

УДК 378.147:372.881.1

**СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ПОЛІСУБ'ЄКТНОГО  
НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА****Є.О. Співаковська**

*У статті спроектовано структуру професійної діяльності вчителя гуманітарних спеціальностей у полісуб'єктному навчальному середовищі. Обґрунтовано сутність компонентів цієї структури (синергетично-акмеологічний, рефлексійний, мотиваційний, проектувально-конструкторський, предметно-методичний, комунікативний, діяльнісно-управлінський), визначено й охарактеризовано специфіку зв'язків між ними в спроектованій структурі. До кожного компонента визначено конкретну компетентність вчителя, що разом складає сутність професійної компетентності вчителя гуманітарних спеціальностей, готового до професійної діяльності в полісуб'єктному навчальному середовищі (мотиваційно-регуляційна, предметна, інформаційна, комунікативна, емоційно-когнітивна, методична компетентність, компетентність педагогічного управління, компетентність полісуб'єктної взаємодії, компетентність дидактичного дизайну, компетентність у рефлексії, компетентність реалізації процесів САМО).*

**Ключові слова:** полісуб'єктне навчальне середовище, професійна діяльність, структура професійної діяльності, учитель гуманітарних спеціальностей, професійна компетентність

## СТРУКТУРА ПРОФЕСИОНАЛЬНОЇ ДЯТЕЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИСУБЪЕКТНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ

Е.А. Спиваковская

*В статье спроектирована структура профессиональной деятельности учителя гуманитарных специальностей в полисубъектной учебной среде. Обоснована сущность компонентов этой структуры (синергетически-акмеологический, рефлексивный, мотивационный, проектно-конструкторский, предметно-методический, коммуникативный, деятельно-управленческий), определена и охарактеризована специфика связей между ними в спроектированной структуре. К каждому компоненту определены конкретные компетентности учителя, представляющие в совокупности сущность профессиональной компетентности учителя гуманитарных специальностей, готового к профессиональной деятельности в полисубъектной учебной среде (мотивационно-регуляционная, предметная, информационная, коммуникативная, эмоционально-когнитивная, методическая компетентность, компетентность педагогического управления, компетентность полисубъектного взаимодействия, компетентность дидактического дизайна, компетентность в рефлексии, компетентность реализации процессов САМО).*

**Ключевые слова:** полисубъектная учебная среда, профессиональная деятельность, структура профессиональной деятельности, учитель гуманитарных специальностей, профессиональная компетентность.

## THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL TEACHERS' ACTIVITIES IN THE CONDITIONS OF POLYSUBJECTIVE TEACHING ENVIRONMENT

Ye.A. Spivakovska

*The structure of professional activities of the humanities' teachers in the polysubjective teaching environment is analysed. It is revealed the structure components (synergistical and acmeological, reflective, motivational, design and constructive, objective and methodical, communicative, active and managerial). The specific links between the components in the designed structure are defined and characterized.*

*The competence of humanities' teachers and its components are defined. It is proved that the essence of professional competence of humanities' teachers is ready for professional activities in polysubjective teaching environment (motivational and regulation, objective, informative, communicative, emotional and cognitive, methodological competence, competence of pedagogical management, competence of polysubjective cooperation, didactic design competence, competence in reflection, competence of implementation of self-development processes).*

**Key words:** polysubjective teaching environment, professional activity, the structure of professional activity, the humanities' teacher, professional competence.

На фоні стрімких змін суспільного життя освіта опинилася в ситуації, коли консерватизм і неохоче сприйняття глобалізаційних перетворень гальмують її гнучкість, здатність до випереджувальної адаптації та забезпечення членів суспільства ключовими компетенціями й компетентностями, сформованими на належному рівні. Однак, очевидним є той факт, що вимоги до освітнього процесу оновлюються в силу низки причин:

- радикального прискорення темпів оновлення знань і зростання їх різноманітності;
- посилення конкуренції в усіх сферах життєдіяльності, особливо на ринку праці;
- підвищення ризику від прийняття рішень і ступеня невизначеності в ситуаціях конструювання й реалізації індивідуальних життєвих стратегій та стратегій спільної діяльності людей.

Відповідно, сучасний педагог повинен чітко розуміти сутність цих причин і зумовлених ними вимог до пошуку ефективних освітніх стратегій, а отже, і до пошуку нових методик і технологій у здійсненні професійної діяльності, особливості якої визначають компетентнісні складові цієї діяльності.

**Метою статті** є обґрунтування сутності складових елементів професійної діяльності вчителя гуманітарних спеціальностей у нових умовах, а саме в умовах полісуб'єктного навчального середовища.

Для визначення сутності професійної діяльності вчителя-гуманітарія в полісуб'єктному навчальному середовищі (ПНС) звернемося до визначення ключових понять, а також фундаментальних теорій, з позицій яких будемо трактувати розуміння цих понять.

Л. І. Морська вбачає в діяльності людини необхідну умову її розвитку, «у процесі якого набувається життєвий досвід, пізнається довколишня дійсність, засвоюються знання, виробляються вміння й навички, завдяки чому й розвивається сама діяльність» [9, с. 135].

Педагогічна діяльність трактується як вид професійної діяльності, змістом якої є навчання, виховання, освіта й розвиток учнів [4, с. 6].

Досліджуючи сутність педагогічної діяльності, науковці наголошують на вагомості такої її ознаки, як наявність спільного для учасників навчального процесу аспекту діяльності: «вона обов'язково передбачає педагога й того, кого він вчить, виховує, розвиває. Ця діяльність не може бути «діяльністю для себе»,

оскільки .... діяльність «для себе» переходить у «діяльність для інших», таким чином забезпечуючи самореалізацію педагога в його завданні «змінити учня» [9, с. 135].

М. А. Якубовські професійну діяльність учителя розуміє як складний, динамічний, безперервний процес у єдності його незамінних складових (професійного розвитку й професійного вигорання), а тому розробка концепції професійної педагогічної діяльності повинна орієнтуватися на вдосконалення професійних та особистісних якостей учителя, а не на їх деструкцію. Більше того, згаданий автор вважає, що більшість зі структурних компонентів професійної діяльності педагога піддаються моделюванню, що сприяє підвищенню ефективності цієї діяльності та підвищенню якості освіти [14, с. 15].

