

СУЧАСНІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА: СТРУКТУРА ТА ПРАКТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ

В умовах європейського освітнього вибору України перед науковою спільнотою постають проблеми розвитку професійної компетентності, обґрунтованих основними європейськими документами про освіту: Декларацією про вищу освіту для XXI століття (1998), Болонською декларацією (1999). Про особливу актуальність проблеми дослідження наголошується у вітчизняних нормативно-правових освітніх документах, зокрема законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2016), а також у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (1993), Концепції «Нова українська школа» (2018), Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018) та ін. Проте, проблема професійного вдосконалення потребує подальшого дослідження, урахувавши вимоги неперервної освіти.

Вагоме значення для розв'язання проблеми професійної компетентності у ЗВО мають наукові праці методологічного спрямування – С. Гончаренка, І. Зязюна, М. Лещенко, Н. Ничкало, Л. Хомич та ін. Сучасні зміни в освіті призводять до необхідності розробки інноваційних моделей формування професійної компетентності педагога. Науковці розглядають модель як певний опис сутності тієї чи іншої конкретної концепції, явища, процесу, що дає змогу розробити компетентнісну модель освіти як сукупність компетентностей, якими повинен володіти майбутній учитель [1]. Переваги компетентнісної моделі освіти, порівняно з традиційною, визначаються потенціалом, який надає модель у контексті вимог до випускників закладів вищої освіти.

Відмінність між традиційною моделлю професійної освіти (моделлю знаннево орієнтованою) і нетрадиційною (моделлю компетентнісно-орієнтованою) полягає в особистісній і практикоорієнтованій спрямованості останньої. Важливість компетентнісної моделі освіти впливає з інтегрального характеру термінів «уміння», «знання», «навички», що використовуються в освітніх стандартах. Водночас компетентнісна модель забезпечує розвиток узагальненої моделі якості освіти та вміщує і традиційні елементи системи, що склалася в освіті [2].

Науковці (С. Савел'єва, Л. Хомич,) виділяють наступні моделі.

Культурологічна модель визначає компетентності на основі компонентів суспільного досвіду, які зафіксовані у сфері культури: соціально-трудова, загальнокультурна (у тому числі пізнавальна та інформаційна), комунікативна, особистісне самовизначення [3].

Особистісно-орієнтована модель розглядає компетентності у сфері відносин особистості: до інших людей (суспільної взаємодії), до себе (ціннісно-смилова), до діяльності (пізнання, або – інформаційна) [4, 5]. Окреслена модель характеризує компетентності за структурою суспільного та особистісного досвіду, за основними типами діяльності, які дозволяють опанувати досвід: це компетенції соціально-трудові, навчально-пізнавальні та загальнокультурні. Особистісно-діяльнісна модель характеризує компетентності за структурою суспільного та особистісного досвіду, за основними типами діяльності, які дають змогу опанувати досвід: це компетентності соціально-трудові, навчально-пізнавальні та загальнокультурні.

Проблемно-орієнтована модель заснована на об'єднаному досвіді вирішення життєвих проблем (В.А. Болотов, І.Д. Фрумін), розвиває здатність діяти у ситуації невизначеності (О.Є. Лебедев). У контексті цієї моделі компетентності поділяються за видами життєвих обставин, за яких необхідно вирішувати проблеми: у пізнанні та

роз'ясненні явищ, при освоєнні техніки та нових технологій, у професійній практичній сфері при реалізації соціальних ролей [6].

Окреслені моделі мають свої особливості залежно від методологічного підходу. Зокрема, у контексті особистісно орієнтованого підходу у формуванні професійної компетентності педагога важливо розвивати можливості для максимального розвитку здібностей особистості, урахування її суб'єктивних психологічних особливостей. Увага акцентується на співвіднесеність характеристик професійної компетентності педагога з такими аспектами педагогічної діяльності як педагогічне спілкування, технологія, особистість учителя. Зазначена ідея ґрунтується і на професіографічному підході, яка реалізує суб'єктність професії педагога, а також може вміщувати необхідні модулі професійної та суспільної компетентності педагога залежно від рівня освітньої установи, завдань та цілей професійної освіти, необхідного рівня кваліфікації [1].

Набула поширення концепція системного підходу (С.У. Гончаренко, Б.Ф. Ломов, П.К. Анохін). При цьому система розглядається як певна сукупність взаємопов'язаних елементів, що формують деяку цілісність та передбачають взаємодію її компонентів. З позиції системного підходу можна відзначити інтегративний характер професійної компетентності педагога, що ґрунтується на особистісній позиції фахівця відносно предмета діяльності та професії, його здатності та готовності вирішувати професійні завдання на основі знань, життєвого та навчального досвіду, схильностей та цінностей. Системний підхід в освіті по суті реалізує методологічний принцип інтегративності та цілісності, на основі якого базується феномен професійної компетентності.

Акмеологічний підхід (А. О. Деркач, В.М Гладкова, Н.Г. Сидорчук) розглядає професійну компетентність педагога як сутнісну характеристику професіоналізму педагога, що дають йому можливість успішно самореалізуватися у різних галузях діяльності, урахувавши творчий потенціал людини. Такий підхід ґрунтується на закономірностях та умовах досягнення суб'єктом діяльності різних ступенів розкриття креативного акме-потенціалу. До базових понять у контексті акмеологічного підходу віднесено: індивідуальність, особистість, розвиток, здібності, креативний досвід, продуктивність, інтереси, саморозвиток, самовдосконалення, майстерність, рефлексія [7].

З позиції дослідника нам уявляється цікавою структура дослідницької компетентнісної моделі професійного розвитку майбутнього вчителя початкових класів, яка розроблена А. В. Боровиковою та Є. В. Васильєвою та складається з таких блоків:

1. Теоретичний блок розкриває сутність та напрями розвитку дослідницької компетентності майбутнього вчителя; охоплює теоретичні підходи, що визначають стратегію професійного розвитку педагога, комплекс принципів, орієнтованих на сучасні парадигми освіти, постає як нормативні вимоги для зростання професіоналізму в педагогічній діяльності, а також особистісно-цінний, знаннєвий, перетворювальний компоненти окресленої компетентності педагога.

2. Процесуальний блок передбачає поступову поетапну організацію всього процесу формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя, підбір конкретних засобів та умов, що забезпечують успішність та ефективність цього процесу.

3. Оціночний блок виявляє результативність функціонування цієї моделі, тісно пов'язаний з показниками, критеріями, інструментарієм оцінювання сформованої дослідної компетентності [9].

Також науковцями дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкових класів розглядається авторами як планомірний і поетапний процес, що передбачає послідовну розбудову всіх змістових компонентів. Виокремлено наступні етапи розвитку дослідницької компетентності педагога: 1) пізнавальний (осмислення), 2) мотиваційно-ціннісний (усвідомлення), 3) практичний (дослідження). Розкриємо особливості кожного етапу.

Пізнавальний етап (осмислення) включає набуття знань про інноваційні педагогічні ідеї, головні аспекти нормативного регулювання освітньої сфери, про сутність та громадянську важливість професійної діяльності вчителя, про завдання, цілі, зміст, нові методи, форми, засоби виховання та навчання учнів. Мета пізнавального етапу для формування дослідницької компетентності – підготовка до дослідницької діяльності, а також рефлексії набутого досвіду, його осмислення. На етапі осмислення пізнавальна діяльність реалізується через традиційні форми роботи методичної служби, вони зорієнтовані переважно на репродуктивну розумову діяльність та забезпечують опору на зону актуального розвитку вчителів.

Головне завдання мотиваційно-ціннісного етапу (усвідомлення) є прийняття майбутнім учителем початкових класів – ціннісної установки в розвитку дослідницької компетентності як особистісно значимої мети. Виникає усвідомлення необхідності творчого професійного розвитку та становлення, самоосвіти. Відбувається рефлексія досвіду діяльності, побудова траєкторії дослідницького саморозвитку. Дослідницька діяльність стає бажаною, такою, яка приносить задоволення від участі в ній. Передбачуваним результатом проходження окресленого етапу стає формування внутрішньої готовності та сталого мотиву здійснення дослідницької діяльності [8].

Практичний етап (дослідження) передбачає самостійне включення майбутнього вчителя початкових класів – до науково-педагогічного дослідження, на основі наявних теоретичних знань та сформованих мотиваційно – ціннісних установок. Дослідницька діяльність здійснюється через активні форми роботи методичної служби, що стимулюють пошук, творчу дослідницьку діяльність учителя та орієнтовані на зону найближчого розвитку педагога. На цьому етапі відбувається впровадження у педагогічну практику результатів дослідження. Реалізація дослідницької діяльності дозволяє освоїти вміння, що формують його дослідницьку компетентність [9].

