

діяльністю; умінні обґрунтовано визначати ступінь гуманних вчинків; умінні оперувати словниковим запасом понять, про складові гуманності; здатність до суджень про гуманність; умінні знаходити протилежні поняття до показників гуманності; вмінні знаходити синонімічні поняття до показників гуманності. За результатами отримані наступні висновки.

Висновки. Проведений аналіз теоретичних позицій щодо структурно-змістовних характеристик системи гуманності свідчить про те, що цілісна система гуманності включає культуру етичного мислення, культуру почуттів та культуру поведінки. Більшістю вчених стверджена теза про необхідність виховання гуманності різних верств населення.

Нами виокремлено критерії оцінки гуманності студентської молоді та визначено якісні рівні: високий, середній та низький. Визначено, що на високому рівні сформованості гуманності у студентів розвинене співпереживання до оточуючих; вони надають перевагу кількісним показникам термінальних та інструментальних цінностей; середній рівень пов'язаний з тим, що у студентської молоді емпатія проявляється у формі співчуття, але менше виокремлюються термінальні цінності та інструментальні цінності. На низькому рівні прояв гуманності розкривається у ставленні до іншої людини, яке не засноване на визнанні законності її потреб та інтересів, виявляється у нерозумінні почуттів і думок іншої людини, при цьому спостерігається ненадання моральної підтримки і неготовність сприяти здійсненню незазначених якостей. Результати констатувального експерименту щодо оцінки гуманності, засвідчують, що здатність до співпереживання і високий показник гуманістичних цінностей більш сформований у студентів спеціальності «Соціальна робота».

Отже, результати дослідження дозволяють обґрунтувати програму педагогічного тренінгу щодо формування гуманності студентів класичного вузу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреев А. Л. Культурное пространство студента // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 55-65.
2. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124-129.
3. Леонтьев А. М. Деятельность. Сознание. Личность. Изд. 2. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
4. Соколов А. В., Щербакова И. О. Ценностные ориентации постсоветского гуманитарного студенчества // Социс. – 2003. – № 1. – С. 115-124.
5. Клименюк Н.В. Гуманізм – як система загальнолюдських цінностей (історичний аспект) // Наукові праці: Науково-методичний журнал. Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДГУ імені Петра Могили, 2006. – Т.46. – Вип.33. – С.104-108.
6. Людина у сфері гуманітарного пізнання. – К.: Український Центр духовної культури. – 1998. – 408 с.
7. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. – М., 1971.
8. Закон України «Про вищу освіту» від 17.01.2002 р. №2984 – III // вища освіта в Україні: корпоративне регулювання / За ред.. А.П. Зайця, В.С. Журавського. – К.: ФОРУМ, 2003. – С.175-231

УДК 371.134:80

О.В. Пахомова

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглядаються основні підходи до визначення змісту професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін, досліджується взаємозв'язок і відмінність між ними.

The article deals with the main approaches to the content of professional competence of the future teachers of the philological subjects, the interrelations and differences between them are studied.

Аналіз світових тенденцій (*постановка проблеми*) у галузі професійно-педагогічної освіти засвідчує кардинальне зростання вимог до педагогічного професіоналізму і особистих якостей вчителя. Якісно нові вимоги до професійної підготовки, професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін зумовлюються соціальною потребою, модернізацією освіти і зміною світоглядної парадигми. Проте, в теорії та практиці вищої школи виникла суперечність між суспільною потребою у висококваліфікованих учителях і традиційним підходом до здійснення їх професійної підготовки.

Проблемі формування професійної компетентності (*загальний аналіз останніх досліджень і публікацій*) майбутніх фахівців присвячені праці українських дослідників О.І.Локшиної, О.В.Овчарук, Л.І. Паращенко, О.І.Пометун, О.Я.Савченко, С.С.Трабачевої. У російській педагогічній і психологічній літературі вивченням питання компетентності займалися В.І.Байденко, Б.Д.Ельконін, Є.Ф.Зеєр, Г.І.Ібрагімов, Н.В.Кузьміна, В.В.Серіков, Ю.Г.Татур, В.Д.Шадріков, С.Є.Шишов, А.В.Хуторський. Серед новітніх досліджень з проблеми формування професійної компетентності слід зазначити роботи В.А.Адольфа, В.А.Болотова, В.Н.Введенського, К.Б.Віаніс-Трофименко, І.О.Зимньої, М.І.Лук'янової, О.В.Морозова, Н.Ю.Сенягіної, В.Я.Синенко, Т.М.Сорокіної, Д.В.Чернілевського.

