. Маслов);

4. Особистісно-діяльнісний, який обумовлює визначення професійної компетентності педагога як:

- здатність і готовність педагога до реалізації набутих знань, умінь і навичок, досвіду в реальній професійній діяльності (Т. Базавова) на основі гуманно-ціннісного ставлення до особистості дитини (О. Тармаєва);

- інтегративну якість особистості педагога, що має свою структуру та ознаки й дає можливість спеціалісту в найефективніший спосіб вирішувати навчально-виховні завдання (Г. Мельниченко), ґрунтується на взаємозв'язку

теоретичного (знання), практичного (уміння) та особистісного (мотиви і потреби) досвіду (О. Котенко), розгорнутої професійної рефлексії;

- сукупність когнітивно-технологічного, соціального, полікультурного, аутопсихологічного та персонального компонентів (В. Баркасі), яка проявляється у здатності самостійно, відповідально й ефективно виконувати певні трудові функції (С. Бурдинська), обирати оптимальне рішення професійних завдань (А. Черноштан) на основі професійного й життєвого досвіду, цінностей та схильностей (Т. Волох) [25].

Отже, узагальнюючи теоретичні дослідження, можна зазначити, що професійна компетентність викладача закладу вищої освіти, основними компонентами якої є когнітивний, діяльнісний та особистісний, включає сукупність ключових, загальнопрофесійних та спеціально-професійних компетентностей, що відображають рівень його здатності до ефективної теоретичної, практичної і світоглядної підготовки майбутніх фахівців, а також ступінь готовності до професійного розвитку в умовах динамічних змін.

Розглядаючи структуру педагогічної компетентності, запропоновану М. Головань, ми звернули увагу на прогностичні уміння у складі ціннісно-рефлексивного компоненту структури професійної компетентності викладача закладу вищої освіти.

Варто підкреслити, що в сучасній літературі поряд з терміном «прогнозування» використовують схожі: «передбачення», «провіщення», «передчуття», «пророкування», «пророчення» та ін.

Крім того, аналіз наукових джерел дозволив нам констатувати ще низку підходів до визначення поняття: результат передбачення, провіщення майбутнього; окреслення тенденцій та перспектив розвитку певних процесів і явищ на основі даних про їх минуле або реальний стан; форма пізнання, що розкриває явище з точки зору динаміки; визначення стану, властивостей, ознак явища або процесу в майбутньому.

Відповідно до «Словника української мови», прогноз – це передбачення на основі наявних даних напряму, характеру й особливостей розвитку та

закінчення явищ і процесів у природі та суспільстві [90].

Прогностика – наука про передбачення закономірностей розвитку та закінчення явищ і процесів у природі й суспільстві [88].

Прогнозувати – на основі наявних даних передбачати напрям, характер і особливості розвитку та закінчення явищ і процесів у природі й суспільстві.

Педагогічне прогнозування, на думку Б. Гершунського, якого вважають фундатором цього напрямку, – це спеціально організоване системне наукове дослідження, спрямоване на одержання випереджальної інформації про перспективи розвитку суб'єктів педагогічного процесу з метою формування політики і стратегії освіти та прийняття оптимальних рішень у цій галузі [12].

Педагогічне прогнозування має передувати розробленню освітньої стратегії, створенню навчальної документації та врахувати інноваційні тенденції при складанні певних прогнозів.

У праці І. Княжева «Проблема підготовки майбутніх педагогів до прогностичної діяльності в сучасних наукових дослідженнях» зазначено, що у процесі розвитку педагогічного прогнозування сформувалася спеціальна термінологія: самопрогнозування успішності, прогноз оцінок тестування, прогнозування академічної успішності, прогнозування зміни самооцінки тощо [38].

На думку автора, особливу увагу сучасні вчені приділяють таким формам прогнозування педагогічної діяльності: цілепокладанню, плануванню, програмуванню та проектуванню.

Авторитетною для нас вважається наукова позиція О. Топузова [100], який виділяє основні напрями застосування дидактичної прогностики: дослідження закономірностей, обґрунтування принципів, розроблення методів і методик дидактичного прогнозування; передбачення змін у суспільних та особистісних запитах до процесів освіти й навчання у майбутньому, цілей, напрямів та шляхів випереджального розвитку дидактики, тенденцій і пріоритетних напрямів розвитку системи освіти, цілей та напрямів модернізаційних змін в управлінні процесом навчання, параметрів освітнього

простору та освітнього середовища навчального закладу.

У «Енциклопедії освіти» (за ред. В. Кременя) зазначено, що педагогічний прогноз полягає в тому, щоб передбачити цілеспрямоване педагогічне спілкування між суб'єктами соціально-педагогічного процесу, спроектувати «ситуацію успіху» в навчанні, вихованні та розвитку; спрогнозувати процес формування духовних цінностей, забезпечити його ефективну науково-методичну підтримку. Він обов'язково спрямований на корегування соціально-педагогічних умов; гармонізацію їх впливу; створення сприятливої, творчої атмосфери навчання і виховання, атмосфери довіри, співпереживання та гуманізму [31]. Різні аспекти педагогічного прогнозування подано в сучасних дослідженнях (С. Боруха, Т. Бугайова, О. Кабанська, А. Карманчиков, М. Коляда, Л. Кудринська, І. Підласий, У. Понзель, О. Попова, А. Присяжна, М. Шевчук).

Так чи інакше різні наукові підходи характеризують спільне:

- педагогічне прогнозування має передувати розробленню освітньої стратегії, створенню навчальної документації та врахувати інноваційні тенденції при складанні певних прогнозів;

- прогнозування дозволяє моделювати можливі зміни в педагогічних явищах, процесах, об'єктах тощо, вносити своєчасні корективи, формулювати завдання з урахуванням наявних можливостей та отримувати передбачувані результати для планування подальшої роботи в галузі освіти.

Важливим є дослідження формування прогностичної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти, адже здатність до планування та прогнозування професійної педагогічної діяльності є важливим аспектом професійної майстерності та успішності.

Науковці визначають, розуміючи під прогностичною компетентністю:

- інтегративну якість особистості (Н. Давкуш, О. Погребняк);
- здатність (І. Азаров, І. Клименко, В. Менделевич, С. Соловйова, Д. Пузіков);
- цілісне утворення (А. Бунас);

- характеристику професійної діяльності (В. Сокурєнко);
- вид професійної компетентності (Т. Корнилова);
- вид діяльності (Т. Султанова)];
- характеристику якості освіти (А. Присяжна) та ін.

Але якщо аналізувати сутність і зміст цього педагогічного феномену, варто відзначити, що думки науковців більш спільні, ніж відмінні. Мається на увазі підтримка основних складових такої компетентності: знання прогностичної термінології, наявність умінь і навичок прогнозування тощо.

До речі, у переважній більшості досліджень прогностичну компетентність розглядають з позиції складової професійної компетентності.

Автори використовують похідні терміни, наприклад, діагностико-прогностична компетентність (А. Гавриш, А. Фастівець), прогностично-стратегічна компетентність (О. Цільмак), рефлексивно-прогностична компетентність (Є. Анфалов), дослідницько-прогностична компетентність (В. Соловьев, Г. Короткова), аналітико-прогностична культура (В. Кудлай), прогностична здібність (Н. Булдакова), прогностичне мислення (А. Шулаков та ін.).

Ураховуючи, що відповідно до Закону України «Про вищу освіту» [77] компетентність – це здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей тощо, варто звернути увагу на результати досліджень, що розкривають процес формування складових зазначеної комбінації.

Аналіз наукових праць свідчить, що найбільш часто науковці розглядають у своїх дослідженнях поняття прогностичних умінь.

У кандидатській дисертації М. Севастюка подано основні компоненти інтегративного прогностичного вміння: діагностично-прогностичний, що включає ретроспективний аналіз умов та тенденцій розвитку об'єкта прогнозування; орієнтаційно-прогностичний, що передбачає реконструкцію та перетворення одержаних уявлень про об'єкт прогнозування, генерування ідей

про розвиток об'єкта прогнозування; власне прогностичний, що полягає у з'ясуванні перспектив розвитку педагогічних об'єктів і способів їх досягнення; конструктивно-прогностичний, що включає планування та вироблення практичних рекомендацій щодо організації роботи з реалізації встановленого прогнозу [84]. Відзначимо також, що зазначені компоненти відрізняються метою, завданнями, а також формами реалізації.

У праці С. Наход, виконаній в Університеті імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро), розроблено алгоритм технології формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів: встановлення мети, завдань, методологічних засад, принципів технології формування прогностичних умінь; розроблення критеріїв та показників сформованості досліджуваного феномену та діагностування рівня сформованості прогностичних умінь майбутніх практичних психологів; моделювання змісту, форм та методів формування прогностичних умінь; рефлексія власних досягнень у професійному й особистісному зростанні, самодіагностика, самокоректування; діагностика кінцевого рівня сформованості досліджуваного феномену [68].

А. Присяжна зробила спробу розвести поняття «прогностична компетенція» та «прогностична компетентність». Під першим мається на увазі результат освіти (загальної, професійної), при якому рівень підготовленості учня (школяра, студента, майбутнього спеціаліста) до життя та праці в суспільстві, його знання, уміння, навички прогнозування якості діяльності дозволяють здійснювати такі види прогностичної діяльності:

- демонструвати дії з адекватного цілепокладання, планування, програмування, проектування, необхідні для соціального, життєвого та професійного самовизначення;

- володіти знаннями про процес прогнозування, вміннями та навичками відбору інформації, логічної її переробки, аналізу, визначення тенденцій її зміни;

- розвивати здібності адекватного уявлення про свої схильності, можливості, шляхи їх вдосконалення, які визначають успішність особистості

випускника освітнього закладу в соціумі, в особистому житті та професійній діяльності.

На думку А. Присяжної, до складу прогностичних компетенцій доцільно включити ключові, базові, спеціальні, а також приватно-професійні [76].

До ключових віднесено інформаційно-прогностичну компетенцію, до якої входять знання основних етапів прогнозування, його процесуальної основи, категоріального апарату; дії зі збирання, відбору, аналізу, узагальнення, синтезу, збереження, передачі інформації, тобто, те, що становить прогнозне тло; здатності вибирати шляхи роботи з інформацією та її засвоювати відповідно до власних особливостей сприйняття, освоєння найбільш зручних для своєї роботи інформаційних технологій, розуміти та вибирати прийнятні для себе.

Операційно-прогностична ключова компетенція передбачає знання прогностичних методів, основних видів прогнозування, участь у діяльності з розробки основних видів прогнозів, здатності бачити та розуміти основні напрямки додатку прогнозування до власної навчальної, професійної та інших видів діяльності та у різних життєвих сферах.

Оціночно-прогностична компетентність включає усвідомлення власного стилю діяльності, участь у діяльності з оцінки своїх психологічних характеристик та співвіднесення їх з параметрами прогнозів, що розробляються, здатності максимально адекватно співвідносити результати своєї роботи в контексті прогнозування.

Автор навела приклад прогностичних компетенцій, які необхідні студенту для написання кваліфікаційної роботи. Застосовуючи інформаційно-прогностичну компетенцію, здобувач освіти зможе відібрати теоретичний та фактичний матеріал для дослідження та його первинної обробки.

Володіючи операціонально-прогностичною компетенцією, студент зможе розробити та скласти план дослідження, а також обґрунтувати вибір методик його проведення.

Оціночно-прогностична компетенція дасть можливість оцінити результати

роботи, спрогнозувати подальші сфери застосування результатів дослідження та можливість продовження научно-дослідницької роботи.

До базових прогностичних компетенцій відноситься прогностична компетентність, планово-прогностична, програмно-прогностична, проектно-прогностична та організаційно-прогностична. Ці види компетенцій є загальними для всього кола професій.

Наприклад, у педагогічних професіях базові прогностичні компетенції інваріанти незалежно від того, працює фахівець шкільним вчителем, викладачем закладу вищої освіти, чи займається адміністративною діяльністю чи менеджментом. Кожна з них також має у своєму складі компоненти знаннєвий, діяльнісний компоненти здатності до діяльності.

Для прикладу, планово-прогностична компетенція, яка реалізується у діяльності педагога, проявляється в процесі складання різного роду навчальних планів. В педагогічному менеджменті дана компетенція актуальна при складанні плану роботи освітнього підрозділу, ведення кадрової політики та інше.

Спеціальні прогностичні компетенції діють у конкретних видах професійної діяльності. В сфері викладання дисципліни можна виділити прогностичну компетенцію при викладанні матеріалу для засвоєння здобувачем освіти, при виборі методів навчання, прийомів, технологій викладання, а також функцію, пов'язану з поточним, періодичним та проміжним контролем.

Приватно-професійні прогностичні компетенції специфічні для конкретного рівня діяльності у певній професійній сфері [76].

Вважаємо, що така основа може бути прийнятою нами як зразок у процесі розроблення власної педагогічної моделі прогностичної компетенції. Проведений нами аналіз наукових праць засвідчив обмеженість досліджень з питання умов та механізмів формування прогностичної компетентності майбутніх викладачів закладу вищої освіти.

