

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ
У ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІPROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MASTERS IN PEDAGOGICAL
DISCOURSE

Україна як держава з соціальними інститутами переживає період стрімких змін. Ці зміни відображаються майже на усіх рівнях, одним із яких є освіта. Освітня парадигма сучасної України змінювалася поступово, а основи цих змін були закладені у редакції Законів України «Про освіту», що були прийняті Верховною Радою. Під змінами маються на увазі корінні перебудови, перш за все, в уявленні того, кого має підготувати заклад вищої освіти сьогодні як державний соціальний інститут.

Визначаючи нові вимоги до стандартів професійної підготовки здобувачів вищої освіти освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» у галузі педагогіки, методиці навчання приходить наздоганяти зазначені рівні, аналізуючи, як та якими педагогічними засобами реалізувати ті показники, що значаться в стандартах.

Разом із тим, виникає питання розробленості навіть базової термінології: що вважати за професійну компетентність, яка її змістовна сторона на сучасному етапі розвитку освіти та як сучасний заклад вищої освіти повинен навчати майбутніх магістрів, аби на виході отримати високопрофесійних фахівців.

Педагогічний дискурс сучасності не має чіткої відповіді на ці питання, адже вони задаються в період трансформації усієї системи, що значно пояснює актуальність досліджень визначеної тематики.

У запропонованій статті робиться огляд на розуміння педагогічного дискурсу на межі різних наук (лінгвістика, педагогіка, соціологія), досліджуються різні підходи на розуміння цього явища та зіставляються основні визначення. Робиться спроба проаналізувати професійну компетентність майбутніх магістрів на базі наявних у сучасній педагогіці та дидактиці дефініцій. Визначаються провідні підходи до даного поняття та встановлюються спільні риси визначень, на базі чого пропонується уніфіковане розуміння терміну. Висловлюється думка, що завдання професійної діяльності треба розглядати як частину культури, а людину, що реалізує ці завдання, як працівника, що володіє професійною культурою.

Ключові слова: професійна компетенція, магістратура, підготовка магістрантів, педагогічний дискурс, компетентнісний підхід.

Ukraine as a state with social institutions is experiencing a period of rapid change. These changes are reflected in almost all levels, one of which is education. The educational paradigm of modern Ukraine changed gradually, and the foundations of these changes were laid in the wording of the Laws of Ukraine "On Education", which were adopted by the Verkhovna Rada. By changes we mean radical changes, first of all, in the idea of who should be prepared by a higher education institution today as a state social institution.

Defining new requirements for the standards of professional training of graduates of educational qualification level "Master" in the field of pedagogy, teaching methods have to catch up with these levels, analyzing how and by what pedagogical means to implement those indicators that appear in the standards.

At the same time, there is a question of developing even basic terminology: what should be considered professional competence, what is its content at the present stage of education development and as a modern higher education institution should train future masters to get highly professional specialists.

The pedagogical discourse of the present does not have a clear answer to these questions, because they are blown away during the transformation of the whole system, which significantly explains the relevance of research on certain topics.

The proposed article reviews the understanding of pedagogical discourse at the borders of different sciences (linguistics, pedagogy, sociology), explores different approaches to understanding this phenomenon and compares the main definitions. An attempt is made to analyze the professional competence of future masters on the basis of definitions available in modern pedagogy and didactics. Leading approaches to this concept are defined and common features of definitions are established, on the basis of which a unified understanding of the term is proposed. It is believed that the tasks of professional activity should be considered as part of the culture, and the person who implements these tasks, as an employee with a professional culture.

Key words: professional competence, master's degree, training of undergraduates, pedagogical discourse, competence approach.

УДК 378:37.015

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.1.9>

Бражнікова А.І.,

аспірантка кафедри загальної педагогіки і спеціальної освіти
Ізмаїльського державного гуманітарного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблема підготовки педагогічних кадрів за умов соціально-економічних інновацій, які диктують нові підходи до професійної підготовки майбутніх магістрів, наразі є актуальною. Реалізація цілей освіти у постійно мінливих соціально-економічних умовах вимагає від сучасного педагога інноваційних перетворень своєї професійної компетентності, які сприяють зародженню в ньому готовності до нових звершень у сфері освіти. Від

