

УДК 371+15
ББК 74.00+88.40+88.840

Н 34

**Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Серія: Педагогіка і психологія
№ 28 · 2009 р.**

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського від 27 травня 2009 р. (протокол №11)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

М.І. Сметанський – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор)
В.І. Шахов – доктор педагогічних наук, професор (заст. головного редактора)
Г.С. Тарасенко – доктор педагогічних наук, професор
Н.Г. Ничкало – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України
О.В. Сухомлинська – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України
Г.О. Балл – доктор психологічних наук, професор
Б.А. Брилін – доктор педагогічних наук, професор
Р.С. Гуревич – доктор педагогічних наук, професор
Н.Є. Мойсеюк – доктор педагогічних наук, професор
М.В. Савчин – доктор психологічних наук, професор
О.Д. Сафін – доктор психологічних наук, професор
В.М. Галузяк – кандидат психологічних наук, доцент
М.І. Томчук – доктор психологічних наук, професор
О.В. Шестопалюк – кандидат педагогічних наук, професор

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: // Зб. наук. праць. – Випуск 28 / Редкол.: М.І. Сметанський (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009. – 414 с.

ISBN 966-527-543-2

Редактор: **І.М. Шеремет**
Комп'ютерний набір: **Н.Р. Опушко**
Верстка: **В.П. Король**

© Автори статей, 2009

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ: АНАЛІЗ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Г.В. Красильникова, В.В. Гриценко

В сучасному світі вища школа знаходиться в процесі інтенсивних перетворень і є одночасно об'єктом і суб'єктом змін, що відбуваються в Україні. Збереження, а по можливості і укріплення, суб'єктності вищої освіти виступає в якості базового концептуального принципу не тільки реформ національних систем освіти, але і широкомасштабних інтеграційних процесів, що відбуваються в Європі. Ефективність і якість є ключовими параметрами, за якими оцінюють суспільно-економічну значущість галузі освіти.

Згідно документу ЮНЕСКО «Реформа і розвиток вищої освіти», є три аспекти освітньої діяльності, які найбільш суттєво впливають на якість вищої освіти [1]. По-перше, якість персоналу і якість освітніх програм. По-друге, якість підготовки студентів. По-третє, якість інфраструктури і «фізичного навчального середовища» вищих навчальних закладів.

Традиційно цілі вищої професійної освіти визначались набором знань, умінь, навиків (ЗУН), якими повинен володіти випускник. Сьогодні такий підхід виявився недостатнім. Соціуму, і в першу чергу роботодавцю, потрібні випускники, які готові до включення в подальшу життєдіяльність, здатні практично вирішувати життєві і професійні проблеми, що виникають. А це багато в чому залежить не тільки від отриманих ЗУН, а від додаткових якостей, для визначення яких і використовуються терміни «компетенція» і «компетентність», що відповідають розумінню сучасних цілей освіти.

В педагогіці в останні роки активізувалися дослідження, присвячені вивченню сутності основних понять компетентісного підходу авторів Дж. Равена, Ю. Татура, Г. Селевко, І. Зимньої, А. Хуторського, В. Байденко, І. Галяминої та ін.

Мета статті – аналіз термінології компетентісного підходу в освіті та узагальнення поглядів науковців щодо класифікації компетентностей та компетенцій.

В роботах різних авторів формування компетенцій розглядається як кінцевий результат процесу освіти. Саме на цій ідеї базується компетентісний підхід в освіті, що знайшло відображення в матеріалах ЮНЕСКО, де виділяється ряд компетенцій, «які уже повинні розглядатися всіма як бажаний результат освіти». Необхідність використання компетентісного підходу в освіті визначається і зміною освітньої парадигми, що спостерігається в останні роки. Компетентісний підхід в даний час є одним із напрямків педагогічної теорії і практики, що активно розвивається. Отже, розглянемо основні терміни та поняття, що стосуються цього напрямку освіти: «компетенція», «компетентність», «компетентісний підхід». Слід відмітити, що за загальною думкою дослідників, які займаються проблемами, пов'язаними з розвитком компетентісного підходу, до теперішнього часу в повній мірі не окреслене коло понять даного напрямку розвитку освіти і не дано однозначного, загальноприйнятого трактування відповідним термінам.

