

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.22

НАТАЛІЯ ДЕМ'ЯНЕНКО
(Київ)

КОМПЕТЕНТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ

Представлено концепцію компетентісно-професійного підходу в підготовці викладача вищого навчального закладу, упроваджену в магістратурі «Педагогіка вищої школи», з метою реалізації спільного науково-експериментального проекту Інституту вищої освіти АПН України і Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Ключові слова: вища освіта, підготовка магістра, компетентісно-професійний підхід, компетенція, компетентність, концепція.

Приєднання України до Болонського процесу означило важливу проблему реформування системи вищої професійної освіти – підвищення якості навчання, формування готовності випускників вищих навчальних закладів до подальшої діяльності в житті й суспільстві. Сьогодні все частіше говорять про кризу знанневої (знаннево-просвітницької) парадигми, про недостатність тріади „знання – вміння – навички” для опису результату освіти, про необхідність реконструювання її змісту і застосування компетентісного підходу як засобу відновлення порушеної рівноваги між освітою, запитами суспільства і реальними потребами ринку праці. Таким чином, ХХІ століття вносить зміни в портрет фахівця з вищою освітою, а точніше – у визначення вимог до його підготовки, особистісних і професійних якостей. Для результату освіти важливим стає не лише „що” знає майбутній фахівець, але і „як” він може діяти.

Дослідження якості освіти випускників вищих навчальних закладів пострадянських країн (України, Росії, Білорусі), здійснене Світовим банком, зафіксувало, що студенти показують дуже високі результати (9-10 балів) за критеріями „знання” і „розуміння” і доволі низькі – за критеріями „застосування знань на практиці”, „аналіз”, „синтез”, „оцінювання” (1-2 бали) [8, с. 89]. Сьогодні Україна підійшла до ситуації, коли в умовах надлишку фахівців із вищою фундаментальною освітою, реальна економіка відчуває гостру нестачу кваліфікованих практикоорієнтованих кадрів. Серед причин кризи традиційної освітньої парадигми можна назвати і те, що в сучасних умовах старіння інформації відбувається набагато швидше, ніж завершується природний цикл навчання в загальноосвітній і вищій школі, внаслідок чого традиційна установка на передачу необхідного запасу знань втрачає сенс. Більш важливим завданням постає навчити вмінню здобувати знання, до того ж, на ринку праці затребувані не знання як такі, а здатність фахівця виконувати певні професійні й соціальні функції. Особливо актуальною у зв'язку з цим виявляється ідея практикоорієнтованого навчання.

У системі вищої освіти існує декілька підходів до подібного виду навчання. Одні автори пов'язують його з організацією навчальної, виробничої і переддипломної практик студента з метою його занурення в професійне середовище, співвіднесення

уяви про професію з вимогами реального виробництва, усвідомлення майбутньої професійної ролі. Інші – вважають найбільш ефективним упровадження професійно орієнтованих технологій навчання, які сприяють формуванню у студентів значущих для майбутньої професійної діяльності якостей, а також знань, умінь і навичок, що забезпечують повноцінне виконання функціональних обов'язків. Треті пов'язують становлення практикоорієнтованої освіти з використанням можливостей професійно спрямованого, контекстного вивчення профільних і непрофільних дисциплін.

Для побудови практикоорієнтованої освіти необхідним є компетентнісний (компетентнісно-професійний) підхід. На відміну від традиційної освіти, орієнтованої на засвоєння знань, практикоорієнтована – спрямована на набуття, крім знань, умінь і навичок, досвіду практичної діяльності. Компетентнісно-професійний підхід орієнтований, перш за все, на досягнення певних результатів, набуття значущих компетенцій. Оволодіння ж компетенціями неможливе без досвіду діяльності, тобто компетенції і діяльність нерозривно пов'язані між собою. Компетенції формуються в процесі діяльності й заради майбутньої професійної діяльності. У цих умовах процес навчання набуває нового спрямування – його перетворено на процес набуття знань, умінь, навичок і досвіду діяльності з метою досягнення професійно і соціально значущих компетентностей. Отже, саме компетентнісно-професійний підхід може стати ефективною методологією побудови практикоорієнтованої освіти. При цьому „досвід діяльності” набуває статусу дидактичної одиниці. Таким чином, при компетентнісно-професійному підході традиційна тріада доповнюється новою дидактичною одиницею „знання – вміння – навички – досвід діяльності”, враховано також досягнення, особистісні якості студента тощо.