ступеня професійно-педагогічної компетентності педагога та його світоглядної позиції безпосередньо залежить цивілізованість сучасного суспільства, результати суспільно-соціальної ініціативності та образ майбутнього країни. У обставинах, що склалися, педагог не може виконувати роль транслятора знань, адже горизонти його діяльності розширюються. Педагог «нового типу» не обмежений своєю предметною сферою, у нього широкий кругозір, це високоморальна, культурна

людина гуманістичного спрямування, що дає можливість і допомагає в індивідуальному розвитку кожного здобувача.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел свідчить у тому, що розкриттю сутності поняття «професійна компетентність» приділяється значна увага. Пинзенік О.Ф. вважає, що «нині проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців вирішується з позицій різних методологічних підходів, як зарубіжних (Г. Клемп, Дж. Равен, Л. Спенсер, Н. Хомський, Р. Уайт, До. Шнайдер та ін), так і вітчизняних вчених (Н. Бодруг, І. Зязюн, О. Мірошник, Н. Теличко та ін.)» [4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Залишається відкритим питання про те, як у методичній та педагогічній літературі сучасності визначається професійна компетентність у педагогічному дискурсі; що власне вважати педагогічним дискурсом та які вимоги до здобувача освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» слід висувати наразі.

Мета статті – проаналізувати сучасні підходи та розуміння професійної компетентності майбутнього магістра у педагогічному дискурсі; наблизити такі підходи до уніфікованого розуміння шляхом всебічного розгляду вже запропонованих визначень.

Виклад основного матеріалу. Поняття «дискурс», незважаючи на своє широке застосування в різних науках (лінгвістиці, педагогіці, соціології, психології тощо) залишається безмежно різноманітним і неоднозначно характеризується. Багато наукових праць присвячені розкриттю феномену дискурсу, але спочатку звернемося до «Лінгвістичного енциклопедичного словника», де дискурс визначається як «зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними, прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими факторами; мова, що розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей та механізмах їх свідомості (когнітивних процесах). Дискурс – це мова, «занурена в життя». Тому термін «дискурс», на відміну від терміна «текст», не застосовується до давніх та інших текстів, зв'язки яких із живим життям не відновлюються безпосередньо».

У роботах науковців Сібрुक А. В., Барабаш О.В. поняття «дискурс» розглядається в контексті нових парадигмальних установок, в умовах «дискурсивного перевороту» [7]. Інтерес представляє також визначення Голика С.В.: «Дискурс – це «мова в мові», але представлена у вигляді особливої соціальної давності. Дискурс існує насамперед і головним чином у текстах, але таких, за якими постає особлива граматики, особливий лексикон, особливі правила слововживання та синтаксису, особлива семантика, зрештою, особливий світ.

У світі будь-якого дискурсу діють правила синонімічних заміни, свої правила істинності, свій етикет» [3].

Вивчаючи поняття дискурс, ми стикаємося з такими характеристиками як політичний, гуманітарний, релігійний, поетичний, економічний, медичний, діловий, газетний дискурс, протиставляються усний та письмовий дискурс, адресатний – безадресатний; діалогічний – монологічний – полілогічний; істинний – несправжній. Таким чином значення у визначенні дискурсу можуть мати і сфера, і тема, і спосіб спілкування. Ці критерії будуть важливими для виділення інституційного дискурсу.

Як вважає Хабарова Н.А. «інституціональний дискурс є спілкуванням у заданих рамках статусно-рольових відносин. Щодо сучасного суспільства, мабуть, можна виділити такі види інституційного дискурсу: політичний, дипломатичний, адміністративний, юридичний, військовий, педагогічний, релігійний, містичний, медичний, діловий, рекламний, спортивний, науковий, сценічний та масово-інформаційний. Цей список можна змінити або розширити, оскільки громадські інститути істотно відрізняються один від одного і не можуть розглядатися як однорідні явища, крім того, вони історично мінливі, можуть зливатися один з одним і виникати як різновиди в рамках того чи іншого типу». Далі говориться про те, що «інституціональний дискурс виділяється на підставі двох системотворчих ознак: цілі та учасники спілкування. Мета політичного дискурсу – завоювання та утримання влади, педагогічного дискурсу – соціалізація нового члена суспільства, медичного дискурсу – надання кваліфікованої допомоги хворому тощо. Основними учасниками інституційного дискурсу є представники інституту (агенти) та люди, які звертаються до них (клієнти)» [8].

Виходячи з цього, розуміння педагогічного дискурсу в даному контексті розглядається з точки зору специфіки комунікації його агентів (педагог-здобувач), що включає більшу кількість елементів особистісної взаємодії, ніж науковий або юридичний типи інституційного дискурсу.