Аналіз робіт науковців [4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11] з проблеми компетентісного підходу показав, що в освітній практиці прийнято розділяти терміни «компетентність» та «компетенція». Серед багатьох визначень терміну «компетентність», наведемо декілька, які, на нашу думку, можна вважати найповнішими. Дж. Равен описує компетентність, як специфічну здатність, що необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі і яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду, предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [12]. На думку Ю. Татура, компетентність – це інтегральна властивість особистості, яка характеризує її прагнення і здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особисті якості тощо) для успішної діяльності у визначеній галузі [13]. І. Зимня вважає, що компетентність – це сукупність новоутворень, знань, системи цінностей і стосунків, що сприяє створенню ціннісно-смислових, поведінкових, мотиваційних, емоційно-вольових, когнітивних результатів особистої діяльності суб'єктів [14]. На думку А. Хуторського,

компетентність – це сукупність особистісних якостей студента (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навиків, здібностей), обумовлених досвідом його діяльності в певній соціально і особистісно-значимій галузі [15]. Отже, найбільш повним і досконалим, на нашу думку, є визначення терміну компетентність Ю. Татура, який відзначає, що це – «інтегральна властивість особистості» і характеризує її як здатність (готовність) реалізувати, як набуті знання, так і досвід випускника, його особисті якості.

Майже всі дослідники компетентнісного підходу намагаються описати бажаний результат освіти не однією, а декількома компетентностями. Поділ на види компетентностей у різних авторів відрізняється, і тому запропонована велика кількість класифікацій компетентностей [7; 8; 9]. Існують різні підходи, схеми до класифікації, наповненості, трактування компетентностей. Дж. Равен побудував модель загальної компетентності, яка представляє матрицю з 143 елементів, але такий обсяг робить її використання практично неможливим [16]. Одна із найбільш багатоаспектних класифікацій компетентностей запропонована російським дослідником Г. Селевко [7], в основі якої лежать такі ознаки, як ключові суперкомпетентності, види діяльності, сфери суспільного життя, галузі суспільного знання, галузі суспільного виробництва, складові психологічної сфери, здібності, ступені соціального розвитку і статусу.

Цікавою, на нашу думку, є класифікація, запропонована І. Зимньою, яка виділяє чотири блоки компетентностей [8]:

- базовий – інтелектуально-забезпечуючий (основні мисленнєві операції на рівні норми розвитку);

- особистісний – особистісно-забезпечуючий блок, в якому відображається формування таких особливостей, як «відповідальність, організованість, цілеспрямованість»;

- соціальний – соціально-забезпечуючий життєдіяльність людини та адекватність взаємодії з іншими людьми, групою, колективом;

- професійний – що забезпечує адекватність виконання професійної діяльності.

- Поширеними є класифікації, в яких автори виділяють три основні групи компетентностей, наприклад [9]:

- соціально-особистісні, загальнопрофесійні, спеціальні (В. Шадриков);

- загальні, професійні, академічні (В. Байденко);

- ключові, базові, спеціальні (Н. Радіонова, А. Тряпціна та ін);

- компетентність в загальнонауковій сфері, що є базовою у відповідній професії, компетентність у широкій (інваріативній до різних спеціальностей) галузі професійної діяльності, компетентність у вузькій (спеціальній) галузі професійної діяльності (Ю. Татура).

Ми поділяємо точку зору Н. Радіонової, А. Тряпціної та ін. [3], які в змісті терміну компетентність виділяють сукупність ключових, базових та спеціальних компетентностей. При цьому, ключові компетентності необхідні для будь-якої професійної діяльності, пов'язані з успіхом особистості, і проявляються, насамперед, у здатності вирішувати професійні завдання на основі використання інформації, комунікації, в тому числі, іноземною мовою, соціально-правових основ поведінки особистості в громадянському суспільстві. Базові компетентності відображають специфіку визначеної професійної діяльності (педагогічної, інженерної тощо). Спеціальні компетентності відображають специфіку певної предметної сфери професійної діяльності. В процесі навчання всі три види компетентностей взаємопов'язані і розвиваються одночасно.

Отже, якщо розглядати компетентність, як володіння певними компетенціями, то доцільним буде розглянути визначення терміну «компетенція», запропонованого різними науковцями. На думку А. Хуторського, компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до визначеного кола предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності відносно до них [17]. Компетенції за І. Зимньою – це деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи

цінностей і стосунків), які пізніше проявляються в компетентностях людини як актуальних, діяльнісних проявах [18].