Сучасна модель дидактичного процесу в професійній підготовці вибудована на основі врахування інноваційних соціально-економічних і технологічних умов, передбачає, на думку Ф. Шльосека [12, с. 6], зміну вербалізму та енциклопедизму в професійній підготовці на «дидактику мислення», яка є визначальною в розв'язанні складних нетипових професійних проблем.

Сьогодні, фактично, перетинаються основоположні ідеї сучасної дидактики та теорії управління знаннями: визнається широка різноманітність знань, що стають запорукою механізмів продукування, використання та обміну знаннями. При цьому вагомого значення набуває діяльнісна інтерпретація знання як форми й результату цілеспрямованої (індивідуальної чи групової) діяльності, а його властивості безпосередньо залежать від компетентності суб'єктів діяльності.

Обґрунтуємо концептуальні підходи, з позиції яких будемо визначати специфіку та структуру професійної діяльності педагога в ПНС.

Як справедливо підкреслює Т. В. Равчина [10, с. 11], у ході сучасних змін освітньої парадигми, що супроводжуються переходом від трансформації знань, їх передавання до активного пізнавального процесу, від репродуктивного до творчого, пошукового навчання, від запам'ятовування до «відкриття» знань, особистісного усвідомлення, відбувається переосмислення методології освітньої діяльності через поступовий відхід від позитивізму та біхевіоризму як визначальних для традиційного навчання та прийняття концепції конструктивізму та конструкціонізму.

Важливість теорії конструктивізму полягає в її здатності обґрунтувати сутність процесу пізнання, у якому учасник освітнього процесу є активним його суб'єктом і сам конструює свої знання на базі наявних концепцій, шляхом взаємодії в навчальному середовищі з іншими його суб'єктами.

Короткий огляд історичної довідки конструктивізму дає підстави виділити три його основних напрями стосовно розуміння сутності освітніх процесів: когнітивний, соціальний та демократичний. Перший бере за основу генетичну епістемологію, операційну концепцію чи синтетичний підхід до дослідження психіки Ж. Піаже. У теорії навчання найяскравіше цей напрям репрезентований працями Сеймура Пейперта, котрий вважав конструктивізм комплексним підходом, передбачаючи цілісність та інтегрованість навчального матеріалу [16, с. 23–27].

З позиції соціального конструктивізму людська реальність є ані об'єктивною, ані суб'єктивною, а об'єктивно-суб'єктивною чи інтерсуб'єктивною; більше того, така реальність не є наперед заданою, кимось створеною, а конструюється індивідами – суб'єктами в певному соціумі в ході соціальної взаємодії, у колективній діяльності. Головним інструментом створення такої соціальної реальності є символно-знакова система чи мова. Соціальний конструктивізм також наголошує на тому, що розуміння сконструйованої реальності передається через відповідні соціальні системи, які утворюються, обговорюються, узгоджуються (negotiated), утверджуються чи змінюються в ході комунікації, соціальної (у нашому розумінні – полісуб'єктної) взаємодії, а для розрізнення цих смислів необхідним є контекст (вибрана система координат, умови й відносини в процесі взаємодії) [17, с. 645–668].

Для ефективної професійної діяльності педагога ідеї соціального конструктивізму корисні тим, що педагог повинен усвідомити важливі аспекти в навчанні учнів: 1) усвідомлення того, що реальність можна змінити завдяки людській активності, діяльності, і ті, хто хочуть її змінити, можуть це зробити; 2) визнання й повага інакомислення: розуміння того, що мої погляди й мій спосіб життєдіяльності є лише одним із варіантів серед значної кількості інших, тому слід «зрозуміти» інших, а не «судити» їх; 3) знання є соціальним продуктом, творінням людської діяльності, воно не «відкривається», а створюється (конструюється) у процесі конкретної соціальної взаємодії в конкретних соціально-культурних умовах конкретними засобами. Більше того, знання є конкретними, ми надаємо їм певної значущості, смислу, значення залежно від нашої позиції в системі соціальних відносин.

Основи концепції демократичного конструктивізму відображені в працях Дж. С. Брунера, Д. Е. Бродбента, Д. А. Нормана та ін. Цікавими з позиції професійної підготовки майбутнього вчителя-гуманітарія до взаємодії в ПНС видаються методологічні принципи, якими вважаємо за доцільне послуговуватися в побудові педагогічної системи описаної вище підготовки, а отже, і в розумінні структури професійної діяльності майбутнього вчителя-гуманітарія:

- принцип готовності до конструктивних інновацій;

- принцип безперервної конструктивної самоосвіти;
- принцип безперервного розвитку й формування основ конструктивності;
- принцип толерантної комунікативної взаємодії;
- принцип самомотивації;
- принцип готовності до ведення діалогу;
- принцип готовності до тьюторської діяльності;
- принцип безперервного розвитку рефлексійної компетенції;
- принцип готовності до проектування та організації конструктивної діяльності [11, с. 36].

Важливою з погляду сутності пізнання та конструювання знань є теза про кінцевий критерій якості знання, який конструктивісти вважають ознакою придатності (корисності, успішності, життєздатності знань), а пізнання розуміється як пошук належного, придатного способу дії, що узгоджується з метою суб'єкта пізнання.

Проаналізувавши низку досліджень сутності конструктивістського підходу [10; 11; 15; 16; 17 та ін.], можемо виокремити такі його ключові постулати, що певним чином визначають специфіку ефективної професійної діяльності в сучасних умовах освітніх і загалом глобалізаційних процесів у суспільстві:

- будь-яка система, у тому числі й педагогічна, може бути трактована як конструкт, що виникає в ході конструктивної діяльності;
- конструктивна діяльність не є винятково індивідуалізованим феноменом, вона є результатом комунікативної, толерантної системи взаємодії її суб'єктів;
- хоч суб'єкти діяльності за допомогою конструктивних дій досягають у ній мети, ця мета не є вихідною основою діяльності; мета теж є певним конструктом, продуктом діяльності;
- суб'єкти в ході комунікативної конструктивної діяльності набувають активно-функціональних ознак, і суть структури цих суб'єктів визначається їхнім розумінням довколишньої дійсності, а конструкти (продукти діяльності) є відображенням цінностей, які спільно вибираються суб'єктами в процесі взаємодії;
- суб'єкти діяльності/взаємодії приходять до єдиного вирішення проблеми у ході комунікації/взаємодії;
- у ході взаємодії суб'єкти діяльності обмінюються ідеями й формують спільне знання, що лежить в основі спільної згоди й взаємного розв'язання проблеми.