Педагогічний дискурс сприяє формуванню людини та її духовної сфери. У ньому поєднуються такі цілі, як навчальна та розвиваюча. Сібрुक А. В., Барабаш О.В. виділяють пояснювальну, оцінювальну, контролюючу, сприятливу та організуючу стратегії педагогічного дискурсу. Необхідно відзначити, що педагогічному дискурсу притаманні ритуальність та фасцинація [7]. Фасцинація – це побудований спеціальним чином вербальний або невербальний вплив на комуніканта, націлений на зниження втрат значущої смислової інформації при її сприйнятті комунікантами, внаслідок чого збільшується ефективність її впливу на їхню поведінку. У основі керуючих рішень лежить передача

інформації, а фасцинація безпосередньо спонукає до необхідних дій. Основними засобами фасцинації виступають особливості тональності, вживання тропів і фігур у мові, пробудження інтересу та інші прийоми, характерні також для інших типів спілкування.

Але педагогічний дискурс не обмежується лише комунікацією із освітніми цілями. На думку Андрущенко В.П. та Силадія І.М. сюди входять як і професійна комунікація дослідників у сфері теорії, педагогів і здобувачів у письмовій та усній формі, безпосередня чи опосередкована спеціалізованою літературою. Залежно від галузі функціонування науковець виділяє такі різновиди педагогічного дискурсу: дидактичний, академічний, публіцистичний, спеціалізуючий та спеціальний. «Дидактичний педагогічний дискурс є усною формою комунікації між викладачем та здобувачами у процесі навчання. Академічний педагогічний дискурс поєднує наукові праці, підручники та навчальні посібники з педагогіки та методики, монографії (тобто письмові форми педагогічної комунікації), лекції з педагогіки чи методики викладання (усні форми). Публіцистичний педагогічний дискурс охоплює статті у періодичних виданнях, що розглядають побутові проблеми в галузі викладання (умови навчання, оплата праці викладачів та ін.). Вид педагогічного дискурсу, агентами якого є здобувачі та їх батьки, можна назвати соціалізуючим. Педагогічний дискурс, що функціонує в межах різних галузей наук, що застосовують досягнення педагогічної науки (психологія, криміналістика, медицина та ін.), визначається автором як спеціальний» [1].

Враховуючи результати вищезгаданих досліджень педагогічний дискурс – це зразок комунікативно-прагматичної мовної поведінки педагога, що здійснюється у сфері навчання та має певну кількість незмінних та змінних ознак: соціокультурних норм, соціальних ролей та відносин, угод, особливостей інтерактивності тощо. Педагог найбільшою мірою орієнтований на організацію своєї педагогічної та виховної діяльності, а також на активне оволодіння різноманітними прийомами. Здобувачі у своїй суті є об'єктом педагогічних впливів.

Використовуючи терміни «педагогічний дискурс», «навчально-виховний дискурс», «університетський педагогічний дискурс», «дидактичний дискурс», «навчальний дискурс», «аудиторний дискурс» тощо, дослідники, як правило, розглядають:

- специфіку мовної поведінки педагога на аудиторному занятті;
- сукупність текстів, значимих у межах освітньої сфери;
- текст як одиницю навчання;
- спеціальний різновид спілкування на основі шаблонів та кліше, залежно від соціальних функцій та ролей суб'єктів комунікації.

Дані поняття характеризують лише один бік педагогічної ситуації – мовну активність автора підручника чи педагога; а поняття «навчальний» зазвичай асоціюється з діяльністю здобувачів.

Проте фактично текст дидактичного дискурсу – це сукупність мовного контенту, що виходить від усіх учасників комунікативного процесу. Навчально-педагогічний дискурс описується також як процес семіотизації підготовки та інтерпретації навчальних текстів у єдиній, закритій комунікативній ситуації, що має місце у сфері навчання. Замкненість/закритість ситуації відбувається за рахунок взаємної соціальної дії суб'єктів комунікації, яка, як правило, організується на основі підручника.

