

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

*У статті розглядаються критерії, показники і рівні професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи, принципи вимірювання якості знань, комплексна діагностична програма вимірювання рівнів професійної компетентності магістрів педагогіки.*

**Ключові слова:** педагогічна підготовка, магістр педагогіки вищої школи, вимірювання рівнів професійної компетентності магістрів педагогіки; базові знання і компетенції.

*В статье рассматриваются критерии, показатели и уровни профессиональной компетентности магистров педагоги высшей школы, принципы измерения качества знаний, комплексная диагностическая программа измерения уровней профессиональной компетентности магистров педагоги.*

**Ключевые слова:** педагогическая подготовка, магистр педагоги высшей школы, измерение уровней профессиональной компетентности магистров педагоги; базовые знания и компетенции.

*This article is consist criteria's, measures and levels of professional competence of masters of pedagogics higher school and also principles of knowledge quality damnation, total diagnostically program of damnation levels of professional competence of masters of pedagogics.*

**Key words:** pedagogical training, master of pedagogics higher school, damnation levels of professional competence of masters of pedagogics; basic knowledge and competences.

**Постановка проблеми.** Підготовка магістрів у вищих навчальних закладах України до викладацької діяльності зумовлює низку актуальних педагогічних завдань, які потребують наукового обґрунтування. Серед них – проблема вимірювання рівнів професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи. Ця проблема набуває більшої актуальності, позаяк відчувається недостатність навчальних дисциплін для повноцінної педагогічної підготовки магістрів у вищих навчальних закладах. Водночас сучасне суспільство з його потребами зумовлює необхідність високої професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій,** у яких започатковано розв'язання проблеми, засвідчив, що дослідження проблеми вимірювання рівнів професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи має ґрунтуватися на вітчизняних традиціях вивчення професійної компетентності фахівця в межах педагогічних, психологічних, економічних, соціологічних та інших наук, зокрема на теоретико-методологічних працях Ю. Бабанського, І. Беґа, Б. Гершунського, С. Гончаренка, Р. Гуревича, І. Зязюна, В. Козакова, В. Кременя, І. Лернера та ін.; працях з професійної підготовки педагогічних працівників Н. Бутенко, В. Гриньової, О. Дубасенюк, В. Моторіної, Н. Ничкало, С. Нікітчиної, Г. Троцько, В. Стрельникова, В. Федяєвої, М. Чобітька, О. Шапран та ін.; працях з педагогічної психології Г. Балла, Л. Виготського, Г. Костюка, Н. Побірченко, В. Семиченко, Б. Федоришина та ін.

Разом з тим, аналіз наукових праць українських авторів [зокрема 1–3 та ін.] підтвердив, що поза увагою дослідників залишилися питання теорії й методики вимірювання професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи у вищих навчальних закладах.

Зважаючи на це, **метою написання статті** став пошук ефективної системи методик вимірювання рівнів професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи у вищому навчальному закладі.

Завданнями дослідження, по-перше, стало виявлення на основі аналізу існуючих робіт основних критеріїв, показників і рівнів професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи, які б забезпечили необхідну і достатню підготовку до майбутньої викладацької діяльності; по-друге, побудова комплексної діагностичної програми вимірювання рівнів професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи; по-третє, виділення характеристик магістрів педагогіки вищої школи з різними рівнями професійної компетентності та експериментальне застосування діагностичної програми.

**Виклад основного матеріалу.** Розпочнемо виклад суті й результатів дослідження з першого його завдання – визначення критеріїв сформованості професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи на основі сутнісних характеристик професійної компетентності і положень критеріального підходу (критерії мають фіксувати діяльнісний стан суб'єкта, нести інформацію про характер діяльності, про мотиви і ставлення до її виконання). Розглядаючи структуру професійної компетентності магістра педагогіки вищої школи як єдність його компонентів, оцінюємо її за компонентами, які є також основними критеріями: когнітивним (засвоєння знань педагогічних і суміжних з ними предметів, аргументоване обґрунтування власних думок щодо вирішення професійних ситуацій), діяльнісним (рівень сформованості умінь викладача, ініціація навчання, активна і продуктивна участь у спільному навчанні; адекватна самооцінка значущості своєї участі у спільній роботі; корекція власної поведінки) і особистісним (ступінь сформованості професійно важливих якостей особистості магістра педагогіки вищої школи).