1.3. Прогностичні навички в професійній діяльності викладача закладу вищої освіти

Поняття прогностичної компетентності входить у систему загальнопсихологічних категорій та може бути проаналізовано як властивість особистості, її здібність, як психічний процес, як діяльність. Згідно з дослідженнями низки науковців [64, 70], прогностична компетентність є відносно незалежною, автономною характеристикою особистості серед інших її властивостей; взаємозв'язок з останніми має нелінійний, багатомірний, опосередкований характер, тому можна вважати, що дана компетентність людини – це психологічно неоднорідний феномен, який має вплив на адаптацію та регуляцію поведінки індивіда [70].

Прогностична компетентність, компонентами якої є прогностичні компетенції та прогностичні уміння, які базуються на здатності до прогностичного мислення. Автори по-різному трактують прогностичність мислення.

Прогностичність розглядається як:

- психологічна складова діяльності (Б. Ломов) [54];
- одна з основних функцій психіки (А. Брушлинський) [8];
- схема (А.В.Брушлинський, С. Рубінштейн) [8];
- думкова комбінація (Л. Виготський) [10];
- проігрування та вибір діяльності (О. Тихоміров) [82].

Прогностичну компетентність розглядають як полідетерміновану властивість, що в методологічному плані може поєднувати в собі основні види детермінації психічного-фізіологічний, феноменологічний, соціально-практичний та ситуативний, а значить, є здатністю людини передбачати перебіг подій, власних дій, переживань, вчинків інших і, відповідно, будувати діяльність на підставі адекватного ймовірнісного прогнозу.

Узагальнюючи погляди вчених на сутність здатності до прогнозування, важливо зазначити наступне.

По-перше, фізіологічним фундаментом здатності до прогнозування майбутнього є, притаманне живій матерії «випереджувальне відображення» – властивість, яка пов'язана з активним ставленням живої матерії до просторово-тимчасової структури світу і складається в випереджувальну, прискорену підготовку до майбутніх змін середовища [66].

По-друге, на психофізіологічному рівні здатність до прогнозування ґрунтується на такій властивості, як «антиципація» – уявлення предмета або явища у свідомості людини до того, як вони на практиці будуть сприйняті або реалізовані. Орієнтовний вид антиципації проявляється, коли людина знаходиться в стані очікування будь-яких дій і проявляється в підготовці до цих дій відповідно до очікувань. Поведінковий – полягає в здатності уявити собі результат дії до його безпосереднього здійснення. Механізм антиципації здійснюється через функціонування пам'яті [98].

По-третє, важливу роль у прогнозуванні майбутнього відіграє уява, як психічний процес. Образи майбутнього: мрії, або побоювання, що формуються відносно майбутнього, насичені емоційним забарвленням та детермінують поведінку людини у теперішньому, є, або мотиваційними факторами, установкою на досягнення успіху, або установкою на подолання невдач.

«Образ майбутнього», на думку Ф. Полак, це результат зіткнення наших фантазій і сприйняття реальності, який зображує принципово новий світ, прообраз всіх інших образів. Під образами майбутнього в першу чергу розуміють індивідуальні психічні феномени. З іншого боку, ця цілісна і відносно завершена картина образу майбутнього об'єднує в собі уявлення про майбутнє соціальної, політичної, економічної, культурної сфер життя суспільства [101].

По-четверте, спрямованість на майбутнє є багатовимірною когнітивно-мотиваційною системою, що інтегрує попередній досвід, співвідносить із сьогоденням та включає суб'єктивну тривалість тимчасової перспективи, оцінку й зіставлення можливостей, мотиваційні та афективні аспекти [33].

Більш детально розглянемо механізм антиципації, що лежить в основі

здатності до цілепокладання та є визначальним у здійсненні прогнозування.

Здатність прогнозувати, як будь-яка здібність людини, проявляється та формується в діяльності, має свої природні передумови розвитку, що зумовлені суспільно-історичними чинниками.

Передбачення – це інформаційний, когнітивний аспект випереджального відображення, властивий живій матерії [3; 4; 70].

Поруч із дефініціями «прогностична компетентність» та «антиципаційна спроможність» досить часто в психологічній літературі вживаються такі терміни, як «антиципація», «ймовірне прогнозування», «попереджувачий синтез», «настанова», «модель бажаного майбутнього», «оперативна надбудова», «акцептор результату дії, випереджаюче відображення», «нервова модель стимулу», «екстраполяція», «попереджувальна поведінка» [91, 93].

Розгортання досліджень проблеми антиципації у множинних напрямках чітко визначило основні особливості даного феномена.

По-перше, антиципація існує як властивість особистості, але актуальною вона стає, коли розгортається як психічний процес [91; 95; 109].

По-друге, дана властивість проявляється у вигляді довільної, усвідомленої та цілеспрямованої активності, має статус діяльності і, відповідно, може бути проаналізована з погляду структури діяльності через опис її мотивів, завдань, цілей, дій [109].

По-третє, антиципація певним чином формує ставлення до майбутнього, є інструментом взаємодії суб'єкта з майбутнім і може бути ідентифікована як форма пізнання останнього. У довідковій літературі антиципація розглядається як здатність людини передбачати перебіг подій, власних дій і вчинків оточення, структурувати діяльність на основі адекватного ймовірнісного прогнозу [3]. Це визначення практично збігається з розумінням антиципації Б. Ломовим та Є. Сурковим, які, досліджуючи антиципацію в структурі діяльності, визначають її як здатність діяти й ухвалювати ті чи інші рішення з певним просторово-часовим упередженням стосовно очікуваних майбутніх подій [54].

Як найважливішу функцію антиципації вони визначають когнітивну.

Оскільки антиципаційна спроможність є важливим складником когнітивної моделі «Я-концепції» особистості, то вона підлягає формуванню і розвитку. На думку П. Анохіна, М. Бернштейна та Б. Ломова, найважливіше завдання антиципаційних механізмів полягає у формуванні мети діяльності та її конкретизації на окремі дії, щоби сприймати всі чинники діяльності та, відповідно, гарантувати її ефективність та безпеку [54].

Мета – це ідеальна форма майбутнього результату, яка формується в людини до початку діяльності і впливає на весь її зміст. Тобто процес формування людиною мети базується на її здатності до передбачення. Усвідомлення людиною її мети співвідноситься із системою мотивів її професійної діяльності. А мотив, у свою чергу, формується в результаті певної потреби людини і виражає її готовність до цілеспрямованої дії [5].

Діяльність людини має цілеспрямований характер, що виступає на початку діяльності у свідомості людини як уявлення про очікувані нею результати, про майбутні зміни навколишнього оточення чи про результати власних дій. Усі ці образи майбутнього ґрунтуються на минулому досвіді та мають імовірнісний характер. Саме прогноз є ланкою між оцінкою наявного стану об'єкта й організацією засобів і способів впливу на нього. Така взаємозалежність елементів призводить до розуміння прогнозу як основи регулювання поведінки й активності індивіда.

Спрямованість у майбутнє, яка опосередкована минулим, забезпечує свідому цілеспрямовану діяльність особистості. На думку вченого І. Батраченка, антиципація є темпорально орієнтованою формою організації психічного, яка призначена для відображення, проектування, упередження й опредметнення майбутнього, а її поява, розвиток та функціонування зумовлені виокремленням структурно-психічних підсистем, що відображають реальність у межах часових модусів – минулого (ретроспекція), теперішнього (презентоспекція), майбутнього (антиципація) [4].

До проблеми дослідження антиципації професійної діяльності зверталися вітчизняні науковці, розглядаючи означену проблему в рамках фахової

підготовки студентів у вищих закладах освіти. На думку Н. Мельнік, професійна підготовка студентів щодо формування прогностичної компетентності (здібності до антиципації) має містити такі блоки, як результативний, процесуальний, фасилітативний та організаційний [61].

Автор наголошує на тому, що в процесі формування антиципаційних здібностей у результативному блоці фахової підготовки мають розкриватися об'єднані ознаки, риси професійної ідентичності, її змістовно-функціональна складова частина саме в часовій перспективі. У процесуальному блоці має розвиватися гармонізація і послідовність часової перспективи, розкривається особистісне ставлення людини до життєвого часу. Фасилітативний, блок складається із системи. Теорія і практика сучасної психології заходів, спрямованих на розвиток антиципації у студентів, що пов'язані з поступовим і поетапним розвитком цілепокладання в професійній діяльності, моделювання власних можливостей і перспектив та обмежень у професії та кар'єрі, побудови професійних альтернатив, майбутнього образу професійного «Я». Організаційний, методичний та психологічний супровід майбутніх фахівців, покликаний забезпечити формування статусу досягнутої (або вираженої, сформованої) професійної ідентичності [62].

Н. Мельнік у своєму дослідженні також зазначає, що суб'єктивне ставлення до часу, якість ознак образу майбутнього, часової перспективи (що, у свою чергу, складається з низки компонентів, серед яких довжина, глибина, ступінь структурованості, рівень реалістичності, настанови особистості щодо суб'єктивного часу тощо) зумовлюють успішність (неуспішність) формування професійної ідентичності. Вона також наголошує на тому, що провідну роль у становленні професійної ідентичності відіграє антиципація, яка розкривається в здібності індивіда проектувати, моделювати власний образ у майбутньому.

Отже, дослідження формування прогностичної компетентності може розглядатися через дослідження такої базової психічної властивості як антиципація та здатності до цілепокладання.

Розглянемо здатність до цілепокладання в структурі педагогічної

діяльності.

Науковець Т. Димова вважає, що прогностичні вміння – це система теоретичних і практичних дій та операцій, що відповідають логіці розвитку процесу педагогічного прогнозування і надають можливість його реалізації.

Т. Димова виокремлює такі етапи: передпрогнозування, прогнозування, постпрогнозування. Дослідниця виокремлює у процесі прогностичної діяльності більшу кількість окремих фаз, конкретизуючи їхню сутність:

- визначення об'єкта (суб'єкта) прогнозування та аналіз його вихідного стану; визначення цілей, завдань та часу, необхідного для здійснення цієї процедури;

- висування гіпотези; вибір шляхів і методів отримання передпрогнозної інформації; опрацювання отриманої інформації, її аналіз та відбір у контексті поставлених завдань; моделювання за допомогою отримання прогнозу, уточнення прогностичних моделей;

- коригування процесу управління процесом для перетворення об'єкта й суб'єкта прогнозування [41].

На думку науковця Н. Соколової, сутнісні характеристики прогностичних вмінь включають: загальні вміння прогнозувати; вміння прогнозувати розвиток; вміння прогнозувати результати вирішення професійних завдань.

Загальні вміння прогнозувати містять: постановку цілей, складання планів, побудову базових моделей, висування гіпотез, збір інформації, установку тимчасового інтервалу, екстраполяцію, вміння проводити уявний експеримент, будувати пошукові моделі.

Уміння прогнозувати розвиток визначаються видом і стилем мислення, якістю розуму, цілісною системою загальноосвітніх і спеціальних знань і вмінь, прагненням до пізнавальної діяльності, виконання розумових операцій, здатністю встановлювати міжпредметні знання та вміння, які дозволяють розглядати процеси як цілісні системи в професійній області.

Уміння прогнозувати результати вирішення професійних завдань забезпечують здатність інтерпретувати отримані результати, розробляти

наслідки прогнозів, вміння здійснювати корекцію і вироблення рекомендацій для визначення мети, планування, програмування, проектування, визначення умов оптимального функціонування і шляхи подальшого розвитку процесу.

Н. Соколова визначила прогнозування як пізнавальну діяльність, що ґрунтується на накопиченому досвіді і поточні припущення щодо майбутнього, основною метою якої є пізнання майбутнього. Прогностичні вміння вона зводить до таких вмінь: вміння передбачати і науково досліджувати розвиток процесів, а також передбачати наслідки прогнозів при вирішенні професійних завдань. Нею показано, що формування прогностичних вмінь у студентів проходить три стадії від «мотиваційно-орієнтаційної» через «формуючу» до стадії «Я-концепція».

Н. Соколова визначила такі рівні прогнозування: цілепокладання, планування, програмування, проектування [84].

Дослідник А. Захаров під прогностичними вміннями розуміє систему теоретичних дій і операцій, спрямованих на отримання випереджаючої інформації про об'єкт (суб'єкт) дійсності, заснованих на наукових положеннях і методах, а під формуванням прогностичних вмінь – спеціально організований, цілеспрямований процес з оволодіння всією сукупністю дій, які забезпечують отримання випереджальної інформації про об'єкти або суб'єкти дійсності на науковій основі [57].

Реалізуючи системний підхід у дослідженні прогностичних вмінь, М. Краєва розглядає прогностичні вміння як загальні і одночасно професійні утворення особистості і виділяє в їх структурі емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти.

М. Краєва до сукупності прогностичних вмінь відносить «вміння побачити і сформулювати проблему; передбачити та оволодіти матеріалом, необхідним у конкретній діяльності; передбачати результат, хід діяльності; передбачати і вірно спланувати організацію діяльності; передбачати ситуаційні відхилення та ступінь їх імовірності; проводити повний аналіз змодельованої (прогнозованої) ситуації» [28].

Водночас більшість авторів сходяться на думці, вказуючи планування і прогнозування як обов'язкових умов ефективності і успішності викладача у професійній сфері. Діяльність викладача закладу вищої освіти максимально орієнтована на майбутнє, на перспективу, тому планування і прогнозування набувають в ній особливого значення. Отже, дані компоненти необхідно цілеспрямовано формувати в процесі професійної підготовки [40].

Прогностичні уміння пов'язані з керуванням освітнім процесом та передбачають орієнтацію на чітке уявлення у свідомості викладача, який є суб'єктом керування, мети його діяльності у вигляді передбачуваного результату.

