

УДК 371.132Малихін О. В.

професор кафедри теорії та історії педагогіки
Київського університету імені Бориса Грінченка,
доктор педагогічних наук, професор

ІЄРАРХІЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

У статті запропоновано обґрунтування ієрархії компетентностей сучасного педагога на засадах розуміння компетентнісного підходу як парадигмально-визначального в системі сучасної освіти України. Професійно-педагогічна компетентність сучасного педагога представлена як єдність ключових компетентностей: психолого-педагогічної; фахово-предметної (сукупність предметних компетентностей); методологічної; методичної; самоосвітньої.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, ключові компетентності, сучасний педагог, ієрархія компетентностей.

Наслідуючи Т. Куна, поняття «парадигма» розуміємо як «те, що об'єднує членів наукової співдружності» [6, с. 221], як «... сукупність переконань, цінностей, технічних засобів і т. ін., яка є характерною для членів цієї співдружності» [6, с. 220], «парадигми надають ученим не тільки план дій, а й указують і певні напрямки, суттєві для реалізації плану» [6, с. 143]. Така екстраполяція терміну «парадигма» на широкий спектр явищ, у тому числі, й освіти, підтримується провідними вченими (І. Зимня, А. Хуторської), а К. Бейлі зазначає, що «парадигма, термін, що використовується в соціальній науці, є певний перспективний фрейм (а perspectiveframeofreference) співвідношення для розгляду соціального світу, що складається із сукупності концептів та припущень» [цитата за джерелом: 3, с. 24], своєрідне ментальне вікно, через яке дослідник розглядає оточуючий світ [3, с. 25]. Саме в таких потрактуваннях правомірно вести мову не лише про освітню парадигму, але й про супідрядні парадигми, такі, як мета, зміст і результат освітнього процесу. Варто зазначити, що сучасне наукове мислення толерантне щодо існування

різних форм відображення й розуміння особливостей дійсності. Характерною рисою мислення епохи постмодерну є терпимість, плюралізм, своєрідна «поліпарадигмальність».

Як уважають експерти Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), метою застосування компетентнісного підходу є забезпечення: продуктивності та конкурентоздатності на ринку праці; скорочення безробіття завдяки розвитку гнучкої (адаптивної) та кваліфікованої робочої сили; розвиток середовища для інноваційних перетворень в умовах глобальної конкуренції [7].

Активация компетентнісного підходу відбувається як на макро-, так і на мікрорівнях.

У суто практичній площині в реаліях сучасної української системи освіти та в умовах фахової професійної підготовки спеціалістів компетентнісний підхід дозволяє:

- перейти у професійній освіті від його орієнтації на відтворення знань до їхнього застосування у більш досконалії формі;
- «зняти» диктат об'єкта (предмета) праці;
- покласти в основу стратегії освіти підвищення гнучкості її форм і методів на користь розширення можливості працевлаштування випускників вищих навчальних закладів і їх здатності виконувати розширений обсяг функцій і завдань;
- забезпечити пріоритет міждисциплінарно-інтегрованих вимог до результату освітнього процесу;
- пов'язати більш тісно мету освіти майбутніх фахівців з ситуаціями їхньої самореалізації в світі професійної праці;
- орієнтувати людську діяльність на нескінченну розмаїтість професійних і життєвих ситуацій [5].

Отже, *метою цієї роботи* є обґрунтування ієрархії компетентностей сучасного педагога на засадах розуміння компетентнісного підходу як парадигмально-визначального в системі сучасної освіти України.

Компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість студента, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають.

У межах компетентнісного підходу набувають актуальності й популяризуються такі явища, як «студентоцентроване навчання», «академічна та професійна прозорість» і подібні.