Зміст критеріїв рівнів професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи розкривається у відповідних показниках. Розглянемо параметри запропонованих критеріїв.

1. Когнітивний критерій передбачає засвоєння магістрантом педагогічних знань для вирішення професійних ситуацій, аргументоване обґрунтування власних думок щодо вирішення професійних ситуацій, відповідає сучасним педагогічним вимогам до магістрантів стосовно швидкої адаптації у складних і змінних навчальних діях.

Основними показниками цього критерію є дві валентні групи теоретичних знань: 1) педагогіки, суміжних з нею дисциплін, методики; 2) спеціальні знання (зі своєї спеціальності, знання методики й інформатики, інших суміжних дисциплін тощо).

Досліджувалися також додаткові показники цього критерію: чітке формулювання мети навчання, постановка завдання й усвідомлення необхідності його реалізації; вибір найбільш раціональних видів навчально-пізнавальної діяльності з оволодіння новою навчальною інформацією; переробка інформації до використання; різноманітність способів і прийомів організації своєї навчально-пізнавальної діяльності.

2. Діяльнісний критерій у частині ініціації навчання, активної і продуктивної участі у спільному навчанні є системою цілей, потреб, мотивів, які змушують магістрантів оволодівати психолого-педагогічними знаннями, усвідомлено ставитися до навчання, бути суб'єктом процесу навчальної діяльності. У частині адекватної самооцінки значущості своєї участі у спільній роботі і корекції власної поведінки діяльнісний критерій спрямований на усвідомлення ступеня своєї участі в навчальній діяльності, критичне ставлення до якості одержуваної магістрантом освіти, самоаналіз рівня власної компетенції як фахівця.

Основними чотирма показниками цього критерію є такі вміння: організаторські; комунікативні (у тому числі експресивні – уміння здійснювати емоційно-вольовий вплив на магістрантів); дидактичні; проектувальні (у тому числі діагностичні і прогностичні).

Досліджувалися також такі додаткові показники діяльнісного критерію, як: наявність у магістранта пізнавальної потреби; переважний вибір навчальної роботи, спрямованої на вивчення і засвоєння компонентів теоретичної і прикладної сторін діяльності; наявність рольових мотивів; установлення педагогічно доцільних взаємин педагогів і магістрантів; раціональне поєднання колективної й індивідуальної форм внутрішньої діяльності магістрантів; залучення магістранта до діалогів, полілогів, застосування різних форм активного навчання (ділові ігри, рольові ігри тощо); усвідомлення необхідності якості процесів і результатів навчальної діяльності; вибір методів учіння відповідно до поставленого завдання й об'єктивних

особистісних можливостей; осмислення знань, яке проявляється в розумінні зв'язків між ними, шляхів отримання знань, умінь їх доводити; урахування труднощів, які зустрічаються під час засвоєння інформації і готовність їх долати.

3. Особистісний критерій розглядався як система вимог до розвинутого рівня професійно важливих якостей особистості. Основними трьома показниками цього критерію є такі професійні якості особистості:

- якості інтелекту і креативності (гнучкість; передбачливість; широта наукового світогляду; різноманітність оцінювання подій і явищ світу; готовність сприйняти незвичайну інформацію; уміння оцінювати й розуміти події в термінах минулого (причин) і майбутнього (наслідків); орієнтація на з'ясування суттєвих, об'єктивно необхідних аспектів подій і явищ навколишнього світу; схильність мислити категоріями ймовірного у межах ментальної моделі «якби»);
- якості, пов'язані зі ставленням до праці (працелюбність, уважне ставлення до обов'язків, творчий підхід у роботі);
- якості, які характеризують загальний стиль поведінки і діяльності (дисциплінованість, самостійність, дотримання слова, авторитетність, енергійність).

Таким чином, використано дев'ять основних показників для визначення рівнів професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи: 1) теоретичні знання педагогіки і суміжних з нею дисциплін; 2) спеціальні знання; 3) організаційно-виховні вміння; 4) комунікативні вміння; 5) дидактичні вміння; 6) проектувальні вміння; 7) інтелект і креативність; 8) ставлення до професійної і педагогічної діяльності; 9) стиль поведінки і діяльності. На основі дев'яти основних показників розвитку професійної компетентності магістра виділено чотири логічні рівні прояву кожного критерію та розроблена програма моніторингу рівнів професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи.

