

УДК 378.14

Коробко Наталія Віталіївна, аспірантка

кафедри філософії освіти та освіти дорослих

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

НАПН України

**Організація та проведення експериментального дослідження з
формування професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки
вищої школи**

Анотація: у статті обґрунтовуються методики формування професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи, організація та проведення експериментальної перевірки. Розкриваються етапи і стадії експериментального дослідження, аналізуються результати формувального етапу експерименту.

Ключові слова: професійна мобільність, експеримент, майбутній магістр педагогіки вищої школи, кваліметрія, експерти.

Коробко Наталья Витальевна, аспирантка

кафедры философии образования и образования взрослых

ГВУЗ «Университет менеджмента образования»

НАПН Украины

**ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ
ШКОЛЫ**

Аннотация: *в статье представлены обоснования методики формирования профессиональной мобильности будущих магистров педагогики высшей школы, организация и проведение экспериментальной проверки. Раскрываются этапы и стадии экспериментального исследования, анализируются результаты формирующего этапа эксперимента.*

Ключевые слова: *профессиональная мобильность, эксперимент, будущий магистр педагогики высшей школы, квалиметрия, эксперты.*

**Korobko Natalia Vitaliyivna, post-graduate student
of the department of Philosophy of Education and
Adults Education of State Higher Education
Institution «University of management of Education» of the
National Academy of Educational Sciences of Ukraine**

**ORGANIZING AND CONDUCTING EXPERIMENTAL RESEARCH
ON THE FORMATION OF
OF PROFESSIONAL MOBILITY OF FUTURE MASTERS OF
PEDAGOGICS OF HIGHER EDUCATION**

Annotation: *substantiation methods of forming professional mobility of future masters of pedagogy of higher education, organizing and conducting experimental verification are described in the article. The article describes the stages and the stage of the pilot study of the formation of professional mobility of future masters of pedagogy of higher education. The results of forming phase of development are analyzed.*

Key words: *professional mobility, experiment, future master of pedagogy of higher education, qualimetry, experts.*

Постановка проблеми. Теоретичне обґрунтування методики формування професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи потребує експериментальної перевірки. З метою вирішення цієї проблеми проводили констатувальний і формувальний етапи дослідження, які характеризуються певними етапами, стадіями і методикою реалізації у процесі навчання студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна мобільність традиційно досліджувалася в соціології, зокрема, у класичних працях західних і вітчизняних учених, таких як Р. Бенедікса, Т. Заславської, С. Ліпсета, П. Сорокіна, В. Шубкіна, П. Кропоткіна, Е. Дюркгейма, М. Вебера, О. Данкена та ін.

Професійну мобільність та конкурентоспроможність фахівця на ринку праці розкрито в дослідженнях вітчизняних (Л. Данилової, Н. Ничкало, Л. Сушенцевої, О. Симончук, О. Щербак, Н. Коваліско та зарубіжних П. Блау, Н. Василенко, Г. Мухамедзінової, О. Олейнікової, О. Філатової) учених. Професійній мобільності присвятили свої дослідження К. Барбакова, В. Войтович, С. Кугель, І. Мартинюк, В. Осовський, Л. Рибникова, О. Шкаратан, В. Ядов та ін.

Професійну мобільність у психології розглядали В. Ковальова, Л. Левченко, Н. Мурадян, В. Тихонович, М. Шабонова, Л. Шевченко та ін.

Мета статті. Визначити послідовність реалізації та структуру формувального етапу експериментального дослідження формування професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для перевірки результативності моделі формування професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи нами проведено педагогічний експеримент, який здійснювався за трьома етапами: констатувальним, формувальним, контрольним.

Основною метою нашого дослідження була перевірка теоретичних положень запропонованої моделі формування професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи, підтвердження робочої гіпотези дослідження.

Аналіз наукових джерел показав відсутність цілісного дослідження, у якому було б представлено методику формування професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи.

Для розв'язання цієї проблеми ми провели експериментальне дослідження, у процесі якого було апробовано розроблену модель формування професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи.

