

У контексті науково-дослідної теми інституту **«Розвиток професійної компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти регіону»** науково-педагогічним складом кафедри розпочато роботу над науковою темою кафедри **«Психолого-педагогічні проблеми готовності педпрацівників до реалізації завдань освіти»**. На першому етапі роботи передбачено здійснення теоретичного аналізу проблем глобального та локального аспектів.

«КОМПЕТЕНІЗАЦІЯ ОСВІТИ»: теоретичний аспект

На що спрямовується сучасна система освіти? Сучасна освітня структура являє собою певну систему, яка спрямована на «компетенізацію освіти». Клепко С.Ф. у своїх роздумах з цього питання, засвідчує наступне: «якщо ми стаємо на рейки «компетенізації освіти», то маємо почати говорити про *компетентність людини* стосовно компетентності культури, в якій ми перебуваємо, про *зміст освіти* як вияв компетентності культури з питань *стану знання, людських ресурсів та економіки освіти* в контексті глобалізації. Наймарніша справа, якій надається вирішальне значення в освітній політиці, це визначення найзагальніших цілей освіти. Адже загальні фрази про цілі є декларативними і недіагностичними. До того ж, цінності і цілі не є адитивними сутностями, тобто сума цілей, наприклад, уроків за роки навчання не завжди синтезується у вирішення загальної мети освіти. *Загальна мета, до того ж, має множинні шляхи реалізації*. Так, загальні результати освіти, її цілісність та інтегративну сутність на будь-якому рівні відображають не лише поняття «компетенція» і «компетентність», а й інші не менш глибокі і широкі поняття: «освіченість», «грамотність», «майстерність», «професіоналізм», «культурний капітал», «інтелектуальний капітал», «культура», «мова», «технологія», «стратегія» тощо» [5]. Отже, на його думку, поняття компетентності не досить повно відбиває «результуючі здатності» особистості.

Психологами встановлено, що «результуючі здатності» особистості на 85% залежать від особистісних якостей, правильного вибору лінії поведінки і лише на 15 % визначається ступенем компетентності та професіоналізму. Проте «компетенізація освіти» як спроба формувати «результуючі здатності» особистості у формі компетентностей є не єдиним можливим шляхом її розвитку. Наприклад, на перший план серед «результуючих здатностей» особистості вченими виводиться поняття «стратегії» як «певним чином організованої, цілеспрямованої та керованої лінії поведінки, як зв'язок між ресурсами того, хто навчається (компетенціями), і тим, що він/вона може з ними робити» [5].

Кілька слів щодо компетентностей і метакомпетентностей. Конкретні ключові компетентності і метакомпетентності, поняття «уміння», «здібності», «якості» та «знання» є взаємозамінними. Тобто, вживання будь якого з них замість іншого не змінює принципово нашого уявлення про кінцеві результати навчання як здатність (чи «уміння», «здібності», «компетентності», «якості», «знання») розбиратися у певній сфері та досягати у ній результатів.

У чому ж тоді специфіка компетенізації освіти? На думку Клепко С.Ф., «...спроба з'ясувати її, рухаючись шляхом конструювання переліків компетентностей та намагаючись не забути жодної важливої, не наближає нас до розуміння механізму конструювання К-підручників і К-програм. Ми повертаємося до звичних завдань визначення для навчання необхідної і достатньої множини пов'язаних між собою реальних об'єктів та знань, умінь, навичок і способів діяльності, що формуються при цьому. Однак гарантії, що компетентнісна упаковка ЗУНів сприятиме вищій ефективності освіти, ніхто не дає. Спробуємо цю проблему розв'язати інакше, переформулювавши її. Йдеться не про відкидання К-підходу, а про вироблення алфавіту його процесуалізації та неприпустимість його абсолютизації в освітній практиці». У цьому контенті постає необхідність давати розгорнуту відповідь на запитання: «Які освітні потреби молоді потрібно задовольнити?». Тому проблема компетенізації освіти вирішується на перетині трьох сфер

суспільства — стану знання, стану людських ресурсів та економіки освіти. У цих сферах потрібно знайти відповіді на такі питання: у *сфері стану знання*: «Які конкретні «інформаційні одиниці» потрібно ввести в зміст освіти, щоб формувати особистість, релевантну сучасному світові?»; у *сфері людських ресурсів*: «Що суспільство може очікувати від учнів за нинішнього стану та якості людських ресурсів?»; у *сфері економіки освіти*: «Яким чином і в якому обов'язі суспільство має витратити гроші на освіту?». Можливий шлях розв'язання цієї проблеми — «занурити» її у ширший контекст інших «одиниць» результатів навчання, а саме культури, технології, знання, стратегій, метапрограм і фактів. Коротко окреслимо розуміння цих понять та коло відповідних проблем.