Отже, знання учня формується й розширюється лише в ході взаємодії його як активного суб'єкта з іншими учасниками довколишнього середовища, іншими суб'єктами його взаємодії, а тому знання неможливо передати від педагога до учня в готовому вигляді. Це зумовлює необхідність підготовки педагога-конструктивіста, одним з провідних компонентів професійної діяльності якого є створення таких педагогічних умов, які б забезпечили успішне самоконструювання знань і їх самоуправління учнем для перетворення їх на особистісно значущі знання.

Близькими до проаналізованого вище конструктивізму є ідеї когнітивного, а також комунікативно-когнітивного підходів, що базуються на ключових позиціях когнітивної психології, на принципі свідомості в навчанні, активності суб'єкта пізнання.

Відповідно до ідей когнітивного підходу, навчання обов'язково залучає пам'ять, мотивацію й мислення, наголошуючи на вагомій ролі міркування. Звідси, навчання є внутрішнім процесом, у якому «кількість і якість отриманих знань залежить від здібностей студентів (учнів), від якості і кількості досягнень, які зроблені під час навчального процесу, від рівня здібностей та існуючої структури знань студента (учня)» [2, с. 76]. Автори згаданої вище публікації зробили узагальнення, які, на нашу думку, повинні лягти в основу моделювання дидактики електронного навчання: 1) знання є продуктом переробки інформації; 2) мислення є процесом цієї переробки; 3) абстрагування повинно розглядатися як форма моделювання реальності; 4) пам'ять – пристрій для зберігання, накопичення інформації у вигляді особистих знань. Саме тому цілеспрямоване оволодіння когнітивними стратегіями, способами аналізу отриманих фактів дає змогу учням самостійно шукати власне розуміння об'єктивних явищ, робити висновки, систематизувати їх і свідомо продукувати нові знання.

Слід також зауважити, що учні повинні володіти різними типами знань: предметними (дані про конкретні об'єкти, їх властивості і відношення між ними), концептуальні (узагальнений системний опис об'єктів, їх минулого, поточного й майбутнього стану); процедурні (опис способу й порядку маніпулювання об'єктами й перетворення); прагматичні (визначення ступеня адекватності застосування зазначених вище видів знань у заданих обставинах, відповідно до певних норм) тощо.

Важливою для розуміння специфіки професійної діяльності майбутнього вчителя в ПНС та визначення її структури вважаємо концепцію діалогової взаємодії, яка розглядає діалог як педагогічне спілкування учасників навчального процесу [5, с. 73]. Зв'язок і взаємодію суб'єктів у педагогічній системі вважаємо основним принципом її існування й діяльності, оскільки будь-яка система, у тому числі і

педагогічна, є комплексом елементів, що знаходяться в організованій відповідним чином взаємодії.

Ураховуючи положення згаданої вище концепції діалогової взаємодії та комунікативного підходу до визначення специфіки професійної діяльності сучасного педагога [5, с. 91], спробємо виокремити складові діалогової взаємодії учителя гуманітарних спеціальностей у ПНС.

Розглядаючи комунікативний потенціал учителя – організатора гуманістично спрямованої полісуб'єктної взаємодії в сучасному ПНС – у єдності трьох складових (комунікативні властивості особистості, що характеризують її потребу в спілкуванні, у взаємодії з іншими суб'єктами, ставлення та вибір способів цієї взаємодії; комунікативні здібності, тобто здібності прояву ініціативи, активності, формування та реалізації власної програми взаємодії; комунікативна компетентність) розуміємо діалогову взаємодію як системний процес, що інтегрує в собі кілька компонентів, а саме:

- комунікативно-діагностичний (діагностика соціо-психологічної ситуації та умов комунікативної педагогічної діяльності; виявлення можливих соціальних, соціально-психологічних та інших суперечностей, проблем, з якими потенційно можна зіткнутися в ході педагогічної взаємодії в ПНС);

- комунікативно-прогностичний (прогнозування й оцінювання позитивних і негативних аспектів ситуації майбутньої полісуб'єктної взаємодії);

- комунікативно-програмувальний (підготовка програми взаємодії, вибір педагогічного стилю, позиції, дистанції взаємодії відповідно до мети й навчальних завдань);

- комунікативно-організаційний (організація уваги, ролей учасників взаємодії, стимулювання їхньої комунікативної активності, управління процесом взаємодії);

- комунікативно-процесуальний (аналіз комунікативної ситуації, у якій розгортається взаємодія, її оцінювання з одночасним прогнозуванням її розвитку й скеровування її результативності).

Професійна діяльність учителя гуманітарних спеціальностей у ПНС, у якому одним із суб'єктів є мережева спільнота, не може бути ефективно організована й виконувана без урахувань положень нового напрямку теорії навчання – цифрової (електронної) дидактики.

З часу виникнення дидактики як наукової дисципліни відбулися значні суспільні зміни, однак не всі вони відображені в модернізації дидактичних теорій.

Відомо, що предметом дидактики є пошук відповіді на питання «чого навчати?» і «як вчити?» (тобто мета і зміст навчання є відповіддю на перше питання, а освітні технології допомагають розв'язати друге питання). Саме тому дидактика визначається освітньою парадигмою, яка, зі свого боку, формується суспільством, з урахуванням його потреб і можливостей, рівнем розвитку технологій.

Сьогодні все частіше зустрічаються в науковій думці ідеї про переживання суспільством економіки знань, когнітивної економіки, яка, без сумніву, переформатовує сутнісне бачення дидактики як теорії навчання. Широке впровадження інформаційних, і особливо телекомунікаційних, технологій зумовлює сьогодні трансформацію специфіки праці в когнітивному полісуб'єктному середовищі, коли значна частина професійної чи навчальної діяльності здійснюється у віртуальному середовищі, вимагаючи при цьому безперервного процесу здобування освіти впродовж усього життя.

