

УДК 371.134:811.1/2 + 81'24(045)

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ В АСПЕКТІ ОСОБИСТІСНОГО ПІДХОДУ

**Данилюк С.С.**

*Статтю присвячено висвітленню проблеми формування професійної компетентності майбутніх філологів у світлі особистісного підходу. Використання зазначеного підходу у процесі формування професійної компетентності студентів лінгвістичних спеціальностей зумовлене необхідністю модернізації освіти й розроблення нових стратегій її розвитку, а також реалізації обґрунтованих змін стратегії вищої освіти. У статті визначено характерні риси особистісного підходу до формування професійної компетентності майбутніх філологів*

*Ключові слова: особистісний підхід, професійна компетентність, освітня система, освітнє середовище, модель навчання.*

*Статья посвящена освещению проблемы формирования профессиональной компетентности будущих филологов в свете личностного подхода. Использование указанного подхода в процессе формирования профессиональной компетентности студентов лингвистических специальностей обусловлено необходимостью модернизации образования и разработки новых стратегий ее развития, а также реализации обоснованных изменений стратегии высшего образования. В статье определены характерные черты личностного подхода к формированию профессиональной компетентности будущих филологов.*

*Ключевые слова: аксиологический подход, ценности, профессиональная компетентность, образовательная система, образовательная среда, модель обучения.*

*The article addresses the problem of forming future philologists' professional competence in the aspect of personality approach. The use of this approach in the process of forming philology students' professional competence is called forth by the necessity to modernize education and to work out new strategies of its development, as well as to introduce well-grounded changes into the strategy of higher education. The article describes the characteristic features of personality approach to the formation of future philologists' professional competence.*

*Key words: personality approach, professional competence, system of education, educational environment, model of teaching.*

**Постановка проблеми.** Із початку 90-х рр. ХХ ст. українське суспільство перебуває в умовах переходу від однієї соціально-економічної системи до іншої. Цей перехід тісно пов'язаний зі зміною способу життя українців, переорієнтуванням ними усталених норм і цінностей, у тому числі й у системі освіти. Реформування освіти в Україні передбачає створення умов для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина. Це сприятиме підвищенню інтелектуального потенціалу нації, всебічному розвитку особистості як найвищої цінності суспільства. Нині головною педагогічною ідеєю сучасності стає освіта впродовж життя. Її реалізація потребує значної уваги до

загального розвитку особистості, її самостійності у прийнятті рішень і пізнавальної активності.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти постає завдання виховати упродовж навчання у вищому навчальному закладі компетентного фахівця, здатного розв'язувати різноманітні професійні завдання. У нашому випадку йдеться про потребу формування професійної компетентності майбутніх філологів. Така компетентність формується за допомогою використання в едукативному процесі різноманітних підходів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Одним із підходів є **особистісний**. Представники гуманістичної психології (А.Х.Маслоу, Р.Мей, Дж.Ройс та ін.),

а також провідні педагоги (Е.Депп, Г.Мейер та ін.) запропонували особистісно-центрований підхід і висунули положення, відповідно до якого кращий пункт спостереження для розуміння людської поведінки знаходиться у внутрішній системі відношень самого індивіда.

У нашій країні ідеї особистісного підходу почали розроблятися з початку 80-х рр. ХХ ст. у зв'язку зі зміною парадигми освіти (К.О.Абульханова-Славська, Є.В.Бондаревська, І.С.Кон, А.В.Петровський, В.В.Сериков, І.С.Якиманська та ін.). У зазначених роботах розроблено цілісну концепцію особистісно орієнтованого підходу в навчанні, відповідно до якої едукативний процес спрямовано на розвиток особистості студентів, котрі "спокоєвічно є суб'єктами пізнання" [5, с. 35].

Паралельно розробляється й особистісно-діяльнісний підхід (І.О.Зимня), де особистість розглядається як суб'єкт діяльності, котрий, формуючись у діяльності, сам визначає характер цієї діяльності й спілкування.