Оволодіння культурами. Освіта має передусім навчати загальної культури і певних предметних культур. Операційне поняття культури, здатне орієнтувати в укладанні змісту освіти, знаходимо у когнітивній антропології. В її рамках культура розглядається як система знань, як «абстракція для поведінки», тобто уявлення, на які орієнтуються члени суспільства, плануючи свої дії, як депозитарій людських когнітивних категорій, через які реалізується процес пізнання, тобто осмислення та ментальна організація реальності. Американський психолог Уорд Гурднаф вдало інтегрував численні визначення культури в достатньо просту дефініцію як список усього, що необхідно знати, щоб існувати в певному суспільстві (1957 р.).

Відповідно до концепції культурної антропології індивіди мають різні когнітивні моделі суспільної культури. Кожний із них конструює свою модель, або «теорію» культури. Конкретні когнітивні категорії сприймаються людиною в процесі інкультурації, тобто засвоєння культури, мови. Для аналізу цих процесів вживаються поняття: схеми, рамки, по дієві сценарії, тобто певні структури даних, що репрезентують у «пам'яті культури» загальні поняття про об'єкти, ситуації, події, послідовності подій тощо.

Культура – це список усього, що необхідно знати, щоб успішно існувати. Зміст освіти саме й репрезентує такий скорочений список, який визначає знання, правила і поле

(наприклад, навчально-дослідницьке середовище) для удосконалення здібностей молоді, щоб вона була кращою і успішнішою за попередні покоління.

Сама освіта сьогодні в усьому світі реформується та компетенизується. **Світова освітня практика** розглядає різні структури і типи ключових компетенцій. Перелік ключових освітніх компетенцій визначається на основі головних цілей загальної освіти, структурного представлення соціального досвіду і досвіду особистості, а також основних видів діяльності учня, що дають йому змогу опанувати соціальний досвід, набувати навичок життєдіяльності і практичної діяльності в сучасному суспільстві. З даних позицій ключовими освітніми компетенціями є наступні: ціннісно-сміслова компетенція; загальнокультурна компетенція; навчально-пізнавальна компетенція; інформаційна компетенція; комунікативна компетенція; соціально-трудова компетенція; компетенція особистісного самовдосконалення. Цей перелік ключових компетенцій, у найзагальнішому вигляді, потребує деталізації як за віковими рівнями навчання, так і за навчальними предметами й освітніми галузями; розробка освітніх стандартів, програм і підручників з окремих предметів має враховувати комплексність змісту освіти; потрібно визначити необхідне і достатнє число пов'язаних між собою реальних об'єктів, які вивчаються, і знань, умінь, навичок та способів діяльності, які формуються при цьому; освіта, яка проектується на даній основі, буде забезпечувати не тільки окремі предметні знання, а й *цілісну компетентнісну освіту*. Освітні компетенції учня гратимуть багатофункціональну метапредметну роль, що виявлятиметься не тільки в школі, а й у сім'ї, у колі друзів, у майбутніх виробничих стосунках.

Прихильники К-підходу відштовхуються від визначення Радою Європи *п'яти ключових компетенцій*, які характеризують наступні напрями: - політичний і соціальний — здатність брати на себе відповідальність, брати участь в ухваленні групових рішень, розв'язувати конфлікти ненасильницьким шляхом; - життєдіяльність у багатокультурному суспільстві, контроль за виявом расизму, ксенофобії, нетолерантності; -

володіння усною і писемною комунікацією, знання більш ніж однієї мови; - інформаційна грамотність — володіння інформаційними технологіями, розуміння суті їх застосування, сильних і слабких сторін використання; - здатність вчитися протягом усього активного життя.

За «російським стандартом» виділяють такий набір ключових компетенцій: компетенції у сфері пізнавальної діяльності, які ґрунтуються на оволодінні способами самостійного засвоєння знань з різних джерел інформації, у тому числі позашкільних; - компетенції у сфері суспільної діяльності (виконання ролей громадянина, виборця, члена соціальної групи, колективу); компетенції у сфері трудової діяльності (у тому числі вміння аналізувати і використовувати ситуацію на ринку праці, оцінювати і вдосконалювати свої професійні можливості, навички самоорганізації тощо); компетенції у побутовій сфері (у тому числі аспекти сімейного життя, збереження і зміцнення здоров'я тощо); компетенції у сфері культурної діяльності (тому числі шляхи і способи використання вільного часу, які культурно і духовно збагачують особистість) [5].

