

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ООНВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається проблема оновлення змісту післядипломної освіти на засадах компетентнісного підходу.

Ключові слова: *післядипломна педагогічна освіта, компетентнісний підхід, компетентність, навчальне середовище.*

В статье рассматривается проблема обновления содержания последипломного образования на основе компетентностного подхода.

Ключевые слова: *последипломное педагогическое образование, компетентностный подход, компетентность, учебная среда.*

The paper considers the problem of updating the content of postgraduate education on the basis of competence-based approach.

Keywords: *pedagogical postgraduate education, competent approach, competence, learning environment.*

Актуальність проблеми. Однією з актуальних проблем сучасності є підвищення якості освіти. Розв'язання цієї проблеми пов'язано з модернізацією змісту освіти, оптимізацією способів та технологій організації освітнього процесу, переосмисленням цілей та результатів освіти.

Пріоритети вітчизняної освітньої політики сьогодні спрямовують діяльність педагогів на реалізацію компетентісно орієнтованої освіти, яка «у кінцевому підсумку повинна не просто дати людині суму знань, умінь і навичок, а сформувати її компетентності, як самоздатність до оптимальних дій»[3]. Компетентісний підхід в освіті об'єктивно відповідає і соціальним очікуванням, і інтересам учасників освітнього процесу. Разом з тим цей підхід вступає в протиріччя з освітніми стереотипами, що склалися в освіті, існуючими критеріями оцінки навчальної діяльності дітей, педагогічної діяльності педагогів, роботи шкільної адміністрації.

Тому потрібна теоретична і методична підготовка педагогів до реалізації компетентнісного підходу в системі педагогічної освіти, адже вона повинна динамічно реагувати на нові тенденції, прогнозувати їх майбутнє і допомогти вчителю в його професійному рості.

Мета: Показати можливості оновлення змісту післядипломної освіти на засадах компетентнісного підходу.

Аналіз останніх досліджень. Великий внесок у розробку проблеми компетентісно орієнтованої освіти внесли вітчизняні та зарубіжні дослідники. Теоретико-методологічні проблеми, специфіка та особливості

компетентнісного підходу розглядаються у дослідженнях Н. Бібік, В. Болотова, С. Бондаря, Н. Гришанова, В. Давидова, І. Єрмакова, І. Зимньої, Д. Іванова, В. Ільченко, О. Кононко, В. Раєвського, В. Крижка, Н. кузьміна, О. Лебедева, І. Лернера, А. Маркової, Л. Мітіної, О. Овчарук, Є. Павлютенкова, Л. петровської, Дж. Равена, І. Родигіної, Д. Румянцевої, О. Савченко, Г. Селевко, Т. Сорочан, Л. Сохань. В. Сурикова, Г. Халата, В. Хутмахера, А. Хуторського, Г. Щедровського, І. Фрумїна, Р. Уайта, В. Ястребової. У роботах вчених наголошується, що впровадження компетентнісного підходу створює передумови для перебудови у сфері освіти, удосконалення її якості та ефективності управління освітньою системою.

На думку вітчизняних вчених В. Кременя, В. Андрущенко, В. Олійника, Л. Даниленко, М. Романенка та інших, процес модернізації освіти вимагає реформування, внесення значних змін до системи післядипломної освіти. Сучасна освіта дорослих має носити випереджувачий характер, орієнтуватися на потреби і запити учасників, характеризуватися гнучкістю, базуватися на партнерстві, тримати орієнтир на компетентнісний підхід зокрема.

Компетентнісний підхід науковці розглядають як методологічну основу визначення цілей освіти, відбору змісту, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів [4, с.3].

Оновлення післядипломної освіти потребує перегляд завдань та змісту навчання, для створення таких умов навчальної діяльності, які б вимагали б активності, самостійності мислення, творчості.

Для тих, хто працює в системі післядипломної освіти актуальним є те, що їм доводиться працювати з вчителями, багато з яких давно отримали педагогічну освіту і вона здійснювалась, переважно, в рамках технократичної парадигми. Для останньої характерно те, що основною професійною цінністю є точне знання та наявність чітких правил передачі його учневі. При традиційному підході освітні цілі реалізуються через формування понять, правил, умінь, поглядів, якостей і т.д.

З позицій компетентнісного підходу рівень освіченості визначається здатністю розв'язувати проблеми різної складності на основі наявних знань. Компетентнісний підхід в післядипломній освіті вимагає змін в її змісті.

В дидактиці (М. Н. Скаткін, І. Я. Лернер, В. В. Краєвський та ін.) поняття «зміст освіти» розкривається у взаємозв'язку з основними елементами культури: сукупністю знань, досвідом здійснення відомих способів діяльності, досвідом творчої діяльності, досвідом емоційно-ціннісного відношення до світу. І. Я. Лернер закономірно звертає увагу на наступні суттєві особливості названих елементів змісту освіти:

- елементи виконують різні функції у формуванні особистості учня;
- кожен з них освоюється особливим способом, і тому потрібні відповідні засоби, прийоми організації різних способів освоєння [5].

При проектуванні змісту післядипломної освіти на засадах компетентнісного підходу, нами були сформульовані та розв'язувалися наступні завдання:

1. Визначити обсяг навчального матеріалу, вияснити логіку його викладу та структуру.

2. Визначити можливості перекладу змісту навчального матеріалу з предметної галузі в процесуально-діяльнісну.

3. Визначити можливості творчого застосування слухачами знань та умінь, яких вони набувають під час післядипломної освіти.

4. Визначити ціннісно-смісловий компонент виділеного навчального матеріалу, тобто можливі зв'язки з ціннісно-сміисловою сферою учителів, їх життєвими цінностями, проблемами, інтересами, визначити способи організації рефлексії, сенсотворчості і т. ін.

Проектування змісту освіти вчителів здійснюємо як єдність чотирьох рівноправних але не самостійних компонентів:

Когнітивний компонент (знання) – сукупність фактичних знань, інформаційна база освітнього процесу. У вигляді уявлень, суджень, теорій компетентнісно орієнтованої освіти, знань про сутність понять «навчання», «пізнання», «компетенція», «компетентність», структура, складові компоненти компетентності та ін. Зміст теоретичних знань повинен враховувати практичний досвід учителя та сукупність наявних у нього знань.

Досвід навчальної діяльності (у вигляді умінь та навичок. При засвоєнні цього досвіду у слухачів формуються уміння та навички здійснювати компетентнісно орієнтований навчальний процес. Останнє можливе лише в діяльності, в процесі оволодіння відповідними засобами та техніками, в проживанні вчителем власного «учнівства» в компетентнісно орієнтованому середовищі післядипломної освіти.

Креативність (творчі здібності) – перенесення знань в іншу міжпредметну ситуацію; визначення нових якостей вже відомих раніше явищ шляхом узагальнення, перетворення; конструювання принципово нового способу розв'язання проблеми. Зміст освіти повинен передбачати не лише спостереження існуючої практики, а також побудову нових способів педагогічної діяльності, розуміння їх теоретичних підстав, можливість брати участь в реалізації педагогічних проектів та їх експертизі. При проектуванні способів педагогічної діяльності кожен учасник курсів вибудовує різні аспекти сенсів діяльності в залежності від його ціннісних орієнтацій.

Досвід емоційно-ціннісних відносин (у вигляді ціннісних орієнтацій) – здатність оцінювати ті чи інші події, висловлювання, поведінку; осмислено виходити з ситуації, що вимагає морального вибору. Здатність зайняти самостійну позицію по відношенню до зовнішніх умов. Для того, щоб вчитель міг «самовизначитися» в цінностях, що містяться в компетентнісному підході до освіти, і розпочати їх втілювати в своїй педагогічній діяльності, необхідно розширити його суб'єктивний досвід, включивши до нього досвід власного навчання в компетентнісно орієнтованому навчальному середовищі післядипломної освіти.

Означені нами чотири компоненти утворюють структуру змісту освіти, повне та органічне засвоєння якого дозволить сформувати у вчителів готовність здійснювати компетентнісно орієнтований навчальний процес.

Зміст освіти має засвоюватися протягом значного періоду часу, повторюватися, переформулюватися, технологізуватися. Як показує наш

досвід, за короткий час курсі проблематично домогтися технологізованості знань і дієвості вмінь слухачів. У дослідженні час формування готовності педагогів до означеної діяльності ми розподіляємо таким чином: докурсова підготовка, спецкурс під час курсової підготовки, післякурсва підготовка.