Відповідно, дидактика перестає трактувати процес навчання як передавання знань від учителя до учня, і навіть не активне залучення учня до самонавчання, а набуває ознак теорії електронного (цифрового) навчання, що дає підстави говорити про нову парадигму – інфокогнітивну, яка й зумовлює необхідність вести мову про появу електронної чи цифрової дидактики, дидактики дистанційного навчання. У ній головний акцент сконцентрований на учневі як активному суб'єкті навчального процесу, до якого, крім учителя-суб'єкта, залучені й інші суб'єкти (мережеві спільноти), а сам процес навчання проходить у віртуальному полісуб'єктному навчальному середовищі. Така специфіка електронної дидактики вимагає ще й переосмислення методів і технологій навчання. Зосередження уваги на активному учневі-суб'єкті зумовлює високий рівень адаптивності методів навчання до індивідуальних психофізіологічних, компетентнісних, професійних і навчальних потреб учня, його навчальних стратегій і траєкторій у навчальному процесі. Звідси, електронна дидактика – це не просто педагогіка з використанням комп'ютерів і сучасних гаджетів у навчанні, які є всього лише засобами, важливо в ній розуміти зміну сутності, концептуальних основ методів роботи з інформацією й знаннями.

Отже, розуміємо термін «електронна дидактика» як сучасний напрям дидактики, який досліджує закони, закономірності, принципи, методи й засоби електронного навчання з метою забезпечення дистанційного способу формування компетенцій. Останній можна трактувати як дистанційне навчання, яке в педагогіці розуміється як цілеспрямований, спеціально організований процес інтерактивної взаємодії суб'єктів навчання між собою й засобами навчання, інваріантний до їх розташування в просторі і часі, і реалізується в специфічній дидактичній системі [1, с. 33].

У цьому аспекті варто наголосити на тому, що специфіка електронного навчання, керованого законами електронної дидактики, полягає не лише в зміні навчальних засобів й організаційних форм проведення занять (дистанційна форма), а саме в зміні фундаментальних компонентів дидактичної

системи: мети, завдань, ролі суб'єктів навчальної діяльності, а також розумінні сутності феноменів «інформаційного навчального середовища» та «ПНС» із особливим суб'єктом – мережевим колективним суб'єктом – ІКТ-полісуб'єктом. Усі згадані вище методологічні підходи мають визначальне значення для розуміння діяльності суб'єктів навчального процесу в ПНС і, відповідно, будуть враховані в розробці структури професійної діяльності вчителя в цьому середовищі. На підставі аналізу наукових позицій учених про сутність професійної діяльності вчителя, зазначених вище методологічних підходів (конструктивізму, когнітивізму, комунікативного, діяльнісного, діалогічного), специфіки ПНС та готовності педагога до професійної взаємодії в ПНС, розуміння сутності суб'єктів ПНС (суб'єкта-учня, суб'єкта-педагога, колективного суб'єкта – ІКТ-полісуб'єкта), на підставі законів і концепції електронної дидактики спробуємо змоделювати структуру професійної діяльності вчителя гуманітарних спеціальностей в ПНС (рис. 1).

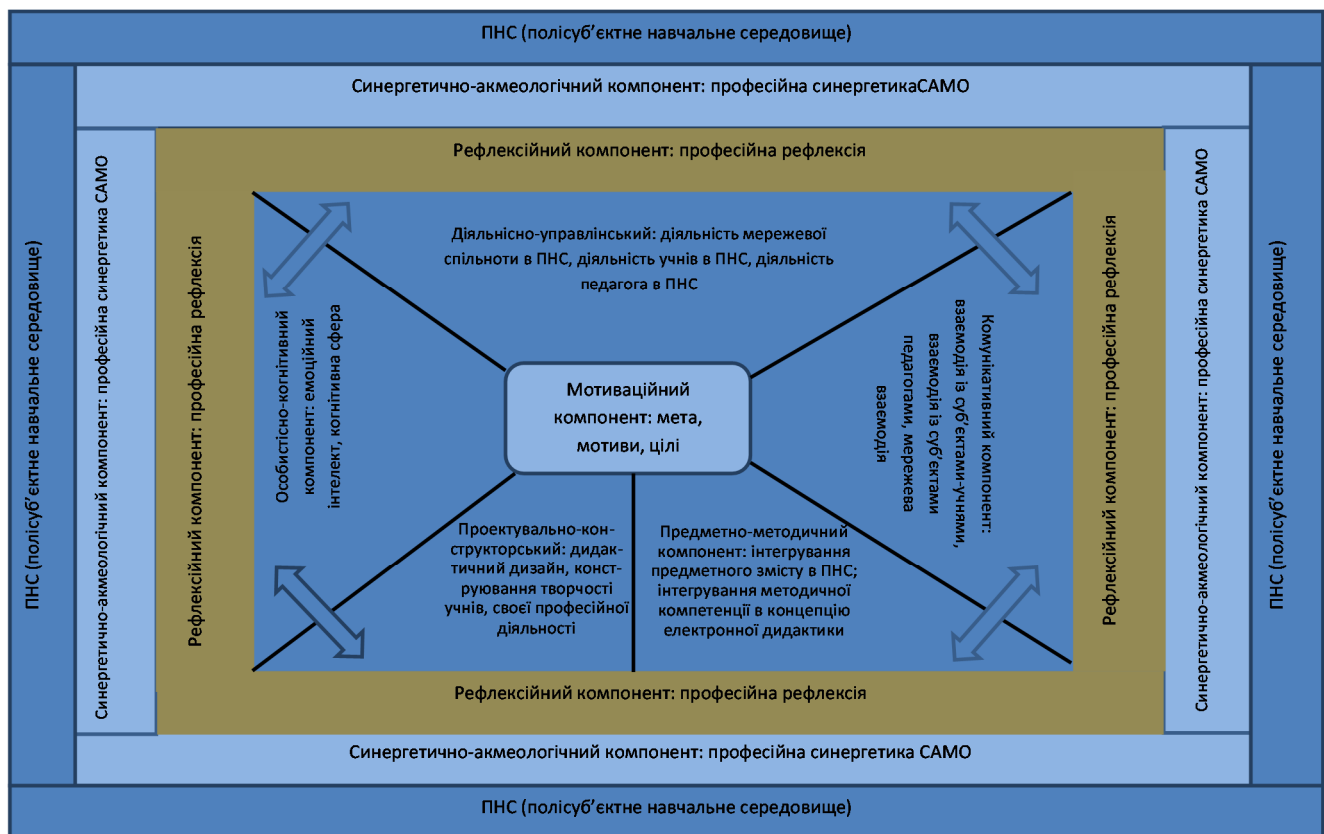


Рис. 1. Структура професійної діяльності вчителя в ПНС

Обґрунтуємо сутність кожного з визначених нами компонентів. Як справедливо зазначає С. С. Занюк, успіх будь-якої діяльності визначається мотивацією (прагненням самоутвердитися, досягти високих результатів), і кількість чинників прямо пропорційно впливає на кількість зусиль, які людина докладає для досягнення успіху в діяльності [6, с. 9].

