

УДК 378.016

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ВНЗ

Гордієнко Н. В.

У статті розкрито сутність компетентнісного підходу на сучасному етапі підготовки майбутніх соціальних педагогів під час їхнього навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійна компетентність, підготовка соціальних педагогів, колаборативне навчання.

В статье раскрыта сущность компетентностного подхода на современном этапе подготовки будущих социальных педагогов во время их обучения в высшем педагогическом учебном заведении.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная компетентность, подготовка социальных педагогов, коллаборативное обучение.

The article reveals the essence of competency approach at the present stage of preparation of future social pedagogues during their training in higher educational institutions.

Key words: competency approach, professional competence, training of social pedagogues, collaborative learning.

Постановка проблеми. Утвердження нової парадигми освіти у XXI столітті упродовж життя у європейському освітньому просторі, у т. ч. в Україні, здійснюється через досягнення якісної освіти, що вимагає від учасників навчально-виховного процесу не тільки концептуального визначення мети, а й основних підходів щодо реалізації програмних положень модернізації вищих навчальних закладів у контексті Болонських домовленостей.

Традиційна система вищої освіти, яка панувала в Україні довгі роки, акцентувала увагу та основні зусилля на набутті студентами знань, формуванні умінь і навичок, що догматично абсолютизувало ці знання і виражалося у знаннєвому підході до процесу навчання. Основна увага при цьому була сфокусована передусім на самих знаннях, у той час як сфери їх застосування, можливості і численні варіанти використання в різних ситуаціях професійної діяльності якщо і не залишалися поза увагою, то часто відходили на другий план. Щодо результативності такої професійної підготовки, то, як свідчить практика, це провокувало появу труднощів у самостійній діяльності молодого спеціаліста через розрив між наявним освітнім багажем і реальними вимогами практичної діяльності, коли випускник вишу знає, але не вміє розпорядитися цим знанням.

Сьогодні, коли розвиток науки і техніки розвивається "фантастичними темпами, "поглинаючи" території країн, континентів, створюючи передумови до виникнення різного роду протиріч і конфліктів", сама людина "стає однією з проблем науково-технічного прогресу" [2, с. 23], що викликає необхідність формування фахівця принципово нового типу, здатного синтезувати отримані у процесі професійної підготовки знання, постійно їх поповнювати та удосконалювати, відповідаючи вимогам часу, адже в умовах посилення глобалізаційних процесів не тільки в економіці, а й в освіті термін дії знань, здобутих у навчальному закладі, різко скорочується. Тому здібності особистості мають швидко розвиватися при нарощуванні професіоналізму за менший проміжок діяльності. Загальноновизнаним є той факт, що практично будь-якому сучасному фахівцеві доводиться не просто удосконалювати свою кваліфікацію, але і якісно змінювати її. Не випадково конкурентоспроможність випускника (властивість працівника успішно витримувати конкуренцію на ринку праці) як одна з базових характеристик результату освіти передбачає не лише уміння швидко адаптуватися на робочому місці відповідно до своєї спеціальності, а й шляхом

самоосвіти нарощувати свій професіоналізм. Отже, суспільні вимоги до освітньої практики, переорієнтація із процесу на результат освіти формують необхідність реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці фахівця соціально-педагогічної сфери у вищій школі, що забезпечує набуття ним базових знань, умінь і навичок, практичного досвіду й норм поведінки, а передусім формування в нього фахових компетенцій.

Аналіз останніх досліджень. Огляд історико-педагогічної та сучасної наукової літератури дозволяє дійти висновку, що проблема як формування, так і підвищення професійної компетентності випускників ВНЗ складна та багатоаспектна, розгляд якої відбувається з різних точок зору: як об'єктивний критерій та вимога до підготовки фахівців у ВНЗ (Державний освітній стандарт, освітні стандарти в галузі підготовки соціальних педагогів); в аспекті теорії і практики підготовки фахівців у ВНЗ (О. А. Абдулліна, М. П. Боброва, С. Я. Ромашина, Н. Г. Руденко, І. Ф. Ісаєв, В. А. Сластьонін та ін.); з точки зору структури та рівнів професійної, методичної культури і майстерності, їх змісту (Є. І. Пассов, Є. І. Рогов, Л. Ф. Спирін та ін.), атестації, оцінки якості професійної підготовки (М. П. Боброва, В. І. Зверєва, А. А. Мироліубов, С. Г. Молчанов, І. К. Шалаєв, Н. А. Янковська), а також в аспекті інших характеристик професіоналізації як етап, рівень професіоналізму (Є. І. Рогов, Є. І. Пассов, Н. В. Кухарев, Н. В. Кузьміна, Л. М. Митіна, І. А. Зимова).