Зміст теоретичних знань повинен враховувати практичний досвід та сукупності наявних знань учителя в названій галузі та передбачати розгортання процесу удосконалення готовності здійснювати компетентісно орієнтований навчальний процес як набуття знань та умінь та становлення суб'єктної позиції вчителя.

Виходячи з вищевикладеного, розробку та оформлення змісту освіти вчителя в названій галузі здійснювали як єдність предметного знання та процесуального змісту. Зміст освіти повинен задовольняти наступним вимогам:

- врахування і збагачення досвіду вчителя, його рефлексивний аналіз та усвідомлення індивідуальних освітніх потреб;
- доцільне поєднання колективних, групових та індивідуальних форм занять, поєднання діагностики та самодіагностики;
- інтеграція та диференціація змісту підвищення кваліфікації (з урахуванням потреб педагога);
- єдність науковості змісту та його практичної спрямованості, предметно-теоретичного та процесуально-діяльнісного змісту;
- індивідуалізація підвищення кваліфікації вчителя.

До основних положень, що визначають зміст освіти ми відносимо наступне:

Зміст освіти має бути особистісно орієнтованим, таким в ході якого слухачі набувають досвіду власного особистісно орієнтованого навчання на курсах післядипломної освіти. Специфіка спроектованої організації навчального процесу полягає в тому, що форми організації занять вибудовуються в логіці особистісно орієнтованої освітньої практики, для якої характерні: ціле- та сенсопородження, діалогічність взаємодії та кооперації діяльностей викладача та слухача, рефлексія, розуміння, наявність учбового змісту. Кожен з видів занять дозволяє слухачу освоювати специфіку відповідної діяльності в єдності мотиваційно-ціннісних та змістовно-процесуальних аспектів через рефлексію та розуміння діяльності, що здійснюється самим та демонструється викладачем.

Особистісна орієнтованість змісту освіти передбачає розгортання процесу становлення професіоналізму вчителя, не як накопичення знань, а як становлення його суб'єктної позиції, коли слухачі стають активними суб'єктами навчальної діяльності. Навчання повинно бути таким, щоб підтримати механізми самореалізації вчителя, адаптації, розуміння, співробітництва, взаєморозуміння. Особистісно орієнтоване навчання на курсах ґрунтується на ідеях гуманізму, довіри, доброзичливого ставлення до учасників курсів. Воно передбачає індивідуально-творчий розвиток кожного вчителя з урахуванням даних діагностики «на вході» (вхідне діагностування).

Виявлення запитів слухачів відбувається як під час вхідного діагностування, так і в процесі лекцій-диспутів, семінарських та практичних занять, занять за круглим столом, проектної діяльності. Навчальним планом передбачені також заняття на яких відбувається рефлексивний аналіз

підвищення кваліфікації, здійснюється самоаналіз, самооцінка та проектування розвитку професійної компетентності. Вчителю надається можливість обирати тематику індивідуально-творчого проекту, виходячи з власних потреб та уподобань [7]. Вчителі також самостійно обирають форму реалізації та представлення проекту.

Суттєвою ознакою організації навчання в рамках даного підходу є врахування того факту, що у дорослих “провідною є професійна діяльність, а навчальна часто не сформована”, тому “виникає особливе завдання введення тих, хто навчається в розв’язання учбової задачі, т.т. формування у них особистісного сенсу виконання учбових дій” [1]. В цьому випадку не ігнорується типова для дорослих проблема подолання опору навчанню. Діяльнісний підхід на курсах реалізується шляхом залучення слухачів до групового та індивідуального розв’язання завдань під час практичних занять, проектної діяльності.

Для організатора (ведучого) курсів в діяльнісному режимі особливу групу складають комунікативні завдання із забезпечення змістовної взаємодії, взаєморозуміння дорослих учнів (на матеріалі предметних проблем з різних сфер професійної практики).

Зміст підвищення кваліфікації задається не лише інформаційним та процесуальним компонентами, але й всією сукупністю відносин, що виникають в колективній пізнавальній діяльності. Завдання викладача створювати ситуації колективної мислєдїяльності, в яких формуються способи педагогічної діяльності. В цих ситуаціях способи виникають і за рахунок рефлексії узагальнюються.