У нашому розумінні мотиваційний компонент професійної діяльності вчителя-гуманітарія в ПНС забезпечує чітке формулювання педагогом і розуміння ним мети професійної діяльності, загальних і конкретних навчальних цілей, і через зусилля відповідних внутрішніх і зовнішніх мотивів залучає дієвість інших компонентів у визначеній нами структурі. Діяльнісно-управлінський компонент передбачає: 1) створення психолого-педагогічних умов для ефективного функціонування ПНС, спрямованого на досягнення навчальних цілей усіх суб'єктів ПНС; 2) організацію власної педагогічної діяльності та навчальної діяльності учнів; 3) а також часткову організацію діяльності мережевої спільноти (мережевої спільноти суб'єктів учнів і мережевої спільноти суб'єктів педагогів та взаємодії між ними). Комунікативний компонент визначає специфіку й ефективність діалогової взаємодії на принципах співробітництва усіх суб'єктів навчального процесу в ПНС.

Проектно-конструкторський компонент визначає траєкторію та змістове наповнення продуктів дидактичного дизайну педагога, розробку навчально-методичних ресурсів, специфікацію необхідних засобів реалізації навчальної мети в ПНС.

Особистісно-когнітивний компонент зумовлений специфікою процесів, що мають місце в ПНС, існуванням колективного/групового суб'єкта – мережевого суб'єкта, а тому вимагає сформованості належного емоційного інтелекту педагога, а також урахування когнітивних механізмів навчальної

діяльності загалом, і в ПНС зокрема.

Наступним компонентом у змодельованій структурі виділяємо предметно-методичний, який окреслює необхідні предметні знання, уміння, компетенції педагога, зумовлені специфікою предметів гуманітарного циклу, його методичні знання, вміння, стратегії для ефективного залучення інших компонентів діяльності вчителя в ПНС.

Доповнює завершеність взаємодії і взаємозалежності попередніх компонентів у визначеній нами структурі професійної діяльності вчителя в ПНС рефлексійний компонент. Таке вагоме значення цьому компоненту надаємо в результаті розуміння рефлексії як: 1) процесу саморозуміння й розуміння іншого; 2) процесу самооцінювання й оцінювання іншого; 3) процесу самоінтерпретації та інтерпретації іншого; 4) принципу людського мислення, що спрямовує людину на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов, предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів, дослідження самого пізнавального акту. Саме таке осмислення, аналіз та усвідомлення успіху чи неуспіху результатів своєї діяльності та діяльності інших суб'єктів у ПНС дасть можливість педагогу (на підставі сформованих у нього компетентностей, передбачених кожним із визначених компонентів структури професійної діяльності) здійснювати відповідну корекцію потреб, мотивів, цілей, ходу їх реалізації і, відповідно, результатів професійної діяльності.

Синергетично-акмеологічний компонент логічно зумовлений сутністю педагогічної рефлексії, яка спонукає як педагога-суб'єкта, так і за його посередництва, суб'єктів-учнів та групового (мережевого) суб'єкта до самоорганізації та саморозвитку й нарешті – до досягнення максимально ефективного результату в навчальному процесі.

Реалізація вчителя гуманітарних спеціальностей як педагога в професійній діяльності забезпечується сформованістю в нього належного рівня відповідних кожному із виділених вище компонентів структури професійної діяльності компетентностей:

Мотиваційний компонент – мотиваційно-регуляційна компетентність.

Предметно-методичний компонент – предметна компетентність і методична компетентність.

Діяльнісно-управлінський компонент – компетентність педагогічного управління.

Комунікативний компонент – компетентність полісуб'єктної взаємодії та комунікативна компетентність.

Проектувально-конструкторський компонент – компетентність дидактичного дизайну та інформаційна компетентність.

Особистісно-когнітивний компонент – емоційно-когнітивна компетентність.

Рефлексійний – компетентність у рефлексії.

Синергетично-акмеологічний компонент – компетентність реалізації процесів САМО.

Наше розуміння поняття компетентності базується на засадах ґрунтовно дослідженого в науці компетентнісного підходу, згідно з якими компетентність – це взаємозалежна сукупність знань, умінь, компетенцій і відповідного досвіду, необхідних для здійснення відповідного типу діяльності. Саме положення компетентнісного підходу пояснюють сутність розвитку особистості, на який власне й спрямована професійна діяльність педагога.

За аналогією до взаємодії структурних компонентів професійної діяльності учителя в ПНС, яка характеризується взаємозалежністю й складними взаємозв'язками, визначені вище компетентності перебувають також у складних взаємозв'язках (рис. 2.), у комплексі становлячи професійну компетентність сучасного учителя гуманітарних спеціальностей як запоруку його готовності до професійної діяльності в ПНС.

Обґрунтуємо авторське розуміння сутності кожної із визначених вище компетентностей.

Мотиваційно-регуляційна компетентність. Її зміст складають: 1) знання й усвідомлення вагомості зовнішніх і внутрішніх мотивів до діяльності з метою організації ефективного навчання дисциплін гуманітарного циклу в ПНС; 2) уміння виокремити відповідні потреби організації такого навчального процесу; 3) ціннісні орієнтації вчителя й учнів у ході навчальної взаємодії в ПНС; 4) компетенція регуляції визначення й формулювання педагогом згаданих ціннісних орієнтацій, потреб і мотивів, і їх впливу на успішність професійної діяльності (не завжди відбувається так, що учитель формулює «позитивні/успішні» потреби, тому досліджувана компетентність власне спрямована на регуляцію потреб, цінностей, стимулюючи вироблення «позитивних» і пригнічення «негативних»).

Предметна компетентність визначається змістовим наповненням кожної навчальної дисципліни гуманітарного циклу, тому вбачаємо доцільним визначення сутності цієї компетентності через специфіку дисципліни. Водночас методичну компетентність розуміємо як сукупність таких складових: а) психолого-педагогічні знання щодо вивчення предмета учнями певного шкільного віку; б) уміння навчати певного предмета в традиційних умовах; в) уміння проектувати навчальний процес в ПНС; г) уміння творчо розв'язувати професійні проблеми.

