

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КРИТЕРІЙ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

На основі огляду психолого-педагогічної літератури компетентність представлена як якісна характеристика ступеня оволодіння особистістю своєю професійною діяльністю.

У Національній доктрині розвитку освіти [10] зазначається, що головним завданням вищої школи є професійна підготовка студентів, формування спеціалістів із вищою освітою, здатних до творчості, прийняття оптимальних рішень. Саме тому особливої актуальності набуває проблема професійного становлення майбутнього вчителя, спроможного вирішувати складні завдання навчання і виховання зростаючих громадян України.

Процес професійного становлення особистості охоплює період з початку формування її фахових інтересів до завершення професійного життя. Він вміщує в себе певні стадії кожна з яких характеризується специфічними психофізіологічними і соціально-психологічними особливостями, що забезпечують успішне здійснення професійної діяльності. Головною рисою поняття «професійне становлення» є щось, що вже виникло, але ще не набрало завершального вигляду, певної форми. Близьким за змістом до нього є поняття «професійний розвиток», основна суть якого – закономірні зміни особистості під час здійснення нею професійної діяльності. Він характеризується кількісно-якісними та структурними перетвореннями, що забезпечують нормальне функціонування людини як суб'єкта праці. Ідентифікація особистості з професією передбачає таке злиття життя професіонала з його діяльністю, при якому набуті ним типові риси починають проявлятися у всіх інших сферах життєдіяльності і визначають його ставлення до навколишньої дійсності. Такої точки зору дотримувалися відомі психологи К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Л. Божовіч, М. Гінзбург, В. Петровський та ін.

Теорія професійного становлення особистості дає можливість розробити технологію і методику професійного становлення майбутнього вчителя. Заснована на комплексному підході до проблеми розвитку професійної культури особистості засобами педагогіки, психології, естетики та інших наук, де вони співпорядковані, взаємопов'язані, скоординовані в рамках одного предмета, однієї теорії, мети і завдання, вона сприяє розробці системи поглядів, уявлень та ідей, спрямованих на тлумачення складних парадигм професійного становлення майбутнього педагога. В цьому випадку теорія професійного становлення разом із дослідженням завдань, компонентів, методів і принципів формування особистості перетворюється в теорію, що реалізує принцип гуманізму в професійній підготовці вчителя. Більшої актуальності в зв'язку з цим набуває визначення критеріїв ефективності професійного становлення майбутнього вчителя.

Мета статті – охарактеризувати професійну компетентність як один із важливих критеріїв професійного становлення майбутнього вчителя.

Однозначного, загальноприйнятого визначення критеріїв професійного становлення не існує і ця проблема в науковій літературі вирішується неоднозначно. Навіть поняття «критерій» трактується в різних джерелах по-різному. Так, у «Великому енциклопедичному словнику», виданому в Москві дається таке визначення: «Критерій - ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь, міряло суджень, оцінки» [2, 450].

У філософському енциклопедичному словнику за редакцією М. Розенталя говориться: «Критерій – мірило для оцінки чого-небудь, засіб перевірки істинності або хибності того або іншого твердження, гіпотези...» [14, 193]. Поняття критеріїв розглядалося багатьма авторами, які визначали його або як основну ознаку, за якою одне рішення обирається з безлічі можливих, або як ознаку, на основі якої виробляється оцінка, визначення чи класифікація чого-небудь.

Вочевидь, не всі ознаки треба класифікувати як критерії, а лише ті, що відповідають певним вимогам. Останні сформульовані насамперед у філософській літературі. Критерії повинні задовольняти наступним вимогам:

- 1) критерії повинні бути об'єктивними, тобто відображати ознаки, що властиві досліджуваному предмету, незалежно від волі й свідомості суб'єкта;
- 2) потрібно, щоб критерії містили в собі істотні ознаки предмета;
- 3) по-третє, завдяки істотності ці ознаки повинні постійно характеризувати певний предмет або явище;
- 4) по-четверте, безсумнівно, характерною ознакою критерію є його повторюваність.