Актуальним питанням професійно орієнтованої лінгвістичної освіти в умовах багаторівневої підготовки фахівців і розвитку міжнародного співробітництва в межах Ради Європи було присвячено цілу низку робіт (Н.І.Гез, К.Б.Єсіпович, Ж.Л.Витлін, І.І.Халеєва, А.А.Миролюбов, І.Л.Бім тощо).

Порівняльний аналіз цих підходів показав, що особистісно-центрований підхід розглядає розвиток особистості людини як пристосування до умов навколишньої дійсності, у той час як особистісний, індивідуально орієнтований та особистісно-діяльнісний підходи, котрі інтерпретують розвиток особистості людини як процес і результат привласнення соціального досвіду у процесі пізнання й діяльності, мають єдину методологічну основу – культурно-історичну теорію Л.С.Виготського [2].

Таким чином, особистісний підхід розглядають як психолого-педагогічну категорію, сутнісною характеристикою якої є розвиток особистості й котра ґрунтується на ідеях особистісного, індивідуально орієнтованого та особистісно-діяльнісного підходів [3, с. 85].

**Мета статті** висвітлити особливості формування професійної компетентності майбутніх філологів в аспекті особистісного підходу.

Докорінні зміни, котрі відбуваються в суспільстві останнім часом, вимагають зміни сформованих тенденцій і стереотипу мислення щодо організації едукативного процесу, до технологій навчання мови (в тому числі й іноземних мов). Розроблення методів навчання, які мобілізують і розвивають професійні здатності особистості, є нині соціальним завданням. Все це визначає необхідність перегляду поняття професіоналізму, а також зміни функцій викладача у формуванні професійної компетентності майбутніх філологів на сучасному етапі розвитку суспільства.

Кожен новий напрям, акумулюючи все найкраще, що було напрацьовано в царині викладання іноземних мов, безсумнівно, є логічним розвитком основних або деяких тенденцій минулого. Разом із тим кожен новий напрям, викликаний новим соціальним замовленням, відображає досягнутий рівень науки, техніки й культури тієї країни, де він розвивається.

Нині відбуваються значні зміни в методах, формах і прийомах навчання іноземних мов у системі вищої освіти. Насамперед, це перехід від навчання, у центрі якого стоїть викладач, до методів, орієнтованих на активну діяльність майбутніх філологів, а також дедалі більший вплив нових технологій на процес навчання. Спеціальною проблемою сучасної педагогічної психології вищої школи стає проблема педагогічного спілкування, діалогу в навчанні. Чітко намітилася тенденція переходу від жорстких способів організації і керування навчально-виховним процесом до розвивальних, активізаційних, проблемних, інтенсивних.

Вищі навчальні заклади традиційно є місцем передавання-отримання знань у галузі тієї чи іншої спеціальності. При цьому центральною фігурою завжди вважався викладач – володар і провідник цих знань. Натомість майбутні філологи виконували радше пасивну функцію: засвоїти якнайбільше інформації, опанувати знаннями й уміннями, які будуть необхідними їм у майбутній професійній діяльності (і продемонструвати це в межах рубіжного контролю). Роль самоосвіти, критичного осмислення отримуваної інформації і креативного мислення була невеликою [3, с. 76–77].

Аналізуючи традиційну систему навчання у вищих навчальних закладах, Л.К'юбен виокремив такі властиві їй риси [6, с. 180]:

- 1) викладач, як правило, говорить більше від студентів, намагаючись знайти найефективніші способи передачі інформації студентам, основне завдання яких – слухати й засвоювати цю інформацію;
- 2) перевага групової роботи над індивідуальною;
- 3) для фізичної організації навчальної аудиторії характерні наявність декількох рядів, звернених до дошки, біля якої перебуває викладач;
- 4) процес викладання/навчання базується на конкретному підручнику та є чітко регламентованим у часі й просторі розкладом; при цьому викладач і студент мають перебувати у той самий час у певній аудиторії, за межами якої їхнє спілкування практично припиняється.