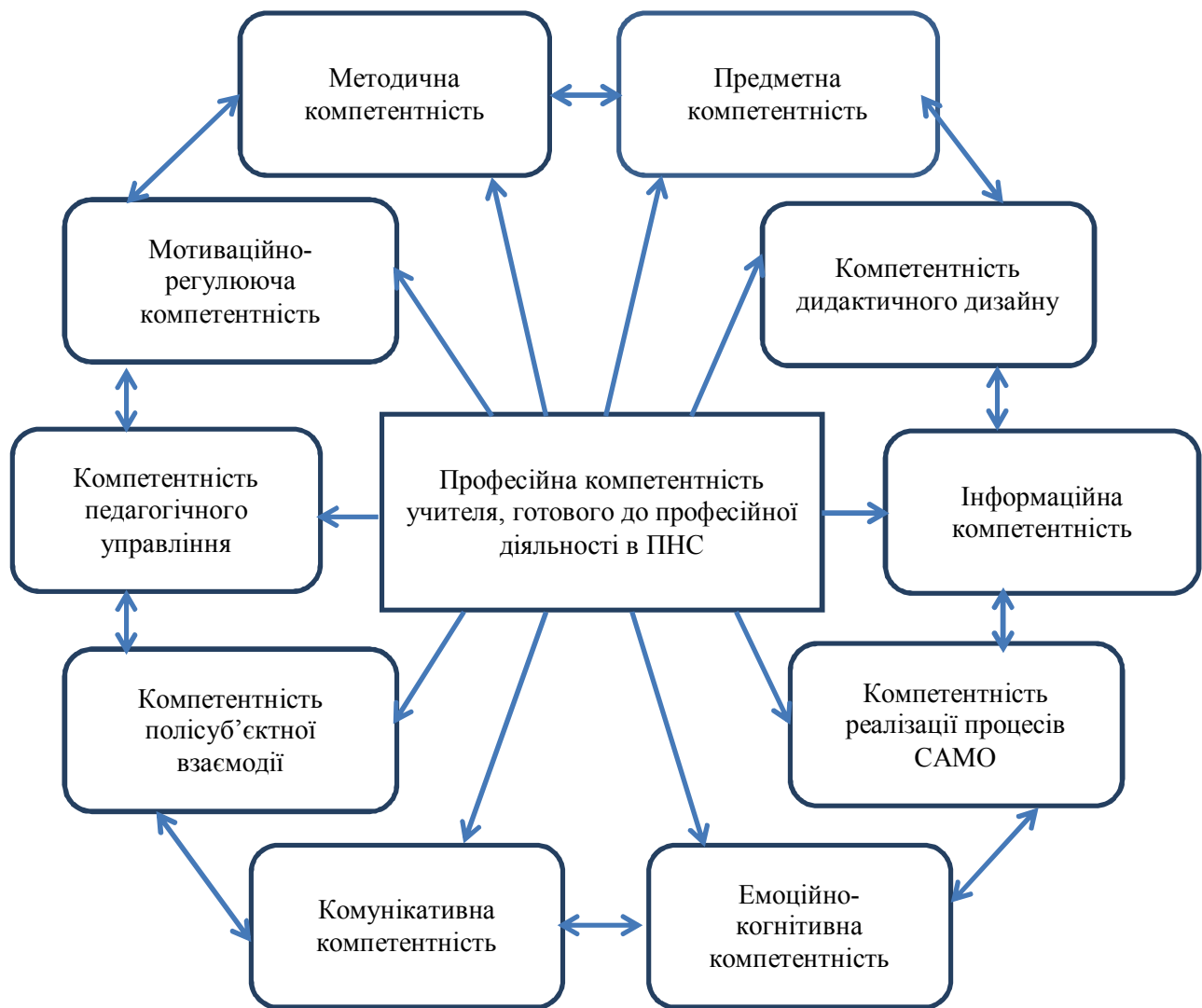


Рис.унок 2. Структура компетентності учителя гуманітарних спеціальностей, готового до професійної діяльності в ПНС

Компетентність педагогічного управління. Авторське розуміння цієї компетентності виводимо із концепції електронної дидактики (обґрунтованої в статті раніше) та сучасної теорії управління знаннями: визнання різноманітності видів знання, які визначають успішну поведінку людей; різноманітності механізмів створення, споживання та обміну знаннями; діяльнісна інтерпретація знання як форми й результату цілеспрямованої (як індивідуальної, так і групової) діяльності, що реалізується в певному контексті; відповідно, ознаки знання (адекватність, цінність, повнота та ін.) залежать від компетентності суб'єктів діяльності [13, с. 85]. Окрім того, сучасна електронна дидактика передбачає управління навчальним процесом у такому аспекті, щоб учень пройшов усі чотири рівні розвитку пізнавальних можливостей: 1) інформаційний – знати, ідентифікувати концепції, теорії, ідеї через запам'ятовування відповідної інформації (відповідає рівням «remembering» та «understanding» у таксономії Б. Блума); 2) поведінково-діяльнісний – уміти відтворити засвоєний зміст, уміти використати ці теорії для розв'язування типових навчальних проблем (рівень «applying» у Б. Блума); 3) рівень здібностей – володіти вмінням застосування засвоєного змісту для розв'язування нетипових завдань у мінливих обставинах («analyzing», «evaluating» та «applying» у Б. Блума); 4) особистісний, смисловий рівень – розуміння сутності аналізованих явищ, їх теоретична інтерпретація, уміння виокремити суперечності між новою проблемою й відомими способами вирішення проблеми, уміння самостійно формулювати й вирішувати, а також формулювати нові завдання, конструювати нові знання для розв'язання нових проблем («creating» в удосконаленій таксономії Б. Блума) [15].

Останньою складовою досліджуваного типу компетентності вважаємо наявність у педагога певного досвіду в здійсненні такого управління (який можна здобуття в квазіпрофесійних умовах через тренінгові заходи).

Компетентність дидактичного дизайну. Дизайн, на думку авторів [3, с. 13], є проектною діяльністю,



спрямованою на формування предметного середовища із заданими функціональними та естетичними ознаками.

Отже, дидактичний (педагогічний) дизайн розуміємо як технологію проектування навчального середовища (у нашому випадку – полісуб'єктного) із певними функціональними, соціально-економічними, ергономічними та естетичними ознаками. Відповідно до цього визначення, компетентність дидактичного дизайну передбачає:

I. Знання: а) знання про сутність ПНС; б) знання про сучасне замовлення суспільства щодо підготовки учнів загальноосвітньої школи до життєдіяльності в ньому в межах предмета навчання (знання певних програмних вимог); в) знання сутності й особливостей використання відповідних до умов ПНС педагогічних технологій, методів, методик і прийомів навчання; г) знання психофізіологічних особливостей учнів відповідного віку; д) знання гігієнічних та ергономічних ознак і вимог навчальної діяльності в ПНС (гігієнічні норми й вимоги роботи з персональним комп'ютером, безпека навчальної діяльності у віртуальному середовищі тощо); е) знання етики мережевої взаємодії; є) знання діапазону прийомів активізації емоційно-образного мислення; є) знання діапазону навчальних стратегій, типових для успішної навчальної взаємодії в ПНС.

II. Уміння: а) уміння використовувати відповідні до умов ПНС педагогічні технології, методи, методики й прийоми навчання; б) уміння мережевої взаємодії відповідно до сучасних етичних норм; в) уміння застосовувати прийоми активізації емоційно-образного мислення; г) уміння формувати в учнів – суб'єктів – відповідні навчальні стратегії.

Інформаційну компетентність розуміємо як систему комп'ютерних знань і вмінь (група знань і вмінь, спільних для всіх комп'ютерних користувачів; група знань і вмінь, що забезпечують належну професійну діяльність учителя-гуманітарія), що забезпечують необхідний у професійній взаємодії в ПНС рівень отримання, переробки, передавання, зберігання та представлення професійно детермінованої інформації.

Емоційно-когнітивна компетентність у нашому науковому баченні передбачає взаємозалежність двох складових: 1) емоційного інтелекту; 2) особистісно-когнітивної компетенції.

В. В. Зарицька вважає, що здатність особистості до успішної професійної самореалізації (тобто формування професійної компетентності) значною мірою залежить від розвитку емоційно-вольової сфери, до якої авторка відносить: уміння емоційно-позитивного сприйняття стосунків з іншими суб'єктами навчального процесу; уміння долати хвилювання, уміння вирішувати життєві ускладнення й долати навчально-професійні бар'єри, знаходити вихід; уміння свідомо оцінювати проблемну ситуацію й відповідно діяти; уміння адаптуватися до умов середовища (у нашому випадку – ПНС). Усі зазначені вище вміння можна об'єднати феноменом, який у науковій літературі позначають терміном «емоційний інтелект» [7, с. 46].

Особистісно-когнітивна компетентність передбачає: знання специфіки професійної діяльності та власної готовності до неї; уміння попереджувати синдром професійного вигорання; уміння контролювати свою професійну діяльність з погляду виконання відповідних функцій; знання особливостей процесу пізнання, психічних механізмів запам'ятовування; розуміння ролі і значення контексту в пізнавальній діяльності; розуміння знання з двох позицій: екзогенної (акцент на світоглядному сприйнятті реальності) та ендогенної (акцент на специфіці та головній ролі свідомості в пізнанні); усвідомлення важливості відмови від розуміння знання як індивідуальної власності (оскільки, відповідно до положень конструктивізму, знання є соціальним продуктом, у творенні якого контент є менш важливим, ніж контекст, соціальний контекст); уміння оперувати й використовувати різні категорії/типи знання (фактичне, концептуальне, процедурне, мета когнітивне); уміння візуалізації, схематизації знання (використання, створення карт мислення – mindmapping, використання інфографіки).

Компетентність реалізації процесів САМО (саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення та ін.). Розуміння процесів САМО в науці визначається через процеси самореалізації особистості. Наприклад, компетентність саморозвитку розуміють як єдність трьох складових: 1) когнітивної – знання пріоритетів, що регулюють ставлення особистості до виконуваної професійної діяльності; 2) особистісної; особистісні переконання й цінності, що мотивують до самостійного здобуття, розширення й поглиблення знань про професійну діяльність; 3) операційно-процесуальної; уміння самовпливу на процес професійного розвитку [8, с. 275].

Відповідно, до складу зазначеної вище компетентності відносимо:

- позитивну мотиваційну активність;
- вольові зусилля;
- високий рівень розвитку емоційного інтелекту;
- сукупність пізнавальних умінь (узагальнення, порівняння, абстрагування, класифікації, синтезу, аналізу);
- високу самостійність;

- адекватну самооцінку;
- уміння цілеспрямованості й самоорганізованості (уміння, що забезпечують планування, здійснення, контроль, регулювання й аналіз особистістю власної навчальної діяльності);
- навчально-інформаційні уміння (інформаційна компетентність).

Комунікативну компетентність учителя, що здійснює свою діяльність у ПНС, розуміємо як сукупність відповідних знань (знання норм і правил міжособистісної взаємодії; знання сутності мовленнєвих стилів; розуміння специфіки професійно-педагогічного спілкування, знання етики мережевої комунікації) і вмінь (уміння лінгвістично коректного висловлювання; уміння мережевого спілкування; уміння здійснювати соціально-психологічне прогнозування комунікативної ситуації; уміння програмувати процес спілкування за допомогою відповідних соціально-психологічних засобів; уміння здійснювати управління процесами спілкування в певній комунікативній ситуації та ін.), що забезпечують ефективність педагогічного спілкування в процесі взаємодії суб'єктів навчання в ПНС.

Не заперечуючи важливості усіх інших компетентностей, виділяємо компетентність полісуб'єктної взаємодії як головну передумову формування готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності в ПНС. Дослідженню сутності цієї компетентності буде присвячено наші подальші наукові розвідки.

Отже, феномен професійної діяльності вчителя гуманітарних спеціальностей у ПНС є складним, багатокomпонентним процесом, складові якого перебувають у складних зв'язках взаємодії та взаємовпливу із пріоритетним значенням компетентності полісуб'єктної взаємодії як складової цього процесу.