Такий текст являє собою завершене повідомлення, яке має свій зміст, організований за однією з абстрактних моделей, що існують в мові й характеризуються своїми відмітними ознаками. Будучи результатом синхронізації пізнавальної активності учасників комунікації, він нерозривно пов'язаний з їхньою навчально-методичною діяльністю, яка набуває форми у стратегіях пізнання та комунікації, а також надає динаміку текстовій системі, інтегруючи її в семіотичний простір. Кожна частина такого контенту, наприклад, фрагмент підручника або тексти вчителя та учнів – це особлива область семіозису, а в дискурсі має місце їх взаємна адаптація. У цьому, текст педагога грає інтегруючу роль, так як він поєднує в собі базові складові мов різноманітних підсистем дискурсу та використовує їх як свою основу. Тим не менш, текст педагога є автономним по відношенню до інших мов і відрізняється своєю семіотичною структурою. Поряд з вербальними знаками (морфемами, словами, реченнями) у його складі зустрічаються піктограми, оформлення шрифтів, зміна палітри кольорів. Дидактичні тексти також містять відображення природного спілкування, але в умовах навчального середовища знаходять свої відмітні ознаки і стають предметом аналогії.

У наукових працях нашого часу педагогічний дискурс сприймається як інституційно програваний тип спілкування, основу якого ми знаходимо у встановлених правилах соціуму та базуванні на існуючих ритуалах. У його описі застосовуються соціальні, лінгвістичні та жанрові визначення: моделювання ситуації контексту, соціокультурний контекст, реєстр як система конвенційних правил, жанр як фреймова «рамка» соціальної та культурної поведінки комунікантів, що регулює хід дискурсу тощо.

Отже, терміни «педагогічний дискурс» та «дидактичний дискурс» активно вживаються в лінгвістичній та педагогічній галузях науки, але однозначного та загально визнаного визначення даних понять досі не сформульовано. Вивчення цього питання дозволяє констатувати наявність

широкого та вузького розуміння таких типів дискурсу. У широкому сенсі це види освітнього дискурсу, що характеризується як єдина система, що включає певні освітні тексти, якими можуть бути концепції в галузі педагогіки, навчальні предмети, освітні цикли, їх методичне та програмне наповнення, навчальні плани, навчально-методичні посібники тощо, а вузькому значенні – це мовна активність педагога під час заняття, структурними елементами якого виступають мовний акт, мовний крок та мовленнєвий цикл. Однак здобувач при цьому не характеризується як активний учасник комунікації, пасивно сприймаючи навчальну інформацію.

Перейдемо до розгляду поняття професійної компетентності з позицій зазначених вище. Резніченко І.Н. представила авторський погляд на визначення змісту та послідовність проведення різних видів виробничих практик, передбачених освітніми професійними програмами підготовки магістрів за напрямом «Педагогічне навчання», мета яких визначається як внесок у професіогенез майбутнього викладача-дослідника. На думку Резніченко І.Н. неправомірно розглядати процес підготовки викладача-дослідника, лише як адаптацію до професійної діяльності, оскільки, підтримка його професійно-педагогічної форми все більше залежить від його готовності до самоконструювання власної кар'єри, від його готовності до самозміни, від його відкритості до всього нового, від його вміння коригувати власну професійну концепцію залежно від змін навколишньої соціально-педагогічної дійсності [5].

Безсумнівний інтерес для нашої роботи представляє думка Батечко Н.Г., де викладено результати дослідження проблеми підготовки у магістратурі педагога вищої кваліфікації, здатного до активного пізнання дійсності, визначення проблем у галузі професійної діяльності, створення оригінальних стратегій їх вирішення, ініціації та реалізації відповідних змін. Показано, що магістратура педагогічного закладу вищої освіти має значний потенціал на формування професійної компетентності магістра освіти. Розкривається процес моделювання змісту освіти у магістратурі педагогічного вузу, описано його основні компоненти. Автори вважають, що «нові цілі професійної підготовки магістрів освіти зумовили активізацію діяльності викладачів щодо внесення змін до змісту освіти з урахуванням вимог суспільства, що змінюються. Водночас створення якісних магістерських програм утруднено у зв'язку з відсутністю як у викладачів закладів вищої освіти, так і у роботодавців чітких уявлень про цільову орієнтацію, структуру та результати навчання магістрантів» [2].