Релевантність (адекватність, валидність) критерію визначається його значимістю як показника ефективності професійної діяльності. Обрані критерії повинні відображати також всі значимі сторони професійної діяльності (повнота критерію). Надійність критерію відповідає ступеню, яким він характеризує стійкі, стабільні параметри професійної діяльності. Надійність оцінюється кореляцією повторних вимірів критерію, проведених з різними інтервалами часу. Недостатня надійність іноді пов'язана з невірогідністю даних, що використовують як критерій або неправильності вимірів критерію. Ненадійність може проявлятися при дослідженні недостатньо тривалих періодів роботи, що не дозволяють виявити стійкі розходження між респондентами. Обраний критерій повинен розрізняти кандидатів з високою і низкою професійною придатністю (дискриминативність критерію). До бажаних якостей відносять також практичність, під якою розуміється простота й невисока вартість одержання відповідних результатів.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури свідчить про відсутність загальноприйнятих критеріїв «ефективної педагогіки» або способів визначення «якості роботи» вчителів, критеріїв результативності кожного з етапів професійного становлення особистості. Так, Р. Прайор, досліджуючи питання професійного самовизначення, визначає «споконвічну проблему критерію»: які бажані, прийнятні й вимірювані результати того або іншого заходу? Що характеризує «гарний» вибір професії і як це можна виміряти? Те, що рішення безпосередньо або опосередковано призвело до бажаного для індивіда стану речей, ще не є гарантією «гарного» рішення. Воно могло бути прийняте на основі помилкової інформації та помилкових концепцій, а успішний результат виявився випадковістю. Серед потенційних критеріїв результативності, які можуть відігравати певну роль у профорієнтації, він називає наступні: зростання самосвідомості; підвищення рівня професійної зрілості; розробка реалістичних альтернатив або стратегій; прийняття усвідомлених рішень про вибір професії; систематичний пошук професійної інформації; ефективна реалізація вибору або планів дій; розширення професійних об'єктів. Науковець зауважує, що «створення валидних та надійних критеріїв цих систем, виміру цих критеріїв дуже часто виявляється складною проблемою» [12, 134].

Орієнтація на саморозвиток містить у собі наступні критерії: саморозуміння; інтерес до людей і навколишнього світу; мотивація досягнень. Така ж невизначеність властива й спробам визначити критерії ефективності педагогічної діяльності вітчизняними вченими, що вважають іноді неможливим заздалегідь прийняти «гарний» критерій. На думку О. Голубевої, «реальний шлях полягає в тому, щоб прийняти спочатку «грубу» шкалу критеріїв» [4, 30].

Розробляючи критерії підготовленості молодих учителів до роботи в сільській загальноосвітній школі, О. Чалов виокремлює загальні й специфічні критерії. «Специфічні критерії свідчать про окремі досягнення в підготовці вчителя. Загальні критерії характеризують підготовку до роботи в школі взагалі, а специфічні – підготовку до роботи в специфічних умовах сільськогосподарського оточення школи, до виконання специфічних видів діяльності сільського вчителя. Вони повинні бути тими відмітними ознаками, за якими можна судити про рівень підготовки випускників педагогічних вузів до роботи на селі, до виконання специфічних функцій сільського вчителя, про рівень їхньої психологічної підготовки до самостійної творчої роботи в умовах сільської загальноосвітньої школи» [15, 32]. Як узагальнені критерії підготовленості молодих вчителів до роботи в сільській загальноосвітній школі він називає:

- уміння прищеплювати учням навички в застосуванні отриманих знань у сільськогосподарському виробництві;
- уміння повною мірою використовувати свої знання, проявляти отримані у вузі вміння й навички в умовах сільськогосподарського оточення школи;
- високий культурний рівень, що дозволяє молодому вчителю бути прикладом для жителів села;
- бажання й готовність жити й працювати на селі;

- наявність деяких особливих особистісних якостей (любов до природи, до сільських дітей, до сільськогосподарської праці й ін.);
- володіння знаннями, уміннями й навичками в орієнтації сільських школярів на сільськогосподарську працю, виховання в них любові до природи, землі;
- знання психології сільського населення, ідеалів й устремлінь сільської молоді, особливостей побуту села, організації керування господарством і культурою на селі, найважливіших агротехнічних процесів і вміння використовувати це у своїй роботі й відносинах із сільськими школярами й населенням [15, 34–35].

У педагогічній літературі як вищу якісну характеристику ступення оволодіння педагогом своєю професійною діяльністю розглядають педагогічну майстерність. Це пов'язано передусім з тим, що формування професійної компетентності особистості на всіх етапах її освіти в нашій концепції є генеральною метою професійного становлення. Ця ідея одержала визнання в педагогічній літературі. Зокрема, цьому аспектові присвячені дослідження як українських науковців (В. Гриньова, І. Зязюн, Н. Ничкало, С. Павлютенков, О. Сухомлинська, В. Сидоренко та ін.) так і вчених ближнього (Т. Базарова, Б. Любимов, О. Новшов, В. Симоненко, В. Слободченко, М. Чошанов та ін.) та далекого зарубіжжя (Д.Бергоун, Дж.Равен та ін.).

Н. Лобанова у структурі професійної компетентності педагога виокремлює професійно-змістовий, професійно-діяльнісний і професійно-особистісний компоненти [8, 233]. Сукупність цих складових компетентності є показником зрілості людини у професійній діяльності, спілкуванні, становленні особистості та індивідуальності професіонала.

Досліджуючи проблему ключових компетенцій, І. Зімня називає три основні групи компетентностей: 1) компетентності, що належать до особистості як суб'єкта життєдіяльності (здоров'язбереження, ціннісно-сміслова орієнтація у світі, розширення знань); 2) компетентності, що належать до взаємодії людини з іншими (вирішення конфліктів, співробітництво, толерантність, спілкування); 3) компетентності, що належать до діяльності людини та проявляються в усіх її типах та формах (постановка та вирішення пізнавальних завдань, нестандартні рішення, засоби діяльності) [6, 106].

Визначаючи характеристики компетентності, І. Зімня розрізняє такі їх аспекти: когнітивний (володіння знанням змісту компетентності), мотиваційний (здатність до прояву компетентності), поведінковий (досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях), емоційний (емоційно-вольова регуляція процесу та результату прояву компетентності), ціннісно-смісловий (відношення до змісту компетентності та об'єкта її застосування). У такій трактовці поняття характеристики компетентності, розглядаються як загальні орієнтовні критерії оцінки її змісту. Запропонована структура компетентності свідчить про складність її виміру та оцінки.

Засобом формування життєво важливих, соціально значущих умінь, які необхідні людині протягом всього життя: уміння вчитися, працювати в колективі, приймати рішення й нести відповідальність, планувати й організувати свою роботу й роботу інших, спілкуватися з людьми, передусім є практична діяльність.

У сучасній педагогічній літературі сукупність цих характеристик визначають як компетентність особистості. Ця ідея відображена й щодо професійної вищої освіти. В освітніх стандартах повинні бути визначені не тільки основні дидактичні одиниці, а й ключові компетенції фахівця, зумовлені майбутнім характером його професійної діяльності. Під характером професійної діяльності розуміють відношення між основними об'єктами такої діяльності: «людина-людина», «людина-машина», «людина-теоретичні знання» і т. ін. Якщо соціально обумовлені вимоги до рівня підготовки фахівця – компетенція, то рівень відповідності цим вимогам доцільно визначити як компетентність.

П. Симонов під компетентністю розуміє не просто «володіння знаннями, а скоріше потенційну готовність вирішувати завдання зі знанням справи» [13, 62].

О. Пометун, наголошує на тому, що компетентність людини це «спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання» [7, 18].

Російський психолог Е. Зеєр розглядає кваліфікацію як частину компетентності, що означає інтереси особистості, які поєднують знання й уміння, індивідуальні здатності,

ставлення до праці й соціального оточення. До основних компонентів професійної компетенції, на його думку, належать:

- спеціальна компетенція – підготовленість до самостійного виконання професійних завдань, уміння оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно здобувати нові знання й уміння;
- соціальна компетенція – здатність до групової діяльності й співробітництва з іншими працівниками, готовність прийняти на себе відповідальність за результати своєї праці, стан навколишнього середовища та інші цінності;
- індивідуальна компетенція – готовність до постійного підвищення кваліфікації, здатність до самоосвіти, рефлексії, самоосвіти особистості в професійній праці [5, 106].

О. Новіков розглядає поняття «компетентність» як альтернативу поняття «професіоналізм» і відзначає, що зараз все частіше при оцінці ділових якостей замість поняття «професіоналізм» використовується «компетентність» [11]. Перше поняття, на його думку, відноситься до технологічної підготовки. Друге включає зміст надпрофесійного характеру, компоненти якого називають «базисні кваліфікації». Це такі якості особистості, як самостійність дій, творчий підхід до будь-якої справи, готовність постійно оновлювати знання, гнучкість розуму, готовність до системного й економічного мислення, уміння вести діалог, співпрацювати в колективі, спілкуватися з колегами. Вчений включає в поняття компетентності також знання іноземних мов, комп'ютера, екологічні й економічні знання, трансфер технологій, маркетинг, захист інтелектуальної власності.

На думку М.Чошанова, «компетентність – принципово нова якість професійної підготовки» [16, 25]. Він наводить приклад з досвіду прийому на роботу співробітників американськими фірмами, коли претендентові можуть відмовити в одержанні місця тільки тому, що його компетентність перевищує необхідну на певну вакансію. Цей термін у більшості випадків вживається інтуїтивно. Зазвичай, ним виражають високий рівень кваліфікації і професіоналізму фахівця.

Науковець вважає, що компетентність як специфічна якість сукупності професійних знань і вмінь виражається в наступному:

- 1) компетентна людина постійно оновляє свої знання і вони є оперативними та мобільними;
- 2) компетентність припускає вміння обирати оптимальні рішення, аргументувати вибір, відкидати помилкові шляхи, тобто мати критичність мислення;
- 3) компетентність включає як змістовний – знання, так і процесуальний – уміння, компоненти. Необхідно не тільки знати суть проблеми, але й уміти вирішувати її практично, причому оптимальним способом, тобто гнучкість методу є обов'язковою характеристикою компетентності.

Таким чином, вважає М.Чошанов, зміст поняття «компетентність» містить у собі наступні основні ознаки: мобільність знань, критичність мислення, гнучкість методу» [16, 26].

Досліджуючи проблему інтеграційних зв'язків в процесі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача, Б.Любімов вважає, що педагогічна компетентність педагога не може вичерпуватися однією лише професійною підготовкою. Вона вимагає високої культури самосвідомості як об'єктивної духовної форми самовизначення особистості, що спирається на високий рівень соціально-функціональної грамотності, і припускає розвинену здатність педагога до соціального спілкування, «теоретичного мислення, адекватного вибору рішень і дій у конкретних ситуаціях» [9, 65].

Основними напрямками формування у вчителя компетентності Р. Галустов вважає:

– формування поваги дітей, потреба «віддавати їм своє серце». Учитель, що розуміє дітей, здатний до педагогічного співробітництва з ними, керівниками, колегами, він бачить у формуванні особистості зростаючої людини головний сенс життя. Такий учитель не «викорінює недоліки й вади», а, спираючись на позитивне в особистості вихованця, визначає стратегію й тактику її розвитку;

– формування здатності до переживання. Такий вчитель не буде байдужим ні до справ країни, ні до долі дітей. Головний орієнтир його діяльності – високий професійний борг. Він здатний критично оцінити власну роботу й діяльність оточуючих, не піде на поступку перед совістю;

– формування високого професіоналізму, інноваційного стилю науково-педагогічного мислення, готовності до створення нових цінностей і прийняттю творчих рішень. Шаблон і

трафарет йому не властиві. Учитель-Творець, він у безперервному пошуку нестандартних підходів до особистості, яка постійно розвивається. Він не тільки здатний чітко й безпомилково діяти за зразком, а й володіє індивідуальним стилем педагогічної діяльності, що стає сферою практичного людинознавства;

— формування потреби у постійній самоосвіті й готовності до неї. Учитель не має права зупинятися у своєму науковому, духовному рості. Йому не можна перетворюватися у «верстовий стовп», що вказує дорогу іншим, а сам стоїть на місці;

— розвиток справжньої інтелігентності, духовної культури, бажання й уміння працювати з іншими. Він здатний знайти вірне застосування своїм силам і здатностям у колективній педагогічній творчості. Він стоїть понад дріб'язковими образами, амбіціями і пристрастями, сприяє створенню товариських стосунків у колективі. Такий учитель стає прикладом для дітей;

— укріплення фізичного й психічного здоров'я, забезпечення професійної працездатності [3, 12].

Т. Базарова вказує три види компетентності викладача: методичну, професійну й соціальну. На її думку, успішність діяльності викладача залежить від високої компетентності у всіх сферах.