Окремі аспекти професійної підготовки сучасного педагога представлені у працях А.К.Маркової, яка розробляє психологічну модель професійної компетенції вчителя; О.А.Абдуліної, І.І.Риданової, які розробляли комунікативні вміння в структурі педагогічної майстерності; Л.А.Петровської, яка досліджує педагогічну компетентність у спілкуванні.

Професійна компетентність – категорія багатоаспектна, її зміст визначається цілями й завданнями сучасної освіти і являє собою цілісну систему. Проте, незважаючи на розробленість певних аспектів досліджуваної проблеми, на сучасному етапі, питання змісту професійної компетентності залишається до сих пір остаточно невизначеним. Загалом зміст професійної компетентності майбутніх учителів визначається дослідниками через сукупність певного числа компонентів, але різні науковці виокремлюють абсолютно різні набори компонентів, які складають зміст професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін (ПКМУ ФД). Отже, (*формулювання мети статті*) метою нашої статті є аналіз основних напрямків і підходів до визначення змісту професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін і вивчення взаємозв'язку і відмінності між ними.

У психолого-педагогічній науці (*виклад основного змісту публікації*) існують два основні напрямки у визначенні змісту професійної компетентності вчителя: професіографічний і особистісний [11: 535], до яких на сучасному етапі розвитку науки ми можемо додати рівневий, задачний, а також результативно-оціночний.

У професіографічному напрямку зміст професійної компетентності розробляється на основі вимог, що пред'являються до педагогічної професії. Зміст професійної компетентності різних спеціальностей визначається кваліфікаційною характеристикою, яка знаходить своє відображення у нормативно-правових документах, таких як Закон України «Про загальну середню освіту», Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи, Національна доктрина розвитку освіти. Професіограма є дуже зручною у використанні тому, що виступає комплексом знань, вмінь, навичок, професійно важливих якостей доступних зовнішньому спостереженню і оцінюванню, що можуть бути перевірені за допомогою іспитів і тестувань. Ступінь відповідності педагогічної компетентності цим вимогам до педагогічної діяльності обумовлює її продуктивність і успішність. Цей напрямок є доцільним при описуванні операційних складових компетентності [1: 53]. Проте професіографічний напрямок не є достатнім, оскільки компетентність, будучи складним інтегрованим

особистісним утворенням, не може бути описана і визначена через просту суму наявних ЗУН і професійно значущих і особистісних якостей.

Особистісний або персонологічний (Якунін В.О) напрямок базується на визначенні основних професійно важливих якостей і особистісних властивостей, виходячи із загально-психологічних уявлень про особистість, враховуючи її багатофакторну структуру. Зміст і структура педагогічної компетентності у цьому напрямку визначається цілісною системою різноманітних властивостей особистості, які формуються і розвиваються в процесі підготовки і специфічність яких обумовлює успішність у професійній діяльності [11: 535-356]. Проте персонологічна модель компетентності вчителя не дає багато можливостей для оцінювання і може бути виокремлена опосередковано експертним шляхом.

Ми погоджуємося з В.О.Якуніним у тому, що вищеозначені підходи не протирічать один одному, а навпаки є взаємодоповнюваними при вивченні змісту педагогічної компетентності як на етапах підготовки, так і в процесі виконання професійної діяльності.

Обидва напрямки визначають зміст педагогічної компетентності крізь призму діяльності, розробкою якої займалися Б.Г.Ананьєв, А.Н.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, Г.В.Сухобський. Ми також зауважуємо, що професіографічний напрямок досліджує педагогічну компетентність у контексті професіоналізму діяльності, а особистісний у контексті професіоналізму особистості. На необхідність розрізнення цих двох аспектів педагогічної компетентності як професійнодіяльнісного і суб'єктного вказується у дисертаційному дослідженні І.Б.Міщенко [6: 13].

Є.Ф.Зеєр, А.К.Маркова, В.О.Сластьонін, Р.Х.Тугушев також розрізняють професіоналізм діяльності і професіоналізм особистості.

В.О.Сластьонін [9: 4] підкреслює, що професіоналізм особистості і професіоналізм діяльності є взаємопов'язаними аспектами і перебувають у діалектичній єдності, утворюючи педагогічний професіоналізм як систему. Професіоналізм діяльності безпосередньо пов'язаний з професіоналізмом суб'єкта діяльності, оскільки є її якісною характеристикою і відбиває високу професійну кваліфікацію і компетентність (треба зазначити, що в цьому контексті дослідник ототожнює компетентність із компетенцією як наперед заданою відчуженою вимогою до професійної діяльності), також різноманітність ефективних професійних вмінь і навичок, володіння сучасними технологіями виконання професійної діяльності і вирішення професійних задач з високою і стабільною продуктивністю. Отже, професіоналізм діяльності перш за все включає вимоги до її операційної складової, так би мовити до «праксису» професіонала (Р.Х.Тугушев).

А.К.Маркова [4: 41] ідентифікує професіоналізм діяльності як нормативний, підкреслюючи його зовнішню заданість, відповідність нормативним вимогам професії до особистості людини, а також визначає особистість вчителя як домінуючий, стержневий, системообразуючий блок педагогічної діяльності [5: 85].

Р.Х.Тугушев розглядає професіоналізм діяльності як операційну складову інтегральної характеристики професіоналізму, виокремлюючи також особистісну і комунікативну складові [10].

Професіоналізм особистості відбиває високий рівень розвитку професійно-важливих і особистісно-ділових, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток спеціаліста [9: 4].

Особистість як суб'єкт професійної діяльності є носієм загально-етичних, трудових і професійних норм [8: 636]. С.А.Дружилов зауважує, що в процесі професійного становлення, формується особливий «професійний» тип особистості, який відрізняється від особистості людини непрофесіонала в даному виді діяльності. Професіоналізм особистості є його системною якістю, яка складається з певним чином організованих компонентів [2: 30].

Е.А.Климов, Р.Х.Тугушев визначають професіоналізм через певну системну організацію свідомості, психіки людини, а не тільки як високий рівень ЗУН і результатів праці в певній сфері діяльності [3: 10].

Наступний напрямок у визначенні змісту педагогічної компетентності – задачний, який досліджує компетентність як здатність вирішувати професійні задачі. З необхідністю постановки і вирішення задач педагог стикається у всіх сферах професійної діяльності і на всіх етапах. Саме здатність приймати ефективні рішення, на думку В.М.Введенського [1: 53], визначає компетентність спеціаліста. Ми погоджуємося з дослідниками (Гришаківа Н.А., Крижановська Є.С., Мищенко І.Б., Пазюкова М.А.), що здатність і готовність до вирішення задач професійної діяльності, а також життєво важливих проблем у конкретних ситуаціях є характеристикою цілісності ПКМУ ФД як складного інтегрованого особистісного утворення. І.М.Осмоловська зазначає, що самі по собі ЗУН і навіть досвід діяльності не можна розглядати як компетентність, а лише в їх єдності [7: 65]. Ми можемо додати в інтегрованій єдності з професійно-важливими якостями і особистісними властивостями, які сприяють ефективному вирішенні відповідних задач. Серед задач, які вимагають наявності ПКМУ ФД, зазначаються:

- задачі в сфері навчальної діяльності (визначати цілі і завдання пізнавальної діяльності учнів, обирати необхідні методи, прийоми і засоби для досягнення цих цілей, оцінювати результати і організувати власну діяльність);
- виховні задачі (визначати цілі виховної діяльності, знаходити оптимальні засоби їх досягнення);
- методичні задачі;
- комунікативні задачі ефективної взаємодії з учнями в педагогічних ситуаціях, з професійним середовищем);
- задачі особистісного самовизначення і саморозвитку;
- аксіологічні проблеми;

ПКМУ ФД передбачає готовність і здатність вирішувати широке коло проблем і задач у різноманітних сферах діяльності (професійній, соціальній, політичній, культурній, освітній тощо), професійних задач підвищеної складності різних типів: комунікативних, інформаційних, виховних, дидактичних, організаційних тощо.

Здатність і готовність до ефективного вирішення задач професійної діяльності обумовлює певний рівень ПКМУ ФД. Важко казати про високий або достатній рівень ПКМУ ФД в умовах несформованості здатності до вирішення професійних задач.