Педагогічне прогнозування спирається на достовірні знання сутності та логіки педагогічного процесу, закономірностей вікового та індивідуального розвитку здобувачів освіти. У склад прогностичних умінь викладача входять такі компоненти, як:

- формулювання освітніх цілей та завдань;
- відбір методів їх дослідження;
- передбачення можливих відхилень, небажаних явищ та вибір можливих засобів їх подолання;
- ескізне опрацювання структури та окремих компонентів освітнього процесу;
- приблизна оцінка передбачуваних витрат засобів, праці, часу учасників освітнього процесу;
- планування змісту взаємозв'язку учасників освітнього процесу.

В залежності від об'єкту прогнозування прогностичні уміння поєднують у три групи:

- прогнозування розвитку колективу (динаміка його структури, розвиток системи взаємовідносин);
- прогнозування розвитку особистості (особистісно-ділових якостей, почуттів, волі та поведінки, можливих відхилів у розвитку особистості);
- прогнозування педагогічного процесу (освітніх, виховних можливостей

навчального матеріалу, ускладнення під час засвоєння матеріалу, результатів застосування тих чи інших методів, прийомів та засобів навчання та виховання) [9].

Педагогічне прогнозування вимагає від викладача володіння такими прогностичними методами, як моделювання, висування гіпотез, мислене вий експеримент, екстраполіровання та ін.

Проективні уміння здійснюються у вигляді розробки проекту освітнього процесу та означають:

- конкретизацію меж освіти та виховання;
- обґрунтування їх поетапної реалізації;
- планування змісту та видів діяльності учасників освітнього процесу з урахуванням їх потреб та інтересів, можливостей матеріальної бази, особистого досвіду та особистісно-ділових якостей;
- визначення форми та структури освітнього процесу відповідно до поставлених завдань з урахуванням особливостей учасників освітнього процесу;
- визначення ранжування комплексу цілей та завдань для кожного етапу педагогічного процесу;
- планування індивідуальної роботи зі здобувачами освіти з метою подолання труднощів під час засвоєння навчального матеріалу;
- відбір форм, методів та засобів педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні;
- планування системи прийомів стимулювання пізнавальної активності здобувачів освіти.

Оперативне планування вимагає від педагога володіння цілим рядом конкретних методичних навичок.

Рефлексивні навички застосовуються при здійсненні викладачем контрольно-оціночної діяльності, яка спрямована на себе, та передбачує застосування такого різновиду, як:

- контроль на підставі співвідношення отриманих результатів з

визначеними зразками;

- контроль на підставі передбачуваних результатів дій, що здійснені у розумовому плані;
- контроль на основі аналізу готових результатів фактично виконаних дій.

Володіння навичками рефлексії дає можливість корегувати особисту педагогічну діяльність, в ході якої визначаються:

- правильність поставлених цілей, їх трансформації у конкретні завдання;
- адекватність комплексу вирішувальних домінуючих та підлеглих завдань необхідним умовам;
- відповідність змісту діяльності здобувачів освіти поставленим завданням;
- ефективність застосованих методів, прийомів та засобів педагогічної діяльності;
- причини успіхів та невдач, помилок та ускладнень під час реалізації поставлених завдань;
- досвід своєї діяльності в його цілісності та відповідності до сформульованих наукою критеріїв та рекомендацій [9].

Відповідно до компетентісного підходу, що поєднує розумові процеси, знання та навички з діями, що забезпечують успіх у педагогічній роботі, прогностичні вміння визначаються як можливість здійснювати дії, спрямовані на дослідження можливих тенденцій, перетворень та перспектив розвитку суб'єктів та об'єктів педагогічної діяльності.

Уміння виступають єдністю наступних компонентів:

- знанієвого-зміст прогностичної діяльності;
- діяльнісного-процесуальна сторона прогностичної діяльності;
- розумового-якостей мислення визначальних структуру здатність до прогнозування [7].

Формування прогностичних умінь – спеціально організований,

цілеспрямований процес розвитку здібностей до здійснення дій, спрямованих на отримання випереджальної інформації про найбільш ймовірні тенденції розвитку об'єктів або суб'єктів педагогічної дійсності на науковій основі. Відомо, що реальний ефект навчання залежить від співвідношення двох провідних складових навчального процесу: від оволодіння знаннями, способами діяльності (у нашому випадку – засвоєння прогностичних дій) і особистісних якостей здобувачів освіти (розвитку якостей розумових процесів).

Таким чином, формування прогностичних умінь – процес взаємодії, взаємовпливу між засвоєнням прогностичних процесів та розвитком здібностей до здійснення цих процесів. У загальному трактуванні розкрити механізм чогось – це означає проникнути у його внутрішній устрій (будову), усвідомити взаємозв'язок і взаємозалежність частин чи елементів цілого і через це зрозуміти та пояснити сутність предмета (процесу), його необхідний закономірний хід та його неминуче виникнення з тих чи інших умов.

Аналіз вживання терміну прогностичні уміння у педагогічній та психологічній літературі показує, що найважливішими його характеристиками є: механізм – особлива деталізована складова характеристика психічних процесів (Є. Бойко); механізм – це функціональні методи її перетворення, що закріпилися в психологічній організації особистості (Л. Анциферова), а також способи провадження психічної діяльності (Н. Нікандров) [1.69]; механізм – це відображення на суб'єктивному рівні тих об'єктивних процесів та явищ, які забезпечують взаємодію людини з навколишнім середовищем, та їх можна представити як закономірний зв'язок факторів, умов, засобів, структур різних відносин, зв'язків (В. Леонтьєв) [52].

Слід зазначити, що у вивчених нами літературних джерелах, ми зустріли дослідження, спеціальним предметом яких були механізми формування прогностичних умінь. Однак у ряді робіт можна виділити процеси, які покладено основою формування умінь прогнозування. Умовно їх можна розділити на два напрямки, що відрізняються підходом до них з боку психології та педагогіки як наук.

Перший напрям дослідження пов'язан з поясненням розвитку прогностичних умінь і здібностей у процесі професійного розвитку, де навчання виступає як умова [79], Ю. Краєва [41] та ін. Ці дослідники, переконливо доводять, що розвиток можливості прогнозування здійснюється по спіралі. Наприклад, якості мисленневих процесів, що становлять ядро здібності прогнозування, створюють можливість для формування нового рівня даної здатності: через оволодіння спеціальними знаннями формується здатність до прогнозування нового кола явищ – педагогічних.

Однак тут не розглядається, які зміни у процесі навчання необхідно зробити, щоб розвиток проходив ефективніше.

У другому напрямку предметом є сам процес навчання педагогічному прогнозуванню, його закономірності, а психічні властивості студента на різних щаблях його розвитку виступають лише як умови, які повинні бути враховані (Т. Димова, Н. Осипова [74] і ін).

Спільним для зазначених робіт є визначення сфери діяльності викладача як керуючого блоку, а сфери діяльності студента як керованого, а формування зводиться до засвоєння прогностичних дій [8].

Визначення механізми формування прогностичних умінь, є забезпечення взаємодоповнення процесів засвоєння та розвитку. Організацію такого навчання слід здійснювати через рішення системи навчальних завдань, об'єднаних у блоки:

1) змістовно-інформаційний, орієнтований на оволодіння знаннями – підставами для прогнозування (наприклад, знаннями про розвиток особистості учнів), реалізується за рахунок асоціативних механізмів навчання;

2) діяльнісно-технологічний, спрямований на оволодіння операційними компонентами прогностичної діяльності, здійснюється на базі алгоритмічних механізмів;

3) інтелектуально-творчий, зорієнтований на цілеспрямований розвиток якостей розумових процесів, необхідних для успішного здійснення прогностичної діяльності, ґрунтується на творчих механізмах. Як змістовне

наповнення блоків ми включаємо спільну діяльність навчального та навчального, як рівноправних суб'єктів за рішенням сукупності навчально-професійних завдань.

Здійсненням механізмів формування є методи навчання, як способи взаємодії викладача та суб'єкта навчання в єдності з цілями, змістом та засобами конкретних способів навчання. Модель включає три етапи: навчальний, імітаційний, практичний.

Таким чином, важливо зазначити, що розроблення моделі прогностичної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти слугуватиме підґрунтям для розроблення моделі управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти з метою підвищення ефективності їх підготовки до професійної науково-педагогічної діяльності

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Критерії, показники та рівні сформованості прогностичної компетентності майбутніх викладачів закладу вищої освіти

Теоретичний аналіз проблеми формування прогностичної компетентності майбутніх викладачів закладу вищої освіти уможливив проведення експерименту на основі розроблених змісту та програми, а також, розробки та впровадження науково-методичного інструментарію вимірів стану сформованості компонентів прогностичної компетентності у майбутніх викладачів закладу вищої освіти у процесі професійної підготовки.

Відповідно до мети, завдань, об'єкта та предмета дослідження були:

- обрані критерії, показники і рівні сформованості здатності до цілепокладання на основі змісту структури прогностичної компетентності майбутніх викладачів закладу вищої освіти;
- підібраний діагностичний інструментарій дослідження для визначення рівня сформованості прогностичної компетентності майбутніх викладачів закладу вищої освіти.

Відповідно до стандарту вищої освіти України другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта / Педагогіка можна відзначити вагомість прогностичної компетентності, яка передбачена формуванням спеціальних (фахові, предметні) компетентностей [92]:

СК1. Здатність проектувати і досліджувати освітні системи.

СК2. Здатність застосовувати та розробляти нові підходи до вирішення задач дослідницького та/або інноваційного характеру в сфері освіти й

педагогіки.

СК5. Здатність розробляти і реалізовувати нові освітні інструменти, проєкти та інтегрувати їх в освітнє середовище закладу освіти.

СК6. Здатність управляти стратегічним розвитком команди в педагогічній, науково-педагогічній та науковій діяльності.

СК11. Здатність планувати і виконувати наукові дослідження в галузі освітніх, педагогічних наук.

Так, нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання:

РН5. Організувати освітній процес на основі студентоцентрованого, компетентнісного, контекстного підходів та сучасних досягнень освітніх, педагогічних наук, управляти навчально-пізнавальною діяльністю, об'єктивно оцінювати результати навчання здобувачів освіти.

РН6. Розробляти та реалізовувати інноваційні й дослідницькі проєкти у сфері освіти/педагогіки та міждисциплінарного рівня із дотриманням правових, соціальних, економічних, етичних норм.

РН12. Планувати і виконувати теоретичні й експериментальні дослідження у сфері освіти/педагогіки, висувати і перевіряти гіпотези, аргументувати висновки, дотримуватися принципів академічної доброчесності.

На нашу думку, саме формування вищезазначених компетентностей передбачає розвиток здатності до прогнозування.

Перед викладачем закладу вищої освіти є багато задач пов'язаних з плануванням професійної діяльності, адже викладач має:

- сформулювати кінцеву ціль викладання своєї дисципліни;
- передбачення образу бажаної цілі;
- спрогнозувати вплив викладеного матеріалу на студентську аудиторію;
- відповідно до поставлених завдань здійснювати професійну діяльність.

Також вагомість прогностичної компетентності підкреслюється в освітньо-професійній програмі «Педагогіка вищої школи» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні

науки галузі знань 01 Освіта / Педагогіка Запорізького національного університету, де зазначено важливість володіння [73].

Спеціальні (фахові) компетентності, визначені стандартом:

СК1. Здатність проектувати і досліджувати освітні системи.

СК5. Здатність розробляти і реалізовувати нові освітні інструменти, проєкти та інтегрувати їх в освітнє середовище закладу освіти.

СК6. Здатність управляти стратегічним розвитком команди в педагогічній, науково-педагогічній та науковій діяльності.

СК11. Здатність планувати і виконувати наукові дослідження в галузі освітніх, педагогічних наук з дотриманням академічної доброчесності.

СК13. Здатність до планування, організації різноманітних видів навчання під час проведення аудиторних занять у закладі вищої освіти.

Результати навчання, визначені стандартом:

РН5. Організовувати освітній процес на основі студентоцентрованого, компетентнісного, контекстного підходів та сучасних досягнень освітніх, педагогічних наук, управляти навчально-пізнавальною діяльністю, об'єктивно оцінювати результати навчання здобувачів освіти.

РН6. Розробляти та реалізовувати інноваційні й дослідницькі проєкти у сфері освіти/педагогіки та міждисциплінарного рівня із дотриманням правових, соціальних, економічних, етичних норм.

РН8. Розробляти і викладати освітні курси в закладах вищої освіти, використовуючи методики, інструменти і технології, необхідні для досягнення поставлених цілей.

РН10. Приймати ефективні, відповідальні рішення з питань управління в сфері освіти/педагогіки, зокрема у нових або незнайомих середовищах, за наявності багатьох критеріїв та неповної або обмеженої інформації.

РН12. Планувати і виконувати теоретичні й експериментальні дослідження у сфері освіти/педагогіки, висувати і перевіряти гіпотези, аргументувати висновки, дотримуватися принципів академічної доброчесності.

РН15. Брати на себе відповідальність управляти своєю поведінкою і

впливати на інших людей в навчально-виховній діяльності та в повсякденному житті, дотримуючись культури спілкування.

