

яка має гуманістичну спрямованість і здійснюється на основі громадянських моральних цінностей.

Така зорієнтованість навчально-виховного процесу сприяє ефективності організації пізнавальної діяльності учнів, створює передумови для розуміння ролі і місця людини в суспільстві для засвоєння соціальних норм, загальнолюдських і національних цінностей, традицій українського суспільства, здатності до самоактивності, творчості, самостійності; усвідомлення власних світоглядних орієнтацій, які є основою життєвого вибору, громадянського самовизначення.

Організація пізнавальної діяльності школярів має бути зорієнтована на залучення всіх учнів до активної участі у різновидах та формах колективних творчих справ, розвиток їх здібностей, інтелектуальних сил, культури розумової праці, бажання та уміння самостійно засвоювати громадянські цінності.

Список використаних джерел

1. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Дошкільне виховання. – 2003. – №2. – С. 3-10.
3. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник / О.Я. Савченко. – К. : Богданова А.М., 2009. – 226 с.
4. Сухомлинська О.В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук / О.В. Сухомлинська. – К. : Добро, 2006. – С. 37.
5. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра. Вибр. тв. В 5т. – Т.1.К., 1976. – С. 262-263.

In a scientific article the importance and appropriateness of teaching learning of students in civic education. Analysis of the content and form of cognitive activity in the educational process, their effectiveness in shaping civic skills of students.

Key words: *educational process, civic education, student identity formation, organization and cognitive activities.*

УДК 378.147

Трофименко А. О.

ПАРАДИГМАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ЗМІСТУ КЛЮЧОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

У статті розглядається проблема визначення парадигмальності, співвідношення парадигми з поняттям компетенції, компетентнісного підходу, який докорінно змінює суть системи професійної освіти, проектуючи принципово інший кінцевий її результат.

Саме в умовах кредитно-трансферної технології навчання можна якісно підготувати вчителя, оскільки ця система створює простір для налагодження контактів, активізації пізнавальної діяльності, самоосвіти й самовиховання. Функція викладача при цьому змінюється від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої.

Ключові слова: *парадигмальність, ключові компетенції, комунікативні компетенції, компетентнісний підхід, кредитно-трансферна система навчання.*

Професійна підготовка майбутнього вчителя передбачає формування не тільки знань, умінь і навичок, але й насамперед комплексу компетенцій і компетентностей, які є кінцевими результатами навчання. Основними компетенціями, які потребує сучасне життя і професійна

діяльність, є ті, що пов'язані з оволодінням усною і писемною рідною та іншими мовами, ті, що формують потребу знаходити, аналізувати та застосовувати інформацію, володіти інформаційними технологіями, постійно навчатися як у професійному, так і в особистому плані.

У зв'язку з цим, особливої актуальності набуває необхідність дослідження проблем, пов'язаних з формуванням нової якості освіти, яку можна класифікувати як компетентнісну, тобто таку, яка фокусує основні зусилля суб'єктів педагогічного процесу на створення умов, оптимальних для професійної та особистісної самореалізації студента в процесі його професійного розвитку. Компетентнісна освіта може реалізовуватись винятково в умовах особистісно орієнтованого педагогічного процесу, базовою умовою успішності її реалізації є суб'єктність позиції студента в її структурі.

Якщо основна стратегічна лінія розвитку освіти полягає у забезпеченні перманентності цього процесу (освіта впродовж усього життя людини), що реалізується напрямами: вчитись пізнавати; вчитись працювати; вчитись жити; вчитись жити разом (Жак Делор), то процес оволодіння цим складним мистецтвом набуває особливої актуальності. Без сумніву, основне навантаження у вирішенні цих неординарних завдань буде покладено на систему організації професійної підготовки фахівця, яка має бути відповідно орієнтована: основними критеріями її продуктивності будуть не традиційна сума засвоєних студентом знань та сформованих вмінь, а наявність потреби та вмінь самостійно продовжувати процес професійного розвитку в перспективі (інтегрально: наскільки студент вміє вчитись). Це зовсім не означає, що при такому підході недооцінюється значущість фундаментальних знань як основи професійної підготовки фахівця: формування потреби у професійному саморозвитку не є автономним процесом, що реалізується як додаткова мета навчального процесу, потреба неодмінно є результатом глибокого осмисленого, активного, і обов'язково особистісно-орієнтованого оволодіння основами професійної діяльності, що об'єктивується у баченні перспектив подальшого професійного росту і бажанні їх реалізувати.