Таким чином, класична модель навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах сфокусована винятково на діяльності викладача, а заліки/іспити наприкінці семестру – це спосіб контролю якості передавання навчальної інформації майбутнім філологам. Із урахуванням обмеженості цієї моделі навчання нині робляться спроби перейти до моделі навчання, орієнтованої на активну діяльність студентів.

Порівняно із традиційною моделлю навчання модель, у центрі якої стоять майбутні філологи, припускає вищий ступінь впливу студентів на зміст і організацію едукативного процесу. Майбутні філологи розглядаються як активні учасники процесу навчання, котрі мають свої інтереси та цілі й можуть побудувати цей процес відповідно до своїх інтересів та цілей [3, с. 77–78].

Характерними рисами цієї моделі є такі [3, с. 78]:

- 1) студенти говорять стільки ж, скільки й викладач (або навіть більше);
- 2) процес навчання здійснюється в невеликих групах;
- 3) студенти беруть безпосередню участь у визначенні змісту того курсу, який вони вивчатимуть;

4) едукативний процес базується на різних типах навчальних матеріалів, і студенти мають право вибору;

5) навчальний простір і меблі організовані таким чином, що можливо виконувати роботу малими групами або індивідуально;

6) відсутня чітка регламентація занять у часі й просторі, тобто викладачеві й студентам немає необхідності перебувати в одній аудиторії у конкретний час;

7) спілкування викладача й студентів не обмежується навчальною аудиторією. Введення цієї моделі навчання сприяло “децентралізації” ролі викладача і, як наслідок, активізації ролі студентів.

Наприкінці ХХ ст. ми стали свідками нових змін у системі вищої освіти. З’явилися нові комп’ютерні й комунікаційні технології, які впливають на едукативний процес. Це пояснюється, як мінімум, двома причинами [3, с. 78]:

1) розвиток комп’ютерних технологій, збільшення обсягу й швидкості передавання інформації у поєднанні із новітніми мультимедійними комп’ютерними програмами перетворили комп’ютер на засіб навчання;

2) Інтернет відкриває широкий доступ до інформації, дозволяючи переборювати часові межі й відстані. Розвиток сучасних комп’ютерних та інформаційних технологій спричинює зміни в обох вищезазначених моделях навчання, однак його вплив на “традиційну” (орієнтовану на викладача) модель навчання є істотнішим.

Очевидно, що нові технології ще більшою мірою сприятимуть автономії майбутніх філологів, а також вимагатимуть переосмислення ролі викладача, студентів і навчальних матеріалів у сучасному вищому навчальному закладі.

Викладач більше не є провідником знань, ланкою, яка надає інформацію, він стає “гідом” і змушений змінювати стиль керування навчально-виховним процесом. Завдання викладача – підтримувати навчально-пізнавальну мотивацію майбутніх філологів шляхом розвитку їхньої ініціативи й активності, забезпечення механізму самоконтролю й самооцінки. Для виконання цієї функції потрібне не лише вільне володіння предметом і високою професійною ерудицією, а й ознайомлення із мультимедійними педагогічними програмами вивчення іноземних мов, уміння сприйняти їх в едукативному процесі.

Більша самостійність майбутніх філологів, необхідність орієнтуватися у великому потоці інформації і розмаїття навчальних матеріалів, а також необхідність реалізувати індивідуальний спосіб навчання відповідно до особистих інтересів і професійних цілей навчання ставлять перед викладачем додаткові вимоги. Він має вміти організувати діалог із майбутніми філологами в межах навчальних систем, побудувати модель їхніх знань і механізм порівняння їх із еталоном тощо [3, с. 79].

Чим більше ресурсів використовують майбутні філологи й чим ширшим є їхній доступ до них, тим більшою є ймовірність “загубитися” в інформаційному потоці. Це пояснює зростання ролі викладача – “гіда” в едукативному процесі. Виникає потреба в перегляді змісту всієї програми навчання

та створення нових навчальних матеріалів, які мають визначитися такими характеристиками [3, с. 80]:

1) бути автентичними й легкими для сприйняття, помірно насиченими інформацією;

2) містити чіткі поради та рекомендації щодо того, що слід зробити й чого уникати, на що потрібно звернути особливу увагу й чому;

3) мотивувати інтерес майбутніх філологів до предмета і його проблем;

4) містити в собі можливість самооцінки досягнутих результатів;

5) поради та рекомендації майбутнім філологам повинні викладатися у вигляді особистого спілкування.