Результати пізнавальної діяльності значною мірою визначаються характером мотивів, що спонукають людину до розв’язання певного завдання, ставленням до нього, ступенем особистої зацікавленості. Зміст освіти повинен бути таким, щоб підтримувати та розвивати пізнавальну мотивацію педагогів.

На курсах формування пізнавальної мотивації вчителів відбувається через виявлення прогалин в знаннях та уміннях на вхідному діагностуванні. Підтримці та розвитку пізнавальної мотивації слухачів сприяють заняття, на яких організуються диспути, діалоги, відбувається обмін думок, створюються умови для різнобічного системного засвоєння змісту. В такій формі вивчаються всі теми спецкурсу. Беручі участь в практичних заняттях, в розробці колективних проектів, здійснюючи індивідуальну проекту діяльність вчителі відчують недостатність засобів і виникає мотив їх поповнення.

Компетентнісно орієнтоване навчання повинно відбуватися в спеціально організованому навчальному середовищі. Л. С. Виготський писав, що «середовище виступає... в сенсі розвитку особистості та її специфічних людських властивостей, в ролі джерела розвитку, тобто середовище грає роль не оточення, а джерела розвитку».

Під навчальним середовищем післядипломної освіти ми розуміємо систему впливів та умов формування особистості у закладах післядипломної освіти, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні. Навчальне середовище, що створюється в закладах

післядипломної освіти, включає різні види засобів і зміст освіти, які здатні забезпечувати продуктивну діяльність учасників курсів, що передбачає створення кожним вчителем особистісного змісту освіти, який не передається йому безпосередньо, а «виращується» у нього в ході власної навчальної діяльності, відкриває перед ним можливості пізнання, дослідження своїх когнітивних ресурсів. Можливості, умови, способи діяльності, відношення, які складаються в результаті засвоєння змісту освіти через власний досвід вчителя є параметрами цього середовища. Важливою умовою організації такого навчального середовища вважаємо створення на курсах атмосфери, в якій слухач буде себе комфортно почувати та продуктивно підвищувати рівень своєї компетентності.

Важливо організувати навчальний процес в ОППО на рівні особистісної взаємодії, що означає перетворення його на співробітництво учасників курсів. В навчальному середовищі післядипломної освіти повинні бути створені умови для надання комплексу можливостей для виявлення самостійності та активності вчителів, забезпечені можливості виявлення творчої, перетворюючої активності, можливість приймати самостійні рішення. Для цього в зміст освіти введена зокрема проектна діяльність слухачів, що повністю задовольняє цим вимогам, забезпечується доступ слухачів до інформації, в тому числі через мережу Інтернет, можливість отримати кваліфіковану консультацію.

Соціальний компонент навчального середовища на курсах організуємо на рівні особистісної взаємодії, що означає перетворення його на співробітництво учасників курсів. Організація співробітництва слухачів відбувається шляхом залучення їх до спільного розв'язання практичних завдань в малих групах, створення спільних проектів. Організатор-викладач на курсах здійснює рефлексивне управління розвитком особистісної та професійної компетентності вчителя в умовах коли «всі вчаться у всіх». Предметом колективного розгляду стає діяльність не тільки учасників курсів, але і її організаторів, що робить їх відношення рівноправними. Рефлексивне управління, яке здійснюється викладачем, передбачає перш за все «передавання» учасникам курсів тих основ, з яких вони можуть самі, в спільній навчальній діяльності вибудовувати її способи діяльності (в т.ч. способи роботи з навчальною інформацією).

Зупинимося на змісті самостійної роботи слухачів. Цій роботі на курсах надається особливої уваги, оскільки, як показав досвід, саме самостійна робота має найбільший вплив на розвиток компетентностей педагогів.

Самостійна робота на курсах – це в особливий спосіб організована діяльність, що включає такі компоненти:

- засвоєння мети та поставленого навчального завдання;
- чітке і системне планування самостійної роботи;
- пошук необхідної навчальної та наукової інформації;
- засвоєння інформації та її логічна переробка;
- використання методів дослідницької, науково-дослідницької роботи для розв'язання поставлених завдань;
- вироблення власної позиції з приводу отриманого розв'язання завдання;
- представлення, обґрунтування та захист отриманого рішення;

- проведення самоаналізу та самоконтролю.