Відповідно до структурно-логічної схеми освітньо-професійної програми «Педагогіка вищої школи», на нашу думку, «Зміст освіти та моделювання професійної і соціальної діяльності фахівця», «Проектування вищої освіти», «Професійна етика, педагогічна майстерність викладача та тенденції розвитку вищої освіти», «Формування змісту навчання, ОПП підготовки фахівця, інформаційна база освітньої та професійної підготовки», дисципліна на вибір «Психологія мислення та цілепокладання» відповідають умовам формування прогностичної компетентності.

О. Цільмак виділяє стратегічно-тактичну компетентність як здатність особи враховувати зовнішні та внутрішні фактори, що впливають на діяльність, планувати, розробляти, прогнозувати, координувати, керувати та вдосконалювати її на основі набутих знань, умінь та навичок. Вона є проявом тактико-стратегічного мислення та виражається в механізмах розроблення та реалізації певних стратегій. Тобто тактика – це поточне планування загального стратегічного плану будь-якої діяльності [105].

Прогностичні уміння пов'язані з управлінням педагогічним процесом і передбачають чітку уяву в свідомості викладача, який є суб'єктом управління, мету його діяльності, спрямовану на очікуваний результат. Педагогічне прогнозування ґрунтується на достовірних знаннях суті і логіки педагогічного процесу, закономірностей вікового і індивідуального розвитку здобувачів освіти.

До складу прогностичних умінь викладача входять такі уміння:

- постановка педагогічних цілей і завдань;
- відбір способів досягнення цілей, завдань;
- передбачення результату;
- передбачення можливих відхилень і небажаних явищ;
- визначення етапів педагогічного процесу;
- приблизна оцінка передбачуваних витрат засобів, праці і часу

учасників педагогічного процесу;

- планування змісту взаємодії учасників педагогічного процесу.

Педагогічне прогнозування вимагає від викладача оволодіння такими прогностичними методами, як моделювання, висування гіпотез, мисленнєвий експеримент тощо.

Проективні вміння забезпечують конкретизацію цілей навчання та виховання і поетапну їх реалізацію. Проективні уміння включають:

- переведення цілі і змісту освіти та виховання у конкретні педагогічні завдання;

- обґрунтування способів їх поетапної реалізації;

- планування змісту і видів діяльності учасників педагогічного процесу з урахуванням їх потреб та інтересів, можливостей матеріальної бази, власного досвіду і особистісно-ділових якостей;

- визначення аранжованого комплексу цілей і завдань для кожного етапу педагогічного процесу;

- планування індивідуальної роботи зі здобувачами освіти з метою розвитку їх здібностей, творчих сил і дарувань;

- планування системи прийомів стимулювання активності здобувачів освіти.

Рефлексивні уміння мають місце при здійсненні педагогом контрольної оцінної діяльності, спрямованої на себе, на осмислення і аналіз власних дій. Для педагога важливо встановити рівень результативності (позитивної чи негативної) власної діяльності. У процесі такого аналізу визначається:

- правильність постановки цілей, їх трансформації у конкретні завдання;
- адекватність комплексу визначених завдань наявним умовам;
- відповідність змісту діяльності вихованців поставленим завданням;
- ефективність застосовуваних методів, прийомів і засобів педагогічної діяльності;

- відповідність застосовуваних організаційних форм віковим особливостям учнів, рівневі їх розвитку, змісту матеріалу і под.;

- причини успіхів і невдач, помилок і труднощів у процесі реалізації поставлених завдань навчання і виховання.

Отже, прогностична компетентність в контексті здатності до цілепокладання може вивчатися за такими показниками як: осмисленість життя, наявність цілей в житті, локус контролю, цілепокладання, планування, рефлексивності, усвідомленість, гнучкість, оцінювання результатів, самостійності, саморегуляція.

Таким чином, було сформульовано компоненти прогностичної компетентності.

1. Мотиваційно-ціннісний. Він базується на самоактуалізації особистості та формуванні інтересу студентів до прогностичної діяльності. До нього ми відносимо мету, інтереси, потреби, цінності та мотиви до здійснення прогнозування в галузі освіти. Цей компонент передбачає усвідомлення значення прогностичної компетентності та базується на внутрішній вмотивованості майбутніми викладачами закладу вищої освіти в необхідності постійного застосування ціле покладання прогнозування особистої професійної діяльності. В якості мотивів виступають ідеали, інтереси, переконання, установки, цінності тощо. Вважаємо, що для мотиваційно-ціннісного компонента притаманні потреби особи в саморозвитку та самовдосконаленні.

2. Когнітивний компонент прогностичної компетентності. Сукупність наукових знань відображає систему методологічних, професійних, міждисциплінарних наукових знань прогностичної діяльності. Здатність до планування та цілепокладання.

3. Процесуально-діяльнісний – передбачає володіння проєктувальними вміннями: встановлювати причинно-наслідкові зв'язки в контексті прогностичної діяльності; здійснювати відбір засобів і пошук шляхів досягнення прогнозованої мети; планувати та приймати рішення щодо використання цілепокладання, прийомів і методів прогнозування; виконувати перевірку, аналіз і коригування розробленої прогностичної моделі; передбачати труднощі в прогнозуванні; реалізовувати принципи етики в прогнозуванні;

обираючи способи власної поведінки, взаємодії у процесі прогнозування.

4. Професійно-рефлексивний – відображає усвідомлення й оцінювання процесу та результату власної діяльності; здатність до саморегуляції. Характеризує професійне усвідомлення в межах реалізації прогностичної діяльності, окреслює самооцінку її результативності, спонукає до подальшого науково-професійного самовдосконалення. Варто зазначити, що важливе місце ми відводимо корекції прогностичної діяльності на різних етапах її реалізації.

5. Особистісний. Особистісна відповідальність. Передбачає відповідальність майбутнього викладача вищої школи за якість результатів професійної діяльності. Особливе значення має вміння приймати професійні рішення та відповідати за їхні наслідки в навчальному процесі. Ця компетенція характеризує навички організації педагогічної діяльності, що є актуальною характеристикою, яка здійснює вплив на якість освіти сьогодення.

Отже, можна виділити три рівні загальної сформованості прогностичної компетентності: високий, середній та низький.

Високий рівень прогностичної компетентності передбачає хорошу орієнтацію у найближчому та віддаленому майбутньому, у майбутніх подіях. Наявність високого рівня цінності та мотивації прогностичної діяльності. Майбутній викладач знає та використовує методи та прийоми прогнозування. Має високий рівень усвідомленості життя, рефлексії та самоконтролю. Володіє навичками прогнозування та цілепокладання. Усвідомлює власну відповідальність за особисту поведінку, діяльність та власне життя.

Середній рівень прогностичної компетентності передбачає хорошу орієнтацію у найближчому та слабку у віддаленому майбутньому. Наявність прагнення до прогнозування найближчого та віддаленого майбутнього. Іноді, часто інтуїтивно, використовує окремі методи та прийоми прогнозування. У майбутнього викладача на середньому рівні сформовані навички до цілепокладання та прогнозування, середній рівень усвідомленості життя, рефлексії та самоконтролю. Усвідомлення відповідальності за особисте життя на середньому рівні.

Низький рівень прогностичної компетентності передбачає слабку орієнтацію у найближчому та віддаленому майбутньому. Прогнозуються елементарні потреби, події. Майбутній викладач недостатньо володіє знаннями та мотивацією щодо використання прогностичних навичок. Плануючи майбутнє, орієнтується на інтуїцію. Має низький рівень самоконтролю, рефлексії та усвідомленості життя. Не усвідомлює особистої відповідальності за професійну діяльність та за своє життя в цілому.

Запропоновані рівні можуть бути використані для визначення рівня сформованості прогностичної компетентності особистості шляхом проведення бесід, анкетування, тестування, експертної оцінки чи інших методів (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Критерії, показники та рівні сформованості прогностичної компетентності майбутніх викладачів закладу вищої освіти

Критерії	Показники		
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Мотиваційно-ціннісний	студент володіє мотивацією до цілепокладання, усвідомлює цінність саморозвитку та самовдосконалення	у студента домінує інтерес до цілепокладання, але не завжди готовий до активного цілепокладання, у студента є бажання розвиватися, але стійке	у студента інтерес до цілепокладання слабкий, інтерес до саморозвитку та самовдосконалення не виражений, без прояву ініціативи у даному ключі
Когнітивний	володіє теоретичними знаннями щодо цілепокладання, планування та прогнозування, здатність до планування та цілепокладання	володіє теоретичними знаннями щодо цілепокладання, планування та прогнозування не в повному обсязі, здатність до планування та цілепокладання не носить послідовний характер	володіє теоретичними знаннями щодо цілепокладання, планування та прогнозування слабо, здатність до планування та цілепокладання реалізується слабо
Процесуально-діяльнісний	володіє проєктувальними вміннями	володіє проєктувальними вміннями, однак вони розвинуті недостатньо	не володіє проєктувальними вміннями

Продовження таблиці 2.1

Критерії	Показники		
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Професійно-рефлексивний	усвідомлює та оцінює процес та результат власної діяльності, успішно володіє саморегуляцією	недостатньо усвідомлює та оцінює процес та результат власної діяльності, навички, саморегуляції не усвідомлюються у певному обсязі	несвідоме ставлення та оцінення процесу та результату власної діяльності, не аналізується власна діяльність
Особистісний	особистісна відповідальність за життя, вчинки, усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків	особистісна відповідальність недостатньо усвідомлюється, усвідомлення важливості зовнішніх чинників	особистісна відповідальність недооцінюється, пріоритет віддається впливу зовнішніх чинників та обставин

Таким чином, специфіка прогностичної діяльності обумовлена її конкретним змістом і відповідними знаннями, що необхідні для побудови прогнозу.

Таким чином, специфіка прогностичної діяльності обумовлена її конкретним змістом і відповідними знаннями, що необхідні для побудови прогнозу. Здатність до прогнозування педагогічних явищ безпосередньо залежить від розвитку мовленнєво-мисленнєвих процесів, що складають структуру здатності до цілепокладання та прогнозування, професійних знань, необхідних для прогнозу, внутрішньої мотивації, самоконтролю та особистісної відповідальності.

2.2. Аналіз стану сформованості прогностичної компетентності майбутніх викладачів закладу вищої освіти у процесі фахової підготовки

Виходячи з теоретичного аналізу проблеми формування прогностичної компетентності майбутніх викладачів закладу вищої освіти та сформульованих показників, критеріїв та рівнів сформованості даного явища, було проведено

емпіричне дослідження.

Метою дослідження було вивчити, структурні компоненти прогностичної компетентності, проаналізувати відповідно до рівнів сформованості.

У дослідженні прийняли участь 38 студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта / Педагогіка Запорізького національного університету денної та заочної форми навчання.

Для вимірів стану сформованості прогностичної компетентності нами був використан діагностичний інструментарій, до складу якого увійшли наступні методики:

1. Методика «Здатність до самоврядування» (тест ССУ) Н. Пейсахова по виявленню здатності до самоврядування. Самоврядування, за цією методикою, – цілеспрямована зміна відповідно мети, яку собі ставить людина, яка сама управляє своїми формами активності: спілкуванням, поведінкою, діяльністю і переживаннями. Самоврядування – це творчий процес, пов'язаний із створенням нового, зустріччю з незвичайною ситуацією або протиріччям, необхідністю постановки нових цілей, пошуком нових рішень і засобів досягнення цілей. Додаткові критерії дозволяють дослідити та показники структури самоврядування такі, як орієнтування в ситуації, прогнозування, цілепокладання, планування, ухвалення рішень, критерії оцінки, самоконтроль, корекція.

2. Тест «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) Д. Леонтєва дає можливість вивчити характер смисложиттєвих орієнтацій особистості. Поряд із загальним показником цілі в житті, який характеризує усвідомленість життя, включені ще п'ять субшкал, які відображають три конкретних змістовних орієнтацій (процес життя та результативність життя) та два аспекти локусу контролю (локус контролю-Я, локус контролю-Життя).

3. «Опитувальник рефлексивності Карпова», який дозволяє дослідити рівень такої якості особистості, як рефлексивність (рефлексія). Показники рівня рефлексії, за даною методикою, важливо розглядати у контексті направленості

на минуле (ретроспективна) чи майбутнє (перспективна). Тому цей показник буде аналізуватися відповідно до загального показнику «Цілі в житті» за методикою «СЖО» Д. Леонтєєва.

4. Опитувальник «Мета-Засіб-Результат» (ЦСР) А. Карманова розрахований на дослідження особливостей структури діяльності. В основу покладено поняття Мета-Засіб-Результат, що відображає основні риси будь якої діяльності. Методика дає можливість проаналізувати, чи ставить суб'єкт цілі, чи зустрічається із труднощами досягнення мети, та задоволений суб'єкт отриманим результатом.

5. Шкала психологічного благополуччя РИФФ (RPWB). Під основним показником психологічного благополуччя мається на увазі суб'єктивне самопочуття цілісності та усвідомленості суб'єктом свого буття. Серед шкал є також: позитивні відносини з оточуючими, автономія, управління оточенням, особистісний рост, мета в житті, само прийняття, баланс афекта, усвідомленість життя та людина як відкрита система.