Важливим для нашого дослідження є вибір методики експерименту. Ю. Сурмін акцентує увагу на тому, що побудова методики експерименту складається з п'яти операцій: вибору або розроблення методичної схеми експерименту, засобів перетворення об'єкта, визначення тривалості експерименту, розроблення засобів і методики вимірювання та контролю, методики аналізу результатів¹.

Констатувальний етап експерименту мав за мету вивчення й опис ситуації, що склалася. Завдання етапу: вивчити стан сформованості професійної мобільності завдяки узагальненню інформації, провести наявне вимірювання рівня сформованості професійної мобільності, узагальнити результати констатувального експерименту. Для виконання визначених завдань на констатувальному етапі передбачено вибір експериментальних і контрольних груп з приблизно однаковими якісними і кількісними характеристиками.

¹ Сурмін Ю. П. Майстерня вченого : підручник для науковця / Ю. П. Сурмін. – К. : Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджменту освіти в Україні», 2006. – 302 с.

На початковому етапі входження в експеримент 183 студентам-магістрам педагогічних закладів було запропоновано участь у ньому, було сформовано групи. Експеримент проводився на базі ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г.Сковороди», Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди, Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського.

Перевіряли дві контрольні (К1, К2) та дві експериментальні (Е1, Е2) групи. У контрольних групах К1 та К2 формування професійної мобільності відбувалося несистематично, несистемно та неорганізовано. Студенти самостійно, без допомоги експериментатора вивчали методичні рекомендації з формування професійної мобільності, майже не брали участі у заходах, які організовувалися в позааудиторній роботі.

В експериментальних групах апробація методичних рекомендацій з формування професійної мобільності відбувалася організовано, систематично, системно, послідовно. Студенти-магістри з експериментальних груп були активними, працювали із задоволенням, брали участь у заходах, які організовувалися в позааудиторній роботі, активно долучалися до науково-дослідної роботи.

На констатувальному етапі було застосовано діагностичну методику, яка складається з оцінювання компонентів професійної мобільності експертами, експериментатором та у процесі самооцінювання.

Для діагностування ціле-мотиваційного компонента ми використали методики, які дали змогу виявити мотиваційну спрямованість (методика «Мотивація до досягнення цілі» (Т. Елерс) та рівень розвитку внутрішньої мотивації до професійного розвитку (адаптована методика Т.Дубовицької), ціннісні орієнтації на професійну самореалізацію й самовдосконалення, інтерес та любов до педагогічної праці.

Під час діагностування когнітивного компонента було використано анкетування, тести, міні-твори, кейс-методи, метод групових експертних оцінок для визначення знань професійної мобільності.

Для діагностування процесуально-корегуючого компонента використали метод моделювання життєвого шляху професійно мобільного педагога, кейс-методи, метод групових експертних оцінок, вправи на формування внутрішньої стійкості до стресу, виконання творчих завдань з проблеми формування професійної мобільності.

Особистісний компонент діагностувався методиками, за допомогою яких було виявлено рівень сформованості педагогічної рефлексії (Є. Рукавішніков), здатність педагога до саморозвитку (Шамов), схильність до стресу (Дженкінсон, модифікація Фрідмана і Розенмана), творчий потенціал особистості (діагностика рівня розвитку творчого потенціалу особистості).

Для опрацювання результатів та їх надійності використано кваліметричний підхід.

Кваліметрія – від латинського кореня «квалі» (що утворює слова *qualitas* – якість, властивість, характер і *quails* – який, якої якості) та давньогрецького слова «метрео» – міряти, вимірювати. Таким чином, термін «кваліметрія» досить точно передає зміст поняття – «вимірювання якості»².

Аналіз наукової та науково-методичної літератури дає змогу ознайомитися із значною кількістю моделей оцінювання професійної мобільності. Але ці моделі не є кваліметричними, у них не розроблено чіткі критерії та показники, тому немає можливості визначити рівень сформованості професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи.

² Ануфрієва О.Л. Оцінювання роботи загальноосвітнього навчального закладу 1-го ступеня за кінцевими результатами : курс лекцій / укл. О.Л. Ануфрієва. – К. : Міленіум, 2003. – 32 с.

