

Олена Біла

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

У статті розглядаються особливості застосування компетентнісного підходу у контексті підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності. З'ясовано сутність поняття «компетентність» і «компетенція». Проаналізовано особливості компетентнісних моделей підготовки майбутнього соціального педагога, вчителя початкової школи та менеджера освіти. Розширено наукове уявлення про ключові компетентності фахівців соціономічної сфери. Подано авторське визначення проектувальної компетентності майбутнього фахівця соціономічної сфери.

Ключові слова: *фахівець соціономічної сфери, компетентнісний підхід, компетентність фахівця, компетенція, професійна підготовка у вищій школі.*

Аналіз наявного наукового фонду з концептуалізації професійної освіти фахівців соціономічної сфери нової генерації (І. Д. Бех, І. М. Богданова, В. В. Докучаєва, Н. В. Кічук, З. Н. Курлянд, В. Г. Кремень, С. С. Пальчевський, В. А. Поліщук, О. І. Пометун, В. В. Рибалка, С. К. Хаджирадева, А. В. Хуторської та ін.) свідчить про загальноєвропейський вектор обґрунтування цього процесу в контексті компетентнісного підходу. Відомо, що його домінантою виступає компетентнісно орієнтована освіта, спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким суб'єкт освітнього процесу успішно реалізує себе в різних галузях своєї життєдіяльності.

Приводом для впровадження компетентнісного підходу в освіті стали вимоги бізнесу щодо підвищення професіоналізму сучасних фахівців. З огляду на це трансформації, що відбуваються у вітчизняній і зарубіжній системі освіти, з одного боку, пов'язані із соціально-економічними викликами (глобалізація, полікультурність, нові умови ринку праці, орієнтири Ліссабонської конвенції «Про визнання кваліфікацій» (1997), Болонського процесу (1999), «Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя» (2008)), з іншого – є відповіддю на потреби людини в здобутті реальної, корисної, практико-орієнтованої освіти, яка допоможе їй на подальшому етапі життєдіяльності самостійно розвиватися й орієнтуватися в суспільстві, інформаційному просторі, ринку праці.

Педагогічний сенс компетентнісного підходу досить широко відтворено в проекті Білої книги національної освіти України, розробленому вченими АПН України (І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, В. І. Луговий, Н. Г. Ничкало, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін.) й колективом другої частини Білої книги «Сили змін та вектори руху до нової освіти України» (О. О. Біла, В. В. Громовий, С. М. Квіт, С. Ф. Клепко, Г. С. Сазоненко та ін.). Так, запровадження компетентнісного підходу в підготовку фахівців з вищою освітою науковці пояснюють визнанням двох причин: перша з них полягає в тому, що «сучасні підходи до організації вищої освіти набувають прагматичності», що актуалізує набуття студентом «здатності», а не обмеження спроможністю здобути лише академічні знання, вміння та навички; наступна причина полягає в узгодженні цільових інтересів з боку студентів, викладачів і роботодавців через ускладнення завдань підготовки конкурентоспроможного фахівця [1, с. 130–131].

Водночас, ще залишається актуальною проблема обґрунтування стратегії підготовки майбутніх соціальних педагогів і вчителів початкових класів на основі компетентнісного підходу.

Мета статті – проаналізувати теоретичні положення компетентнісного підходу та його ресурсу у зв'язку з організацією підготовки майбутніх спеціалістів соціономічної сфери (вчителів початкових класів, соціальних педагогів, менеджерів освіти) до проектування професійної діяльності.

Компетентнісний підхід в освіті висвітлено в працях учених, як соціальна стратегія, пов'язана з адаптацією завдань освіти до особливостей історичної ситуації, їхньої орієнтації поза рамки обмежень «ЗУНівського» освітнього простору (А. А. Андреев); нова парадигма результату освіти (інтегральний соціально-особистісно-поведінковий феномен), що зумовлює оновлення побудови навчального процесу згідно з очікуваним результатом освіти (тобто знання й уміння студента «на виході») (І. А. