

УДК 37.011.31

Алла Дяченко

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ТЕХНОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА»

У статті розглянуто сутність компетентності вчителя, розкрито зміст технологічної компетентності педагога. Охарактеризовано основні знання і практичні вміння, які складають структуру технологічної компетентності педагога і забезпечують ефективність виконання ним професійно-педагогічної діяльності.

Ключові слова: компетентність, технологічна компетентність, педагог.

Сучасні вимоги до професійних якостей майбутніх педагогів передбачають запровадження такої освітньої моделі їхньої підготовки, яка забезпечувала б їхнє становлення як конкурентоспроможних фахівців із високим рівнем творчого потенціалу, суб'єктів саморозвитку і професійного самовдосконалення, здатних професійно діяти, відповідально вирішувати освітні завдання у безперервно змінних умовах педагогічної реальності. Це актуалізує важливість формування у майбутніх учителів усіх складових професійної компетентності, насамперед технологічної.

Компетентнісна модель освіти спирається на ідеї діяльнісного підходу Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, які набули подальшого розвитку в працях Г. Атанова, Б. Бадмаєва, П. Гальперина та ін.

Дослідженням основних проблем реалізації компетентнісного підходу в освіті займалися О. Бермус, І. Зимня, В. Краєвський, О. Онопрієнко, О. Савченко, А. Хуторський та інші.

Питання підвищення якості освіти шляхом її технологізації привертають увагу В. Беспалька, В. Гузєєва, М. Кларіна, Л. Мітіної, М. Моревої, Г. Селевка, А. Сластьоніна та інших.

Однак серед науковців не сформувалося єдиного погляду на зміст технологічної компетентності. Тому для виявлення основних напрямів формування у майбутніх учителів технологічної компетентності в процесі їх професійної підготовки на етапі навчання у вищій педагогічній школі, необхідно з'ясувати її сутність.

Мета статті – на основі аналізу наукових джерел розкрити сутність поняття «технологічна компетентність».

Згідно з психологічним словником, «компетентність» (*competency*) трактується як психосоціальна якість, що означає силу та впевненість, спричинені почуттям особистої впевненості і корисності, і сприяє усвідомленню людиною своєї здатності ефективно взаємодіяти з оточенням [8, с. 186].

У педагогічній літературі категорія «компетентність» представлена

як центральний конструкт, що включає результати навчання (знання, вміння, навички), а також систему ціннісних орієнтацій, що охоплює когнітивну, операційно-технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову складові [11, с. 17].

Як досвідченість суб'єкта в певній життєвій сфері тлумачить компетентність І. Бех [2]. Отже, змістовий наголос тут робиться на досвідченості, а не на обізнаності чи поінформованості суб'єкта в певній галузі. Розкриваючи структуру цієї досвідченості, психолог виокремлює два рівні сформованості компетентності особистості: нижчий (недостатня узагальненість та обмежене перенесення засвоєних практичних способів дій на інші об'єкти, урахування специфіку нових обставин; центральний мотив – необхідність пристосовуватися до вимог, які ставить життя) і вищий (інтелектуально-моральна саморегуляція, спрямована на ефективне вирішення суб'єктом певних життєвих проблем; провідний мотив – прагнення до самоствердження та широкі соціальні мотиви).

Вагомий внесок у розкриття основних характеристик компетентності зробив А. Хуторський. На його погляд, компетентність – це сукупність таких сталих особистих якостей, як знання, вміння, навички, здібності, ціннісно-сміслові орієнтації, зумовлені досвідом діяльності у певній галузі, а також готовність до вирішення ситуативних задач. Індивідуальна компетентність – це не тільки знання фактичної інформації, володіння навичками та вміннями в якійсь конкретній сфері діяльності, вона обов'язково містить досвід, здобутий людиною у різних сферах діяльності [14, с. 117–125].

Отже, володіння певною компетентністю передбачає наявність певних знань і здатності їх застосовувати за допомогою відповідного уміння, досвіду виконання діяльності.