Аналізуючи зміст численних дисертаційних досліджень, присвячених використанню компетентнісного підходу для підготовки спеціалістів різних профілів (М. Боліна, Д. Демченко, Л. Демчук, Ю. Ємельянова, О. Іскандерова, С. Козак, І. Мегалова, В. Охотніков, О. Пахомова, О. Прозорова, О. Семенов, Е. Соловйова, О. Усик та інші), можемо виокремити ті шляхи, за якими відбувається його поступова реалізація:

- широке впровадження в зміст вишівських навчальних дисциплін передових вітчизняних і зарубіжних наукових розробок;

- розширення цільової підготовки майбутніх фахівців на замовлення конкретних суб'єктів (підприємств, організацій) з можливістю вибору дисциплін, які вивчаються;

- упровадження інноваційних форм диференціації навчального процесу та методик викладання;

- раціональне використання активних й інтерактивних методів навчання у вищій школі залежно від профілю підготовки тих, хто навчається;

- тісний зв'язок науки, практики підготовки майбутніх фахівців з практичними потребами й суспільними запитами;

- залучення досвідчених зарубіжних спеціалістів до викладання й організація міжнародного обміну студентами під час їхнього навчання;

- застосування у практиці викладання сучасного мультимедійного забезпечення;

- удосконалення способів організації та розширення обсягів самостійної підготовки студентів.

У психолого-педагогічних дослідженнях приділяється належна увага застосуванню компетентнісного підходу у професійній підготовці

майбутнього фахівця, який працює в системі освіти. Маємо всі підстави стверджувати: як самостійне явище компетентнісний підхід в умовах вітчизняного освітнього простору пройшов *стадію констатації* (необхідності застосування) та *феноменологізації* (оцінка й опис феномену), теперішня стадія є *стадією методологічною* (конкретизація основних понять, факторів, шляхів й умов реалізації). Компетентнісний підхід у педагогічній освіті ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітнього процесу. Саме необхідність допомогти студентам навчитись правильно вирішувати ті чи інші проблеми у певних ситуаціях (навчальних, життєвих, професійних) спонукала до застосування компетентнісного підходу в освітньому просторі.

Нині маємо перші очевидні результати застосування компетентнісного підходу у вітчизняній освіті: один із позитивних результатів – вітчизняна система освіти починає забезпечувати якість, що відповідає уявленням «замовника», зазнають змін освітні стандарти як своєрідні формалізатори соціальних норм і потреб, освіта відповідає «вимогам соціоморфності, національним традиціям, соціально-економічному розвитку, національно-етнічному архетипу менталітету населення» [1, с. 6]. Саме тому в руслі Болонського процесу на теперішній час ведеться плідна робота щодо вироблення спільного загальноєвропейського змісту кваліфікацій і ступенів. Пріоритетним напрямком спільних зусиль вважається визначення загальних і спеціальних компетенцій випускників першого та другого рівнів підготовки – бакалаврів і магістрів. Європейські й українські спеціалісти підкреслюють, що основна перевага компетентнісного підходу полягає в тому, що він дозволяє зберегти гнучкість й автономію в архітектурі навчального плану, водночас, він потребує зміни методів оцінки навчання та методів забезпечення якості навчання.

У сучасних умовах на ринку педагогічної праці є попит на тих спеціалістів, які розуміються на психологічних особливостях людей різних вікових категорій, орієнтуються в сучасних досягненнях психолого-

педагогічної науки і практики, володіють методами наукового дослідження, різноманітними інтерактивними технологіями навчання дітей і дорослих, засобами й методиками професійно-творчого розвитку й саморозвитку, можуть практично реалізувати гасло навчання упродовж життя. Подальша розробка компетентнісного підходу пов'язується з переходом від загальнотеоретичних уявлень про його зміст до створення предметних освітніх програм.

Одним із ключових напрямів державної освітньої політики має стати:

модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу, переорієнтація змісту освіти на цілі сталого розвитку.

/Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (с.3)/

Спираючись на положення визначеного напрямку розвитку державної освітньої політики та визнаючи компетентнісний підхід як парадигмально-визначальний на сучасному етапі розвитку педагогічної науки та вдосконалення змісту вищої освіти в цілому, вважаємо за потрібне: *на державному рівні розробити стандарти вищої освіти за окремими напрямами підготовки фахівців вищої кваліфікації відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр – на ієрархічній компетентнісній основі:*

- *ключові компетентності;*
- *професійно-кваліфікаційні компетентності;*
- *загальнопредметні компетентності;*
- *міжпредметні компетентності;*
- *предметні компетентності.*

Зміст і сутність кожної компетентності визначати на основі відповідних компетенцій як сукупності відповідних знань, умінь і навичок; мотивів і цінностей; досвіду використання.