### Література

1. Андреев А. А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – М.: Изд-во МЭСИ, 1999. – 196 с.
2. Биков В. Ю. Технология створення дистанційного курсу: навчальний посібник / В. Ю. Биков та ін. – За ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. – К.: Міленіум, 2008. – 324 с.
3. Вахтина Е. А. Дидактический дизайн как механизм реализации теории социального конструктивизма в инженерном образовании / Е. А. Вахтина // *Фундаментальные исследования*. – 2011. – №12. – С. 13–19.
4. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие для вузов / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Т. Шапошникова и др. / Под ред. А. С. Роботовой. – М.: Академия, 2004. – 208 с.
5. Ерофеева А. В. Педагогический диалог в процессе изучения иностранного языка в вузе / Алла Васильевна Ерофеева. – Дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. – Нижний Новгород, 2014. – 143 с.
6. Занюк С.С. Психологія мотивації: навчальний посібник / Сергій Степанович Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
7. Зарицька В.В. Емоційний інтелект як складова готовності особистості до професійної діяльності / В. В. Зарицька // *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.Сковороди*. – Серія «психологія». – 2014. – Вип.49. – С.42-51.
8. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К., 1989. – 608 с.
9. Морська Л.І. Теоретико-методологічні засади підготовки вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій: [монографія] / Лілія Іванівна Морська. – Тернопіль: ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2007. – 243 с.
10. Равчина Т.В. Діяльність викладача вищої школи у контексті сучасної філософії освіти / Т.В. Равчина // *Вісник Львівського університету*. Серія: Педагогіка. – 2009. – Вип.25. – Ч.3. – С.11-22.
11. Шаталова Н.П. Азбука конструктивного обучения: монографія. – Красноярск: ООО «Научно-инновационный центр», 2014. – 204 с.
12. Шльосек Ф. Дидактика професійно-технічної освіти (на матеріал профтехосвіти Польщі): автореф. дис.. д-ра пед. наук. – К., 1997. – 62 с.
13. Щенников С.А. Дидактика электронного обучения / С. А. Щенников // *Высшее образование в России*. – 2010. – № 12. – С.83-90.
14. Якубовски М. А. Математическое моделирование профессиональной деятельности учителя: монографія / М. А. Якубовски. – Под ред. И. М. Козловской. – Львів: Євросвіт, 2003. – 428 с.
15. Churches A. Edorigami, Bloom's taxonomy and digital approaches. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://edorigami.wikispaces.com/Bloom%27s+and+ICT+tools>
16. Papert S. The children's machine: Rethinking school in the age of the computer / S. Papert. – New York: Basic Books, 1993. – P.23–34.
17. Pfohl S. The reality of social constructions. In J.Holstein and J.Gubrium (Eds.) *Handbook of constructionist research* / S. Pfohl. – New York: Guilford Press, 2007. – P.645–668.

### References

1. Andreev A. A. Distantionnoe obuchenie: suschnost, tehnologiya, organizatsiya / A. A.Andreev, V. I. Soldatkin. – М.: Изд-во MESI, 1999. – 196 с.
2. Bykov V. Yu. Tekhnolohiya stvorenniya dystantsiynoho kursu: navchal'nyy posibnyk / V. Yu. Bykov ta in. – Za red. V. Yu. Bykova ta V. M. Kukharenka. – К.: Milenium, 2008. – 324 с.

3. Vahtina E. A. Didakticheskiy dizayn kak mehanizm realizatsii teorii sotsialnogo konstruktivizma v injenernom obrazovanii / E. A. Vahtina // *Fundamentalnyie issledovaniya*. – 2011. – №12. – S. 13–19.
4. Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatel'nost: uchebnoe posobie dlya vuzov / A. S. Robotova, T. V. Leonteva, I. T. SHaposhnikova i dr. / Pod red. A. S. Robotovoy. – M.: Akademiya, 2004. – 208 s.
5. Erofeeva A. V. Pedagogicheskiy dialog v protsesse izucheniya inostrannogo yazyika v vuze / Alla Vasilevna Erofeeva. – Diss. kand. ped. nauk: 13.00.01. – Nijniy Novgorod, 2014. – 143 s.
6. Zanyuk S.S. Psykholohiya motyvatsiyi : navchal'nyy posibnyk / Serhiy Stepanovych Zanyuk. – K.: Lybid', 2002. – 304 s.
7. Zaryts'ka V.V. Emotsiynny intelekt yak skladova hotovnosti osobystosti do profesiynoyi diyal'nosti / V. V. Zaryts'ka // *Visnyk Kharkivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu im. H.Skovorody*. – Seriya «psykholohiya». – 2014. – Vyp.49. – S.42-51.
8. Kostyuk H.S. Navchal'no-vykhovnyy protses i psykhichnyy rozvytok osobystosti / H. S. Kostyuk. – K., 1989. – 608 s.
9. Mors'ka L.I. Teoretyko-metodolohichni zasady pidhotovky vchytelya inozemnykh mov do vykorystannya informatsiynnykh tekhnolohiy: [monohrafiya] / Liliya Ivanivna Mors'ka. – Ternopil': TNPU im. Volodymyra Hnatyuka, 2007. – 243 s.
10. Ravchyna T.V. Diyal'nist' vykladacha vyshchoyi shkoly u konteksti suchasnoyi filosofiyi osvity / T.V. Ravchyna // *Visnyk L'vivs'koho universytetu*. Seriya: Pedahohika. – 2009. – Vyp.25. – Ch.3. – S.11-22.
11. SHatalova N.P. Azbuka konstruktivnogo obucheniya : monografiya. – Krasnoyarsk: OOO «Nauchno-innovatsionnyiy tsentr», 2014. – 204 s.
12. Shl'osek F. Dydaktyka profesiyno-tekhnichnoyi osvity (na material proftekhosvity Pol'shchi): avtoref. dys. d-ra ped. nauk. – K., 1997. – 62 s.
13. SHennikov S.A. Didaktika elektronnoho obucheniya / S. A. SHennikov // *Vyishee obrazovanie v Rossii*. – 2010. – № 12. – S.83-90.
14. YAkubovski M. A. Matematicheskoe modelirovanie professionalnoy deyatel'nosti uchitelya: monografiya / M. A. YAkubovski. – Pod red. I. M. Kozlovskoy. – Lviv : Cvrosvit, 2003. – 428 s.
15. ChurchesA. Edorigami, Bloom'staxonomyanddigitalapproaches. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://edorigami.wikispaces.com/Bloom%27s+and+ICT+tools>
16. Papert S. The children's machine: Rethinking school in the age of the computer / S. Papert. – New York: Basic Books, 1993. – P.23–34.
17. Pfohl S. The reality of social constructions. In J.Holstein and J.Gubrium (Eds.) *Handbook of constructionist research* / S. Pfohl. – New York: Guilford Press, 2007. – P.645–668.