Наголошуючи на недоречності протиставлення компетентності знанням і вмінням, М. Чошанов стверджує, що компетентність, по-перше, виражає значення традиційної тріади «знання, вміння, навички», поєднуючи їх між собою; по-друге, визначається як поглиблене знання предмета або засвоєне вміння. По-третє, компетентність доцільна для опису реального рівня підготовки фахівця, який характеризується здатністю серед багатоманітності рішень обирати найбільш оптимальне, аргументовано відкидати хибні рішення, піддавати сумніву ефективність, тобто володіти критичним мисленням. По-четверте, компетентність передбачає постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань тепер і в наявних умовах, тобто компетентність є здатністю актуально виконувати діяльність. По-п'яте, компетентність містить як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти. Це означає, що компетентна людина має не лише розуміти сутність проблеми, а й уміти практично розв'язувати її, застосовуючи, залежно від конкретних умов, певний метод. Ґрунтуючись на такому розумінні сутності поняття «компетентність», М. Чошанов запропонував «формулу компетентності», яка має такий вигляд:

компетентність = мобільність знань + гнучкість метода + критичність мислення [15].

Отже, компетентність може бути визначена як здатність результативно діяти, досягати необхідного результату. Компетентна людина – це така, яка володіє здатністю практичного вирішення нестандартних, але значущих для неї ситуацій, використовуючи наявні знання, вміння, здібності, досвід тощо.

Застосування технологічного підходу до соціальних процесів, духовної сфери – порівняно інноваційне явище. Важливе місце серед багатоманітності напрямів його застосування посідає освітня галузь, що зумовлює необхідність уточнення сутності поняття «технологічна компетентність педагога».

Поняття технології утвердилося в суспільній свідомості у другій половині ХХ ст., набувши ознак своєрідного регулятора наукового і практичного мислення. Регулятивний вплив технології, за словами В. Сластьоніна, полягає в тому, що вона спонукає дослідників і практиків у всіх сферах, у тому числі й у сфері освіти, знаходити засади результативності діяльності; мобілізувати кращі досягнення науки і досвіду для гарантування потрібного результатів; вибудовувати діяльність на інтенсивних, тобто максимально наукових, а не екстенсивних засадах, які спричиняють невиправдану витрату сил, часу і ресурсів; приділяти більше уваги прогнозуванню і проектуванню діяльності для попередження необхідності її коригування у процесі виконання; застосовувати інноваційні інформаційні засоби, максимально автоматизувати рутинні операції тощо. Тобто технологічність стає домінуючою характеристикою діяльності людини, означає перехід на якісно новий рівень ефективності, оптимальності, наукомісткості порівняно з традиційним рівнем, що позначається поняттям «методика [9].

На погляд А. Вербицького, увага до технологічного підходу зумовлена тим, що його застосування дає змогу:

- з більшою мірою визначеності передбачати результати та керувати педагогічними процесами; аналізувати і систематизувати на наукових засадах наявний практичний досвід та його використання;
- комплексно розв'язувати освітні та соціально-виховні проблеми; забезпечувати сприятливі умови для розвитку особистості;
- знижувати ефект впливу несприятливих обставин на людину;
- оптимально використовувати наявні ресурси;
- обирати найбільш ефективні та розробляти нові технології і моделі для розв'язання виникаючих соціально-педагогічних проблем [3].

Аналізуючи педагогічну систему, В. Беспалько виокремлює в її структурі дві взаємопов'язані групи елементів, які стосуються технологічної компетентності: перша визначає і формулює педагогічне завдання, а друга – утворює педагогічну технологію (процеси, організація і засоби

навчання). Реалізація цих елементів, вважає російський науковець, вимагає наявності сукупності вмінь, які утворюють технологічну компетентність педагога. До таких умінь він відносить: когнітивні, операційно-діяльнісні, дидактико-методичні та рефлексивно-аналітичні, які опосередковуються змістом і цінностями особистості педагога, дають йому змогу вирішувати ті чи інші педагогічні завдання [1].

Перша група вмінь базується на знаннях про закономірності і розуміння процесу навчання як управління, що передбачає інформаційно-комунікативну, регулятивно-комунікативну та афективно-комунікативну діяльність педагога, в основі якої – інформаційний процес.

Друга група вмінь пов'язана з управлінням психічним розвитком учнів на основі цінностей, змістів і ставлень до навколишньої дійсності, особистісно-професійних пріоритетів.