Отже, задачний напрямок у визначенні змісту професійної компетентності вчителя логічно пов'язаний з рівневим, в якому виокремлюються два види розуміння компетентності: перший розрізняє різні рівні компетентності: низький, проміжний, достатній, високий, тобто компетентність виступає, так би мовити, шкалою, і наступний вид визначає компетентність як досягнення певного рівня розвитку професіоналізму, тобто позначкою на певній шкалі: початковий рівень професіоналізації, рівень компетентності, рівень майстерності. Згідно цього підходу А.К.Маркова розрізняє п'ять рівнів професіоналізму особистості:

- 1) допрофесіоналізм включає етап первинного ознайомлення з професією;
- 2) професіоналізм складається з трьох етапів: адаптація до професії, самоактуалізація в ній і вільне володіння професією у формі майстерності;
- 3) суперпрофесіоналізм також складається із трьох етапів: вільне володіння професією у формі творчості, оволодіння низкою суміжних професій, творчого проектування себе як особистості;
- 4) непрофесіоналізм – виконання праці за професійно викривленими нормами на тлі деформації особистості;
- 5) післяпрофесіоналізм – завершення професійної діяльності [4: 56-57].

Ми розглядаємо ПКМУ ФД як проміжний результат на шкалі досягнень професійної успішності, який в свою чергу може бути багаторівневим особистісним утворенням.

Визначення рівня ПКМУ ФД логічно приводить нас до останнього напрямку у визначенні її змісту – результативно-цільового, який визначає професійну компетентність одночасно як мету і результат освіти. Беручи до уваги, те що мета і результат освіти в ідеалі

розглядаються як всебічний розвиток особистості, то вони описуються через набір компетентностей, що відносяться до різних аспектів діяльності.

Проаналізувавши п'ять різних напрямків (*висновки*) до розуміння змісту професійної компетентності, ми визначаємо, що всі вони взаємопов'язані у різних аспектах і не протирічають один одному. Слід зазначити, що такі напрямки як професіографічний, рівневий і результативно-цільовий дають можливість для чіткішого структурування компетентності на компоненти, які піддаються легкій оцінці і перевірці, що в свою чергу полегшує процедури її дослідження і оцінювання. Особистісний і задачний напрямки в силу своєї специфіки структурують компетентність на компоненти, що включають професійно-важливі якості, особистісні характеристики і властивості. Ці компоненти викликають певні труднощі в процедурі їхнього дослідження і об'єктивного оцінювання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога/ В.Н.Введенский // Педагогика. – 2003. – №10. – С.51-56.
2. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический поход/ С.А.Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК. – Новокузнецк, 2005 (выпуск 8). – С.26-44.
3. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический анализ): учебное пособие/Е.А.Климов. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 2003. – 320 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма /А.К.Маркова. – М., 1996. – С. 308.
5. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя/ А.К.Маркова // Педагогика. – 1990. – №8. – С. 82-88.
6. Міщенко І.Б. Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ Міщенко Ірина Борисівна. – К., 2004. – 228 с.
7. Осмоловская И.М. Ключевые компетенции в образовании: их смысл, значение и способы формирования/ И.М.Осмоловская // Директор Школы. – 2006. – №8. – С.64-69.
8. Психология: учебник/ [Аллахвердов В.М., Богданова С.И. и др.]; отв. ред. Крылов А.А. – [2-е изд., перераб. и доп.] – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. – 752 с.
9. Слостенин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический аспект/ В.А.Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2002. – №4. – С.6-9.
10. Тугушев Р.Х. К вопросу системной психодиагностики психологической компетентности субъектов профессиональной деятельности [Электронный ресурс]/ Р.Х.Тугушев. – режим доступа: http://www.phycheya.ru/lib/st-tug_html.
11. Якунин В.А. педагогическая психология: учеб. пособие/ Европ. Ин-т экспертов/ В.А.Якунин. – С.-Пб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.

УДК 37 (09)

С.С. Попиченко

СПІВЗВУЧНІСТЬ ОБРАЗУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА-ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ІДЕЯМ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО

Стаття присвячена дослідженню образу сучасного педагога-вихователя дошкільного навчального закладу. В ній простежується відповідність новітніх підходів до вихователя ідеям та гуманістичним ідеалам визначного педагога-мислителя В.О.Сухомлинського.

The article centres on the exploration of the modern pedagogue's image – an educator of the preschool educational establishment. This article casts light on the conformity of new approaches to the educator to ideas and humanist ideals of the outstanding pedagogue V.O.Sychomlunski.