Заслуговує на аналіз позиція теоретиків *освіти з Гонконгу*, які вважають, що сьогодні освіта з парадигми особистісно орієнтованої має переходити на парадигму освіти, орієнтованої на потреби нової економіки. Зокрема, у цьому сенсі безумовна компетенція (завдання, юрисдикція, місія) освітнього стандарту полягає в підвищенні компетентності культури, в здатності репрезентувати знання і компетентності, якими громадянин має оволодіти з метою ефективної участі в культурі суспільства.

Навіть поверхневе порівняння російського списку з переліками ключових компетенцій, укладених в європейських країнах, свідчить про різну *акцентуацію підходів* у визначенні необхідних компетенцій. Якщо в російському списку якості «громадянина світу» завуальовані в компетенції у сфері суспільної діяльності (виконання ролей громадянина тощо), то західна освітня політика вказує на необхідні компетенції гранично відверто і конкретно. Але тут важлива не стільки різниця в акцентах, у поняттях, скільки

те, що компетенції, які вводяться в системи ключових, визначаються на основі зовнішніх щодо освіти досліджень. Наприклад, розробники стандартів і курикулумів у США опираються на звіт Міністерства праці США «Що робота вимагає від шкіл для Америки 2000» (1991) та аналогічний звіт Уряду Канади (1992). У цих звітах визнано, що сьогодні учням потрібно набувати умінь, які виходять далеко за три Нє (читання, письмо та арифметика). Сучасний світ вимагає високого рівня технологічних умінь майже для будь-якої кар'єри. Вказані звіти між собою схожі й охоплюють такі вміння, які визнаються необхідними для «роботи у ХХІ ст.»: *основні уміння* (читання, письмо, арифметика, слухання і мовлення); *розумові уміння* (творче мислення, розв'язування проблем, доведення, метапізнання (metacognition) і системне мислення); *інформаційні уміння* (набуття (acquiring) і оцінювання інформації, її організація і підтримка, інтерпретація і повідомлення, обробка на комп'ютерах); *технологічні уміння*; *уміння управління ресурсами* (Resource management); *міжособистісні (Interpersonal) уміння* (формування команди, навчання, ведення переговорів і лідерство); *особисті уміння* (відповідальність за себе, почуття власної гідності і чесності (цілісності)). Близькими до поняття уміння є якості або характеристики особистості, які потрібні «громадянину світу»: у розв'язанні проблем із точки зору глобальної перспективи; у кооперації в роботі; для розуміння, толерантного прийняття і поваги до культурних відмінностей; для здатності до ненасильницького розв'язання проблем; для критичного мислення; для участі у політиці; для зміни свого стилю життя заради захисту довкілля; для захисту людських прав.

Інтегральні характеристики якості підготовки учнів, пов'язані з їх здатністю до цільового осмисленого застосування комплексу знань і способів діяльності стосовно певного міждисциплінарного кола питань, А. Хуторський називає *освітніми компетенціями* [9, 10]. За А. Хуторським *освітня компетенція*: це сукупність смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня стосовно певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно і соціально значущої продуктивної

діяльності. Ієрархію освітніх компетенцій цей автор з'ясовує відповідно до розділення ним змісту освіти на три складові: загальну метапредметну (для циклу предметів або освітніх галузей) і предметну (для кожного навчального предмета). Встановлюється трирівнева ієрархія компетенцій: *ключові компетенції* — ті, що стосуються загального (метапредметного) змісту освіти; *загальнопредметні компетенції* — ті, що стосуються певного кола навчальних предметів і освітніх галузей; *предметні компетенції* — окремі стосовно двох попередніх рівнів компетенції, що мають конкретний опис і можливість формування в рамках навчальних предметів [9, 10].