Сукупність представлених груп компетентностей забезпечить розуміння **професійної компетентності** (як компетентності найвищого ієрархічного рівня) **фахівця вищої кваліфікації** відповідно до напрямку підготовки та відповідної галузі господарства.

У контексті реалізації задекларованої пропозиції розробляються **ключові компетентності сучасного педагога** як складові його **професійно-педагогічної компетентності**:

- *психолого-педагогічна компетентність*;
- *фахово-предметна компетентність* (сукупність предметних компетентностей);
- *методологічна компетентність*;
- *методична компетентність*;
- *самоосвітня компетентність*.

Фундаментально-базисною основою формування професійно-педагогічної компетентності сучасного педагога як сукупності зазначених п'яти компетентностей є **сім ключових компетентностей**, задекларованих українськими вченими (формуються і розвиваються на етапах отримання початкової, базової та повної середньої освіти), зокрема, це: *уміння вчитись*; *соціальна компетентність*; *загальнокультурна компетентність*; *здоров'язберезувальна компетентність*; *компетентності з інформаційно-комунікаційних технологій*; *громадянська компетентність*; *підприємницька компетентність*.

Відповідно до ієрархічно-компетентнісного розуміння кінцевого результату підготовки сучасного педагога у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації мають бути переглянуті навчальні плани, навчальні і робочі програми з окремих навчальних дисциплін на предмет чіткої орієнтації на забезпечення **формування і розвитку професійно значущих компетентностей у їх інтегрально-взаємовпливовій взаємодії як єдності навчання, виховання і розвитку**.

Умовами успішної реалізації пропонованого проекту є:

- інтеграційні процеси, які мають відбуватися на різних рівнях: кроснаціональному; інтеросвітньому (у межах національної системи освіти України); методологічному; змісту освіти; інтегральної єдності навчання, виховання і розвитку; видів діяльності в навчальному процесі;
- дидактична та методична мобільність сучасного викладача вищої школи;
- створення незалежної системи моніторингу якості вищої освіти.

Пропонуємо змістовий і критеріальний аналіз предметних компетентностей студентів філологічних спеціальностей (майбутніх педагогів).

В основі змістової структури предметних компетентностей студентів філологічних спеціальностей – предметні знання (знання з предметів гуманітарного, психолого-педагогічного циклів), уміння й навички застосування предметних знань, накопичений досвід такого застосування й досвід емоційно-вольової поведінки, професійно-особистісні цінності індивіда та його інтереси .

Гуманітарні знання, які викладаються студентам у відповідності до навчальних планів і програм, затверджують самоцінність людської особистості, повагу до її прав, сприяють формуванню відчуття власної гідності в кожного студента, яке не можна прищепити «зовні», розвивається саме як наслідок засвоєння молодою людиною гуманітарної інформації. Зовнішні впливи на студентів завжди реалізуються через внутрішні умови, підкреслював свого часу М. Скаткін, себто через психічні, інтелектуальні структури, які вже сформовані в студента, етичні погляди та звички. Усі ці якості формуються під час засвоєння предметних гуманітарних знань.

Методисти-словесники неодноразово зауважували той факт, що засвоєння знань, пов'язаних із теорією й історією літератури сприяє «добуванню істини, виробленню глибоких переконань ... саме тут більше, аніж під час вивчення будь-якого іншого предмета виправдовується гасло,

що істина народжується в суперечках» [2, с. 65], хоча методи, які дозволяють розгорнути дійсно глибинну, науково обґрунтовану дискусію під час практичних чи семінарських занять застосовуються вкрай епізодично.

Зміст навчальної гуманітарної інформації повинен відповідати критеріям фундаментальності та підсилення методологічної складової (С. Кульневич), що забезпечується вивченням основоположних проблем. Уважаємо недоцільним відмежування власне гуманітарних знань, гуманітарної інформації від дисциплін педагогічного або психолого-педагогічного циклу, адже ідеал енциклопедично обізнаного педагога зберігає свою привабливість і в наш час. Підкреслимо, що, поряд із власне гуманітарними дисциплінами, цикл психолого-педагогічних дисциплін має як загальнокультурне, так і світоглядне значення для студента й як для пересічної людини, і як майбутнього професіонала, передбачає орієнтацію в глибинних пластах тієї частини культури, яку складає педагогіка.