Загальний аналіз періодичних науково-методичних видань, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури з досліджуваної теми свідчить про те, що сформовано валідне наукове підґрунтя, в контексті якого доцільно продовжити науковий пошук у визначеному напрямку. Це стосується насамперед:

- досліджень філософії сучасної освіти, визначення її методологічної основи (В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, С. Кримський, М. Михальченко та ін.);
- теорії діяльності і розвитку особистості (Ю. Бабанський, О. Балл, І. Бех, О. Киричук, Т. Яценко та ін.);
- психолого-педагогічних основ професійного розвитку особистості (О. Глузман, М. Євтух, В. Луговий, С. Максименко, Н. Ничкало, І. Підласий та ін.);
- теорії розвитку педагогічної освіти в Україні (А. Алексюк, В. Кравець, О. Мороз, М. Щербань та ін.);
- досліджень особистості педагога, який є і вихователем, і наставником (В. Сластьонін); носієм наукового знання, культурно-педагогічного досвіду суспільства (І. Ісаєв) та педагогічної моралі (І. Чернокозов); соціально-біологічною системою (К. Платонов); творчим суб'єктом педагогічної діяльності (Є. Громов, В. Моляко) та комунікативної взаємодії (Б. Ломов, В. Кан-Калік); особистістю, яка має сукупність індивідуально-психологічних властивостей і здібностей (В. Шадріков, С. Елканов), організує і реалізує навчально-виховний процес (І. Підласий);
- обґрунтування кредитно-трансферної системи організації навчання у вищій школі (Я. Болюбаш, В. Буряк, О. Величко, В. Кравець, Г. Терещук, В. Чайка, В. Яблонський, О. Янкович та ін.);
- досліджень проблем забезпечення особистісно орієнтованої компетентнісної освіти (О. Кондаков, В. Краєвський, І. Підласий, О. Пометун, О. Овчарук, В. Семіченко, А. Хуторської, В. Чайка, С. Шишов та ін.).

Багато ідей, народжених талановитими вченими і педагогами актуалізовані в умовах сьогодення, можуть ефективно сприяти розбудові освіти України. Проте актуальним є осмислення значущості навчальної компетентності студента в умовах переходу від класичної (інформаційно-репродуктивної) до особистісно-орієнтованої професійної освіти, що орієнтує на особистісний досвід, власний стиль та методику інноваційної професійної діяльності фахівця. Фактично маємо здійснити перехід від освіти, основним суб'єктом якої є навчальна інформація до освіти, основним суб'єктом якої є студент (як творець себе як особистості та власного професіоналізму).

Мета статті є – розглянути, визначити та проаналізувати аспекти співвідношення парадигми з поняттям компетентності, компетентнісного підходу до професійної освіти в рамках Болонського процесу.

Існуюча система професійно-педагогічної підготовки в педагогічному університеті значною мірою спрямована на теоретичне осмислення суті навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. З досвіду відомо, що не завжди приділяється належна увага формуванню комплексу професійно значущих якостей особистості, які забезпечують високий рівень професіоналізму майбутніх учителів в конкретних умовах складного сучасного педагогічного процесу.

Ніякі сучасні інноваційні технології та технічні засоби навчання не допоможуть педагогу виконувати на високому рівні свої професійні обов'язки, ефективно будувати свою професійну діяльність, якщо він сам особисто і професійно до неї не підготовлений. Як зауважував К.Д. Ушинський [4], мистецтво виховання має ту особливість, що майже всім воно здається справою легкою і знайомою, але не всі прийшли до розуміння того, що крім терпіння, успадкованих здібностей і навичок, необхідні ще й спеціальні знання.

Необхідно зазначити, що сучасний стан наукової психолого-педагогічної літератури визначається наявністю великої кількості понять, які характеризують певний рівень розвитку і професійного становлення особистості педагога, здатного до ефективної реалізації педагогічної діяльності. Серед них провідне місце займають такі поняття, як: «компетентність», «навчальна компетентність», «професійна компетентність», «педагогічна майстерність», «професійна зрілість», «професіоналізм педагога», «технологічна культура вчителя», «педагогічна діяльність». Зазначенні поняття характеризують не тільки генезис особистості педагога в процесі професіоналізації, а й відображають сутність рівнів реалізації професійної діяльності. Таким чином, необхідним, насамперед, є розкриття змісту самого поняття «компетентність».