В. Байденко трактує компетенції як [2]:

– здатність робити щось добре, ефективно в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки, швидкої, гнучкої і адаптивної реакції на динаміку обставин і середовища;

– відповідність кваліфікаційним характеристикам з урахуванням локальних і регіональних вимог ринку праці;

– здатність виконувати певні види діяльності і робіт в залежності від поставлених задач, проблемних ситуацій тощо. Компетенція – відчужена, задана наперед соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки студента, необхідна для його ефективної продуктивної діяльності в певній галузі.

Отже, найбільш змістовне, на нашу думку, є визначення терміну «компетенція», що пропонує В. Байденко, який наголошує, що компетенція – це не тільки здатність виконувати роботу, але й динамічно реагувати на зміни, адаптуватись до нових умов праці, самостійно і адекватно оцінювати свою діяльність.

Існує широкий спектр підходів до класифікації компетенцій. Наведемо деякі з них, що впливають із моделей якості людини [5]:

1. Класифікація компетенцій, виходячи з моделі «вкладених відповідностей» зовнішнього середовища:

– відповідності фізичному середовищу проживання, включаючи екологічні компетенції;

– відповідності професійному середовищу – класифікація професійних компетенцій;

– відповідності клімату, географічному середовищу – клімато-географічні компетенції орієнтації та діяльності людини;

– відповідності державі, суспільству, локальній цивілізації – соціо-культурно-цивілізаційні компетенції;

– відповідності Біосфері – Ноосфері – ноосферні компетенції;

– відповідності Землі і Космосу – космопланетарні компетенції.

2. Класифікація компетенцій, виходячи з моделі якості людини:

– системно-соціальні якості людини – системно-соціальні, особистісні компетенції;

– духовно-етичні якості людини – духовно-етичні компетенції;

– ціннісно-світоглядні якості людини – ціннісно-світоглядні компетенції;

– компетенції, які відображають ціннісно-емоційні якості людини – психо-емоційні (рефлексивні) компетенції;

– якості інтелектуального розвитку людини – компетенції інтелектуального розвитку;

– фізичний розвиток людини – компетенції фізичного розвитку людини.

3. Класифікація компетенцій, виходячи з «ядрово-матрьошкової» системодіяльнісної моделі людини:

– перше ядро компетенцій: класифікаційні – це компетенції, здібності до класифікації, типологізації, таксономізації тощо; розпізнавальної діяльності; мисленнєвої діяльності (мислення); гностичні – це компетенції про -, ре -, дія -, гностичної діяльності;

– друге ядро компетенцій: мовленнєві, словесні, сенсорні, моторні;

– третє ядро компетенцій: трудові (компетенції виробничої праці), вільнодіяльнісні (творчі), фізичної діяльності, інтелектуальної діяльності;

– четверте ядро (периферійне «кільце») компетенцій: економічно-господарські, екологічні, наукові (дослідницькі), художні (мистецькі), фізкультурні – компетенції фізичного розвитку, здоров'язабезпечуючі – медичні компетенції, управлінські, педагогічні.

Крім зазначених вище трьох видів класифікацій, існує ще одна модель у вигляді «квадрата» головних видів професійної діяльності [5]. Цей квадрат визначає 4 класи компетенцій: проектувальні, організаційні, технологічні, управлінські. «Квадрат»

діяльностей і відповідних компетенцій охоплює будь-які види діяльності, тобто, він присутній в кожній «діяльній компетенції».

Всі чотири запропонованих класифікації знаходяться у співвідношенні доповнення одна до одної, а саме: діють принципи доповнення цих класифікацій.

Важливим питанням є і класифікація компетенцій. Розглянемо класифікації компетенцій, запропоновані різними авторами.

А. Хуторской у відповідності з поділом змісту освіти за загальне метапредметне (для всіх дисциплін), міжпредметне (для циклу дисциплін чи освітніх галузей) і предметне (для кожної навчальної дисципліни) виділяє три класи компетенцій фахівця [15]:

- ключові компетенції, що стосуються загального змісту освіти;
- загальнопредметні компетенції, що стосуються певного кола навчальних дисциплін і освітніх галузей;
- предметні компетенції, що мають конкретний опис і можливість формування в рамках навчальних дисциплін.