Проблема професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів була предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (І. М. Богданова, С. М. Гришак, М. Б. Євтух, Т. Ф. Золотарьова, А. Й. Капська, І. В. Козубовська, О. Я. Межирицький, І. І. Мігович, Л. М. Різник, Т. В. Семігіна, В. А. Сластьонін, О. І. Холостова, О. С. Шевчук, Ю. Г. Фокін та ін.). Різні аспекти практичної підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери стали об'єктом дослідження таких зарубіжних учених та практиків, як Гросман Барт, Марк Доел, Робін Перрі, Стівен Шардлоу тощо). Разом із тим у загальнометодологічному та педагогічному плані вивчення проблеми формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ тільки стає об'єктом пильної уваги науковців і на сьогоднішній день має переважно уривчастий і несистематизований характер.

Метою даної статті є висвітлення окремих проблем і перспектив формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у сучасних умовах університетської освіти.

Основний виклад теоретичного матеріалу. Створення нових вітчизняних стандартів вищої освіти на основі компетентнісного підходу та освітніх програм, які базуються на відображенні якісних результатів освітнього процесу шляхом визначення компетенцій, на думку вчених, забезпечить не тільки їх порівнянність із європейськими освітніми системами та зміцнення позицій вищої освіти України в загальноєвропейському освітньому просторі, а передусім стане відповіддю на запити ринків праці, підвищить адаптованість випускників ВНЗ до самостійної професійної діяльності.

З метою теоретичного обґрунтування сутності професійної компетентності соціального педагога було вивчено відповідний тезаурус, що дало підстави зробити висновок, що поняття "компетенція" й "компетентність" часто використовуються як взаємозамінні і лише у науковій літературі останніх років були зроблені спроби їх розмежувати. Останній термін все частіше зустрічається в літературі у вигляді таких словосполучень, як загальноосвітня компетентність, професійна компетентність і т. ін. Варто зазначити, що поняття "компетенція" сприймається як похідне, вужче від поняття "компетентність" [5]. При цьому якщо під компетентністю розуміється здатність до виконання певної діяльності (у тому числі й соціально-педагогічної), то компетенція – це змістовий компонент такої здатності у вигляді знань, умінь, навичок, що здобувають у процесі навчання, тобто соціально закріпленій освітній результат, зумовлений реальними вимогами до засвоєння сукупності знань, набуття способів діяльності, досвіду, формування ставлень із певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі [1].

Значну увагу щодо розгляду понять "компетентність" і "компетенція" приділено академіком НАПН України О. Савченко, яка визначає компетентність

як інтегрований результат набуття особистістю знань, умінь, навичок, індивідуального досвіду, професійної діяльності та ґрунтується на ціннісно-мотиваційних орієнтирах і виявляються у поведінці, рефлексії. Отже, професійна компетентність характеризує рівень професійної готовності педагога, яка не може бути зведена лише до фактичних знань, що виключає у процесі навчання пасивну роль студента як споживача інформації, а передбачає синтез результатів його сумлінного й систематичного навчання в аудиторії у тісній співпраці з викладачем, самоосвіту, життєвий досвід, ставлення до майбутньої професії [7].

Цілісність професійної компетентності якості фахівця визначається сукупністю різних видів компетентностей, які характеризують його здатність ефективно вирішувати професійні завдання на основі знань, умінь та практичного досвіду.

Фактично компетенції соціального педагога реалізуються з орієнтацією на клієнта, його проблеми, потреби, інтереси, особливості віку [3].

Важливим аспектом розгляду проблеми формування професійної компетентності майбутнього соціального педагога вважаємо аналіз як окремих шляхів організації навчального процесу, так і форм та методів цієї роботи у ВНЗ.