Третя група вмінь передбачає здійснення цілеспрямованих дій під час навчального процесу, організацію та управління діяльністю, спрямованою на досягнення запланованого результату.

Четверта група вмінь співвідноситься з вибором адекватних методів, засобів і технологій, створенням оптимальних умов і проектуванням педагогічного процесу, з виявленням структурних одиниць цього процесу і функціональним підходом до його аналізу, що забезпечують результати.

П'ята група вмінь відображає рефлексивну діяльність педагога, самооцінку, розуміння і прийняття ним нормативних вимог до професійної діяльності, оцінювання на основі аналізу мети здійснюваного педагогічного управління навчальною діяльністю.

Усі названі групи вмінь є складними за своєю сутністю, можуть бути представлені конкретними діями, які створюють різні структури технологічних процедур, цілеспрямованість яких визначається залежно від їхнього складу і сфери впливу.

Науковці, які займаються дослідженням технологічної компетентності, наголошують на логічному поєднанні в її змісті теоретичної і практичної підготовки педагога. Теоретична складова виявляється в узагальненому вмінні технологічно мислити, що вимагає сформованості аналітичних, прогностичних, проєктивних і рефлексивних умінь. Практична підготовка охоплює вміння виокремлювати та встановлювати взаємозв'язки між компонентами педагогічного процесу, цілями і засобами педагогічної діяльності, вміння конструювати педагогічний процес з погляду найбільшої оптимальності. Звідси технологічна компетентність розуміється як володіння вміннями вирізняти окреме завдання (проблема) і знаходити способи його оптимального вирішення в реальній професійній діяльності [1; 10].

У дослідженні Л. Тишакової технологічна компетентність майбутнього фахівця пов'язується з оволодінням інноваційними технологіями навчання і виховання, прийомами планування та управління педагогічною діяльністю, спеціальними знаннями, вміннями, навичками для повноцінного включення у професійно-вольові відносини, знаннями прийомів

творчої адаптації до змісту та структури професійної діяльності, підвищенням індивідуального потенціалу та креативних можливостей студента. Дотримуючись таких поглядів, дослідниця розглядає технологічну компетентність як утворення, що містить знання, технологічні вміння та навички, креативно-технологічні здібності, технологізовану рефлексію, професійні якості. Щодо конкретних технологічних умінь, до них віднесено: вміння здійснювати аналіз наявних технологічних ресурсів, вміння проектувати (планувати) діяльність, визначати її цілі, здійснювати організацію та аналіз цієї діяльності, вміння оволодівати власним досвідом через рефлексію, здатність до самовираження, вміння перебудовувати застарілі технології [12].

Як систему креативно-технологічних знань, здібностей і стереотипів інструменталізованої діяльності з перетворення об'єктів (разом із суб'єктом і процесами) педагогічної дійсності розглядає технологічну компетентність Н. Манько. При цьому наголошується, що для цілеспрямованого формування технологічної компетентності педагога необхідно застосовувати адекватні педагогічні регулятиви, які вибудовуються з опертям на об'єктивні дані інструментально-формуючої педагогіки. Сукупність цих регулятивів охоплює матеріалізовані інструментальні засоби і процедури, завдяки яким реалізуються її цілепокладальні, інформаційні, формуючі, моніторингові і конструктивно-прогностичні функції [6].

Наголошуючи на тому, що технологічна компетентність є складовою цілісної професійно-особистісної структури педагога, О. Нікіфорова пропонує інтерпретувати її як комплекс умінь проектування педагогічного процесу, починаючи з цілепокладання, вибору оптимального та адекватного змісту і способів здійснення педагогічної діяльності, і завершуючи аналізом і рефлексією відповідності отриманих результатів запланованим. Тобто це – комплекс когнітивних, операційно-діяльнісних, дидактико-проектувальних і рефлексивно-аналітичних умінь, які опосередковуються ціннісно-змістовими настановленнями і мотивами здійснення професійної діяльності, спрямованої на реалізацію педагогічного процесу з гарантованими результатами [7].