Поняття «компетентність» є достатньо складним і багатовимірним передусім через те, що йдеться про різні види та рівні навчальних та професійних компетенцій, а також наявність у психолого-педагогічній літературі різних підходів до трактування суті означених понять. Компетентність – в перекладі з латинської *competentia* – означає коло питань, в яких людина добре розуміється, володіє знаннями та досвідом. Компетентна в будь-якій галузі людина володіє відповідними знаннями та здібностями, які дають змогу їй судити про цю галузь і ефективно діяти в ній.

Поняття компетентності інтегрує когнітивний, мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий компоненти. Бути компетентним – означає вміти мобілізувати в даній ситуації набуті знання і досвід.

З поняттям «компетентність» співвідносяться поняття «компетенції», як вужче за змістом поняття. В методиках окремі предметні компетенції використовуються давно – наприклад, лінгводидактичні компетенції застосовуються в мовах, комунікативні – в інформатиці. За останні роки дослідження змісту поняття «компетенція» вийшло на загальнодидактичні і методологічні рівні. Це пов'язано з його системно-практичними функціями та інтеграційною метапредметною роллю в загальному утворенні. Особлива увага до цього поняття обумовлена також рекомендаціями Ради Європи, які стосуються оновлення освіти, її наближення до замовлення соціуму.

Компетентнісний підхід в освіті може слугувати базовим механізмом, здатним забезпечити інтеграційні процеси всіх рівнів та спрямувань. Тому передусім мова йде про різні рівні компетенцій, які можна диференціювати за різними ознаками, зокрема за ступенем функціональності. Звісно, на вершину піраміди будуть винесені ключові компетенції, що характеризуються насамперед багатофункціональністю. Вони можуть забезпечити інтеграцію професійного простору в цілісний життєвий простір особистості, оскільки формують компетенції, що є в однаковій мірі актуальними в соціальному, професійному, повсякденному житті. Такий підхід не лише оптимізує процес професійного становлення фахівця, а й формує ситуацію, що програмує цілеспрямований розвиток студента як особистості і тим самим стирає грань між навчанням та життям як автономними одиницями. Значущість цього факту важко переоцінити, оскільки в результаті маємо принципово інше ставлення до навчання, яке сприймається як основа цілісної самореалізації особистості.

Ключові компетенції ще називають надпредметними, міждисциплінарними. В. Кальней, С. Шишов, [5, с. 85] на основі досвіду педагогів країн, де вже в останні десятиліття відбулась відповідна переорієнтація змісту освіти, виділяють такі компетенції: а) компетентність в сфері самостійної пізнавальної діяльності, що базується на засвоєнні способів отримання знань з різних джерел інформації, в тому числі позашкільних; б) компетентність в сфері громадянсько-суспільної діяльності (виконання ролей громадянина, виборця, споживача); в) компетентність в сфері соціально-трудової діяльності (в тому числі вміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах і етиці трудових взаємовідносин, навички самоорганізації); г) компетентність у побутовій сфері (включаючи аспекти власного здоров'я, сімейного буття та ін.); д) компетентність у сфері культурно-дозвілєвої діяльності (включаючи вибір шляхів і способів використання вільного часу, таких, що культурно та духовно збагачують особистість).