Підібрані методики дозволять діагностувати сформованість прогностичної компетентності відповідно до основних компонентів: мотиваційно-ціннісного (мотивація до ціле покладання, усвідомлення цінності саморозвитку та самовдосконалості), когнітивного (володіння теоретичними знаннями щодо цілепокладання, планування та прогнозування, здатність до планування та цілепокладання), процесуально-діяльнісного (володіння проектувальними вміннями), професійно-рефлексивного (вміння щодо усвідомлення й оцінювання процесу та результату власної діяльності, здатність до саморегуляції) та особистісного (особистісна відповідальність) (табл. 2.2).

За методикою «Здатність до самоврядування» (тест ССУ) Н. Пейсахова за основною шкалою здатності до самоврядування, ми отримали наступні данні: 24% опитуваних отримали високі бали, 76% – середні бали. Це свідчить про те, що більшість студентів мають навички самоврядування на середньому та високому рівнях. Вони здатні до раціонального мислення та усвідомленого планування особистої діяльності (рис. 2.1.).

Критерії і показники сформованості прогностичної компетентності та методики їх дослідження

Структурні компоненти	Показники сформованості	Методика виявлення показників
Мотиваційно-ціннісний	- мотивація до цілепокладання - усвідомлення цінності саморозвитку та самовдоскональності	Методика «Здатність до самоврядування» (тест ССУ) Н. Пейсахова
Когнітивний	- володіння теоретичними знаннями щодо цілепокладання, планування та прогнозування - здатність до планування та цілепокладання	Методика «Здатність до самоврядування» (тест ССУ) Н. Пейсахова; Тест «Смисложиттєвих орієнтацій» (СЖО) Д. Леонтєва
Процесуально-діяльнісний	- володіння проектувальними вміннями	Опитувальник «Мета-Засіб-Результат» (ЦСР)
Професійно-рефлексивний	- вміння щодо усвідомлення й оцінювання процесу та результату власної діяльності - здатність до саморегуляції	Методика «Здатність до самоврядування» (тест ССУ) Н. Пейсахова; «Опитувальник рефлексивності Карпова» Тест «Смисложиттєвих орієнтацій» (СЖО) Д. Леонтєва
Особистісний	- особистісна відповідальність	Шкала психологічного благополуччя РИФФ (RPWB); Тест «Смисложиттєвих орієнтацій» (СЖО) Д. Леонтєва

Узагальнені результати за додатковими шкалами надані на рисунку 2.2.

Відповідно до отриманих даних можемо визначити, що за шкалою «Аналіз протеріч або орієнтування в ситуації», тобто здатності до формування суб'єктивної моделі ситуації, 52% студентів мають високі показники, 43% – середні показники та 5% – низькі показники.

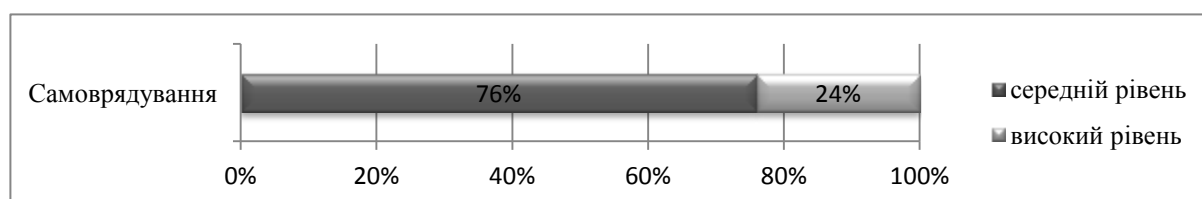


Рис. 2.1. Діаграма показників за шкалою самоврядування за методикою «Здатність до самоврядування» (тест ССУ) Н. Пейсахова

За шкалою «Прогнозування» – здатність формувати модель-прогноз, яка ґрунтується на аналізі минулого досвіду та урахування теперішнього, 90% опитуваних мають високий рівень прогнозування, та 10% – низький. Це свідчить про спрямованість у майбутнє, що є запорукою успіху у побудові майбутньої перспективи.

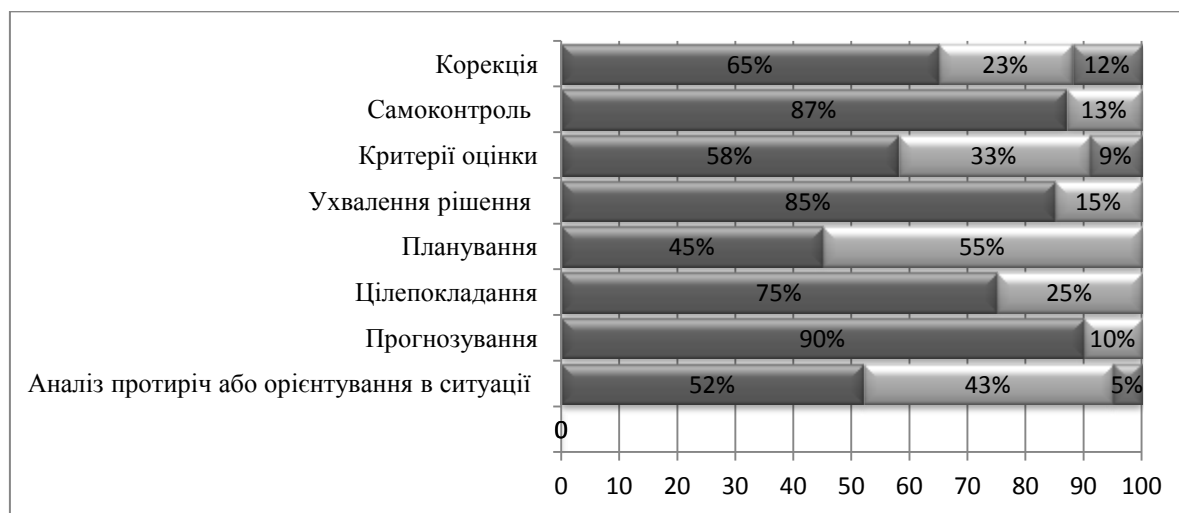


Рис. 2.2. Діаграма показників за додатковими шкалами за методикою «Здатність до самоврядування» (тест ССУ) Н. Пейсахова

Шкала «Цілепокладання» виступає як розумова діяльність суб'єкта самоврядування, а її результатом є суб'єктивна модель бажаного, належного. У основі цілепокладання лежить прогноз. Це перехід від припущення про вірогідність зробити зміну до припущення про можливі результати. За цією шкалою, теж достатньо високі показники: 75% опитуваних мають високий рівень здатності до цілепокладання та 25% – середній рівень. Що свідчить про вміння формулювати мету та мотивацію її досягти.

Показники за шкалою «Планування» вказують на усвідомлення засобів досягнення мети, при цьому план виступає як засіб послідовного застосування цих засобів. Показники свідчать про те, що 45% студентів мають високий рівень усвідомленості засобів досягнення бажаного, а 55% мають середній рівень усвідомлення якими засобами досягти бажаного.

Шкала «Ухвалення рішення» – перехід від плану до дій, можливості в реальність представлена у 85% опитуваних високим рівнем, та 15 – середнім.

Це свідчить про достатньо високий рівень самоконтролю та внутрішньої мотивації, щодо досягнення поставленої мети.

«Критерії оцінки» виступають оцінки показників, за якими оцінюватимуться успіхи в реалізації плану. 58% опитуваних мають високий рівень сформованості критерії оцінки, 33% – середній та 9% – низький.

Що стосується шкали «Самоконтроль» – збір інформації про виконання плану в реальній повені та діяльності, 87% студентів мають високий рівень самоконтролю та 13% середній. Що свідчить про здатність сфокусуватися на реалізації плану.

За шкалою «Корекція», тобто зміни дій, поведінки впродовж реалізації плану відповідно до зміни ситуації, 65% опитуваних мають високий рівень, 23% – середній та 12% – низький рівень. Що свідчить про те, що не всі мають достатній рівень рефлексії, що освідомити змінні чинники та відповідну гнучкість за для корекції власної поведінки.

Серед ориманих результатів, привернули увагу показники різної розбіжності. Наприклад, високі показники за шкалою «Прогнозування» та низькі показники за шкалою «Самоконтроль», що може свідчити про високий рівень бажання та мотивації, наявність когнітивних ідей та намірів, але низький рівень самоконтролю та самоорганізації за для досягнення мети та реалізації плану.

Також привернули увагу неспівпадання за такими шкалами як «Критерії оцінок», «Самоконтроль» та «Корекція». При високому рівню показників за шкалами «Критерії оцінок» та «Самоконтроль» та низькому рівні «Корекція», що може свідчити про високі прагнення, може не зовсім реалістичні, високий самоконтроль, іноді з надмірними вимогами до себе та недостатньою гнучкістю, що не дає можливості переосвідомити та відкорегувати плани на шляху їх досягнення.

Також показники низького рівня за шкалою «Критерії оцінок» можуть свідчити про те, що опитуваний не до кінця усвідомлює критерії успіху, та при високих показниках за шкалою «Самоконтролю» можуть здійснювати деяке

напруження та незадоволеність результатом.

Таким чином, підбиваючи підсумки отриманих результатів за цією методикою, маємо константувати те, що загальний показник свідчить про високий та середній рівень сформованості самоврядування, що є важливим показником сформованості основних компонентів прогностичної компетентності.

Результати, отримані за тестовою методикою «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) Д. Леонтєва дала можливість вивчити характер смисложиттєвих орієнтацій особистості.

Бали за основною шкалою «Цілі в житті» свідчать про наявність або відсутність цілей у житті, які надають життю усвідомленості, направленості на часової перспективи. Показники можуть свідчити як про цілеспрямовану особу, так і про таку, яка має цілі, але не має підґрунтя для їх реалізації (рис. 2.3).

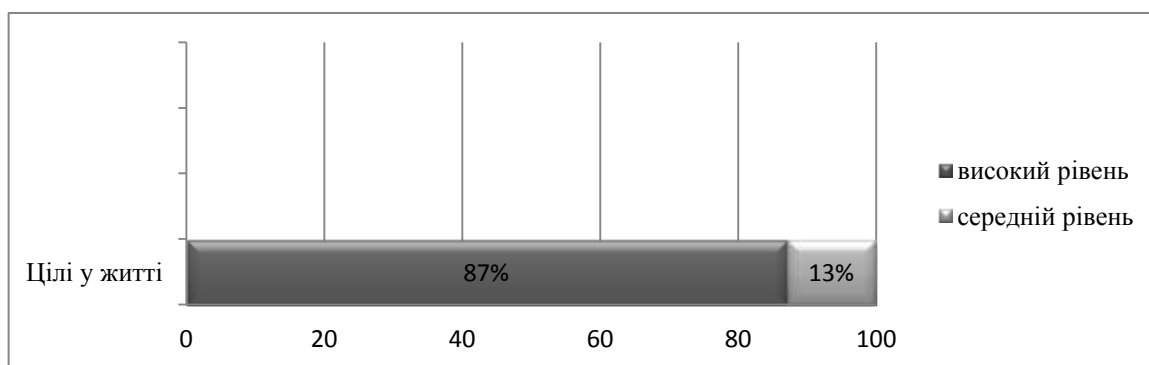


Рис. 2.3. Діаграма показників за основною шкалою «Цілі в житті» за тестом «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) Д. Леонтєва

Показники за основною шкалою «Цілі у житті» – 87% опитуваних мають високий рівень, 13% – середній рівень.

Це можна інтерпретувати як те, що більшість опитуваних досить чітко усвідомлюють своє життя, мають направленість життя, часову перспективу та здатні до усвідомленого ціле покладання та планування.

Аналізуючи отримані результати за додатковими шкалами (рис. 2.4), можемо сказати, що за шкалою «Процес життя», показники якої вказують на інтерес та відчуття емоційної забарвленості життя, 84% опитуваних мають

високий рівень, 14% – середній та 2% низький. Що в цілому вказує на наявність інтересу та відчуття емоційної забарвленості життя у більшості опитуваних. Це притаманно віковим особливостям студентства.

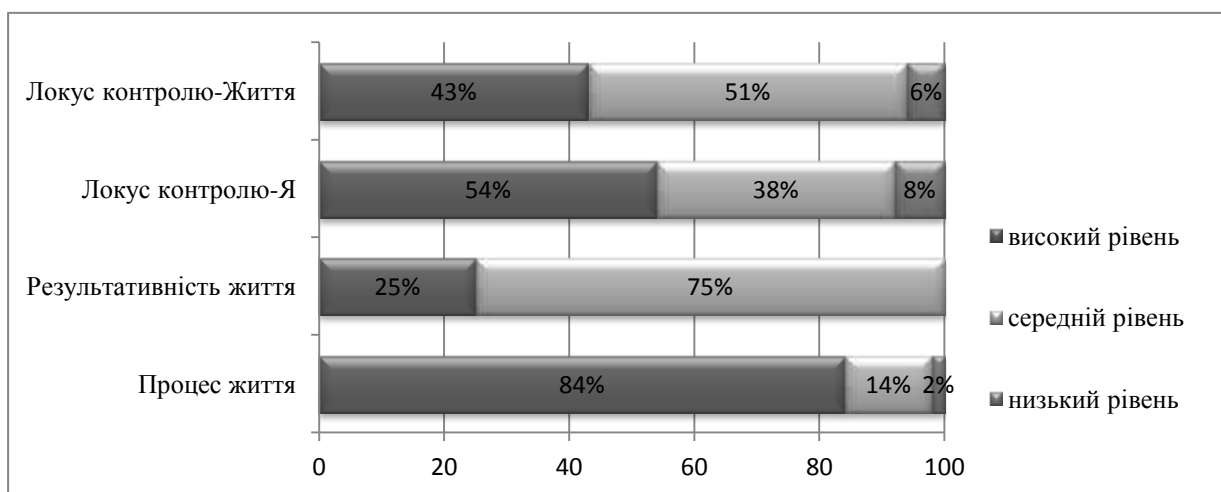


Рис. 2.4. Діаграма показників за додатковим шкалами тесту «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) Д. Леонтєєва

За шкалою «Результативність життя» маємо 25% опитуваних з високим рівнем вдовolenеністю результатами життя, та 75% – із середнім рівнем, що є абсолютною нормою.