Аналізуючи структуру технологічної компетентності, Л. Гребенкіна виокремлює блок знань (методологічних, інформаційно-змістових, методичних, технологічних, творчих), педагогічну техніку, набір різних методів і прийомів педагогічного впливу і взаємодії, вміння проектувати і конструювати нові технології, творчі здібності. У цьому випадку основними критеріями вимірювання технологічної компетентності пропонується обирати: 1) доцільність (за спрямованістю); 2) творчість (за змістом); 3) технологічність (за рівнем педагогічної техніки); 4) оптимальність (з огляду на вибір ефективних засобів); 5) продуктивність (результат) [4].

Отже, можна твердити, що у запропонованій характеристиці технологічної компетентності простежується її тісний зв'язок із педагогічною майстерністю: чим вищою є технологічність педагога, тим

вищий рівень його майстерності.

Аналогічної думки дотримується О. Кириченко, яка зазначає, що компетентний інженер-педагог нарівні з міцними техніко-технологічними знаннями повинен володіти методикою їх передачі учням і робітникам, володіти високим рівнем професійної майстерності. Під останньою розуміється синтез теоретичних знань і високорозвинених умінь, що виявляються через творчість і втілюються в ній [5, с. 1].

За словами С. Хаялієвої, система підготовки інженерів-педагогів передбачає інтеграцію фундаментальних знань і доволі широку загально інженерну підготовку. Одним із головних завдань цієї підготовки названо формування професійної компетентності, серед компонентів якої провідне місце належить технологічній компетентності, що спрямована на формування якостей особистості, необхідних для реалізації педагогічної діяльності і вирішення різних технологічних завдань, успішного виконання технологічної діяльності завдяки наявності вмінь її прогнозування та аналізу. Дотримуючись такого погляду на сутність технологічної компетентності, дослідниця доходить висновку про необхідність урахування специфіки і динаміки зміни структури змісту професійної освіти, яка має орієнтуватися «на формування технологічної компетентності, підвищення освітнього та професійного рівня випускників, які зможуть не лише засвоїти, а й творчо використовувати сучасні досягнення науково-технічного прогресу» [13, с. 119].

Проведений нами аналіз наукових джерел дає змогу констатувати, що за своєю сутністю технологічна компетентність може бути визначена як інтегративна професійна якість педагога, що характеризується знаннями про технології та конкретні їх види, знаннями методів, засобів, форм діяльності та умов їх застосування, наявністю сукупності вмінь, які забезпечують творчу реалізацію цієї діяльності та рефлексивне позиціонування щодо досягнутих результатів. Сформованість технологічної компетентності є необхідною вимогою фахової підготовки майбутніх педагогів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з виявленням особливостей формування цієї інтегративної якості в інженерів-педагогів сфери швейного виробництва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / Іван Дмитрович Бех // Педагогіка і психологія : вісник АПН України. – 2009. – № 2. – С. 27–33.
3. Вербицький А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.

4. Гребенкина Л. К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного профессионального образования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Гребенкина Лидия Константиновна – М., 2000. – 441 с.
5. Кириченко О. М. Методика формування творчих умінь у майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання з технічних дисциплін» / О. М. Кириченко. – Харків, 2004. – 20 с.
6. Манько Н. Н. Теоретико-методические аспекты формирования технологической компетентности педагога : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Манько Наталия Николаевна. – Уфа, 2000. – 227 с.
7. Никифорова Е. И. Формирование технологической компетентности учителя в системе повышения квалификации : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Никифорова Елена Ивановна. – Чита, 2007. – 242 с.
8. Психологический словарь / [авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанова] ; под ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 640 с.
9. Сластенин В. А. Личностно-ориентированные технологии профессионально-педагогического образования / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 49–74.
10. Сластенин В. А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М. : Изд. Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.
11. Тархан Л. З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты : [монография] // Ленуза Запаевна Тархан. – Симферополь : КРП Издательство «Крымиздат-педгиз», 2008. – 424 с.
12. Тишакова Л. Т. Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Т. Тишакова. – Луганськ, 2005. – 20 с.
13. Хаялиева С. З. Технологическая компетентность как составляющая профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов / С. З. Хаялиева // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического ун-та. – 2012. – Вып. 34. – С. 116–119.
14. Хуторской А. В. Компетентность как дидактическое понятие : содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Межвузовский сб. науч. тр. «Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода» / [под ред. А. А. Орлова]. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137.
15. Чошанов М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М. А. Чошанов // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 67–69.