Усе це наштовхнуло нас на думку про необхідність визначення критеріїв професійної мобільності та рівня їх сформованості в межах чотирьохрівневої шкали (низький, середній, достатній і високий). У такому разі в інтерпретації оцінки нами буде використано факторно-критеріальний підхід, запропонований Г. Єльніковою³, який передбачає розроблення трирівневої діяльнісної моделі, що має фактори, критерії і показники їх прояву.

На думку О. Ануфрієвої, використання кваліметрії в педагогічній практиці сприяє кращому виконанню завдання, насамперед, підвищенню якості освітнього процесу⁴. На нашу думку, кваліметрична модель педагогічного об'єкта – це методика, що має технології та процедури вимірювання й оцінювання характеристик, умов і факторів функціонування педагогічних об'єктів.

Основою кваліметричного підходу є концептуальні положення теорії педагогічних вимірювань, методи математичної статистики та педагогічного аналізу. Цей підхід використовується для розроблення факторно-критеріальної моделі оцінювання рівня сформованості професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи і здійснюється за допомогою основних принципів кваліметрії.

Ми вважаємо, що за допомогою факторно-критеріального підходу можна виміряти рівень досягнення цілей у системі освіти та результати діяльності студентів.

Необхідно відзначити, що за допомогою факторно-критеріального моделювання вдасться привести до порівняльного вигляду показники, які

³ Єльнікова Г.В. Адаптивне управління : сутність, характеристика, моніторингові системи : Колективна монографія / Г.В. Єльнікова, Т.А. Борова, О.М. Касьянова, Г.А. Полякова та ін. / за заг. ред. Г.В. Єльнікової. — Чернівці : Технодрук, 2009. — 572 с.

⁴ Ануфрієва О.Л. Оцінювання роботи загальноосвітнього навчального закладу 1-го ступеня за кінцевими результатами : курс лекції / укл. О.Л. Ануфрієва. – К. : Міленіум, 2003. – 32 с.

мають різні системи оцінювання, одиниці вимірювання; можна врахувати оцінювання незалежних експертів, самооцінювання та взаємооцінювання.

Залежно від цільового напрямку, факторно-критеріальні моделі можуть мати різні фактори чи критерії, їх вагомість і кількість, але принципи побудови моделі залишаються незмінними.

Враховуючи вищезазначене, ми використали метод факторно-критеріального моделювання.

Для того, щоб на основі розробленої моделі професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи побудувати кваліметричну модель визначення рівня сформованості професійної мобільності, необхідно знати:

- критерії професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи;
- показники виявлення критеріїв;
- методику їх обчислення;
- шкалу для визначення стану професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи;
- величину певних кваліметричних коефіцієнтів або формули, за якими їх обчислюють.

Суб'єктами оцінювання якості формування професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи стали експерти. Експерт (від лат. *expertus* – досвідчений) – компетентна особа, яка запрошується для розв'язання спірних питань. Експертом може бути призначена будь-яка особа, яка має необхідні знання для підготовки висновку з досліджуваних питань, незалежно від того, чи працює вона у спеціальній установі і є професійним експертом, чи не працює і проведення експертизи не входить до кола її службових обов'язків. Експерт дає висновок від свого імені й несе за нього особисту відповідальність.

Кандидатами в експерти запросили викладачів вищого навчального закладу, заступників директорів з навчальної та виховної роботи, методистів. Об'єктом оцінювання стали майбутні магістри педагогіки вищої школи, сформованість професійної мобільності яких ми визначали.

Експертів було обрано за результатами аналізу анкет, які було надіслано 20 особам. Всього для проведення експертного оцінювання було відібрано 15 осіб. Залучення експертів здійснювали під час конференцій, семінарів, навчально-виховного процесу.

Під час оцінювання показників доцільніше обирати бальну шкалу, залежно від кількості питань в анкеті. Ми використовували десятибальну шкалу.

Добираючи експертів, врахували їхній педагогічний стаж, наявність праць з проблем, у межах яких проводиться експертне оцінювання (посібників, статей, методичних рекомендації, електронних посібників) та участь викладачів вищого навчального закладу, заступників директорів з навчальної й виховної роботи, методистів у заходах, спрямованих на підвищення якості підготовки майбутніх магістрів педагогіки вищої школи.

Кожному показнику відповідає коефіцієнт, який враховує варіативність відомостей про експерта.