Щодо *загальних* навчальних умінь, навиків і способів діяльності, то А.Хуторський групує особистісні якості, які потрібно розвивати, у блоки: *когнітивні (пізнавальні) якості* — уміння відчувати навколишній світ, ставити питання, відшукувати причини явищ тощо; *креативні (творчі) якості* — натхнення, фантазія, гнучкість розуму, чутливість до протиріч; свобода думок, почуттів, рухів; прогностичність; критичність; наявність своєї думки тощо; *оргдіяльнісні (методологічні) якості* — здатність усвідомлення цілей навчальної діяльності й уміння їх пояснити; уміння поставити мету й організувати її досягнення; здатність до формотворчості; рефлексивного мислення, самоаналізу і самооцінки тощо; *комунікативні якості*, зумовлені необхідністю взаємодіяти з іншими людьми, з об'єктами навколишнього світу й його інформаційними потоками; уміння відшукувати і перетворювати інформацію; виконувати різні соціальні ролі в групі і колективі, використовувати сучасні телекомунікаційні технології (електронна пошта, Інтернет) тощо; *світоглядні якості*, що визначають емоційно-ціннісні установки учня, його здатність до пізнання і самопізнання; уміння визначати місце і роль в навколишньому світі, в сім'ї, в колективі, в природі, державі, національні і загальнолюдські спрямування, патріотичні і толерантні якості особистості тощо [9,10]. Перелік даних груп якостей спирається на цілісне уявлення про учня як людину, що має фізичну, емоційну та інтелектуальну складову, а також ціннісну, духовно-етичну основу життєдіяльності.

Освоєння технологій. Одиницею планованих результатів в освіті може бути інтерпретація цього поняття. Не зупиняючись на багатозначності цього поняття, вкажемо лише на аналіз питання, яке поставив М.Фуко: «Що потрібно людині знати про себе, щоб використати ефективно свої унікальні здібності?». М.Фуко виділив 4 типи технологій, кожний з яких є матрицею практичного розуму: *технології виробництва, технології знакових систем, технології влади, технології самого себе;*

технології виробництва, які дають можливість виробляти, перетворювати речі і маніпулювати ними; *технології знакових систем*, які дають змогу використовувати знаки, значення, символи, системи позначення; *технології влади*, які визначають поведінку індивідів, підпорядковують її певним системам влади (панування) і об'єктивують суб'єктів; *технології самого себе*, які дають змогу індивідам здійснювати певні дії над своїм тілом і душею, думками, поведінкою, способом життя і перетворювати себе для досягнення щастя, чистоти, мудрості, досконалості чи безсмертя. Ця класифікація технологій дає можливість конкретизувати загальні цілі освіти як створення умов для оволодіння індивідом чотирма типам технологій — виробництва, знакових систем, влади і технологій самого себе. Стосовно перших двох типів (*технологій виробництва, знакових систем*) на увагу заслуговує проект «Технологія для всіх американців» (ТІААР), що має на меті підвищення досягнень учнів у технологічній грамотності. Це більше, ніж здатність використовувати технологічні засоби. Технологічно грамотні громадяни володіють орієнтованим системним мисленням, оскільки вони взаємодіють з технологічним світом, обізнані з тим, як така взаємодія впливає на індивідів, суспільство і довкілля. *Технологічна грамотність* — це здатність використання, управління, оцінювання і розуміння технології. Вона охоплює знання, здатності до застосування як знань, так і вмінь у реальних ситуаціях. «*Технологій влади*» прагне навчити громадянська освіта.

До технологій четвертого типу - *технології самого себе*, належать особистісно орієнтовані технології, зокрема, технології іміджу, технології

кар'єри, технології комунікацій і переговорів, технології самоменеджменту, технології управління конфліктами, технології управління стресами, технології успіху. На нашу думку, потрібно акцентувати увагу, а можливо, й зосередити освіту саме на цих технологіях.

Чому потрібно акцентувати увагу, а можливо, й зосередити освіту на цих технологіях? Важливою складовою стратегії особистості в сучасних умовах є її «самотворення», яке багато в чому формується завдяки названим технологіям. Вихід на перший план у сукупності технологічного арсеналу особистісно орієнтованих технологій зумовлений високим рівнем розвитку «виробничих» технологій, який унеможливорює ефективну конкуренцію в суто «виробничій» сфері, що переважно функціонує за допомогою стандартизованого обладнання. Нові виробничі технології швидко копіюються конкурентами. Налагодження технологій логістики, систем дистрибуції, процедур взаємодії ще певний час надаватимуть конкурентні переваги, але і тут резерви незначні, адже вони так само стандартні, як і виробничі. Лише особистісні технології, комплекси вмінь, знань, «технології творення самого себе» невичерпні й надаватимуть конкурентні переваги.