Цікавими є показники за шкалами «Локус контролю-Я» та «Локус контролю-Життя». Показники за ціми шкалами може свідчити про те, наскільки опитувані відчувають керованість життям. Високий рівень показників за шкалою «Локус контролю-Я» свідчить про те, що опитуваний відчуває себе «хазяїном свого життя», низькі бали – невіра в свої сили, можливість контролювати своє життя. Отримані результати свідчать, що 54% опитуваних мають високі бали та 38% – середні бали, тобто більшість усвідомлює себе достатньо сильною особистістю, відчуває здатність керувати своїм життям, що свідчить про здатність до цілепокладання та планування. Тільки 8% мають низькі бали, що свідчить про відчуття неможливості керувати своїм життям.

За шкалою «Локус контролю-Життя» 43% опитуваних мають високий рівень, 51% – середній рівень та 6% низький рівень. Отже, загалом більшість студентів упевнені, що життя контролюється, людина здатна самостійно та

відповідально приймати рішення.

Отримані результати свідчать про те, що майбутні викладачі мають високі та середні показники за всіма шкалами, що свідчить про усвідомленість життя, інтерес до життя, задоволеність процесом життя та результативністю, а також більшість студентів вважає себе спроможними керувати своїм життям. Що є підставою казати, про високі показники за такими критеріями прогностичної компетентності як мотиваційно-ціннісний, когнітивний та процесуально-діяльним.

Результати, отримані за допомогою «Опитувальник рефлексивності Карпова» (рис. 2.5) свідчать про рівень сформованості рефлексивності.

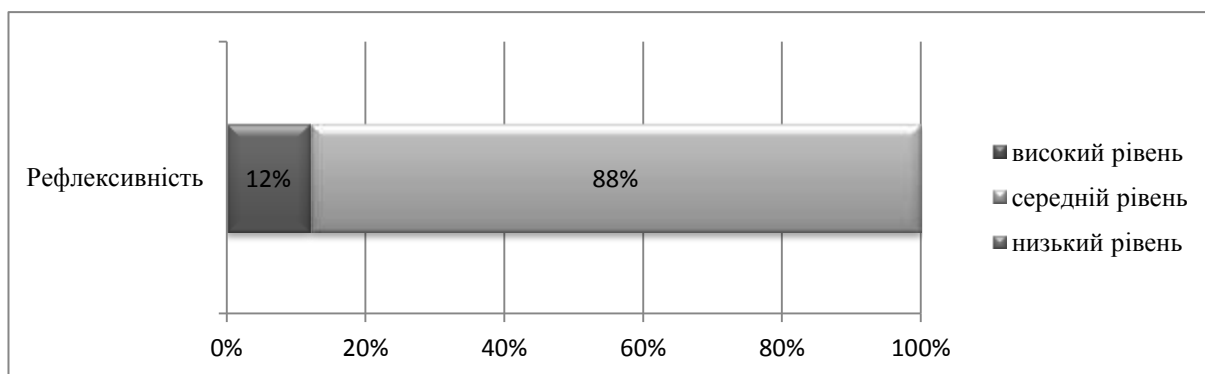


Рис. 2.5. Діаграма показників «Опитувальник рефлексивності Карпова»

Показник рівня рефлексивності за «Опитувальником рефлексивності Карпова» дає можливість діагностувати здатність до рефлексії як психічної властивості, як процес та як стан. 12% опитуваних володіють високим рівнем рефлексії, останні 88% мають середні бали за цією шкалою. Відповідно до основної шкали (СЖО) «Цілі у житті», тобто направленості у майбутнє, можемо говорити про високий та середній рівень саме перспективної рефлексії, що приймає участь у формуванні перспективи та формування цілей та планів.

За цими показниками можемо говорити про достатній рівень сформованості професійно-рефлексивного компонента прогностичної компетентності майбутніх викладачів.

Процес цілепокладання та прогнозування особистої діяльності, професійної у тому числі, пов'язан зі здатністю контролювати свій емоційний

стан. Отже, можемо говорити про те, що майбутні викладачі, які мають високий рівень психологічного благополуччя більш здатні контролювати свої емоції під час досягнення мети, та процес цілепокладання та прогнозування в меншій мірі залежить від емоційного стану.

Таким чином, у формуванні прогностичної компетентності важливим є формування професійно-рефлексивного компонентів, що дозволяє при наявності вже усвідомлених та сформульованих цілей, досягнути первної мети та реалізувати наявні плани.

За опитувальником «Мета-Засіб-Результат» (ЦСР) отримали наступні результати (рис. 2.6).

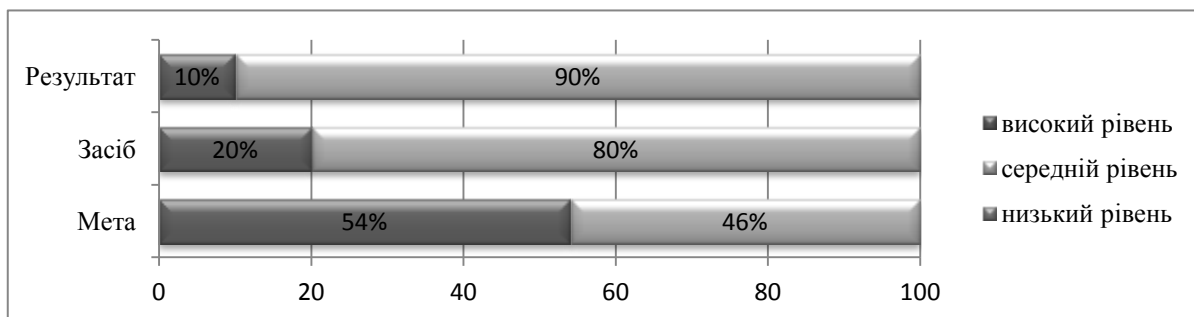


Рис. 2.6. Діаграма показників за опитувальником «Мета-Засіб-Результат»

Отже, за шкалою «Мета» 54% опитуваних мають високий рівень та 46% середній рівень, що свідчить про високу здатність до цілепокладання.

За шкалою «Засіб» 20% опитуваних мають високий рівень та 80% середній. Такі показники говорять про те, що більшість опитуваних вміють знаходити та застосовувати засоби, відповідні необхідній ситуації.

За шкалою «Результат» маємо 10% опитуваних з високим рівнем та 90% з низьким рівнем даного показника.

Тож можна сказати, що у майбутніх викладачів сформован на достатньому рівні процесуально-діяльнісний компонент прогностичної компетентності.

І, отже, останній показник «Психологічне благополуччя», який ми аналізували для оцінки сформованості особистісного компоненту за допомогою «Шкали психологічного благополуччя РИФФ (RPWB)» (рис. 2.7).

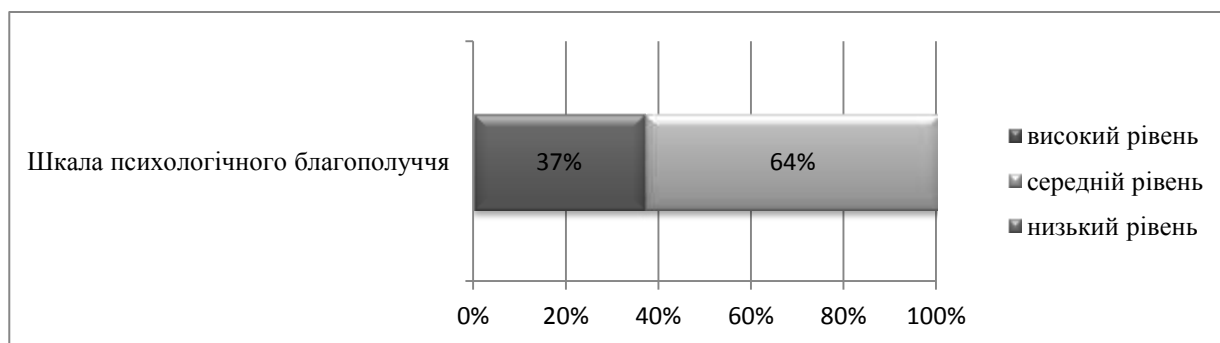


Рис. 2.7. Діаграма показників «Психологічне благополуччя» за методикою «Шкала психологічного благополуччя РИФФ (RPWB)»

Аналіз отриманих даних за цією шкалою свідчить про наявність високого рівня психологічного благополуччя (37%) та середнього рівня психологічного благополуччя (64%).

Тобто, відповідно до показників високого та середнього рівнів відчуття психологічного благополуччя, можна говорити про середній рівень сформованості особистого компоненту в структурі прогностичної компетентності.

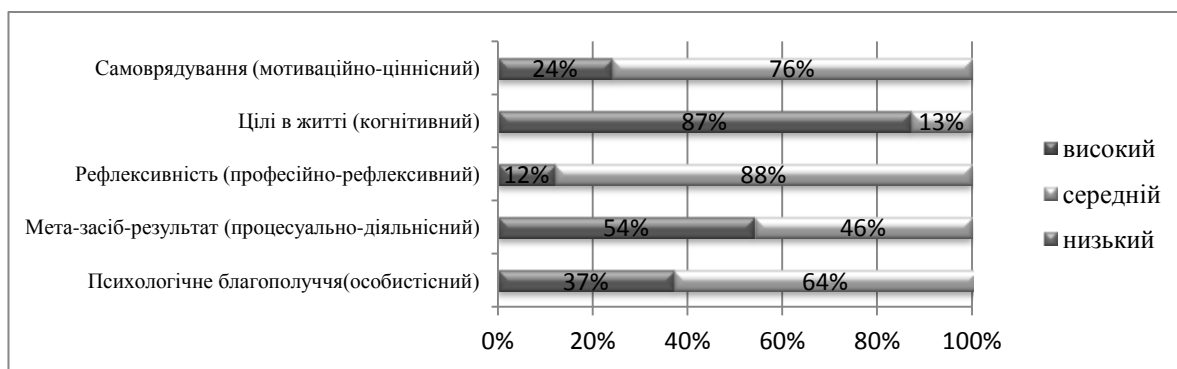


Рис. 2.8. Діаграма основних показників за компонентами та рівнями сформованості

Таким чином, узагальнюючи всі отримані дані (рис. 2.8), можна говорити про середній та високий рівень сформованості основних компонентів, що були зазначені в структурі прогностичної компетентності: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, процесуально-діяльнісного, професійно-рефлексивного та особистісного.

2.3. Модель формування прогностичної компетентності майбутніх викладачів

Метою побудови моделі формування прогностичної компетентності майбутніх викладачів закладу вищої освіти є відображення взаємозалежних структурних і функціональних компонентів у їх взаємодії.

Для розробки та обґрунтування моделі формування прогностичної компетентності майбутніх викладачів закладу вищої освіти потрібно визначити значення таких понять «модель», та «моделювання».

Поняття «модель» (від лат. *modulus* – міра, мірило, зразок, норма) у «Енциклопедії освіти» тлумачиться як: «уявну або матеріально-реалізовану систему, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» [31].

В. Краєвський розглядає модель як систему елементів, що відтворюють певні сторони, зв'язки, функції предмету дослідження [43].

На думку В. Штоффа, модель – це мисленнєво уявлювана або матеріально реалізована система, яка, відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщувати його. Вчений зазначає, що вивчення моделі дає нову інформацію про цей об'єкт [110].

Процес моделювання Г. Суходольський розглядає як процес створення ієрархії моделей, в якій деяка система, що реально існує, моделюється в різних аспектах і різними засобами [97], а А. Цофнас визначає як побудову і дослідження моделі будь-якого об'єкта (оригіналу, прототипу) з метою одержання знань про останній методом аналогії [106].

На думку О. Дахіна педагогічне моделювання є самостійним напрямом у загальному методі дослідження. Не існує єдиного підходу вчених до класифікації педагогічних моделей. Так, вчена С. Хаджирадева виділяє атрибутивні, структурні та логічні педагогічні моделі [102].

Дослідниця О. Пірогова класифікує педагогічні моделі таким чином:

концептуальна, дидактична та методична [75].

На нашу думку, для моделі формування прогностичної компетентності важливим є не тільки систематизація та відображення основних компонентів, а істотними є зв'язки і властивості відносин елементів об'єкта. В основі побудови моделі лежить системний підхід, що дозволяє розглядати формування прогностичної компетентності як сукупність елементів, що перебувають у певній взаємодії між собою та навколишнім світом.

У процесі розробки моделі формування прогностичної компетентності майбутніх викладачів закладу вищої освіти ми розробляємо модель змісту і модель структури системи, що у поєднанні дають можливість створити цілісну модель, що містить певні складові (блоки, групи елементів, підсистеми), що у цілому дозволяє досягти поставленої мети.