Щодо проблематики нашого дослідження ми дотримуємося думки І.В. Георге про те, що «професійна компетентність – здатність фахівця

використовувати в полі професійної діяльності наукові та практичні знання, володіючи широкою загальною та спеціальною ерудицією, здійснюючи постійне підвищення своєї науково-професійної підготовки, демонструючи здатність самостійно ставити та вирішувати нові професійні завдання, виявляти високий ступінь професійної адаптації» [6]. Ціпан Т.С. у своєму дослідженні під професійною компетентністю розуміє характеристику особистості магістра, виражена в єдності його теоретичних знань, практичної підготовленості, здатності здійснювати всі види професійної діяльності та вказують на те, що професійна компетентність – це системна інтегративна єдність когнітивної та діяльнісної складових, особистісних характеристик та досвіду [9]. Вона не зводиться ні до окремих якостей особистості або до їх суми, ні до окремих знань, умінь та навичок, вона не тільки відображає наявний у людини потенціал і здатність його використовувати, але й дозволяє людині бути успішною у професійному плані. Таким чином, з аналізу наукової літератури випливає, що поняття «професійна компетентність» проаналізовано у різних аспектах, а саме:

- ціль освіти, професійної підготовки;
- індивідуальний стиль та індивідуальні способи самоствердження у професійному середовищі;
- проміжний результат, що характеризує стан спеціаліста;
- здатність спеціаліста застосовувати наукові та практичні знання до предмета професійної діяльності;
- широка загальна та спеціальна ерудиція;
- висока якість трудової діяльності на основі знань та умінь, володіння способами виконання діяльності;
- постійне підвищення науково-професійної підготовки;
- психологічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально;
- володіння людиною здатністю та вмінням виконувати певні трудові функції.

Як бачимо з цих підходів, професійна компетентність ґрунтується на володінні всією сукупністю культурних образів, відомих до нашого часу у сфері людської діяльності. У міру їх освоєння в процесі становлення особистості завдання професійної діяльності треба розглядати як частину культури, а людину, що реалізує ці завдання, як працівника, що володіє професійною культурою.

Висновки. У ході дослідження було встановлено, що терміни «педагогічний дискурс» та «дидактичний дискурс» активно вживаються в лінгвістичній та педагогічній галузях науки, але однозначного та загально визнаного визначення даних понять досі не сформульовано. Вивчення цього питання дозволяє констатувати наявність

широкого та вузького розуміння таких типів дискурсу. У широкому сенсі це види освітнього дискурсу, що характеризується як єдина система, що включає певні освітні тексти, якими можуть бути концепції в галузі педагогіки, навчальні предмети, освітні цикли, їх методичне та програмне наповнення, навчальні плани, навчально-методичні посібники тощо, а вузькому значенні – це мовна активність педагога під час заняття, структурними елементами якого виступають мовний акт, мовний крок та мовленнєвий цикл. Однак здобувач при цьому не характеризується як активний учасник комунікації, пасивно сприймаючи навчальну інформацію.

Професійна компетентність майбутніх магістрів у межах педагогічного дискурсу ґрунтується на володінні всією сукупністю культурних образів, відомих до нашого часу у сфері людської діяльності. У міру їх освоєння в процесі становлення особистості завдання професійної діяльності треба розглядати як частину культури, а людину, що реалізує ці завдання, як працівника, що володіє професійною культурою.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрущенко В.П., Силадій І.М. Поняття педагогічного дискурсу в сучасних наукових дослідженнях. 2018. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/37476>
2. Батечко Н.Г. Теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. КУ ім. Б. Грінченка, 2016. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/14152/>
3. Голик С. В. Науковий дискурс: основні напрями дослідження. *Сучасні дослідження з іноземної філології* 14 (2016): 45–49.
4. Пинзеник О.М. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі вивчення дисциплін природознавчого циклу. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія* 2 (2016): 96–100.
5. Резніченко І.Г. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів. URL: <https://cutt.ly/swzv8pJK>
6. Рудніцька, К. Сутність понять компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, професійна компетентність у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота* 1 (2016): 241–244.
7. Сібрук А.В., Барабаш О.В. Сучасний український науковий дискурс у мовознавчих працях. 2019. URL: <https://dspace.nau.edu.ua/handle/NAU/48022>
8. Хабарова Н.А. Комунікативні варіанти інституціонального дискурсу. Когнітивно-прагматичні дослідження професійних дискурсів: матер. VI наук. конф. з міжнародною участю, 17 березня 2018 р., Харків. URL: <https://foreign-languages.karazin.ua/resources/842f0b021874bd6382c0b57ea4f3e02a.pdf#page=98>
9. Ціпан Т.С. Професійна компетентність сучасного вчителя. *Інноватика у вихованні* 3, 2016. С. 174–181.