Аналіз застосування компетентнісного підходу в професійній освіті міститься в ряді зарубіжних і вітчизняних досліджень (В.І. Байденко, Г.І. Ібрагімов, В.А. Кальнеї, А.М. Новіков, М.В. Пожарська, С.Є. Шишов, Н.М. Бібік, О.Я. Савченко, О.В. Овчарук та ін.). Теоретичні передумови його розроблення закладено працями відомих психологів – В.В. Давидова, П.Я. Гальперіна, В.Д. Шадрікова, П.М. Ерднієва, І.С. Якіманської [1, с. 82; 3]. Водночас, системне ознайомлення з вітчизняною і зарубіжною психолого-педагогічною літературою з проблематики компетентнісного підходу засвідчує, що єдиного його розуміння поки що не відпрацьовано. Більшість дослідників до сутнісних характеристик компетентності відносять: поглиблене знання предмету, постійне оновлення знань для успішного вирішення професійних завдань. У понятті „компетентність” підкреслено такі якості, як інтегративний і творчий характер, висока ефективність результату, практикоорієнтована спрямованість освіти, формування мотивації самовдосконалення, академічна і трудова мобільність тощо. Отже, це інтегративна якість особистості, що засвідчує здатність і готовність вирішувати проблеми, які виникають у процесі життя і професійної діяльності, з використанням знань, досвіду, індивідуальних здібностей. Компетенція ж означає коло питань, у яких людина добре орієнтується, має знання і досвід, тобто узагальнені способи дії, які забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності. Найбільш загальна класифікація компетенцій містить три групи: 1) предметні (спеціальні) компетенції, що є основою для реалізації професійних завдань; 2) надпрофесійні (іноді їх називають базовими) компетенції, необхідні для підвищення ефективності праці; 3) ключові компетенції, які визначають успішну соціалізацію випускника. Між ними не існує протиріччя, це взаємодоповнювані категорії [6, с. 55].

Компетентнісно-професійний підхід у вищій освіті передбачає особливу організацію педагогічного процесу вищого навчального закладу. Посилено практичний, міжпредметний, прикладний аспект освіти. Це досягається не за рахунок уве-

дення нових предметів чи збільшення обсягу дисциплін, а за рахунок їх змістової переорієнтації: від „декларативних” знань (знати „що”) до процедурних (знати „для чого і чому”). Передбачено включення в процес навчання проблемних ситуацій, завдань, способи і технології розв’язання яких відповідають профілю майбутньої професійної діяльності студентів. У відповідності з цільовими установками і діяльнісним типом змісту навчання визначено вимоги до технологій (методик) навчання і виховання: посилення пошукової чи проблемно-дослідницької спрямованості навчального процесу, активізація самостійної роботи студентів, залучення студентів до соціально значущої роботи на основі принципу самоуправління. Пріоритетною є орієнтація на мету освіти: здатність навчатися, самовизначення, самоактуалізацію, розвиток індивідуальності. Всі види студентської практики набувають прикладного характеру і пов’язані з виконанням проектів, орієнтованих на запити роботодавців. Актуалізовано самостійну роботу студентів із розв’язання ситуацій, що імітують професійні проблеми. Вони цілеспрямовано залучені до соціально значущої діяльності з набуття організаторського, управлінського, комунікативного досвіду. У той час, як кваліфікаційний підхід спрямовано на формування у випускника системи знань, умінь і навиків, що забезпечують типові види професійної діяльності в стабільних умовах, компетентнісний підхід сприяє формуванню готовності до більш ефективного розв’язання професійних, соціальних, особистих проблем у швидко змінюваних обставинах, у ситуації кризи, до управління гнучкими, міждисциплінарними проектами. Серед основних напрямів реалізації компетентнісно-професійного підходу: спрямованість на гуманізацію освітнього процесу, який забезпечує особистісно-розвивальний характер професійної підготовки і ефективну самореалізацію та саморозвиток студента (випускника); міждисциплінарність та інтегративність, що передбачає змістово-технологічну інтеграцію дисциплін соціально-гуманітарного, природничо-наукового, загальнопрофесійного і спеціального блоків професійної підготовки, їх зв’язок із майбутньою соціально-професійною діяльністю випускника; змістово-технологічна наступність навчання і виховання студентів, яка забезпечує єдність і узгодженість педагогічних вимог і засобів, спрямованих на розвиток у студентів продуктивного стилю мислення і діяльності, особистісних якостей, що визначають сутність компетенцій; діагностичність, яка означає поетапне виявлення рівня сформованості компетенцій засобами певного діагностико-критеріального апарату [2, с. 100-101].

Це дозволяє вмотивувати функції компетентнісного підходу у вищій освіті: операціональну – виявлення (операціоналізація) системи знань, умінь і навиків, видів готовності студента (випускника), які визначають його компетентність і гарантують результативність розв’язання професійних, соціальних, особистісних завдань; діяльнісно-технологічну – конструювання змісту навчання діялісного типу, максимально наближеного до сфери майбутньої професії студентів; розроблення і впровадження в навчальний процес завдань (проблем), способи розв’язання яких відповідають технологіям професійної діяльності; виховну – посилення виховної складової освітнього процесу, формування у студентів організаторського і управлінського досвіду, культури особистісного і професійного спілкування; діагностичну – розроблення більш ефективної системи моніторингу якості освітньо-професійного процесу і, зокрема, діагностики досягнутих рівнів сформованості компетенцій [2, с. 100].

Сьогодні існує потреба в педагогічній моделі розвитку компетентності випускника вищого навчального закладу – сукупності умов, засобів, методів навчання, що сприяють цьому. Вона синтезує такі основні умови: 1) організацію квазіпрофесійної діяльності, у тому числі такої, що моделює комплексне застосування знань;

2) міждисциплінарну інтеграцію, зокрема, систематичне використання навчально-пізнавальних завдань, які моделюють ситуації міждисциплінарного застосування знань; 3) надання можливостей для саморозвитку і самореалізації особистості студента, розвитку необхідних здібностей, пов'язаних з індивідуальними особливостями його мислення (просторової уяви, творчих можливостей); 4) створення додаткових організаційно-педагогічних умов, спрямованих на посилення мотивації студентів до вивчення дисциплін, підвищення їх пізнавальної й академічної активності (кредитно-рейтингова система, курси за вибором, метод проектів тощо). Відповідно, можемо говорити про створення інтегративного образу випускника, де мета, зміст і результати навчання сприймаються комплексно з урахуванням змін у професійній діяльності та спрямовані на формування широкої соціально-професійної компетентності. Остання включає не лише кваліфікацію, що визначається системою набутих знань, умінь і навиків, але й базові особистісні якості, а також універсальні вміння й здібності, які характеризуються більш широкою сферою застосування [7, с. 154].

Однією з найважливіших складових професіоналізму випускника університету вважаємо педагогічну підготовку, в ході якої відбувається формування психолого-педагогічної компетентності, що сприяє розвитку соціально-особистісних компетенцій і забезпечує результативність розв'язання соціально-професійних і особистісних завдань. Вона базується на таких актуальних і водночас перспективних напрямках: 1) оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін і реорганізація педагогічної практики з урахуванням сучасних вимог до майбутньої професійної діяльності студентів (контекстне навчання) і структури компетенцій, що формуються; 2) діяльнісне освоєння змісту педагогічної освіти через активні форми і методи навчання, проблемні, проектно-дослідницькі методики, кредитно-модульну систему навчання на основі комплексного методичного й інформаційного забезпечення навчального процесу; 3) розширення обсягу керованої самостійної роботи студентів, забезпеченої відповідним методичним та інформаційним супроводом [2, с. 102]; 4) моніторинг процесу педагогічної підготовки студентів. Необхідною вимогою до організації педагогічної підготовки виступає її реалізація в рамках змістово-технологічної інтеграції соціально-гуманітарної, загальнопрофесійної, предметної галузей і позааудиторної соціально значущої діяльності студентів, за якої аналіз і осмислення засвоєваних явищ, процесів, цінностей розглядаються як засіб самовизначення і самовдосконалення студентів; активні, діалогові, дослідницькі методи навчання і виховання виступають способами освоєння досвіду рефлексивного, організаторсько-комунікативного, проектного видів діяльності, що слугує основою для розвитку соціально-професійної компетентності випускників.