Зазначимо, що розвиток є стійкою послідовністю змін якісних станів систем, пов'язаною з переходом до нового рівня цілісності із збереженням їх еволюційних можливостей. Саме ці якісні зміни у розвитку й обумовлюють існування рівнів, кожен із яких має свої власні елементи.

Поняття «рівень» відображає діалектичний характер процесу розвитку, який допомагає пізнати предмет у всій багатоманітності його властивостей, зв'язків і відносин, і вживається для відображення послідовності традицій, де багато наступних рівнів є менш значущими для підвищення організації системи порівняно з попередніми. Уключення компонентів професійної компетентності магістра педагогіки вищої школи один в інший відображає їхню ієрархічну підпорядкованість, тобто, якісне формування і розвиток компонентів більш вищого рівня неможливе без засвоєння попередніх.

Ступінь прояву першого, когнітивного, критерію (рівень засвоєння педагогічних знань, аргументоване вирішення професійних ситуацій) характеризується такими характеристиками рівнів засвоєння знань: 1) поверхові теоретичні знання; 2) знання неповні, але правильним є їх відтворення на основі розуміння алгоритмів діяльності викладача; 3) не лише повне й правильне відтворення знань, а й доцільне їх застосування; 4) створення суб'єктивно нових знань.

Для ступеня прояву другого, діяльнісного, критерію (організаційно-виховні, комунікативні, дидактичні і проектувальні вміння, а також ініціація навчання, активна і продуктивна участь у спільному навчанні; адекватна самооцінка значущості своєї участі у спільній роботі; корекція власної поведінки) характерні такі характеристики рівнів застосування умінь педагогічної діяльності: 1) відсутність умінь, викладання неможливе; 2) діє за алгоритмом, може викладати предмет, учить інших; 3) розвинута система умінь (у тому числі проектувальних, «випереджуючих творчість»); 4) творчо діє, незвично, нестандартно працює.

Ступінь прояву особистісного критерію (професійно важливі якості особистості) характеризується рівнями розвитку цих якостей, як: 1) початковий; 2) активного вдосконалення; 3) розвинутий; 4) глибокий.

Ці критерії оцінювання є вихідним моментом для визначення рівнів професійної компетентності магістрів і сприяють реалізації механізму контролю знань, умінь, навичок і професійних рис майбутніх магістрів педагогіки вищої школи.

Застосовувалися такі види контролю рівня знань: попередній, поточний, тематичний і

підсумковий. Контроль за рівнем знань як когнітивний критерій був прямо пов'язаний з рівнями професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи.

Виділення критеріїв і показників рівнів професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи дало можливість діагностувати рівень розвитку як даної якості в цілому, так і окремих її компонентів, і на цій основі цілеспрямовано будувати технологію педагогічної підготовки.

При виконанні *другого завдання* дослідження враховувалося, що кінцеві результати (знання, уміння, навички, професійні якості магістранта) неможливо визначити миттєво, бо вони складаються пізніше, а кожен із методів оцінювання рівнів професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи, навіть з використанням комп'ютера, має наближений характер і є певною мірою суб'єктивним. Тому була використана комплексна діагностична програма вимірювання рівнів професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи, яка містила різні методи – від експертних оцінок, самооцінки до комп'ютерного тестування і різноманітних тестових методик. Застосовувався комплекс експериментальних методик, які доповнювали одна одну. Крім того, кількісний аналіз матеріалів доповнювався конкретними емпіричними методиками (уключене спостереження, індивідуальні і групові бесіди з магістрантами, викладачами, адміністраторами та ін.). Для вимірювань використовувався час, відведений на заняття з навчальних курсів «Вища освіта і Болонський процес», «Дидактичні системи у вищій школі», «Моделювання соціальної діяльності фахівця» та «Моделювання професійної підготовки фахівця». В обробці матеріалів анкетування також брали участь викладачі – внутрішні аудитори якості навчального процесу, куратори академічних груп, магістранти. Для більш об'єктивного виявлення кожного з критеріїв і показників рівнів професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи використовувалися різні перехресні методики.

