

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ЯК СКЛАДОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ

Едуард СІРИК

В статті розглянуто значення, зміст, структуру, основні категорії терміну «професійної компетентності» у контексті різних підходів, які використовуються для визначення даного педагогічного явища.

In the article the meaning, content, structure and main category of "professional competence" in the context of different approaches are used to define this educational phenomenon.

Постановка проблеми.
Формування компетентного спеціаліста належить до “вічних” проблем педагогіки, остаточно розв’язання яких майже неможливе через безперервний розвиток суспільства, його постійної технологізації та інформатизації, зміни соціальних ситуацій та парадигм мислення.

Компетентність вчителя набуває в останні роки все більшу актуальність у зв’язку з тим, що постійно трансформується соціальний досвід, реконструюється сфера освітніх послуг, з’являються різноманітні різновиди інноваційних шкіл, авторських педагогічних систем, пріоритетного напрямку набувають педагогічне проектування та технологізація освітніх процесів, зростає рівень вимог соціуму до спеціаліста.

Термін “компетенція” давно використовується в лінгвістиці та методиці викладання різних дисциплін. Його було введено Н.Холмським у 1965 році, точніше повернено в понятійний

апарат лінгвістики, оскільки ще раніше зустрічався у роботах В.Гумбольдта та інших мовознавців, у працях яких мова йшла про дослідження проблем генеративної граматики. Спочатку цей термін означав здатність, необхідну для виконання переважно мовленнєвої діяльності на рідній мові. Тому не випадково лінгвісти говорять про відповідну компетентність, що належить мовленнєвій особистості, в той час, коли психологи ведуть розмову про компетентність як про психологічне новоутворення особистості.

Аналіз актуальних досліджень.
Питання професійної компетентності привертають увагу сучасних зарубіжних вчених (G.Moskowitz, R.L. Oxford, R.C. Scarcella, E.W.Stevick, E.Tarone, G.Yule, D.J.Merill). Як показує аналіз досліджуваної проблеми в провідних зарубіжних країнах (Англія, Франція, США, Німеччина), відбувається зміщення акценту вимог до сучасного працівника з формальних факторів його кваліфікації та освіти до соціальної цінності його особистісних якостей.

У американській теорії “компетентного працівника” найважливішим компонентом його кваліфікації стає здатність швидко та безконфліктно пристосовуватись до конкретних умов праці. Тому велике

місце в дослідженнях з питань компетентності відводиться розробці методів і способів формування професійно компетентного робітника в тій чи іншій галузі виробництва.

Аналізуючи матеріали американських дослідників, ми помітили, що поняття “компетентність” і “кваліфікація” є взаємозамінними, синонімічними категоріями. Але відповідно до словникових даних, “кваліфікація” (від лат qualis – який за якістю та facio – роблю) є “соціально-економічною характеристикою рівня розвитку здібностей виконання працівником його трудових функцій у процесі діяльності”. До змісту кваліфікації входить “обсяг теоретичних знань і практичних навичок”. У розумінні ж авторів цієї концепції, кваліфікація відображає ступінь розвитку особистості у трудовій сфері її життєдіяльності, визначає її соціальний статус і має економічні показники, що відрізняє її від професійної компетентності спеціаліста.

З позиції **діяльнісного підходу** виділяють та беруть за основу суттєві характеристики професійної компетентності (В. А. Адольф, Е. А. Бистрова, Л. А. Петровська, Е. Ф. Зеер, М. Д. Грішин, А. К. Маркова, Н. В. Матяш, Е. М. Павлютенков). Сформовані знання, уміння та навички професійної діяльності в основі професійної компетентності розглядають В. А. Адольф, Е. А. Бистрова, Ю. М. Жуков.

У працях Б. Р. Борщанської, Ю. Б. Гіппенрейтер, М. Є. Дуранова, Н. В. Матяш простежується думка про те, що професійна компетентність – це **комплекс професійно значущих якостей та властивостей** особистості педагога: здатність до рефлексії та співробітництва, емпатія,

комунікативність, гнучкість, ціннісні орієнтири.

З точки зору **системного підходу** професійну компетентність розглядають вчені Т. Г. Браже, С. Г. Молчанов.

Інші дослідники пов’язують компетентність із феноменом **культури**, яка становить результат розвитку особистості, її освіченості та вихованості (Є. В. Бондаревська, М. О. Фаєнова, О. Є. Піскунов, Ж. Л. Вітлін, Є. В. Попова).