Для показника «стаж роботи» відповідають такі значення (Кс):

до 5 років – 0,3; від 5 до 8 років – 0,4; від 8 до 12 років – 0,5; від 12 до 15 років – 0,6; від 15 до 20 років – 0,7.

Наявність друкованих праць з проблеми, у межах якої здійснюється експертне оцінювання («коефіцієнт публікацій»), визначається за такими значеннями коефіцієнта (Кп):

до 5 публікацій – 0,3; від 5 до 10 публікацій – 0,4; від 10 до 20 публікацій – 0,5; від 20 до 30 публікацій – 0,6; від 30 до 40 публікацій – 0,7.

Участь експерта у заходах, спрямованих на підвищення якості підготовки майбутніх магістрів педагогіки вищої школи (Ку):

рівень навчального закладу – 0,3; рівень району – 0,4; рівень області – 0,5; всеукраїнський рівень – 0,6; міжнародний рівень – 0,7.

Знання основних положень теорії професійної мобільності ми визначали за допомогою анкетування. Експертам було запропоновано відповісти на запитання щодо теорії та практики здійснення професійної мобільності.

Для підготовки експертів було проведено семінари, на яких обговорили проблеми та питання, які виникли у процесі роботи. Було роздано методичні рекомендації для ознайомлення з основними питаннями формування професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи. Індивідуально провели консультування, електронною поштою кожному надіслали Положення про групу незалежних експертів, бланки оцінювання компонентів професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи.

Під час оцінювання професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи використовували факторно-критеріальну модель, методику якої описала О.Ануфрієва⁵.

Як приклад, наводимо модель оцінки професійної мобільності Вікторії С. (див.табл.).

⁵ Ануфрієва О.Л. Оцінювання роботи загальноосвітнього навчального закладу 1-го ступеня за кінцевими результатами : курс лекції / укл. О.Л. Ануфрієва. – К. : Міленіум, 2003. – 32 с.

Модель оцінки професійної мобільності Вікторії С.

Фактор	вагомість - ш	Показники	вагомість - v	коefficient відповідності - К	значення коефіцієнта відповідності часткова	оцінка критеріїв часткова	оцінка факторів
1	2	3	4	5	6	7	8
1. Ціле-мотиваційний	0.35	1. Мотиваційна цілеспрямованість	0,45	К1	0,92	0.41	0.30
		2. Ціннісні орієнтації на професійну самореалізацію й самовдосконалення	0.35	К2	0.78	0.27	
		3. Інтерес та спрямованість до педагогічної праці	0.30	К3	0.60	0.18	
1	2	3	4	5	6	7	8
2. Когнітивний	0.30	4. Знання психолого-педагогічних механізмів адаптації до різних професійних ситуацій, видів діяльності	0.33	К4	0.70	0.10	0.18
		5. Знання принципів саморегуляції, самовизначення, цільовизначення	0.37	К5	0.82	0.30	
		6. Знання технології проектування професійної програми змін	0.30	К6	0.61	0.18	
3. Процесуально-корегуючий	0.20	7. Здатність адаптуватися в різних професійних ситуаціях, видах діяльності	0.40	К7	0.88	0.26	0,16

		8. Здатність застосовувати принципи саморегуляції, самовизначення, цілевизначення	0,35	K8	0,63	0,16	
		9. Здатність проектувати власну діяльність у змінених умовах	0,25	K9	0,81	0,20	
4. Особистісний	0,15	10. Здатність виявляти стресостійкість, змінюватися та приймати рішення в ситуаціях професійно-освітніх, інформаційно-комунікаційних та кар'єрних ризиків.	0,35	K10	0,52	0,13	
		11. Здатність до саморозвитку та збагачення творчого потенціалу особистості	0,30	K11	0,54	0,19	
		12. Здатність до педагогічної рефлексії	0,35	K13	0,49	0,12	0,08
Загальна оцінка в частках одиниці	1						0,72

Для визначення часткової оцінки критеріїв значення коефіцієнта відповідності множили на вагомість критеріїв. Визначаючи часткову оцінку факторів, суму часткової оцінки критеріїв кожного фактора множили на його вагомість і отримували значення. Значення професійної компетентності Вікторії С. дорівнювало сумі часткової оцінки факторів

($0,30+0,18+0,16+0,08=0,72$). Для оцінювання рівня професійної компетентності використовували такі шкали оцінок:

– низький рівень – 0,00–0,50; середній рівень – 0,51–0,64; достатній рівень – 0,65–0,79; високий рівень – 0,80–1,0.