Відповідно до обґрунтування компонентів моделі формування прогностичної компетентності майбутніх викладачів закладу вищої освіти, нами було розроблено структурно-функціональну модель, всі компоненти якої знаходяться у певному взаємозв'язку та взаємозалежності, що складається з п'яти блоків (рис. 2.9).

Перший блок – мотиваційно-цільовий, містить соціальне замовлення суспільства на підготовку висококваліфікованого конкурентоспроможного фахівця, що знаходить своє відображення у державних стандартах та освітніх програмах підготовки викладачів закладу вищої освіти. Саме в освітній програмі визначається мета, яка в межах нашого дослідження може бути уточнена як формування прогностичної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти.

Для реалізації поставленої мети нами сформульовано такі завдання: розвиток ціннісного ставлення до цілепокладання та прогностичних умінь як компонентів професійної діяльності; добір змісту та розробка комплексу методів, спрямованих на формування прогностичної компетентності в професійній діяльності; активізація навчально-пізнавальної діяльності; забезпечення об'єктивного діагностування рівнів сформованості прогностичної компетентності.

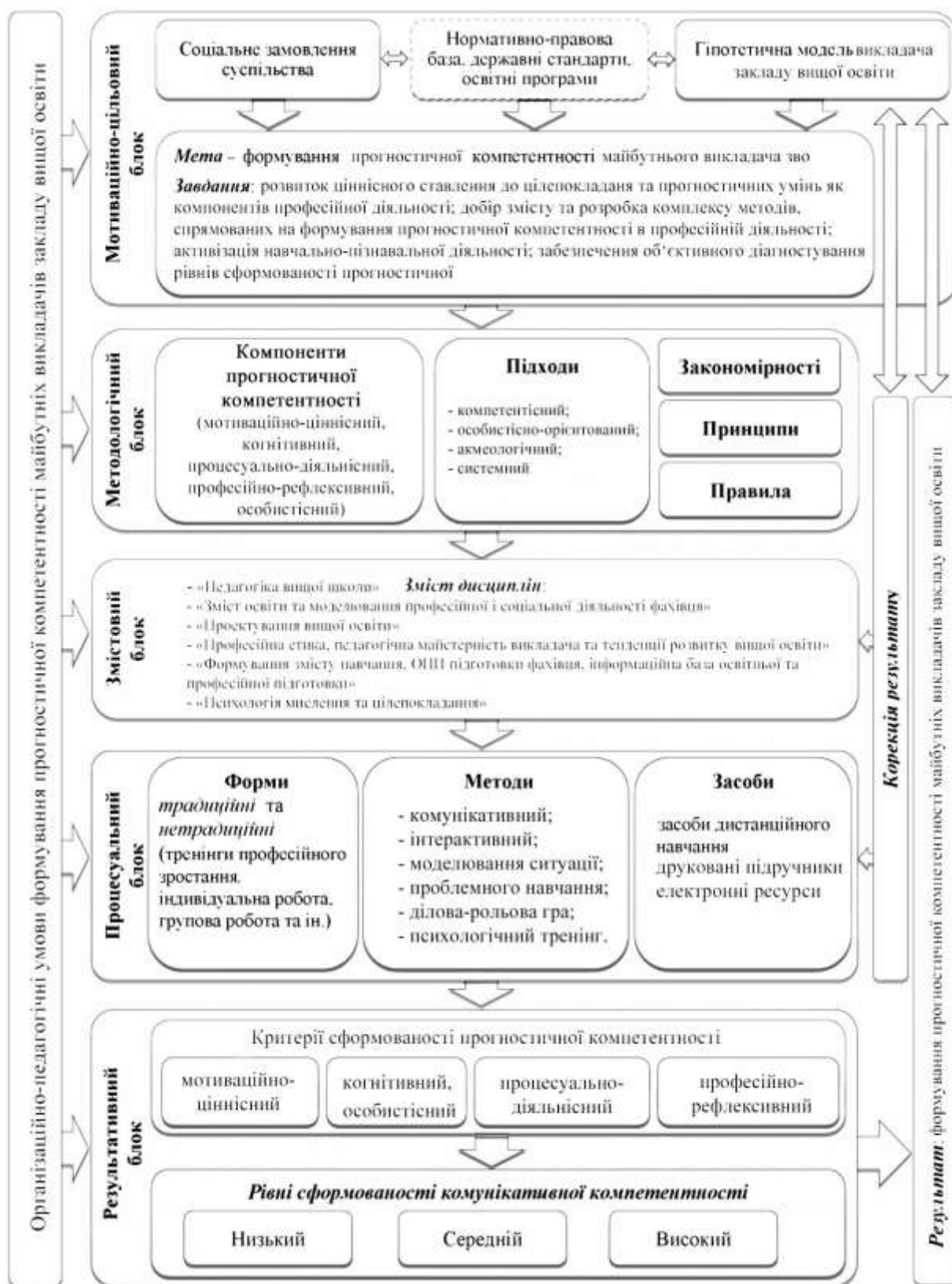


Рис. 2.9. Модель формування прогностичної компетентності студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка

Другий блок – методологічний, включає компоненти прогностичної компетентності (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуально-діяльнісний, професійно-рефлексивний, особистісний), підходи (компетентнісний, особистісно-орієнтований, акмеологічний, системний), принципи (інтерактивності, активності, неперервності, комунікативної спрямованості, наочності, особистісно-орієнтованого навчання, ситуативно-орієнтованого навчання), правила, закономірності.

Третій блок – змістовий складається з аналізу змісту дисциплін «Педагогіка вищої школи», на нашу думку, «Зміст освіти та моделювання професійної і соціальної діяльності фахівця», «Проектування вищої освіти», «Професійна етика, педагогічна майстерність викладача та тенденції розвитку вищої освіти», «Формування змісту навчання, ОПП підготовки фахівця, інформаційна база освітньої та професійної підготовки», дисципліна на вибір «Психологія мислення та цілепокладання»; визначено зміст прогностичного патерну дисципліни. У процесі розробки цього блоку було здійснено аналіз напрямів діяльності викладача закладу вищої освіти, що визначити необхідність застосування прогностичних вмій.

Четвертий блок – процесуальний (діяльнісний) об'єднує форми (традиційні: лекція, практичні заняття, самостійна робота студентів, індивідуальна робота студентів, науково-дослідна робота студентів, практика; нетрадиційні: дискусія, тренінги професійного зростання, індивідуальна, групова, проектна робота), методи (комунікативний, інтерактивний, моделювання ситуацій, проблемного навчання, проектів, ділова гра, рольова гра, case study, психологічний тренінг, метод портфоліо), засоби (друковані (посібники, підручники), дистанційні курси).

П'ятий блок – результативний містить критерії, обрані відповідно до компонентів прогностичної компетентності (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуально-діяльнісний, професійно-рефлексивний, особистісний); розроблено систему діагностування, що дозволяє за схарактеризованими показниками визначити рівні сформованості

прогностичної компетентності; після отримання та аналізу результату (сформованості прогностичної компетентності майбутніх викладачів закладу вищої освіти) цей блок поєднаний з блоком корекції результату, що дозволяє змінювати елементи моделі для досягнення мети. У межах дослідження для перевірки ефективності розробленої моделі необхідно оцінювати сформованість у студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта / Педагогіка рівня засвоєння знань (глибину, усвідомленість, системність, міцність, дієвість та ін.), сформованості професійної ідентичності та професійної перспективи.

У процесі оцінювання результативності запропонованої моделі необхідно оцінювати сформованість показників за кожним з критеріїв. Розроблена процедура діагностування рівня сформованості прогностичної компетентності (табл. 2.1).

Оскільки прогностична компетентність є складним явищем, то її формування відбувається впродовж певних етапів:

1. Діагностико-поведінкового – визначення рівня сформованості досліджуваного феномену, формування ціннісного ставлення до цілепокладання та прогностичності у професійній діяльності, набуття певного рівня знань та практичних навичок щодо цілепокладання та прогнозування.

2. Діяльнісний етап – активне відпрацювання способів ефективного цілепокладання та прогнозування та патернів у практичних ситуаціях на заняттях, а також самостійне розширення знань і умінь щодо особливостей цілепокладання у професійному середовищі.

3. Рефлексивно-корекційний – усвідомлення власного рівня прогностичних умінь та самостійне визначення шляхів подальшого самовдосконалення у даному напрямі у процесі занурення до реальних професійних ситуацій під час проходження виробничої практики.

Отже, розроблена модель формування прогностичної компетентності студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю

011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта / Педагогіка.

Таким чином, на підставі теоретичного аналізу проблеми формування прогностичної компетентності, досвіду підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти, професійної діяльності викладача закладу вищої освіти розроблено модель формування прогностичної компетентності викладача закладу вищої освіти, що дозволяє здійснювати професійну підготовку фахівця, відштовхуючись від замовлення суспільства через освітній процес у закладах вищої освіти, з урахуванням змінних зовнішніх і внутрішніх факторів, містить блок зворотнього зв'язку для корекції процесу формування прогностичної компетентності на різних його етапах.

Модель формування досліджуваного феномену містить п'ять основних блоків: мотиваційно-цільовий (соціальне замовлення суспільства, мета і завдання); методологічний (включає компоненти прогностичної компетентності, підходи, принципи, правила, закономірності); змістовий (зміст дисциплін, розробка патернів); процесуальний (форми, методи, засоби формування прогностичної компетентності); результативний (критерії, показники, рівні сформованості прогностичної компетентності, результат та блок корекції результату).

ВИСНОВКИ

Відповідно до реформи вищої освіти, критерієм якості освіти відповідно до компетентісної парадигми є професійна компетентність. Це складне системне особистісне та професійне утворення, яке складається із професійних знань, умінь, способів і технік фахової діяльності, сукупності установок та орієнтацій, набутого досвіду, що дає змогу викладачеві досягати високих освітніх результатів. Таким чином питання підвищення якості освіти пов'язано з підвищенням рівня кваліфікації викладачів, а саме формуванням професійних компетентностей майбутнього викладача закладу вищої освіти.

Отже, здійснивши теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування прогностичної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти, відповідно до сформульованих основних завдань, можемо зробити наступні висновки.

1. Дослідивши питання компетентісного підходу, як одного із стратегічних напрямів державної політики України в освітній сфері, можна визначити, що у сучасній науці компетентісний підхід розглядається як комплекс методологічних, парадигмальних структурних компонентів, спрямованого на формування компетентностей і компетенцій, заснованих на оптимальному співвідношенні теоретичних знань, умінь, здібностей, професійно значущих і особистісних якостей, що забезпечують ефективну підготовку професіонала-фахівця та, що характеризується адекватним уявленням про професійну діяльність та володіючого певними професійними навичками, що дають змогу вирішувати професійні питання та бути конкурентоспроможним та успішним фахівцем.

2. Проаналізувавши прогностичну компетентність викладачів вищої освіти, що входить до структури професійної компетентності, було визначено, що прогностична компетентність є інтегрованою професійно значущою якістю особистості, що ґрунтується на системі прогностичних знань, умінь, навичок,

попередньому досвіді та сприяє цілеспрямованому випереджувальному плануванню, знаходженню альтернатив і вибору найбільш доцільних варіантів рішень професійних проблем з урахуванням потенційних ризиків і можливостей.

3. У дослідженні були визначені показники, критерії та рівні сформованості прогностичної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти. Серед критеріїв були виділені: мотиваційно-ціннісний (мотивація до цілепокладання, усвідомлення цінності саморозвитку та самовдосконаlostі), когнітивний (володіння теоретичними знаннями щодо цілепокладання, планування та прогнозування, здатність до планування та цілепокладання), процесуально-діяльнісний (володіння проектувальними вміннями), професійно-рефлексивний (вміння щодо усвідомлення й оцінювання процесу та результату власної діяльності, здатність до хсаморегуляції) та особистісний (особистісна відповідальність).

4. На етапі емпіричного дослідження та аналізу стану сформованості прогностичної компетентності майбутніх викладачів закладу вищої освіти, були виявлені рівні сформованості прогностичної компетентності відповідно до показників: мотивація до цілепокладання, усвідомлення цінності саморозвитку та самовдосконаlostі, володіння теоретичними знаннями щодо цілепокладання, планування та прогнозування, здатність до планування та цілепокладання, володіння проектувальними вміннями та вміннями щодо усвідомлення й оцінювання процесу та результату власної діяльності, здатність до саморегуляції. Отримані результати свідчать про високий та середній рівні сформованості прогностичної компетентності студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта / Педагогіка Запорізького національного університету.

5. Відповідно до теоретичного аналізу літератури та проведеного емпіричного дослідження була розроблена модель формування прогностичної компетентності майбутніх викладачів закладу вищої освіти, що складається з

п'яти блоків (мотиваційно-цільового, методологічного, змістовного, процесуального та результативного). При розробці моделі були ураховані основні показники сформованості та відповідні їм умови, що забезпечують усвідомлення студентами особистісної, професійної та соціальної значущості навчального матеріалу і засвоєваних ними практичних професійних умінь, а також формування першого рівня здатності до цілепокладання, самоконтролю, відповідальності.