Також на констатувальному етапі експерименту проводилося вклучене педагогічне спостереження, аналіз академічної успішності магістрантів, тестування, анкетування магістрів для з'ясування ставлення до своєї майбутньої професійної діяльності, мотивів підвищення рівня професійної компетентності. Бесіди й інтерв'ю з майбутніми магістрами сприяли їм у набутті належної професійної компетентності, ознайомили їх з основними ідеями й метою педагогічної підготовки, а також з'ясували інтерес до неї. Проводилися також індивідуальні і групові бесіди з магістрантами, викладачами, адміністраторами.

Щодо *третього завдання* виокремлення й опису рівнів професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи зазначимо, що, спираючись на відповідні теоретичні і практичні напрацювання та результати проведеного констатувального експерименту, виділено такі чотири рівні сформованості вказаної якості: 1) початковий або рівень інформованості (низький); 2) репродуктивний (середній); 3) активний (достатній); 4) творчий (високий, який започатковує рівень педагогічної майстерності). Не брався до уваги так званий «нульовий» рівень професійної компетентності, який інколи згадується дослідниками. Якщо він передбачає повну відсутність у магістра педагогіки вищої школи уявлення про педагогічну діяльність, тоді ця ситуація справді є парадоксальною, адже магістрант навчається вже більше п'ятнадцяти років (загальноосвітня школа та університет) і, як учасник навчального процесу, вже має певне уявлення про суть діяльності педагога.

Перший – початковий (або рівень інформованості, низький) рівень професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи характеризується такими показниками:

1) знання педагогіки, психології, педагогіки вищої школи, методики викладання та інших суміжних дисциплін недостатні; знання основ професійної педагогіки мають поверховий ситуативний характер, обмежуються лише знанням теорії, загальним уявленням про майбутню викладацьку діяльність;

2) педагогічні вміння, «педагогічна техніка» мають низький рівень сформованості; потреба в застосуванні педагогічних знань у цих магістрантів має ситуативний характер; навчання непослідовне, засноване лише на інтуїції, спроби реалізації різних методів навчання; властива пасивність на заняттях, небажання вступати в діалог, бесіду, дискусію, виступати перед

аудиторією; відсутнє прагнення до імпровізації, творчості; властива нестійкість мотивів; мотиви афіліації і досягнення реальної спонукальної сили не мають; властива спрямованість на імпульсивний характер педагогічної діяльності; переважає неадекватна самооцінка власної ролі у спільній діяльності (завищена чи занижена), слабо розвинуті рефлексивні здібності;

3) професійно значимі особистісні характеристики мають низький рівень сформованості, магістранту властиві пасивність, замкнутість, висока тривожність, нездатність до аргументованого відстоювання власної думки і впливу на позиції інших.

Другий – репродуктивний (середній) рівень професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи характеризується такими показниками:

1) знання педагогіки, психології, педагогіки вищої школи, методики викладання та інших суміжних дисциплін мають середній рівень сформованості; знання доповнені знанням алгоритмів діяльності викладача; магістранти усвідомлюють значимість педагогічної підготовки для їх майбутньої професійної діяльності, мають знання основ теорії професійної педагогіки, проявляють інтерес до педагогічних знань;

2) педагогічні вміння, «педагогічна техніка» також середнього рівня сформованості; знання того, як діяти за алгоритмом, дає можливість викладати предмет; властива спрямованість на репродуктивний характер педагогічної діяльності; переважає неадекватна самооцінка (здебільшого занижена); магістранти частково модифікують існуючу в них систему знань залежно від навчальної ситуації; застосовують педагогічні знання для вирішення професійних ситуацій; аргументовано відстоюють свою точку зору; здатність впливати на думку інших має ситуативний характер; мотив афіліації має реальну спонукальну силу, що проявляється в ініціації спілкування, однак здатність до підтримки спілкування розвинута недостатньо; мотив досягнення має досить стійкий характер;

3) професійно значимі особистісні характеристики хоча й мають середній рівень сформованості, однак свідомо вдосконалюються; здібності до продуктивного спілкування недостатньо сформовані, слабко виражена або недостатньо розвинена толерантність у сприйнятті партнера.