За результатами таблиці, бачимо, що Вікторія С. мала достатній рівень професійної мобільності (0,72). Найнижчі показники за частковою оцінкою критеріїв (v) зафіксовано в когнітивному компоненті. Вони становлять від 0,1 - 0,18 балів. Найнижчий бал (0,10) майбутній магістр педагогіки вищої школи показала в уміннях адаптуватися до різних професійних ситуацій, різних видів діяльності, у теоретичній складовій. Аналіз отриманих даних показав, що студентка не готова швидко зреагувати, знайти правильне професійне рішення в ситуації.

У процесуально-коригуючому компоненті найнижчий бал становить 0,16. Студентка слабо проявляла рефлексію, самовизначення та цілевизначення в навчально-виховному процесі. Має високу схильність до стресів.

Досить низькі показники (0,12–0,19 балів) в особистісному компоненті. Студентка зазнавала стресових ситуацій, залежить від них, не намагається подолати стрес. Творчий потенціал розвинений на низькому рівні. Студентка відчувала певні труднощі при виявленні творчих здібностей.

В студента слабо сформовані рефлексивні якості переважно через невизначеність або негативне ставлення до різних аспектів професійної мобільності та її рефлексії.

Звідси можна зробити висновок, що маючи певні теоретичні знання з професійної мобільності, студентка погано володіє практичними уміннями та навичками з професійної мобільності, а це відповідно знижує мотивацію до професійної діяльності.

Отже, професійна компетентність Вікторії С. (0,72) знаходилася на достатньому рівні.

Мета формувального етапу експерименту полягала у тому, щоб практично підтвердити результативність упровадження моделі формування професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи. Для цього вирішувалося завдання: апробувати розроблену модель професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи і комплекс методичних матеріалів.

Під час проведення аудиторних занять ми рекомендували викладачам використовувати різноманітні інноваційні форми навчання, які сприяють формуванню професійної спрямованості, навичок навчальної, творчої, дослідницької діяльності, що мало обумовити підвищення рівня професійної мобільності. Особливу увагу пропонували приділяти створенню позитивної мотиваційної настанови на професійну мобільність, формуванню міцних базових знань, умінь і навичок, ключових компетенцій, спрямуванню на самовдосконалення, цілевизначення.

Викладачі використовували: проблемну лекцію, лекцію-діалог, лекцію-полілог, семінари-практикуми, проблемні семінари, педагогічні читання, тренінги, кейс-методи, телелекції, вебінари. Під час різних лекцій вони не тільки надавали студентам систему наукових знань, а й забезпечували їх активну пізнавальну діяльність, формулювали потребу в самостійному творчому пошуку, пропонували посильні завдання з підготовки студентів до семінарських, практичних занять, де вивчення нових питань теоретичного матеріалу пов'язувалося з написанням рефератів з певних тем, підготовкою доповідей, виконанням завдань, власною оцінкою прочитаного, висновками тощо.

Належна увага приділялася також організації самостійної роботи студентів. Серед основних форм роботи можна виділити навчальні проекти,

дискусійний клуб, педагогічну кав'ярню, педагогічні виставки, інтелектуальні вікторини, брейн-ринги, форум, моделювання професійних ситуацій. Викладачі, які брали участь у дослідженні, особливої уваги надали саме цій формі роботи з експериментальними групами. Відбувалася підготовка студентів до творчої самостійної роботи, насамперед, завдяки навчально-дослідній роботі. Студенти проявляли свої здібності у написанні статей, редагуванні їх, удосконалювали навички роботи з науковою літературою, законами України, інструкціями, положеннями, іншими нормативними документами. Усе це знадобилося їм під час написання магістерської роботи. Написання рефератів, доповідей, самостійна робота із законодавчими й нормативними матеріалами є найефективнішими формами самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах.

Однією з ефективних форм проведення практичних занять ми вважаємо студентський навчально-творчий проект.