До початку роботи над навчальними матеріалами слід чітко уявляти місце й роль імпровізацій, особливо, якщо це стосується моделі навчання, в центрі якої стоять майбутні філологи. Навчальні матеріали та ресурси, котрі використовують майбутні філологи, мають бути розроблені таким чином, щоб поставлені цілі досягалися найраціональнішим і найефективнішим способом [3, с. 80].

Особистісний підхід як один із компонентів вищої освіти виступає основою організації едукативного процесу й визначає напрямок діяльності педагога із формування професійної компетентності майбутніх філологів. Щодо стратегії сучасної вищої освіти, то на практиці особистісний підхід часом підмінюється індивідуальним підходом. Ці підходи мають багато спільного, оскільки в них виховний вплив переломлюється через індивідні особливості конкретної особистості, що допомагає майбутнім філологам усвідомити свою індивідуальність, навчитися керувати своєю поведінкою, емоціями, адекватно оцінювати свої сильні й корегувати слабкі сторони.

Індивідуальний підхід застосовується як із освітніми системами із гуманістичною (особистісною) орієнтацією (коли викладач визнає право майбутніх філологів бути несхожими на інших), так і з системами авторитарного типу, які прагнуть зробити всіх майбутніх філологів однаковими. Незважаючи на те, що особистісний підхід має багато спільного з індивідуальним підходом, він водночас відрізняється тим, що переслідує головну мету – розвиток особистості, “сприйняття її такою, якою вона є”, а не її “перероблення” під заданий стандарт [3, с. 85–86].

Особистісний підхід припускає не формування особистості із заданими властивостями, а створення умов для повноцінного вияву й відповідно розвитку особистісних функцій суб’єктів едукативного процесу. Особистісні функції – це вияв особистості, які й реалізують соціальне замовлення “бути особистістю”.

Як основа організації освітнього процесу особистісний підхід означає визнання пріоритету особистості перед колективом, створення в ньому гуманістичних взаємин, завдяки яким майбутні філологи усвідомлюють себе особистостями і вчать бачити особистість в інших людях. Колектив виступає гарантом реалізації можливостей кожного майбутнього філолога. Шляхи реалізації можливостей кожного майбутнього філолога як особистості залежать від ціннісної орієнтації викладача, що визначає напрямок його діяльності.

Особистісний підхід як напрямок діяльності викладача – це базова ціннісна орієнтація педагога, котра визначає його позицію у взаємодії із кожним майбутнім філологом у групі. Особистісний підхід припускає допомогу викладачеві й майбутньому філологу в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті їхніх можливостей, становленні самосвідомості, у здійсненні особистісно значущих і суспільно прийнятних способів самовизначення, самореалізації і самоствердження.

Гуманістичний зміст особистісного підходу полягає у визнанні майбутніх філологів повноцінними особистостями, котрі мають, як і будь-яка доросла людина, якості самобутності, унікальності, багатство бажань і можливостей, виявляють і стимулюють найкращі риси особистості [3, с. 86–87].

Особистісний підхід припускає, що всі функції (психічні процеси, властивості та стани) розглядаються як притаманні конкретній людині, походні, такі, що залежать від індивідуального та суспільного буття людини й визначаються його закономірностями [4, с. 27; 1, с. 68].

Особистісний підхід може здійснювати лише викладач, який усвідомлює себе особистістю, котра вмє бачити особистісні якості у майбутніх філологів, зрозуміти їх і будувати діалог зі студентами у вигляді обміну інтелектуальними, моральними, емоційними та соціальними цінностями. Відносини між викладачем і майбутніми філологами у силу розбіжностей у віці, досвіді, соціальних ролях ніколи не можуть бути абсолютно рівними. Рівність обов'язково має виявляти себе у вираженні викладачем почуття щирості до майбутніх філологів. Педагог, виявляючи щирість до майбутніх філологів й отримуючи у відповідь їхню щирість і відвертість, допомагає розвитку особистості та збагачує себе.