Запропонована концепція компетентнісно-професійного підходу реалізується в ході експерименту Інституту вищої освіти АПН України в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова на спеціальності магістерського рівня підготовки 8.000005 – Педагогіка вищої школи (кваліфікація – викладач вищого навчального закладу). Зазначеними установами спільно розроблено і впроваджено в навчально-виховний процес університету 14 фундаментальних навчальних дисциплін (із модульним розподілом змісту), 3 спеціалізовані навчальні курси, 2 тренінги, 4 види практики (науково-педагогічна в єдності трьох складових – практики в науково-дослідних установах, музейної, архівної і виробничо-педагогічна – асистентська), систему організації й управління самостійною роботою студентів – індивідуальний супровід професійного зростання особистості (тьюторська технологія), тестову перевірку якості знань студентів у межах кредитно-модульної організації навчального процесу [5].

З метою здійснення моніторингу процесу підготовки випускників вищого навчального закладу і реалізації компетентнісно-професійної концепції підготовки фахівця розробляється інструментарій вимірювання компетентності. Враховуючи, що засоби оцінювання мають виявляти як змістовий, так і діяльнісний компоненти підготовки випускника, передбачаємо такі індикатори компетентності: укладання портфоліо студентів; застосування в навчальному процесі практикоорієнтованих і ситуативних завдань; обов'язковий публічний захист кваліфікаційної роботи; включення у зміст комплексного кваліфікаційного екзамену інтегрованих завдань професійної спрямованості; збільшення кількості практикумів, тренінгів, які б дозволяли студентам демонструвати і закріплювати компетенції; розроблення тестів мінімальної компетентності; використання кейс-вимірювачів [6, с. 56].

Інтегрований характер компетентності випускника вимагає розроблення цілісної системи засобів вимірювання. Для підсумовування показників можна застосувати систему структурно-комплексного оцінювання, куди входять базові й варіативні навчальні дисципліни, види діяльності, включаючи практику, науково-дослідну роботу студентів та ін., що сприяють формуванню компетентності студента. У кожній навчальній дисципліні виділено основоположні теми (блоки-модулі). Відмічено засоби вимірювання, застосовувані для поточної та кінцевої атестації студента. Структурно-комплексне оцінювання дає можливість співвіднести зміст загальнопрофесійних, загальнопедагогічних дисциплін із змістом предметної компетентності, а також подолати ізольованість знань і вмінь, що породжується вивченням окремих навчальних курсів. Відповідно, актуалізується питання критеріїв вимірювання рівня сформованості компетенцій. При цьому оцінювання, наприклад, усних відповідей магістрантів здійснюється, як правило, на основі наступних показників: 1) уміння використання навчального і наукового матеріалу для розв'язання конкретного завдання, здатність встановлювати внутрішні й міжпредметні зв'язки у змісті дисциплін; 2) доцільність застосування особистого досвіду як ілюстративного або з метою аргументації тих чи інших теоретичних положень; 3) обґрунтованість власної думки з піднятого питання, вміння відстоювати наукову позицію; 4) рівень узагальнення, уміння підводити підсумки, здійснювати самооцінку; 5) готовність до подальшого навчання й розвитку.

У зарубіжній педагогічній практиці неодноразово здійснено спроби визначити рівень компетенцій за допомогою тестування. З цією метою розроблено тести мінімальної компетентності випускників (Minimum Competency Test). Однак, результати такого тестування не дозволяють встановити наявність знань і вмінь, необхідних для професійної діяльності, а також не виявляють потенційних можливостей розвитку майбутнього фахівця. Разом із тим, у педагогічній практиці досить широкого розповсюдження набули кваліфікаційні тести, що розділяють тестованих на групи підготовлених і не підготовлених. Це так звані mastery tests. Результати в даному випадку інтерпретуються з позиції критеріально орієнтованого підходу. Використання mastery tests розраховано не на порівняння навчальних досягнень студентів, як це робиться в тестах із нормативно орієнтованою інтерпретацією результатів, а на оцінку рівня підготовленості у відповідності до заздалегідь заданого критерію, в якості якого може виступати мінімально необхідний рівень сформованості професійних компетенцій. Водночас, оскільки компетентність передбачає більш високий рівень підготовленості, включаючи не лише знання і вміння, але й досвід діяльності, досягнення, особистісні якості студента, важливим є, крім іншого, оцінювання пізнавальної активності, творчого потенціалу. Ці якості необхідні для розвитку професійної

майстерності. З цією метою розробляємо кейс-вимірювачі у вигляді спеціальних проблемних завдань, де студентів пропонують осмислити конкретну життєву і професійну ситуацію. У розв'язанні проблеми він має використати поняття й методи з різних навчальних дисциплін, перенести технології з освоєної галузі в нову сферу, будувати моделі й оцінювати їх адекватність. Отже, відбувається імітація професійної ситуації. Сукупність таких ситуативних моделей складає „кейс”. Робота над ним може здійснюватися як у самостійному режимі, так і у співробітництві з іншими студентами, з обґрунтуванням власного вибору оптимального рішення. При розробленні кейсу важливо ретельно підібрати ситуативні завдання педагогічної або предметної спрямованості та забезпечити надійність і співставність результатів вимірювання.