Можемо зазначити, що подальше дослідження даної теми передбачає опробування розробленої моделі формування прогностичної компетентності серед здобувачів освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта / Педагогіка Запорізького національного університету.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акмеология : учебник / под общ. ред. А. А. Деркача. Москва : РАГС, 2002. 650 с.
2. Антоненко А. В. Формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів у вищих аграрних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2011. 19 с.
3. Базилевич Т. Антиципация в структуре действий различного замысла. *Психологический журнал*. 1988. Т. 9. № 3. С. 121-131.
4. Батраченко І. Антиципація як продукт еволюції. *Науковий вісник Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. К.Д. Ушинського*. 2009. № 1. С. 44-50.
5. Белинская Е. Временные Аспекты «Я» концепции и идентичности. *Мир психологии*. 1999. № 3. С. 140-147.
6. Бех І. Д. Виховання особистості. Київ : Либідь, 2003. 344 с.
7. Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной парадигме. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 7-13.
8. Брушлинский А. В. Зона ближайшего развития и проблема субъекта деятельности. *Психологический журнал*. 1994. № 3. С. 17-27.
9. Бунас А. А. Особливості прогностичної компетентності осіб з різними рівнями схильності до ризикованої поведінки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2016. 19 с..
10. Выготский Л. С. Мышление и речь. Проблема речи и мышления ребенка в учении Ж. Пиаже. Москва : ЭКСМО-Пресс, 2000. 509 с.
11. Гвоздецька Ю. В. Формування професійної компетентності майбутніх викладачів основ технологій харчових виробництв у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук (доктора філософії): 13.00.04. Умань, 2018. 342 с.
12. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. Москва : Пед. об-во России, 2002. 508 с.

13. Глазачева А. О., Гагарин А. В., Глазачев С. Н. Экологическая компетентность будущего специалиста в пространстве дизайн-образования. Москва : Изд-во МГГУ им. М.А. Шолохова. 2011. 520 с.
14. Глузман О. В. Базові компетентності : сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 51-61.
15. Голованова Т. П. Теоретичні засади професійної компетентності майбутнього викладача вищої школи. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2018. № № 1 (30). С. 68-76. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2018_1_14.
16. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С.23-30.
17. Головань М. С. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 44. С.79-88.
18. Головань М. Система компетенцій випускника вищого навчального закладу напряму підготовки «фінанси і кредит». *Вища школа*. 2011. № 9. С. 27-38.
19. Гришина И. В. Профессиональная компетентность руководителя школы как объект исследования : монография. Санкт-Петербург, 2002. 232 с.
20. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2004. 243 с.
21. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : дис... д-ра пед.наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2008. 752 с.
22. Державні стандарти професійної освіти : теорія і методика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький: ТУП, 2002. 334 с.
23. Дмитренко Т. Г. Педагогічна спадщина А. С. Макаренка у виховній системі приватної школи (з досвіду роботи ПНВК «Паросток»). *Витоки*

- педагогічної майстерності. Педагогічні науки. 2008. Вип. 4. С. 227-234.*
24. Добудько Т. В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования : дис... д-ра пед. наук : 13.00.02. Самара, 1999. 349 с.
 25. Драч І. І. Основні підходи до визначення професійної компетентності педагога. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2012. Вип. 32. С. 9-14.*
 26. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи : теоретико-методичні засади : монографія. Київ : «Дорадо-Друк», 2013. 456 с.
 27. Драч І. І. Соціально-психологічні функції компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх викладачів ВНЗ. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. 2012. № 4. С. 66-723.*
 28. Драч І. І. Сутнісна характеристика принципів компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх викладачів вищої школи. *Нові технології освіти. 2013. № 75. С. 115-121.*
 29. Дубасенюк О. А. Основи теорії і практики професійної виховної діяльності педагога. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 1994. 18 с.
 30. Дьяченко Б. Василь Сухомлинський у діалозі з компетентісним підходом. *Освіта на Луганщині. 2008. № 29. С. 13-16.*
 31. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
 32. Єрмаков І. Життєва компетентність особистості : від теорії до практики. Запоріжжя : Центріон, 2005. 640 с.
 33. Желтикова И. В. Исследования будущего и место в них концепта «образ будущего». *Философская мысль. 2020. № 2. С. 15-32.*
 34. Жук О. Л. Беларусь : компетентностный поход в педагогической подготовке студентов университета. *Педагогика. 2008. № 3. С. 99-105.*

35. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Освіта України, 2008. 528 с.
URL: http://pidruchniki.ws/17000308/pedagogika/pedagogika_-_zaychenko_ib.
36. Зеер Э. Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования. *Образование и наука*. 2002. № 2. С 67-72.
37. Камынина Т. П. Формирование учебно-проектной деятельности студента в образовательном процессе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Оренбург, 2006. 200 с.
38. Княжев І. О. Проблема підготовки майбутніх педагогів до прогностичної діяльності в сучасних наукових дослідженнях. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2016. Вип. 1. С. 33-38.
39. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы. Кривой Рог : КГПУ, 2007. 474 с.
40. Кошонько Г. А., Поробок О. К. Прогностические умения в структуре профессиональной деятельности будущих психологов. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України Психологічні науки*. 2018. № 2 (10). С. 47-54.
41. Краева М. Ю. Динамика прогностических способностей у студентов психологов в образовательном процессе вуза : дис... канд. психол. наук : 19.00.07. Астрахань, 1999. 205с.
42. Краевский В. В. Предметное и общепредметное образование в образовательных стандартах. *Педагогика*. 2003. № 2. С. 3-10.
43. Краевский В. В. Проблема целостности учебно-воспитательного процесса в средней школе. *Советская педагогика*. 1984. № 9. С. 36-42.
44. Кремень В. Г. Сучасний стан, проблемні питання діяльності та перспективи розвитку професійно-технічної освіти. *Проблеми інженерно-технічної освіти*: 2003. № 5. С. 7-12.
45. Кринецкий И. И. Основы научных исследований. Киев ; Одесса : Вища школа, 1981. 208 с.
46. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. Москва :

- Просвещение, 1972. 255 с.
47. Кугуєнко Г. В. Формування прогностичних умінь в учнів основної школи у процесі вивчення хімії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2009. 19 с.
 48. Кузьмина Н. В. Профессионализм преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1990. 119 с.
 49. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1961. 98 с.
 50. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высш. шк., 1990. 119 с.
 51. Левицкий Л. В. Профессия – инженер-машиностроитель. Иркутск : Изд-во Иркут. ун-та, 1984. 144 с.
 52. Леонтьев В. Г. Мотивация и психологические механизмы её формирования. Новосибирск : Новосибирский полиграфкомбинат, 2002. 264 с.
 53. Локшина О. І. Європейська довідкова система як інструмент упровадження компетентнісного підходу в освіту країн – членів Європейського Союзу. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 1. С. 131-142.
 54. Ломов Б. Ф. Системность в психологии: Избранные психологические труды. Москва : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 424 с.
 55. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 13-26.
 56. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти. Київ : Центр «Магістр-S» Творч. спілки вчит. України, 1996. 256 с.
 57. Макарова Л. Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность : в 2 ч. Тамбов : Изд-во ТГУ, 2000. Ч. 2. 142 с.
 58. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Отечественная педагогика*. 1990. № 8. С. 26-29.

59. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. 308 с.
60. Мащенко Н. І. Соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості студентів технічних університетів : дис... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2005. 195 с.
61. Мельник Н. І. Професійна підготовка дошкільних педагогів у країнах Західної Європи : теорія і практика : монографія. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2016. 392 с.
62. Мельнік Н. Антиципаційна компетентність як фактор становлення професійної ідентичності. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 20. С. 385-395.
63. Мельнік Н. Антиципація студентами гуманітарних спеціальностей своєї професійної ідентичності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2011. 22 с.
64. Менделевич В. Антиципационные механизмы невротогенеза. *Психологический журнал*. 1996. № 4. С. 107-115.
65. Мижериков В. А., Ермоленко М. Н. Введение в педагогическую деятельность. Москва : Педагогическое общество России, 2002. 268 с.
66. Милюхин К. В. Опережающее отражение в саморегуляции личности : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01. Чебоксары, 2004. 216 с.
67. Назарова Т. С. Педагогические технологии: новый этап эволюции. *Педагогика*. 1997. № 7. С. 24-25.
68. Наход С. А. Методологічні підходи до розробки технології формування прогностичних умінь практичних психологів засобами інтерактивних технологій. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія*. 2014. № 2 (8). С. 69-75.
69. Никандров В. В. Метод моделирования в психологии : учеб. пособ. Санкт Петербург : Речь, 2003. 55 с.
70. Ничипоренко Н. Менделевич В. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования. *Психологический журнал*.

2006. № 5. С. 50-59.

71. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ: К.І.С. 2004. 112 с.
72. Онопрієнко О. В. Формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2009. 299 с.
73. Освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта / Педагогіка / гарант О. І. Іваницький. Запоріжжя : ЗНУ, 2021. 16 с.
74. Осипова Н. Н. Подготовка учителей начальных классов к прогностической деятельности в обучении математики младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Пенза, 2000. 182 с.
75. Пирогова О. В. Моделирование в образовании. *Инновации в образовании*. 2004. № 15. С. 36-40.
76. Присяжная А. Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых. *Педагогика..* 2005. № 5. С. 71-78.
77. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення : 02.10.2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
78. Рабочая книга по прогнозированию. / редкол. И. В. Бестужев-Лада. Москва : Мысль, 1982. 430 с.
79. Регуш Л. Психология прогнозирования : успехи в познании будущего. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 352 с.
80. Рибалко Ю. В. Основні критерії, рівні та показники сформованості професійної компетентності майбутніх екологів. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*. 2011. Вип. 6. С. 85-91.
81. Родигіна І. Компетентнісно спрямований педагогічний процес. URL: <http://osvita.ua/school/theory/1963>.
82. Романов К. М. Формирование психологического мышления учителя : учеб. пособ. Саранск : Изд-во Морд, ун-та, 1994. 108 с.

83. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи*. Київ : К.І.С, 2004. С. 34-52.
84. Севастюк М. С. Формування прогностичних знань та вмінь у студентів педагогічних факультетів (спеціальність «Початкове навчання») : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2001. 17 с.
85. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138-143.
86. Симоненко С. В. Формування комунікативної компетентності фахівців з програмної інженерії у закладах вищої освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2019. 305 с.
87. Сисоєва С. О. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2016. 156 с.
88. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
89. Слостенин В. А. Готовность учителя к инновационной деятельности. *Сибирский педагогический журнал*. 2007. № 1. С. 42-49.
90. Словник української мови. Академічний тлумачний словник : в 11 / за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1978. Т. 8. URL: <http://sum.in.ua>.
91. Солобутина М. Антиципационная состоятельность в структуре профессиональной компетентности. *Вестник ТГГПУ*. 2009. № 3. С. 17-18.
92. Стандарт вищої освіти України. Другий (магістерський) рівень, галузь знань – 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність – 011 Освітні, педагогічні науки : затверджено і введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 11.05.2021 р. № 520. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/05/17/011.Osvitni.ped.nauky.mahistr_17.06.docx.
93. Стрельніков В. Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи. *Наукові записки ПОІППО : Моделі ключових та професійних компетентностей педагогічного працівника*. 2011. Вип. 2. С. 184-186.

94. Сумина Н., Ничипоренко Н. Взаимосвязь антиципационной состоятельности с личностными свойствами. *Российский психологический журнал*. 1996. № 4. С. 107-115.
95. Сурков Е. Процессы антиципации и их организация в деятельности человека : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Ленинград, 1985. 37 с.
96. Суханов Л. А. К вопросу об обучении студентов технических специальностей продуцированию собственных научно-технических текстов. *Сибирский педагогический журнал*. 2007. № 3. С. 81-82.
97. Суходольский Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности. Луганск : ЛГУ, 1976. 120 с.
98. Толстошеина Н. В. Антиципация как одно из условий прогнозирования, выбора и регуляции будущей деятельности. *Гаудеамус*. 2002. № 2 (2). С. 23-29.
99. Топузов О. М. Дидактична прогностика в контексті теоретико-методичного забезпечення створення сучасного підручника. *Проблеми сучасного підручника*. 2014. Вип. 14. С. 12-20.
100. Топузов О. Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики. *Рідна школа*. 2014. № 7. С. 32-37.
101. Фарман И. П. Воображение в структуре познания. Москва : ИФ РАН, 1994. 324 с.
102. Хаджирадева С. Становлення та розвиток моделювання як методу науково-практичного пізнання. *Науково-практичний освітньо-популярний часопис «Імідж сучасного педагога»*. 2008. № 7-8 (86-87). С. 110-116.
103. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск : Изд-во Том. ун-та ; Москва : Барс, 1997. 392 с.
104. Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. *Педагогічна освіта : теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2007. № 7. С. 178-183.

105. Цільмак О. М. Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: підручник. Одеса : ОДУВС, 2017. 124 с.
106. Цофнас А. Ю. 50 термінів по методології познання: краткий словарь-справочник с методическими указаниями и комментариями. Одесса : Астропринт, 2003. 48 с.
107. Часнікова О. В. Компетентісний підхід в освіті як основа її реформування. *Народна освіта*. 2014. № 3 (24). С.43-46.
108. Шаравара В. В. Формування прогностичної компетентності студентів як сучасна наукова проблема. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2020. № 1 (19). С. 52-56.
109. Шестопалова К. Особистісні чинники прогнозування майбутнього. *Вісник Дніпропетровського університету. Психологія*. 2010. Вип. 16. С. 131-138.
110. Штофф В. А. Моделирование и философия. Москва : Наука, 1966. 304 с.