При оптимальному варіанті навчально-пізнавальна діяльність учасника курсів при компетентнісному підході є саморегульованою, самокерованою, внутрішньо мотивованою, носить вибірковий характер.

Завдання викладача - створити навчальне середовище, визначити структуру та логіку інтелектуальних відносин та спілкування, запропонувати практичні завдання де присутня рефлексія, співставлення різних точок зору на те саме явище і т. д. Для самостійної роботи вчителів – учасників курсів пропонуються різні види робіт (робота з першоджерелами (науковими статтями), підручниками, розробка моделей занять, аналіз додаткової літератури, підготовка матеріалів для участі в семінарі, конференції, створення індивідуального або групового проекту та ін.).

Найбільш ефективною формою організації самостійної діяльності учасників курсів є проектна діяльність. Використання методу проектів дозволяє організувати навчальний процес так, що учасник курсів виявляється залученим в пізнавальний цикл: факти, проблема, гіпотеза, модель, експеримент, теоретичні висновки, де зовнішній результат можна побачити, осмислити, застосувати на практиці, а внутрішній результат – досвід діяльності – стане особистісним надбанням, що об'єднує знання, уміння та цінності.

Вчителі просуваються у виконанні проекту за індивідуальною територією, що забезпечує в учасників курсів відчуття емоційної комфортності, яке є необхідною умовою самостійної пізнавальної діяльності. Система курсової підготовки починає сприйматися вчителем як особистісно орієнтована на нього самого як суб'єкта освітньої діяльності.

Під час курсової підготовки слухачі, виходячи з орієнтовної тематики, самостійно обирають тему, форму реалізації та представлення проекту виходячи з власних бажань і потреб. При виконанні учителями проектів якісно змінюється роль викладача та слухача курсів: викладач виступає в ролі консультанта та помічника, при цьому акцент робиться на процесі застосування знань; слухач виступає активним учасником процесу, у нього виробляється свій власний аналітичний погляд на інформацію, він вільний у виборі способів та видів діяльності для досягнення поставленої мети. Проектна діяльність учасників курсів дозволяє будувати навчальний процес на курсах в логіці компетентнісно орієнтованого навчання, що включає в себе:

1. Дії з розв'язання самостійно обраної, а тому особистісно значимої пізнавальної проблеми;

2. Усвідомлення навчальної проблеми як недостатності знань та умінь для розв'язання пізнавальної проблеми;

3. Самокероване і мотивоване набуття знань та умінь, що дозволяють розв'язати пізнавальну проблему;

4. Завершення дій з розв'язання пізнавальної проблеми;

5. Самооцінка ступеня розв'язання пізнавальної проблеми.

Отже, розробку та оформлення змісту післядипломної освіти вчителя на засадах компетентнісного підходу потрібно здійснювати як єдність предметного знання та процесуального змісту. Така форма пред'явлення змісту

підвищення кваліфікації, як показує практика, допомагає вчителю планувати свою навчальну діяльність на курсах та в міжкурсовий період, дає вчителю можливість на досвіді переконатися в ефективності такої роботи для вдосконалення власної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Давыдов В. В. К проблеме совершенствования методов подготовки руководителей/ В. В. Давыдов, В. С. Лазарев, С. Д. Неверкович / Психологический журнал. – 1989.– № 1. – С. 37–42.

2. 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.

3. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи: методичні рекомендації / [Н. М. Бібік, О. Я. Савченко, Т. М. Байбара та ін.] – К.: Початкова школа, 2002. – 128 с.

4. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании// О. Е. Лебедев// Школьные технологии. – 2004. - № 5. – С. 3.-12.

5. Лернер И. Я. Состав содержания образования и пути его воплощения в учебнике/ И. Я. Лернер // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1978. – С. 48 –50.

6. Олійник І. М. Особливості впровадження компетентнісно орієнтованого підходу в післядипломній освіті / І. М. Олійник // Компетентно орієнтована освіта: досвід, проблеми, перспективи: міжнародна наук.-практ. конф., 5-6 листоп. Т. 2. - Донецьк. – 2008. – С. 162–167.

7. Олійник І. М. Формування навчально-пізнавальної компетентності молодших школярів: Спецкурс для вчителів початкових класів. Посібник для установ післядипломної педагогічної освіти / І. М. Олійник. – Рівне: РОІШО, 2009. – 68 с.