Як свідчить практика, домінуючою в організації навчального процесу залишається одностороння форма комунікації як способу передачі інформації, суть якої полягає у трансляції викладачем інформації з наступним її відтворенням студентом. У даному випадку головним джерелом навчання є досвід викладача. Натомість студент перебуває у ситуації, коли він тільки читає, чує чи говорить про певні аспекти знання, займаючи при цьому лише фактично позицію пасивної сприймаючої сторони. Безумовно, іноді ця односторонність порушується, якщо студент дещо уточнює чи ставить питання (і тоді виникає двостороння комунікація). Характерно, що одностороння комунікація присутня не тільки на лекційних заняттях, але й на семінарських. Відмінність полягає лише в тому, що у даному випадку вже не викладач, а студент транслює певний обсяг інформації, відповідаючи на поставлені викладачем питання або відтворюючи окремі аспекти лекційного матеріалу тощо. Чи сприятиме така форма організації навчання формуванню професійної компетентності майбутнього фахівця? Напрошується однозначна відповідь – ні! Існує певна закономірність у навчанні, доведена американськими дослідниками Р. Карнікау та Ф. Макелроу: людина пам'ятає 10 % прочитаного; 20 % – почутого; 30 % – побаченого; 50 % – одночасно побаченого та почутого; 80 % – того, що говорить сама; 90 % – того, що засвоєно у процесі діяльності (*Karnikau, McElroy, 1975*).

Зміна вектора мети освіти, орієнтація не на знаннявий, а на компетентнісний підхід у професійній підготовці соціальних педагогів (оскільки знання неможливо дати на десять років вперед, треба вчити студентів вчитися і перенавчатися, де головним критерієм навченості вважається готовність до самостійної діяльності на кожному наступному етапі – в навчанні, професійній діяльності) передбачає перебудову організації всього освітнього процесу, вимагає докорінної зміни як педагогічної позиції викладача, так і студента, оскільки ставить на перше місце не озброєння студента сумою нормативних знань, а передусім формування уміння розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин. Отже, переміщення акценту з дидактичної педагогіки до допомоги тим, хто навчається, відповідає співробітництву "викладач – студент".

У сьогоднішній парадигмі освіти в Україні основна увага зосереджується на тому, щоби покращити, посилити, удосконалити діяльність викладача, певним чином змінити його рольову позицію з "транслятора" знань на позицію управлінця, координатора навчальною діяльністю студентів. З огляду на зазначене важливою і доцільною вважається форма багатосторонньої комунікації у навчальному процесі, що передбачає активність передусім студентів, а не тільки викладача, збільшення кількості інтенсивних комунікативних контактів як між самими студентами, так і між студентами і викладачем, паритетність стосунків між ними, відсутність репресивних мір управління і контролю з боку викладача. За таких умов кожен учасник комунікації потенційно має можливість, ознайомлюючись, стикаючись з позицією інших учасників, просуватися уперед у ході

конструювання свого знання, спільного за формою, але індивідуального за суттю. Саме того знання, на яке у нього є запит сьогодні і яке може розвиватися у міру виникаючої необхідності – завтра чи через декілька років після закінчення вишу.

Шляхами реалізації такої багатосторонньої комунікації у навчальному процесі ми вбачаємо впровадження інтерактивного колаборативного (англ. – collaborative learning) та кооперативного навчання.

Слід відзначити, що колаборативне і кооперативне навчання досить близькі поняття. Колаборативне навчання (колаборація – співпраця, спільна робота) – це підхід, в рамках якого навчання побудоване на тісній взаємодії між студентами або між студентами і викладачем. Учасники цього процесу отримують знання через активну спільну діяльність, спрямовану на пошук інформації, виконання поставлених перед ними завдань тощо. Реалізація колаборативного навчання може бути здійснена у форматі групових проектів, спільних розробок і т. ін.

Якщо колаборативне навчання це передусім певна теорія взаємодії у навчальному процесі, визначення його загальної спрямованості, то кооперативне навчання являє собою структуру і спосіб структурування такої взаємодії. Інакше кажучи, якщо колаборація акцентує увагу на спільності роботи, то кооперація – це продукт цієї роботи, засіб реалізації колаборації, в основі якої лежить консенсус, що формується на підставі кооперації членів групи на протиположності змагальності, яка є характерною для традиційних форм організації навчання.

Науковці виокремлюють п'ять основних елементів, які характеризують даний тип навчання:

1. *Позитивна взаємозалежність*, сутність якої полягає в тому, що група може бути успішною лише за умови, коли всі учасники команди зроблять усе можливе для досягнення спільної мети.

2. *Активізуюча взаємодія* – студенти підтримують і допомагають один одному під час спільної праці.