Професійна компетентність, що визначається як якісна характеристика ступеня оволодіння особистістю своєю професійною діяльністю, припускає:

— усвідомлення власних спонукань до своєї діяльності – потреб і інтересів, прагнень і ціннісних орієнтації, мотивів діяльності, уявлень про свої соціальні ролі;

— оцінку своїх особистісних властивостей і якостей як майбутнього спеціаліста – професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей;

— регулювання на цій основі свого професійного становлення [1, 134].

Оскільки професійна компетентність охоплює всі сфери особистості (потребово-мотиваційну, емоційно-вольову, когнітивно-пізнавальну, моральну, екзистенційно-побутову, діючо-практичну, міжособистісно-соціальну) та формується в активній діяльності, виступаючи проміжним етапом на шляху до професійної майстерності, то вказані сфери можна вважати критеріями професійного становлення особистості в системі вищої освіти. Від рівня їхньої сформованості залежить ефективність професійного самовизначення випускників шкіл, професійна підготовка випускників ВНЗ і майстерність вчителів.

Будь-яка повноцінна діяльність складається із трьох компонентів: потребо-мотиваційного, операційно-виконавського, рефлексивно-оцінного. Отже, відсутність одного з них може призвести до порушення процесу професійного становлення фахівця. Так, відсутність першого компонента перетворює діяльність у хаотичне скупчення окремих дій без ясної й усвідомлюваної мети. Відсутність же третього компонента перетворює діяльність у випадкову, нерегульовану сукупність дій, при цьому губиться мета діяльності й відсутнє подання про її досягнення. Тому будь-яка регулярна діяльність повинна містити всі три зазначені компоненти й завдання освіти на всіх його етапах: навчити тих, хто навчаються, будувати свою діяльність як повноцінну, помірковану, в якій всі три компоненти збалансовані, дуже розгорнуті, усвідомлені й повністю здійсненні.

Ефективно організована навчальна діяльність студентів у педагогічному ВНЗ буде сприяти формуванню компетентності як одного з основних критеріїв професійного становлення майбутнього педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базарова Т. Ю. Век живи, век учишь // Психологическая газета. – 1999. – № 66. – С. 12–13.
2. Большой энциклопедический словарь. Т. 1. – М., 1991.
3. Галустов Р. А. Формирование интереса к профессии учителя технологии и предпринимательства у сельской молодежи Кубани // Актуальные проблемы технологического образования: Межвузовский сб. статей / Под ред. Р. А. Галустова. – Армавир: ИЦ АГПИ, 1998. – С. 11–24.
4. Голубева Е. П. Методы системного анализа при принятии управленческого решения. – М.: Наука, 1973. – 162 с.
5. Зеер Э. Ф. Модернизация персонального образования в ФРГ // Советская педагогика. – 1981. – № 4. – С. 106–110.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования // Дайджест педагогических идей и технологий. – К.: Школа-парк, 2003. – Вып. 4. – С. 107–112.

7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О. В. Очарук. – К.: К.І.С, 2004.
8. Лобанова Н. М. Професійна компетентність і етапи її становлення в діяльності педагога // Проблеми освіти: Наук.-метод. збірник. – К., 1999. – С. 232–236.
9. Любимов Б. И. Интеграционные связи в процессе развития профессионально-педагогической компетентности преподавателя // Проблемы интеграции и дифференциации подготовки и повышения квалификации педагогических кадров: Межвуз. сб. науч. трудов / Отв. ред. Ю. Н. Кулюткин. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1993. – С. 65–72.
10. Національна Доктрина розвитку освіти України // Освіта. – 2002. – 24 квітня – 1 травня. – С 2–4.
11. Новиков А. М. Интеграция базового профессионального образования // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 3–8.
12. Прайор Р. Принятие решений о выборе профессии в переходные периоды: Новые подходы // Перспективы: вопросы образования. – 1990. – № 1. – С. 128–135.
13. Симонов П. В. Междисциплинарная концепция человека: потребностно-информационный подход // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 58–73.
14. Философский энциклопедический словарь. – М.: Политиздат, 1991. – 258 с.
15. Чалов А. Н. Подготовка педагогических кадров для села. – Ростов: Изд-во Ростов. ун-та, 1978. – 168 с.
16. Чошанов М. П. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21–27.