У структурі знань виокремлюємо власне предметні та фонові знання. Обсяг і зміст власне предметних знань визначається навчальними програмами. Фонові знання (Л. Кожедуб, С. Сафарян, Л. Смелякова) розглядаються як науково систематизовані знання інформаційно-культурологічного характеру, які не завжди безпосередньо пов'язані з текстом як одиницею подачі навчального матеріалу, але без яких цей навчальний матеріал не може бути глибоко й усебічно сприйнятий. Фонові знання визначаються індивідуальними й загальнопсихологічними особливостями студентів і рівнем їх загальнокультурного розвитку. Вони постійно змінюються як у змістовому, так й у функціональному плані залежно від інформаційної та культурологічної обізнаності студентів філологічних дисциплін, стану філології як науки, вікових особливостей й інших чинників, зокрема – від змістового наповнення текстового матеріалу.

Власне фахові та психолого-педагогічні вміння й навички, що відбивають дієву сутність засвоєних знань, мають багато спільного.

Критеріально-компонентну структуру предметних компетентностей студентів філологічних спеціальностей уявляємо як чотириелементний конструкт, що містить:

1. **Актуальну дидактичну кваліфікованість** – наявні гуманітарні та психолого-педагогічні знання студента, уміння, навички; досвід застосування набутих предметних знань, умінь (загальнонавчальні та спеціальні предметні) і навичок; володіння логікою реалізації навчально-пізнавальної діяльності; наукова, методична й інформаційна обізнаність студента.
2. **Потенційну дидактичну кваліфікованість**, яка втілюється в когнітивну потребу й готовність на діяльнісному рівні засвоїти нові гуманітарні знання, нові методи та прийоми навчальної роботи, самостійно виявляти прогалини в гуманітарних знаннях і способах організації та здійснення навчальної діяльності, виявляти й долати інформаційну недостатність.
3. **Комунікативно-дидактичну кваліфікованість** – налагодження продуктивної дидактичної взаємодії та взаємин у навчальному процесі та поза ним, дидактична спрямованість.
4. **Індивідуально-особистісні якості студента** – відповідальність за результати власного навчання у вищому навчальному закладі, дидактична рефлексія, креативність, емоційність, суб'єктивна готовність до навчальної й подальшої професійної мобільності, усвідомлене позитивне ставлення до педагогічної діяльності та процесу навчання [8].

Специфіка актуальної дидактичної кваліфікованості в структурі предметних компетентностей полягає в тому, що від студента не вимагається засвоєння «готових знань», а пропонуються «умови виникнення певного знання» (Ю. Громико), суб'єкт освітнього процесу створює необхідні для розв'язання певного завдання поняття.

Актуальна дидактична кваліфікованість як конструкт предметної компетентності студента сприяє перетворенню навчальної діяльності на

дослідницьку, практико-перетворювальну сама стає предметом засвоєння. Цілком поділяємо точку зору тих учених (В. Серіков), які наполягають на тому, що з простої суми знань і вмінь створити компетентну людину не вдасться. Інтеграція компонентів змісту освіти - понять, способів діяльності, творчого досвіду, досвіду проявлення життєвої позиції – здійснюється процесі створення тим, хто навчається, на основі цієї суми свого власного досвіду, який, у свою чергу, також може стати предметом рефлексії, дослідження, оцінки.

Виокремлення потенційної дидактичної кваліфікованості в критеріальній структурі предметної компетентності студента філологічних спеціальностей базується на ідеї процесуального компонента компетентностей будь-якого виду, що висловлено у працях О. Пометун.