Таким чином, до ключових структурних компонентів концепції компетентісно-професійного підходу в підготовці викладача вищого навчального закладу відносимо: мету (формування системи компетенцій, практична спрямованість процесу навчання), ціннісні основи (прагматичність, зв'язок із роботодавцями), принципи (самостійність у навчанні; формування змісту навчання через проблеми пізнавального, професійного, комунікативного, організаційного, морального характеру; цілісне включення студентів у навчально-пізнавальну діяльність; відкритість і свобода вибору студентами власних дій; формування рефлексивної позиції до себе як суб'єкта діяльності), відбір змісту (міждисциплінарність, контекстність), організацію навчального процесу (кредитно-модульна), технологічність (технології навчання: проєктні, кейсові, презентація ідей, дослідження рольових моделей й т. ін.), систему оцінювання (рейтингова), роль педагога (тьютор, консультант), відносини викладач-студент (суб'єкт-суб'єктні), модель підготовки (компетентісно-професійна), ключові терміни (знання, вміння, навички, досвід діяльності, компетенції, компетентності, компетентність).

ЛІТЕРАТУРА

1. Грищенко В.Н. Концепция компетентностного подхода и профессиональное воспитание в высшей школе / В.Н. Грищенко // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 2. – С. 81-83.
2. Жук О.Л. Беларусь: компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета / О.Л. Жук // Педагогика. – 2008. – № 3. – С. 99-105.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: монографія / [Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Савченко О.Я. та ін. ; під заг. ред. О.В. Овчарук]. – К. : „К.І.С.”, 2004. – 112 с.
4. Матушанский Г. Подготовка преподавателя высшей школы в условиях ее модернизации / Г. Матушанский, Г. Завада // Высшее образование в России. – 2008. – № 3. – С. 27-32.
5. Навчально-методичний комплекс: 8.000005 – Педагогіка вищої школи / [ред. Н.М. Дем'яненко]. – К. : Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2008 – Ч. 1. – 166 с.
6. Шалашова М.М. Комплексная оценка компетентности будущих педагогов / М.М. Шалашова // Педагогика. – 2008. – № 7. – С. 54-59.
7. Шершнева В. Педагогическая модель развития компетентности выпускника вуза / В. Шершнева, Е. Перехожева // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 152-154.
8. Ялалов Ф. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию / Ф. Ялалов // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 89-93.

Наталья Демьяненко.

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ

Представлена концепция компетентностно-профессионального подхода в подготовке преподавателя высшего учебного заведения, использованная в магистратуре «Педагогика высшей школы», с целью реализации совместного научно-экспериментального проекта Института высшего образования АПН Украины и Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова.

Ключевые слова: *высшее образование, подготовка магистра, компетентностно-профессиональный подход, компетенция, компетентность, концепция.*

Natalia Demjanenko.

COMPETENCE-PROFESSIONAL APPROACH IN MASTER'S TRAINING

The conception of professional approach in the preparing of a teacher of higher educational establishment is presented. This conception is introduced in magistracy „Pedagogy of higher school” in the process of common scientific and experimental project of the Institute of Higher Education of the Academy of Pedagogical Sciences and Dragomanow National Pedagogical University.

Keywords: *higher education, master's degree training, competence-professional approach, competence, conception.*

Одержано 20.05.2009 р., рекомендовано до друку 25.05.2009 р.

УДК 378.22(072):004

ГАЛИНА КОЗЛАКОВА
(Київ)

ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ БАКАЛАВРІВ З КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК

Проаналізовано найновіші навчальні посібники та програмно-методичні комплекси, що розроблені й видані в Україні відомими ученими, викладачами вузів, і призначені для використання в навчальному процесі підготовки бакалаврів з комп'ютерних наук.

Ключові слова: *підготовка бакалаврів, бакалаврський напрям „Комп'ютерні науки”, підручники, посібники, програмно-методичні комплекси.*

Створення новітньої програмно-методичної продукції щодо забезпечення навчання за сучасними освітньо-професійними програмами підготовки бакалаврів з