Третій – активний (достатній) рівень професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи характеризується такими показниками:

1) знання педагогіки, психології, педагогіки вищої школи, методики викладання та інших суміжних дисциплін мають відносно високий рівень сформованості; магістранти мають сформовану систему педагогічних знань, проявляють стійкий інтерес до їх удосконалення;

2) педагогічні вміння, «педагогічна техніка» мають відносно високий рівень сформованості, магістранти вміють діяти на основі алгоритмів діяльності викладача; властива спрямованість на продуктивний характер педагогічної діяльності, активне застосування педагогічних знань для вирішення професійних ситуацій; магістранти усвідомлюють важливість оволодіння педагогічними знаннями як умовою для успішної майбутньої професійної діяльності; у результаті розвиненої потреби у навчанні, вони легко включаються у спільну діяльність, беруть участь у дискусіях, активно їх підтримують, аргументовано відстоюють свою точку зору; адекватно оцінюють власну роль у виконанні спільних завдань, однак повага до співбесідника розвинута недостатньо;

3) професійно значимі особистісні характеристики відносно високого рівня сформованості за всіма визначеними показниками; однак здатність впливати на думку партнера має ситуативний характер; магістранти прагнуть до самореалізації, самоактуалізації у спілкуванні.

Четвертий – творчий (високий, що започатковує педагогічну майстерність) рівень професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи характеризується такими показниками:

1) знання педагогіки, психології, педагогіки вищої школи, методики викладання та інших суміжних дисциплін мають дуже високу оцінку;

2) педагогічні вміння, «педагогічна техніка» також дуже високі, магістранти працюють творчо, без труднощів ставлять мету педагогічної підготовки, ініціативні у навчанні, здатні тривалий час навчатися; активно застосовують педагогічні знання для вирішення професійних

ситуацій, аргументовано висувають і відстоюють свою точку зору; навчання має стійкий продуктивний характер; усвідомлюють власну роль у спільній діяльності; коригують власну поведінку залежно від ситуації навчання;

3) професійно значимі особистісні характеристики дуже високі за всіма складниками; спрямованість на творчий характер педагогічної діяльності, адекватна самооцінка; завдяки орієнтації на співрозмовника у спілкуванні магістранти здатні впливати на думку партнерів.

У дослідженні взяли участь 23 магістранти Полтавського університету економіки і торгівлі. Наша методика визначення рівнів професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи полягала в узагальненні одержаних даних, зведення їх у чітку систему. За чотирьохбальною шкалою оцінювався кожен учасник експерименту за виділеними показниками критерію з участю експертів (кураторів, викладачів психології, аудиторів якості навчальної діяльності, деканів), з використанням перехресних методик і самооцінки: «початковий» рівень оцінювався 1 балом, «репродуктивний» – 2 балами, «активний» – 3 балами, «творчий» – 4 балами. Статистична обробка даних, здійснена за допомогою ЕОМ, показала відповідність середніх числових значень таким рівням: «початковий» рівень – 1-1,6 бали, «репродуктивний» – 1,7-2,4 бали, «активний» – 2,5-3,4 бали, «творчий» – 3,5-4 бали. Оцінюючи за програмою моніторингу кожний критерій рівнів професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи, підраховувалися числові значення показників у магістрантів, залучених до експерименту.

**Висновки.** Результати вхідного зрізу рівнів професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи показали майже однакову пропорцію магістрантів із «початковим», «репродуктивним», «активним» і «творчим» рівнем у всіх залучених до дослідження ВНЗ (близько 55%, 25%, 15% і 5% відповідно). Таким чином, дібрані засоби діагностування дають можливість точно визначити рівень професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи. Основною метою даного вимірювання є підготовка магістра педагогіки вищої школи як кваліфікованого викладача, науковця і менеджера, конкурентного на ринку праці, компетентного і відповідального, здатного до роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до постійного професіонального росту, соціальної і професійної мобільності. Уточнення найефективніших шляхів вирішення актуальних проблем вимірювання професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи як майбутніх викладачів педагогіки вищої школи визначає перспективи подальших досліджень.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бутенко Н.Ю. Педагогічна практика : підготовка та реалізація : навч. посіб. / Н.Ю. Бутенко, Л.М. Грущенко. – К. : КНЕУ, 2005. – 183 с.
2. Козаков В.А. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах : методологія та практика / В.А. Козаков, Д.І. Дзвінчук. – К. : ЗАТ «Нічлава», 2003. – 137 с.
3. Стрельников В.Ю. Проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : монографія / В.Ю. Стрельников. – Полтава : РВЦ ПУСКУ, 2006. – 375 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

*Лебедик Леся Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, культурології та історії Полтавського університету економіки і торгівлі.*

*Надійшла до друку 13.12.2012 р.*