Уведення до критеріальної структури компонента комунікативно-дидактичної кваліфікованості зумовлено дослідженнями особливостей соціономної діяльності й особливостей педагогічної комунікації (Н. Анікеєва, Б. Ананьєв, О. Бодальов, С. Кондратьєва, Л. Петровська, А. Піз). Комунікативно-дидактичну кваліфікованість можна тлумачити й як «спрямованість на інших» під час спілкування. Окрім «дидактичної спрямованості» на іншого для комунікативно-дидактичної кваліфікованості суттєвим є наявність в інтелекті, емоційній і вольовій сферах студента низки характеристик, які разом і забезпечують продуктивну дидактичну взаємодію. Базуючись на аналізі якостей особистості, необхідних для успішного спілкування (О. Бодальов), можемо стверджувати, що комунікативно-дидактична кваліфікованість безпосередньо залежить від розвитку основних пізнавальних процесів, спостережливості, уміння співпереживати тощо. Розвиток комунікативно-дидактичної кваліфікованості створює підґрунтя для того, щоб предметна компетентність студента у подальшому перетворилася на фахову компетентність педагога, який уникає стереотипізації сприйняття оточуючих, шаблонності професійної поведінки. М. Каган, досліджуючи сутність інтелігентності як ідеалу вищої освіти, виокремлює такі риси

спеціаліста-інтелігента: здатність особистості бачити в іншому рівну собі особистість, сполучення безумовної принциповості у відстоюванні своїх переконань і толерантності, терплячість до поглядів інших людей, тактовність та делікатність у полеміці [4, с. 22 – 23].

Індивідуально-особистісний конструкт інтегрує індивідуальні здібності та відповідальність, умотивованість, рефлексивність, ціннісну орієнтацію навчально-пізнавальної діяльності студента.

Отже, запропоновані нами змістова та критеріально-компонентна структури предметних компетентностей студентів філологічних спеціальностей знімає традиційне для вищої педагогічної школи протиріччя між поняттями «якість вищої педагогічної освіти» та «фундаментальність освіти», що характеризуються експліцитністю (відкритістю для зовнішніх спостережень і перетворень).

Наведений приклад розробки змісту та структури предметних компетентностей студентів філологічних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів може бути певним орієнтиром для розробки змісту та структури сукупності предметних компетентностей, формування яких має забезпечуватися як результат підготовки сучасного педагога за іншими спеціальностями в контексті розуміння ієрархії компетентностей сучасного педагога: професійно-педагогічна компетентність як єдність **ключових компетентностей:** *психолого-педагогічної; фахово-предметної* (сукупність предметних компетентностей); *методологічної; методичної; самоосвітньої.*

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисенков В. П. Значение своеобразия и оригинальности в культуре и человеке в условиях глобализации / В. П. Борисенков // Славянская педагогическая культура. – 2010. – № 9. – С. 5-6.
2. Галич О. А. Теорія літератури: [підручник] / Галич О., Назарець В., Васильєв Є. / За наук. ред.. О. Галича. – К. : Либідь, 2001. – 488 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая

- основа компетентносново подхода в образовании. Авторская версия / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
4. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / Моисей Самуилович Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
 5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики : [монографія] / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.; [під заг ред. О. В. Овчарук]. – К. : К. І. С., 2004. – 112 с.
 6. Кун Т. С. Структура научных революций: [пер. с англ.] / Томас Сэмюэл Кун. – М. : ООО „Издательство АСТ”: ЗАО НПП Ермак, 2003. – 606 с.
 7. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики / [за заг. ред. В. Кременя]. – К. : К. І. С., 2003. – 296 с.
 8. Удовіченко Г. М. Формування предметних компетентностей студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.09 / Ганна Михайлівна Удовіченко. – Кривий Ріг, 2012. – 235 с.

В статье предлагается обоснование иерархии компетентностей современного педагога на основе понимания компетентного подхода как парадигмально-определяющего в системе современного образования Украины. Профессионально-педагогическая компетентность современного педагога представлена как единство ключевых компетентностей: психолого-педагогической; специально-предметной (совокупность предметных компетентностей); методологической; методической; самообразовательной.

Ключевые слова: компетентность, компетентный подход, ключевые компетентности, современный педагог, иерархия компетентностей.

The article deals with a study of the hierarchy of the modern teacher competencies through understanding competence approach as paradigmatic-defining in the system of modern education in Ukraine. Professional-and-pedagogical competence of the modern teacher is presented as a unity of key competencies: psychological-and-pedagogical; special-subject (the collection of subject competencies); methodological ; methodical ; self-education .

Key words: *competence, Competence approach, key competences, modern teacher, competencies hierarchy .*