Чим вимірюються конкурентні переваги? Зокрема, компетентністю та однією із складових успіху - здатністю людини до **самовдосконалення**, що й проголошується нерідко загальною метою освіти. Ця, у принципі, не нова ідея лежить в основі багатьох вчень, концепцій людинознавства і суспільствознавства. В них, однак, багато декларативних моментів, а нерідко навіть і містичних. Так, наприклад, теорія менеджменту, спираючись на ці знання і уявлення про самовдосконалення, разом з тим вбачає специфіку у конкретній прагматичній орієнтації своїх рекомендацій, розглядаючи такі індивідуальні операції, техніки, технології, які застосовуються індивідом щодо себе самого з метою самовдосконалення. Проте, щоб публіцистичні здогадки і рецепти перевести на рівень наукових уявлень, потрібно вирішити проблему пошуку типових форм операцій самовдосконалення, які можна

спочатку описати, а потім, через опис інтуїтивно віднайдених операцій самовдосконалення, трансформувати їх у практику.

Через самовдосконалення, відбувається зміна **психологічного статусу** педагогічної діяльності педагога, який вбудований у «загальну» учбову діяльність педагога та учня. Тому, на сучасному етапі розвитку освіти, у пошук ефективних шляхів психолого-педагогічного супроводу її модернізації, **наука психологія внесла радикальні зміни в загальну ідею інновацій**.

Інтеграція інноваційних ідей у шкільну освіту здійснюється за рахунок широкої підготовки педагогів на курсах ПК ІППО. Проте, як засвідчив досвід останнього десятиліття, найбільш слабкою ланкою у реалізації ідей модернізації освіти залишається, все ж таки, сам педагог, творче та особистісне зростання якого не завжди напряму стимулюється ідеєю запровадження інновацій в освіту. Це пов'язано як з об'єктивними так і з суб'єктивними чинниками, та з тим, що «виробничі» умови підготовки для впровадження інновацій на місцях та умови підготовки на курсах ПК, як правило, не включають в себе тих детермінант, які визначають «особливий вид професійного розвитку – саморозвиток педагога» [4, с. 10], як рушійну силу його професіогенезу. Як наслідок – виникає ряд нових професійних деформацій: культивування зовнішньої, технологічної сторони інновацій; прагнення до виправлення та коректировки інновацій; кризис компетентності. Такі деформації стають причиною зростання невпевненості у собі, розчарування у результативності інновацій та формального ставлення до ідеології нового типу навчання – інноваційного.

Викривлення процесу формування нової (інноваційної) позиції педагога – «представника напрацьованих у суспільно-історичній практиці способів аналізу якостей речей та явищ у ракурсі, який визначається змістом учбової діяльності» [4, с. 20–21], - приводить до того, що такий педагог не є суб'єктом власної діяльності. Подолання цієї проблеми пов'язане з пошуком таких складових професійного розвитку у процесі опанування інноваційною діяльністю у системі післядипломної освіти, які визначають не «присвоєння»

«інноваційних технологій» та пошук власного «почерку, стилю», власних технік, а *трансформацію першого у друге* [4, с. 20–21]. Щоб це відбувалося, підготовка педагога в системі ППО, на нашу думку, повинна бути спрямована не лише на його зміну, перш за все як педагога, який володіє предметними атрибутами вчительського професіоналізму, але й повинна бути спрямована на його особистісні зміни які стають ***особистісними атрибутами професіоналізму педагога нового типу***. Така підготовка може бути здійснена лише при умові глибокого вивчення психолого-педагогічних проблем ***готовності*** педпрацівників до реалізації завдань освіти та пошуку ефективних шляхів та методів її формування.

Літературні джерела:

1. В. С. Библер. От наукоизучения — к логике культур. — М.: 1991, с. 92.
2. Жак Делор. Освіта — справжній скарб. Шлях освіти. — 1997, К., № 3.
3. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Слободчиков В.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. №3, 2000.
4. Каминская М.В. Проблема освоения педагогической деятельности в системе Эльконина – Давыдова // Вопросы психологии. № 5, 2001.
5. Клепко С.Ф. Філософія освіти в Європейському контексті. – Полтава: ПОППО, 2006. – 328 с.
6. Кудрявцев В.Т., Хаккарайнен П., Уразалиева Г.К. Коперниковская революция в психолого-педагогическом мышлении и ее методологический контекст // Известия Российской академии образования. 2000. № 2.
7. Лутай В. С., Філософія сучасної освіти. — К.: Центр. «Магістр-9», 1996, с. 87.
8. Основні поняття та терміни педагогічної психології. — К., 1995, с. 72.
9. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых компетенций //Интернет-журнал "Эйдос".- 2005. - 12 декабря. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
10. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос".- 2002. - 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>