Мета статті. Своє ж розуміння категорії “професійна компетентність вчителя” ми зробили спробу окреслити у контексті підходів, адже ми розглядатимемо сукупність цілей, шляхів їх досягнення та очікуваних результатів, що з позиції домінуючих ціннісних установок і прийнято називати підходом.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж розглянути, які професійно-педагогічні компетенції необхідні майбутньому вчителю, розглянемо базові (ключові) компетенції, необхідні кожній людині, незалежно від роду діяльності та освіти.

- Політичні та соціальні компетенції, пов’язані із здатністю брати на себе відповідальність, приймати участь у спільному прийнятті рішень, у функціонуванні та розвитку демократичних інститутів. Вони визначають соціальну зрілість людини.

- Компетенції, що стосуються життя в полікультурному суспільстві, які покликані перешкоджати виникненню ксенофобії, поширенню клімату нетерпимості, і сприяють як розумінню відмінностей так і готовності до життя з людьми інших культур, мов і релігій.

- Компетенції, що визначаються володінням усним та писемним мовленням, важливим як у роботі так і в суспільному житті. До цієї ж групи відноситься володіння декількома

мовами, що приймає все зростаюче значення.

- Компетенції, пов'язані з виникненням суспільства інформації. Володіння новітніми інформаційними технологіями, розуміння їх сильних і слабких сторін, здатність до критичного відношення до інформації та реклами, що поширюється по каналам ЗМІ та Інтернета.

- Компетенції, що реалізують здатність і бажання навчатись все життя не лише у професійній сфері, але і в особистому та суспільному житті

Ці п'ять компетенцій були названі Радою Європи в 1997 році як необхідні кожному освіченому громадянину об'єднаної Європи з метою зведення системи освіти та вимог до випускників різних навчальних закладів на території єдиної Європи до спільного знаменника, визначення певного орієнтира, на який необхідно націлюватись під час складання освітніх програм. В контексті підготовки вчителя школи вони звучать наступним чином [4].

У розумінні А. К. Маркової [1] професійна компетентність охоплює сукупність п'яти сторін трудової діяльності вчителя: педагогічна діяльність; педагогічне спілкування; особистість педагога; навченість; вихованість.

Всередині кожного із цих блоків виокремлюють об'єктивно необхідні педагогічні знання (знання про сутність праці вчителя, особливості його педагогічної діяльності, спілкування, про особистості тих, хто навчається), уміння (дії, які виконані на достатньо високому рівні), професійні психологічні позиції (стійкість системи відношень учителя до учня, колег, себе, що визначають його поведінку та самооцінку, рівень професійних вимог, усвідомлення суті власної праці), психологічні особливості (якості), які стосуються його як пізнавальної сфери

(педагогічне мислення, рефлексія, самооцінювання, спостережливість), так і мотиваційної. Поняття компетентності А. К. Маркова пов'язує із дозріванням особистості і набуття нею такого стану, що дозволяє їй продуктивно діяти під час виконання трудових функцій і досягати помітних результатів. Таким чином, основоположним компонентом компетентності є операційно-діяльнісний, що виражається в уміннях професійної діяльності.

Схожі ідеї розвиває Д. М. Гришин [5]. Під його керівництвом розроблена кваліфікаційна характеристика вчителя, де основним поняттям постає "педагогічна компетентність" як сукупність комунікативних, конструктивних, організаторських умінь педагога, його здатність практично використовувати ці уміння в педагогічній діяльності.

Так, В. А. Адольф пропонує формувати професійну компетентність майбутніх вчителів на основі сучасних інформаційних технологій, знання, уміння та навички в галузі яких складають педагогічний стрижень професійної компетентності вчителя. Такий підхід до навчання повинен сприяти формуванню пізнавальної активності і розвивати функціональну (предметну, психолого-педагогічну, методичну) компетентність майбутнього педагога.

Однак, вчені не вказують при цьому на особистісний компонент компетентності, що полягає у врахуванні індивідуальних особливостей тих, хто навчається, самоаналізі особистісного та професійного становлення.

Є. М. Павлютенков професійну компетентність педагога представляє як форму виконання ним власної діяльності, яка обумовлена глибокими знаннями якостей тих предметів, що перетворюються (людина, група,

колектив), вільним володінням змістом своєї праці, а також відповідністю цієї праці професійно важливим якостям педагога, його самооцінці та пропонує наступну структуру компетентності:

– потребово-мотиваційна сфера (сукупність ціннісних орієнтацій, потреб та інтересів),

– операційно-технічна сфера (загальні та спеціальні знання, уміння, навички, професійно важливі якості, досвід)

– сфера самосвідомості (усвідомлення, оцінка людиною свого знання, поведінки, морального обличчя та інтересів, ідеалів і мотивів поведінки, цілісної оцінки самого себе).