Визначена модель представляє логічно побудовану та завершену структуру, що полягає в цільовому, теоретико-методологічному, структурному, змістово-технологічному, результативно-оцінному блоках (С.А. Биков).

Теоретичні та методичні напрацювання було реалізовано у Житомирському державному університеті у процесі виконання науково-дослідної теми «Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції». Представимо результати дослідження [5, 7].

Виокремлено етапи наукового дослідження: концептуально-теоретичний (обґрунтовано актуальність проблеми, визначено напрями, об'єкт, предмет, мету й завдання наукового пошуку; розроблено концепцію дослідження; проаналізовано стан вивченості проблеми в педагогічній теорії і практиці, систематизовано провідні наукові підходи до її розв'язання), аналітико-пошуковий (розроблено програму експериментальної роботи; визначено сутнісні характеристики професійної компетентності педагогів, майбутніх учителів; здійснено аналіз змісту фахових та педагогічних дисциплін, обґрунтовано педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення фахових та педагогічних дисциплін); експериментальний (упроваджено програму експериментальної роботи, здійснено моніторинг професійної компетентності майбутніх учителів, педагогів; організовано педагогічний експеримент щодо виявлення ефективності реалізації компетентнісних засад у професійно-педагогічній освіті); оцінно-узагальнюючий (здійснено статистично-кількісний аналіз основних показників і узагальнено результати експериментальної роботи, сформульовано висновки й розроблено рекомендації). Проведені дослідження підтвердили правомірність висунутих гіпотез, що дало змогу розробити компетентнісні моделі професійної підготовки майбутніх педагогів для різних галузей освіти; удосконалити терміносистему професійно-педагогічної компетентності; здійснити внесок у розробку теорії і практики професійної освіти.

Таким чином, професійна компетентність майбутніх учителів в умовах європейської інтеграції являє інтегративне утворення, що реалізує основні структурні елементи визначених компетентнісних моделей – цільовий, ціннісно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний та результативний компоненти. Компетентнісні моделі поєднують різні педагогічні спеціалізації, методики їх упровадження у професійну освіту, зокрема включають методику та технологію підготовки учителів початкової освіти, математичної, музичної освіти, фізичного виховання, освіти дорослих.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гейн А. Г. Інформаційно-методичне забезпечення професійної діяльності педагога, педагога-психолога, працівника шкільної бібліотеки. Лекції 1-4. Київ: Педагогічний ун-т «Перше вересня», 2010. 72 с.
2. Смородинова М. В. До питання про семантику понять «компетенція» та «компетентність» у педагогічній науці. *Молодий учений*. 2016. № 6. С. 324-326.
3. Савельєва С. С. Педагогічні умови формування професійної компетентності вчителя в освітньому процесі ВНЗ: монографія. Тернопіль, 2012. 200 с.
4. Брусніцин Г. Г. Підготовка педагогічних працівників до ефективної роботи в умовах інформатизації освіти. *Матеріали XIV конференції представників регіональних науково освітніх мереж «RELARN –2017»*. Збірник тез доповідей. Київ: Ін-т прикладної фізики РАН, 2007. С.130-131.
5. Дубасенюк О.А. Концептуальні моделі, реалізовані у діяльності Житомирської науково-педагогічної школи. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка: науковий журнал. Педагогічні науки* [гол. ред. Г.Є. Киричук, відп. ред. Н.А. Сейко]. Житомир : Вид-во Житомирського держ. ун-ту імені І.Франка, 2018. Вип 4 (95). С. 62-70.
6. Бехтєнова Е.Ф. Умови формування проектної діяльності учнів (на матеріалі національно-регіонального компонента шкільної історичної освіти): авторф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. Чернігів, 2016. 26 с.
7. Сидорчук Н. Г., Дубасенюк О. А. Акмеологічне зростання дослідницької компетентності викладачів університету у сфері педагогічної освіти. *Нові технології навчання: збірник наукових праць*. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Київ, 2020. Вип. 94. 338 с. С. 306-313.
8. Бабич І. М. Удосконалення навчально-виховного процесу школи в умовах функціонування освітнього середовища, реалізованої на базі інформаційних і комунікаційних технологій: Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2016. 18 с.
9. Солянкін Л. Є. Модель розвитку професійної компетентності у практико-орієнтованому освітньому середовищі. *Вісник КДПУ*. 2018. № 1.