У відповідності з прийнятою класифікацією, в Державному освітньому стандарті Російської федерації запропоновані «дерева класів компетенцій», в яких виділяють соціально-особистісні, економічні, організаційно-управлінські, загально професійні, спеціальні та загальнонаукові компетенції [11].

Аналізуючи класифікації різних авторів, вважаємо доцільним прийняти класифікацію, яка буде складатись із трьох груп компетенцій:

- загальних, для сучасних фахівців різних спеціальностей (ключові).
- базових, для всіх фахівців інженерно-педагогічного профілю (загальнопрофесійні).
- спеціальних, для вузької галузі професійної діяльності (спеціальні).

Отже, підготовка майбутніх інженерів-педагогів за традиційною системою, коли результати навчання виражаються через традиційні знання, уміння і навички (ЗУН), на нашу думку, є застарілою на сучасному етапі модернізації освіти. Тенденції руху від ЗУН до компетенцій є загальноєвропейськими і навіть загальносвітовими. Запропонована в роботі класифікація компетенцій може бути використана при побудові моделі підготовки майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю, що виражає сукупність особистісних і професійних якостей фахівців.

Література:

1. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ. – Париж: ЮНЕСКО, 1995.
2. Байденко В.И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант): Материалы ко второму заседанию методологического семинара. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. Литвиненко М.В. Проектирование результатов подготовки специалистов в условиях модульной системы обучения: Методическое пособие. – М.: Изд-во МИИГАмК, 2006.
4. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / Под науч. ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 211с.
5. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. СПб. –М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006 – 72с.
6. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) // Высшее образование сегодня. – 2006. - №8. – С.21-26.
7. Селевко Г.К. Педагогические компетенции и компетентность // Сельская школа. – 2004. - №3. – с. 29-32.
8. Проблемы качества образования. Книга 2. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. – М. – Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 101с.
9. Мартынюк О.И., Медведева И.Н., Панькова С.В., Соловьева И.О. Опыт формирования компетентностной модели выпускника педагогического вуза как нормы качества и базы оценки результатов

образования / Одиннадцатый симпозиум «Квалиметрия в образовании: методология, теория, практика». – М., 2006. – 48 с.

10. Национальная система и образовательные стандарты высшего образования Российской Федерации. Аналитический доклад / Авт. доклада: Байденко В.И., Гребнев Л.С., Гришанова Н.А., Зернов В.А., Пугач В.Ф., Савельева Г.П., Селезнева Н.А. / Под ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 148с.

11. Челпанов И.В. Компетентностный подход при разработке государственных образовательных стандартов высшего кораблестроительного образования. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 97с.

12. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М., 2002. – С. 48.

13. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004

14. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 4 мая. <http://www.eidos.ru>.

15. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. <http://www.eidos.ru>.

16. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы заблуждения, перспективы: Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2001.

17. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // www.eidos.ru.

18. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В.І. Шахов

Постановка проблеми. З урахуванням характеристик сучасного суспільства, яке стрімко розвивається, необхідно прагнути до забезпечення випереджального характеру підготовки майбутніх фахівців.

Пошуки відповідей на питання «як навчати результативно?» спонукали науковців і практиків «технологізувати» навчальний процес, тобто перетворити навчання в свого роду виробничо-технологічний процес з гарантованим результатом.

Ще А. Макаренко називав педагогічний процес особливим чином організованим «педагогічним виробництвом», ставив проблеми розробки «педагогічної техніки». Він відзначав: «Наше педагогічне виробництво ніколи не будувалося по технологічній логіці, а завжди за логікою моральної проповіді... Саме тому в нас просто відсутні всі важливі відділи виробництва: технологічний процес, облік операцій, конструкторська робота, застосування конструкторів і пристосувань, нормування, контроль, допуски і бракування» [2].

Масову розробку і впровадження педагогічних технологій дослідники цієї проблеми відносять до середини 50-х років ХХ століття і пов'язують з виникненням технологічного підходу до побудови навчання спочатку в американській, а потім і в європейській школі. Першим дітищем цього напрямку й одночасно фундаментом, на якому вибудовувалися подальші поверхи педагогічної технології, було програмоване навчання. Наступний розвиток досліджень в галузі педагогічної технології розширив її розуміння, що відбилося в різних визначеннях цього поняття відомими педагогами і методистами.

Педагогічна технологія - це змістовна техніка реалізації навчального процесу (В. Безпалько).

Педагогічна технологія - це опис процесу досягнення запланованих результатів навчання (І. Волков).