Позитивним аспектом цього визначення компетентності є значущість глибини знань людини, сформованість умінь, навичок, досвіду та професійно важливих якостей, звернення до цінностей, мотивів, інтересів, рефлексії особистості.

Таким чином, розгляд професійної компетентності з позиції діяльнісного підходу передбачає її моделювання протягом всього процесу підготовки у вищому навчальному закладі. Іншими словами, для професійного становлення вчителя необхідні такі умови організації його навчання, при яких реалізація потреби “бути особистістю” відбувалася б у конкретній діяльності, а точніше у конкретній соціальній ситуації.

Інший напрямок у розумінні проблеми пов’язаний із розумінням компетентності як **рівня професійної діяльності**, на думку Б. С. Гершунського, визначається рівнем “власне професійної освіти, досвідом та індивідуальними особливостями людини, її прагненням до безперервної освіти та самовдосконалення, творчого відношення до справи”.

На нашу думку, це визначення є правомочним, оскільки професійна

компетентність вчителя насправді становить певний рівень його підготовленості та володіння професією, що проявляється в уміннях здійснювати педагогічну діяльність, в досвіді, глибоких знаннях, ерудиції.

Вчений говорить, що професійно компетентним людина повинна бути лише в обмеженій сфері трудової діяльності. В іншому випадку, коли людина реалізує свою індивідуальність і творчий потенціал у декількох сферах діяльності, то мова йтиме не про професійну компетентність, а про загальну обдарованість особистості, яка здатна успішно діяти в різних галузях науки, культури, тощо.

Ми поділяємо цю точку зору і вважаємо, як і Б. С. Гершунський, що лише в обмеженій сфері діяльності, в конкретній ситуації можна досягти найбільш повної “життєвої самореалізації” відповідно до здатності, інтересів, потреб.

Дослідження Н. В. Матяш показало, що в провідних зарубіжних країнах вимоги до сучасного спеціаліста не лише не обмежуються формальними факторами його освіти та кваліфікації, а все більше зміщуються в бік пріоритету соціально ціннісних особистісних якостей.

С. Г. Молчанов формулює поняття професійно-педагогічної компетентності і визначає її як коло питань, у яких педагог володіє досвідом, знаннями. При цьому автор робить акцент на компетентність, до компонентного складу якої входить обсяг компетенцій у галузі професійно-педагогічної діяльності. Таким чином, вчений розглядає компетентність як системне поняття, а компетенцію як її складову.

Т. Г. Браже до складу професійної компетентності включає не лише знання та уміння, але й мотиви діяльності спеціаліста, стиль його взаємовідношень з людьми, загальну

культуру, володіння методикою викладання предмету, здатності до розвитку творчого потенціалу, професійно значущі якості особистості. При цьому вчений вказує на значну роль загальної культури людини та її основного компоненту – гуманітарних знань – у формуванні професійної компетентності вчителя [3]. Тим самим, ми можемо виділити наступні показники досліджуваного поняття за Т. Г. Браже:

- володіння професійними знаннями та уміннями;
- ціннісні орієнтації;
- культура, що виявляється в мовленні, стилі спілкування;
- відношення вчителя до себе, своєї професійної діяльності та її здійсненні.

Великий внесок з розробки проблем педагогічної культури в педагогічну науку зробила Є. В. Бондаревська, яка вважала педагогічну культуру “динамічною системою педагогічних цінностей, способів діяльності та професійної діяльності вчителя”. Своє практичне втілення педагогічна культура вчителя знаходить у:

- педагогічній позиції та особистісних якостях;
- професійних знаннях і культурі педагогічного мислення;
- професійних уміннях та творчому характері педагогічної діяльності;
- саморегуляції особистості та культурі професійної поведінки.

Концепція педагогічної діяльності, яка створена Є. В. Бондаревською розкриває системний характер феномену культури, як цілісного утворення педагога, що проявляється у його ціннісному відношенні до оточуючого світу, володіння знаннями, достатніми для творчого здійснення своєї професійної діяльності, наявність концептуального мислення та

особистісно значущих якостей, власної професійної позиції.