На перший погляд, зазначені компетенції не мають безпосереднього відношення до професійної освіти і можуть бути використані винятково для школи. Це стосується концепції класичної освіти, основу якої формував інформативно-репродуктивний принцип організації навчальної діяльності. На противагу, особистісно-орієнтована освіта всіх рівнів і спрямувань має формувати основу для самоактуалізації особистості того, хто вчиться, а це можливо лише за умови, коли професійні компетенції будуть формуватись у тісному взаємозв'язку з життєвими, соціально-культурними. Більше того, саме актуалізація особистісного досвіду у всіх сферах буття дасть можливість реалізувати в оптимальному режимі принципи особистісно-орієнтованого навчання (як взаємодії досвідів). Особистість – це цілісність, тому названі вище досвіди (компетенції) існують не автономно, вони умовно розділені, реально ж компетентність в сфері соціально-трудової діяльності у великій мірі визначає громадсько-суспільну діяльність, що в свою чергу обумовлено рівнем сформованості самостійної пізнавальної діяльності та ін. Тому, жодна з названих компетенцій не перестає бути актуальною для особистості після закінченню середнього навчального закладу. Суть безперервної освіти або освіти впродовж життя і полягає в тому, що вона має базуватись на глобальних стержневих позиціях, які становлять основу особистісного зросту безвідносно до вікових періодів і забезпечують її мобільність, адаптивність до будь-яких соціально-професійних умов, можливість самореалізації.

Означена позиція набуває особливої актуальності, коли йдеться про ВНЗ з педагогічним спрямуванням. Названі вище компетенції набувають ознак професійної доцільності, оскільки для того, щоб допомагати школяру формувати досвід виконання ролі громадянина, споживача, навичок самоорганізації, вибору форм духовно-культурного збагачення та ін., педагог має мати власний досвід цілеспрямованого продуктивного формування даних компетенцій, фіксуючи не лише кінцеві результати, але й аналізуючи процес їх здобуття.

Необхідно конкретизувати компетенції, що формуються в сфері пізнавальної діяльності, оскільки вони є провідними в навчальному закладі будь-якого рівня та типу, відображаючи специфіку основного виду його діяльності (навчання). Можна говорити про навчальні

компетенції двох рівнів: а) пов'язаних з предметними вміннями, що відображають особливості роботи з конкретним змістом відповідних навчальних предметів (аналіз літературного тексту, написання твору, розв'язання педагогічної задачі, переклад іншомовного тексту та ін.); б) пов'язаних із загально-навчальними вміннями, тобто такими, що властиві всім видам навчальної діяльності і не "враховують" специфіку жодного навчального предмету. Є багато класифікацій загально-навчальних вмінь, серед них найбільш поширеною є: навчально-організаційні; навчально-інтелектуальні; навчально-інформаційні; навчально-комунікативні.

Однією з умов забезпечення цілісності освітнього простору в навчальному закладі є узгоджена взаємодія всіх суб'єктів його формування. Це має особливу значущість, коли мова йде про ключові компетенції, що становлять суть, а відтак і визначають ефективність освітньої системи. Наприклад, компетенції в сфері комунікативної діяльності в контексті навчального процесу передбачають: вміння володіти способами взаємодії з оточуючими, виступати з усними повідомленнями, вміти коректно вести діалог, ставити питання, володіти різними видами мовної діяльності (монолог, діалог, читання, письмо), лінгвістичною та мовною компетенціями, володіти способами спільної діяльності в групі, прийомами дій у ситуаціях спілкування, вмінням шукати та знаходити компроміси, володіти позитивними навичками спілкування в полікультурному суспільстві та ін.

Зрозуміло, що ці компетенції є надпредметними, вони не можуть сприйматись як лише прерогатива гуманітарних (лінгвістичних) дисциплін, як це було розподілено в контексті академічної освіти. Саме тому у студентів (як і школярів) формувалось переконання, що мовлення на навчальних заняттях з математики, географії є фактором несуттєвим і тому під час вивчення цих навчальних дисциплін формування мовної культури не програмувалось і не набувало відповідного технологічного забезпечення. Однією з найбільших вад знанневої концепції освіти було те, що філологічні знання, які системно набувалися за визначеними навчальними програмами, мало асоціювалися з формуванням мовної культури особистості студента (школяра), оскільки в інформативно-репродуктивному режимі вони вивчалися як об'єктивно існуючі, а не осмислювались в контексті власної концепції та досвіду мовлення. Тому студенти не переймалися проблемами дослідження власного мовлення, намагаючись визначити загальний його рівень, збагнути особливості, стиль, виявити сильні та слабкі сторони, вади, тобто піддати власний досвід мовлення комплексному аналізу з тим, щоб в перспективі сформуванню індивідуальну, особистісно означену програму його розвитку.