Сучасний етап навчання іноземних мов, який характеризується динамічною диверсифікованістю варіантів вивчення предмета, диктує необхідність привести зміст навчального предмета у відповідність із етапами навчання та зі специфікою різних рівнів навчання. Це має стосуватися не лише обсягу опанованого мовного й мовленнєвого матеріалу, визначення пріоритетів у виборі видів формованої діяльності й, отже, відповідних мовленнєвих навичок і вмінь. Проблема відповідності змісту навчального предмета умовам навчання має бути вирішена з урахуванням усіх компонентів цього змісту [3, с. 87–88].

Вітчизняна й закордонна дидактика розглядає зміст навчання не як статичну, а постійно змінювану категорію, пов'язану з едукативним процесом. На думку німецького вченого Л.Клінгберга, “зміст навчання створюється в процесі навчання дійовими особами цього процесу” [7, с. 764]. Отже, зміст навчання корелює з такими категоріями, як взаємозалежна діяльність викладання (викладачі) та навчання (майбутні філологи), звернених на навчальний матеріал, або, інакше кажучи, на зміст навчального предмета.

Комунікативна мета навчання припускає навчання спілкуванню ІМ в єдності всіх її функцій [3, с. 89]:

- 1) пізнавальної (усно-мовленнєве спілкування, спілкування через книгу, за допомогою письма тощо);
- 2) регулятивної (спілкування регулює поведінку людей, спонукає їх до взаємодії);

- 3) ціннісно-орієнтаційної (навчання спілкуванню сприяє формуванню світогляду особистості, її власної позиції);

- 4) етикетний (поряд із пізнавальною та ціннісно-орієнтаційною діяльністю у майбутніх філологів формуються вміння коректного, відповідного особливостям виучуваної мови оформлення мовленнєвої поведінки, що, у свою чергу, є основною запорукою досягнення взаєморозуміння між людьми).

Таким чином, при визначенні як змісту, так і стратегії навчання оволодіння всіма функціями спілкування гарантує комплексну реалізацію діяльно-практичного, освітнього, виховного та розвивального потенціалу навчального предмета.

Нині особливо підкреслюється необхідність оволодіння майбутніми філологами не лише комунікативною компетентністю, а також лінгвістичною, лінгвокраїнознавчою і методичною, котрі перебувають у взаємозв'язку, взаємозалежності та взаємопроникненні. Так, комунікативна компетентність трактується, в основному, як здатність розуміти і породжувати іншомовні висловлення відповідно до конкретної ситуації, цільової настанови й комунікативного наміру. Лінгвістична компетентність складається зі знання про систему мови та правила оперування мовними знаннями в мовленнєвій діяльності. У свою чергу, лінгвокраїнознавча компетентність базується на знанні правил мовленнєвої і немовленнєвої поведінки в певних стандартних ситуаціях, на знанні національно-культурних особливостей країни, мова якої вивчається, й на вміннях здійснювати свою мовленнєву поведінку відповідно до цих знань [3, с. 89–90].

Під методичною компетентністю Дж.Мейєр, розуміє здатність студентів планувати свою роботу з оволодіння іноземною мовою усвідомлено, творчо й цілеспрямовано [8, с. 160]. Існує такий аргумент на користь виокремлення методичної компетентності: будь-який навчальний процес є продуктом усіх суб'єктів, які беруть участь у ньому (а в умовах співтворчості, співпраці, взаємодії викладач і майбутні філологи виступають у ролі рівноправних партнерів – творців єдиного педагогічного сценарію). Тому якість навчально-виховного процесу рівною мірою залежить як від професійної майстерності викладача, так і від уміння майбутніх філологів зрозуміти і сприйняти завдання та зміст навчального предмета. Майбутні філологи мають уміти ефективно й результативно побудувати свою діяльність з оволодіння іншомовними мовленнєвими навичками й уміннями, методично доцільно, а отже, орієнтуючись на мету навчання, побудувати своє спілкування із викладачем, товаришами тощо. Ці й інші вміння, пов'язані, наприклад, із організацією самостійної роботи у процесі оволодіння іноземною мовою, які становлять методичну компетентність майбутніх філологів як учасників едукативного процесу [3, с. 90].

Із дидактики відомо, що до змісту навчального предмета, крім інформації, способів діяльності, виражених усним й/або писемним текстом і завданнями, входить також й емоційна діяльність, викликана предметом і діяльністю із його засвоєння. Щодо опанування іноземною мовою, то емоційна діяльність пов'язана, насамперед, із позитивним

ставленням викладачів і майбутніх філологів до змісту навчального предмета, до об'єкта та процесу вивчення мови. Навчальний матеріал має прогнозувати бажання працювати із ним, а у майбутніх філологів – пробуджувати інтерес до навчання взагалі й до іноземної мови зокрема. Саме із формуванням особистісного (позитивного) ставлення студентів до опановуваного змісту, їхніх потреб і мотивів пов'язаний виховально-розвивальний аспект навчання предмета.

Емоційно-ціннісні відносини як важливий елемент змісту навчального предмета відіграють важливу роль у формуванні всіх типів компетентності. Так, наприклад, на рівні становлення методичної компетентності формування позитивних ціннісних орієнтацій майбутніх філологів щодо вивчення мови дозволяє, крім розвитку загально-навчальних і спеціальних умінь, розв'язувати й інші завдання: озброювати їх знаннями про те, що вони вже вміють й якими є межі їхніх умінь; виховувати в них бажання займатися самоосвітою (особливо в тих випадках, коли вони виявляють у себе ті чи інші прогалини у мовній підготовці); розвивати прагнення відкривати нові для себе галузі практичного застосування іноземних мов [3, с. 95–96].

**Висновки.** У цьому зв'язку дуже важливо, щоб у самому змісті навчального предмета було чітко репрезентовано бажане емоційно-оцінне ставлення майбутніх філологів до світу, один до одного, дійсності, до того, чим вони займаються у процесі опанування мовою. Тому виховний ефект навчання предмета повною мірою визначатиметься тим, наскільки зміст навчального предмета дозволить викладачеві усвідомити, по-перше, які цінності й які прийоми можна формувати у майбутніх філологів на основі тієї чи іншої частини навчального матеріалу й, по-друге, які реальні потреби кожного майбутнього філолога (виходячи із його індивідуальних та особистісних якостей), а також який характер його ставлення до того чи іншого мінімуму суспільної системи цінностей має бути при цьому взятий до уваги.

**Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження.** Серед подальших перспектив дослідження вбачаємо необхідність проаналізувати процес формування професійної компетентності майбутніх філологів із урахуванням інших підходів, зокрема, аксіологічного, завданнєвого, діяльнісного, культурологічного, індивідуально-творчого, акмеологічного й антропологічного підходів.

#### Література

1. Асмолов А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
3. Кузнецова Т. И. Педагогические основы личностного подхода в обучении студентов высших учебных заведений : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01, 13.00.08 / Кузнецова Татьяна Игоревна. – М., 2003. – 418 с.
4. Шорохова Е. В. Психологический аспект проблемы личности / Е. В. Шорохова // Теоретические проблемы психологии личности. – М. : Наука, 1974. – С. 3–33.
5. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.
6. Cuban L. How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890–1990 / L. Cuban. – New York : Teachers College Press, 1993. – 359 p.
7. Klingberg L. Zur didaktischen Inhalt – Methode – Relation / L. Klingberg // Wissenschaftliche Zeitschrift der pädagogischen Hochschule "Karl Liebknecht". – 1983. – № 27. – S. 759–769.
8. Mair J. M. M. Psychologists are Human Too / J. M. M. Mair // Perspectives in Personal Construct Theorie. – London ; New York : Academic Press, 1970. – P. 157–184.