На думку О. І. Піскунова, формування професійної педагогічної культури становить “тривалий, багато етапний процес, що протікає під впливом різних соціокультурних та індивідуально-психологічних факторів протягом своєї активної, творчої життєдіяльності педагога”. Вчений у зміст власне професійної культури включає компетентність, культуру педагогічної праці, педагогічного мислення, спілкування та культуру мовлення.

Отже, аналіз підходів до проблеми педагогічної культури дозволяє стверджувати, що вона є системоутворюючим аспектом і метою професійної підготовки вчителя у вищому навчальному закладі, а професійна компетентність становить її базовий компонент, який сприяє формуванню спеціаліста високої культури, а не “ремісника в освіті”.

Професійна компетентність розглядається як **характеристика особистості вчителя** і в її зміст введено результативний компонент (Є. В. Арцишевська, М. К. Кабардов, О. І. Панарін та інші). Вчені розмежовують поняття “здатність” і “компетенція” (синонімом для них є і категорія “компетентність”). У поняття “здатність” вводиться оцінний критерій і розуміється як “потенційні можливості та нахили, від яких залежить швидкість, якість і рівень відповідної компетенції” [2]. У розумінні психологів “здатність” не дорівнює “компетенції”, а є її зародженням та становленням. Під останньою дослідники розуміють “характеристики поведінки, домінуючу форму активності особистості, сформованість відповідних навичок та вмінь, ступінь володіння, наприклад, мовою та мовленням” [4].

Ми погоджуємося з тим, що компетентність є показником “сформованості відповідних навичок та вмінь, ступенем їх володіння”, але не “формою активності особистості”, під формою розуміють “внутрішній зв’язок і спосіб організації, взаємодія елементів і процесів як між собою, так і з зовнішніми умовами”, тобто компетентною є активна людина у певній галузі знань. Ми вважаємо, що компетентність не може виступати формою його активності, що є деякою “оболонкою” явища чи об’єкта, а також характеристикою поведінки особистості, оскільки згідно словниковим даним, характеристика – “опис, визначення відмінних властивостей, якостей будь-кого” [1], але не сама властивість чи якість.

В контексті цього (характерологічного) напрямку розвиває свої погляди А. І. Панарін, який вважає професійну компетентність “найважливішою характеристикою підготовленості вчителя, сукупністю комунікативних, конструктивних, організаторських умінь, а також здатністю та готовністю практично використовувати ці уміння в своїй роботі” [2].

Розуміння професійної компетентності А. І. Панарін зводить до сукупності ряду умінь і не враховує знання та обізнаність особистості, що на нашу думку, є недостатнім.

Таким чином, досліджуючи у різні роки професійну компетентність педагога, вчені вказують на її основні складники:

– *знання* педагогічні, психологічні, предметні та їх інтегративний характер;

– *уміння та навички* конструювання навчально-виховного процесу, володіння педагогічною майстерністю;

– *уміння та навички* ефективного спілкування з тими, хто навчається, налагодження контакту в процесі обміну інформацією;

– *уміння та навички* особистісно-орієнтованої взаємодії, що передбачає визнання цінності особистості того, хто навчається, взаємодії на основі співробітництва та співтворчості;

– *досвід* професійно-педагогічної діяльності;

– *професійно значущі якості* особистості вчителя, що включають здатність до самоаналізу, професійній самосвідомості та самовдосконаленню.

Висновки. Перераховані підходи не вичерпують всього різноманіття варіантів формування змістовних і структурних компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя. Ми представили лише короткий їх огляд. До того ж, це лише один аспект проблеми підготовки компетентного фахівця у професійній педагогічній освіті. Цілісний розгляд передбачає вивчення підходів до визначення цілей, відбору змісту, організації навчального процесу, відбору освітніх технологій, оцінки результатів. Проте, вже зараз ми можемо допускати, що саме в результаті формування професійної компетентності в контексті вище окреслених підходів педагог буде здатний забезпечити позитивні та високоефективні результати у навчанні, вихованні та розвитку учнів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Данилова Г.С. Акмеологічна модель педагога // Освіта і управління. – 2006. - №3-4. - с.82-84.

2. Латышев В.Л. Психолого-педагогические аспекты подготовки преподавателей к работе в условиях информатизации образования // Мир психологии. -2005 №1. - с.103-115.

3. Настільна книга педагога. — Харків: Видавнича група «Основа». – 2007. - 336 с.

4. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні. – К.: К.І.С., 2003.

5. Современные проблемы дидактики высшей школы / Сб. трудов Международной конференции. – Донецк, 1997.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Сірик Едуард Петрович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського

державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: удосконалення системи навчального експерименту з фізики.