Запровадження ключових компетенцій передбачає програмування інтеграційних процесів, в основі яких – об'єднання потенціалів усіх навчальних дисциплін навколо формування тих базових утворень, які представляють найвищу значущість як в сфері навчальної діяльності, так і у життєвому просторі особистості в цілому. Індивідуальна програма розвитку комунікативних компетенцій студента, вибудована на основі валідних теоретичних засад, комплексно осмислена студентом за цільовими, змістовими та технологічними складовими, яка набула практичного досвіду реалізації в адекватних умовах цілеспрямованої професійної освіти, неодмінно перейде на рівень саморегуляції і після закінчення навчання. Основним гарантом забезпечення даного процесу буде виступати той факт, що головним суб'єктом формування та розвитку комунікативної компетентності є студент, а не викладач. Тому формула: не дати максимум знань, а навчити в їх контексті формувати професійно та особистісно значущі компетенції – набуває особливої ваги під час переходу на особистісно орієнтовану концепцію освіти.

Процес забезпечення реалізації означеного підходу надзвичайно складний і багатоаспектний. Передусім, мова повинна йти про загальну концепцію формування комунікативних компетенцій студента, в якій окрім фундаментальної філософської, психологічної, педагогічної основи осмислення даного процесу, будуть виокремлені базові об'єкти інтеграції на міждисциплінарному рівні. І тільки тоді в рамках даної концепції будуть ревізуватися загальні підходи до вивчення конкретних навчальних дисциплін, тобто вивчатись можливості навчаль-

ного предмета у формуванні мовних компетенцій у загальному комплексно розробленому варіанті. Важливо, щоб всі суб'єкти професійної підготовки об'єднались навколо цільової спрямованості, стратегічних напрямів, загальної логіки, а також діагностичних параметрів компетентності. Тоді змістовий і технологічний аспекти будуть вибудовуватись в залежності від специфіки предмета, але з урахуванням загальної стратегії формування процесу. Лише за таких умов можна говорити про реальне формування комунікативної компетентності, основу якої становитиме мовна культура особистості, основним творцем якої буде виступати сам студент.

Із даного контексту можна виокремити проблему, що є актуальною і може позиціонуватись як системотвірна, оскільки йдеться про формування навчальних компетенцій і компетентностей майбутнього фахівця, без яких він ніколи не стане суб'єктом власного професійного становлення.

Висновки. На нашу думку, ключові позиції кредитно-трансферної системи організації професійного навчання відображають цілісність, узгоджену взаємодію всіх його складових, підпорядкованість реалізації базових цілей професійної освіти. Саме тому в його основі лежить певний алгоритм діяльності, який має загальні визначені стандарти і може бути модифікований відповідно до особистісного потенціалу та стартових можливостей кожного студента на кожному етапі його навчальної діяльності. Відповідно до цього формуються структурно-інтегровані освітні програми, основним автором яких є сам студент, максимально враховуючи при цьому як психолого-педагогічні, кібернетичні вимоги до навчального процесу відповідного рівня та спрямованості, так і власні інтелектуальні та психофізичні можливості, власний досвід організації навчальної діяльності. Весь комплекс компетенцій (життєві, навчальні, предметні) актуалізується за такої схеми організації професійного навчання.

На основі результатів аналізу наукових джерел визначено суть поняття «навчальна компетентність майбутнього вчителя» як категорії педагогічної науки та особистісної інтегративної характеристики суб'єкта навчання, який володіє сукупністю знань, умінь і навичок цілепокладання, цілесвідчення навчальної діяльності, має певний досвід її організації й аналізу результатів з визначенням перспектив розвитку.

Список використаних джерел

1. Болонський процес у фактах і документах / упоряд. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин – Київ ; Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.
2. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К : Богдана, 2003. – 520 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
4. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т. 8. / К. Д. Ушинский. – М. ; Л. : Акад. пед. наук, 1950. – 776 с.
5. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М., 1993. – С. 85.

The article deals with the problem of competence approach. Focus on knowledge (information) naturally replaced personal component (position of the subject of study) to the periphery of the system, which is why the effectiveness of the educational process is determined primarily by objective indicators of the level of learning and ability to apply them in specific simulated (during instruction) or real (in practice) conditions.

And only in the conditions of credit transfer technology of education we can prepare qualitative teacher, because the system creates a space for networking, cognitive activity and self-education.

Key words: professional competence, competences, learning competence credit-modular technology.