Особлива увага також у межах нашого дослідження приділялася позааудиторним заходам, таким, як дискусійний клуб «Професійно мобільний педагог: сьогодення та майбутнє», навчальні проекти, педагогічна кав'ярня «Створення власної професійної траєкторії», педагогічні виставки, інтелектуальні вікторини «Секрети професійно мобільного педагога», брейн-ринги, конкурс «Професійно мобільний педагог року», тренінг «Формування готовності до майбутньої професійної діяльності у майбутніх магістрів педагогіки вищої школи», тренінг «Професійна мобільність особистості - запорука її професійного успіху».

Під час їх проведення закріплювалися знання теоретичного матеріалу з основ професійної мобільності, а також практичних умінь.

Усі зазначені заходи проводилися в межах наявного навчально-виховного процесу, не порушуючи його організації. Водночас така форма організації навчальних занять і позааудиторних заходів допомогла значною

мірою стимулювати формування професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи.

Водночас із описаними заходами проводилися лекційні заняття за розробленим спецкурсом «Професійна мобільність майбутніх фахівців».

Висновки. Для визначення рівнів сформованості професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи (низький, середній, достатній, високий) підготовлено методичку педагогічної діагностики, визначено критерії та показники оцінювання сформованості компонентів професійної мобільності (ціле-мотиваційний, когнітивний, процесуально-коригуючий, особистісний).

Розкрито технологію проведення констатувального, формувального та підсумкового етапів педагогічного експерименту.

На констатувальному етапі застосовували діагностичну методичку, яка передбачає оцінювання компонентів професійної мобільності експертами, експериментатором та в процесі самооцінювання. Інструментарій складається з методички визначення ціле-мотиваційного та особистісного компонентів професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи. Когнітивний та процесуально-коригуючий компоненти оцінювали за допомогою тестів, анкет, кейс-методів, виконання творчих завдань, міні-творів.

На формувальному етапі експерименту апробовано реалізацію спецкурсу для формування професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи. У контрольних групах формування професійної мобільності відбувалося несистематично та неорганізовано. Студенти самостійно, без допомоги експериментатора вивчали спецкурс «Формування професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи».

В експериментальних групах апробація спецкурсу для формування професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи відбувалася організовано, систематично, послідовно.

Під час підсумкового етапу експерименту було здійснено порівняння отриманих результатів в експериментальних і контрольних групах, оформлено отримані результати.

Оцінювання результатів експериментального дослідження проводилося на основі кваліметричного моделювання. З цією метою було розроблено факторно-критеріальні (кваліметричні) моделі та застосовано алгоритм оцінювання сформованості професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи.

Результатами формувального експерименту підтверджено, що апробація створеної моделі, організаційно-педагогічних умов її впровадження забезпечила високий рівень сформованості професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи. В експериментальній групі зросла кількість студентів високого і достатнього рівнів сформованості професійної мобільності (приріст у відсотках становив 13% та 12,4%). Відповідно кількість студентів, які мали середній та низький рівні, зменшилася (різниця становила 18% та 7,6%). У контрольній групі високий та достатній рівні сформованості професійної мобільності підвищилися (приріст у відсотках становив 4,9% та 4,7% відповідно). Середній та низький рівні зменшилися на 2,3% та 4,2%).

Отже, враховуючи соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, доцільно посилювати увагу до формування професійної мобільності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи, що є важливою педагогічною проблемою і стимулювальним чинником стійкого розвитку.

Список використаних джерел

1. Ануфрієва О.Л. Оцінювання роботи загальноосвітнього навчального закладу 1-го ступеня за кінцевими результатами : курс лекції / укл. О.Л. Ануфрієва. – К. : Міленіум, 2003. – 32 с.
2. Єльнікова Г.В. Адаптивне управління : сутність, характеристика, моніторингові системи : Колективна монографія / Г.В. Єльнікова, Т.А. Борова, О.М. Касьянова, Г.А. Полякова та ін. / за заг. ред. Г.В. Єльнікової — Чернівці : Технодрук, 2009. — 572 с.
3. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого : підручник для науковця / Ю. П. Сурмін – К. : Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджменту освіти в Україні», 2006. – 302 с.