3. *Індивідуальна відповідальність* – кожен учасник команди стає індивідуально відповідальним за результати розв'язання поставленого завдання незалежно від того, який би шлях досягнення мети не обрали члени групи.

4. *Використання міжособистісних умінь* – для того, щоби робота команди була ефективною, студенти повинні довіряти і поважати один одного, вміти спілкуватися, попереджувати та долати конфлікти.

5. *Контроль прогресу* – не допускає будь-яких репресивних заходів з боку викладача, а виступає передусім як мотиваційний, заохочувальний чинник і проводиться у вигляді моніторингу прогресу, що базується на проходженні певного етапу в практичному розкладі, який попередньо погоджено в групі і затверджено керівником. Така форма організації контролю дає студентіві можливість відчувати свої досягнення [9, с. 15].

На користь застосування колаборативного навчання говорить і той факт, що майбутній фахівець соціально-педагогічної сфери повинен уміти не лише працювати в колективі, але й керувати ним. Саме тому спільна групова робота студентів сприяє формуванню в них цілої низки професійних компетенцій – комунікативної (у групі важливо правильно і доступно висловити свою думку, переконати співрозмовників, уважно вислухати колег і т. ін.), конфліктологічної (що дозволяє конструктивно вирішувати проблеми та протиріччя), рольової тощо.

Засноване на діях і вчинках, колаборативне навчання породжує командний дух серед учасників групи, мотивує більш сильних студентів допомагати іншим щодо розуміння загальних уявлень і концепцій. З огляду на це спільна колективна діяльність студентів у ході реалізації викладачем колаборативної форми навчання сприяє формуванню в них умінь взаємодіяти в команді, аналізувати та обирати найбільш виправдані шляхи розв'язання виникаючих проблем, прогнозувати наслідки своїх дій, прислухатися до думки колег і відстоювати власну точку зору, відповідати за наслідки власних дій.

Взаємодія команди сприяє також зворотньому взаємозв'язку між учасниками групи у вигляді перевірки ідей, побудови системи поглядів, обміну думками, породжує увагу, схвалення, повагу, що, у свою чергу, також сприяє мотивації щодо продовження роботи з виконання поставленого викладачем

завдання. При цьому викладач повинен обов'язково підкреслювати важливість командних умінь для досягнення поставлених цілей.

Висновки. Процес формування професійної компетентності майбутнього соціального педагога у ВНЗ вимагає комплексного розв'язання цієї проблеми, оновлення не тільки змісту, а й практичних засад організації навчального процесу у вищій школі, оновлення методик викладання фахових дисциплін. Подальшого дослідження потребує розкриття сутності кожного з видів професійних компетентностей соціального педагога на основі аналізу наукової літератури, положень міжнародних і державних нормативно-правових документів у галузі освіти, специфічних особливостей і практики професійної діяльності цієї категорії педагогічних працівників.

Література

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: колективна монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. Я. Савченко та ін.; заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 45–50. – (Бібліотека з освітньої політики).
2. Грузков И. В. Человек в глобальном мире и образование / И. В. Грузков // Интеллектуальные и инновационные технологии в управлении образованием НИЭУП 2006 : материалы IX Международной научно-практической конференции, 28 января 2006 г., г. Невинномыск / автор. кол.: Т. Н. Рябченко, Е. Н. Павленко и др.; Невинномыский институт экономики, управления и права. – Невинномыск : Изд-во НИЭУП, 2006. – С. 22–25.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – Київ ; Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
5. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції / Н. В. Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – № 1–2 (11–12). – С. 266–268.
6. Ніколаєнко С. М. Стратегія розвитку освіти України: початок XXI століття / С. М. Ніколаєнко. – К. : Знання, 2006. – 253 с.
7. Савченко О. Компетентнісний підхід як чинник якості підготовки майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова, 2010. – Серія 17. – С. 10–16.
8. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. пособие / А. В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М. : Высш. шк., 2007. – 639 с.
9. Cooper J. and Robinson H., Small-group instruction in Science, Mathematics, Engineering and Technology (SMET) Disciplines; Status Report and Agenda for the Future. NISE (1997) [Електронний ресурс] / J. Cooper and H. Robinson. – Режим доступу:
<http://www.wcer.wisc.edu/archive/c11/CL/resource/smallgrp.htm>. – Назва з екрана.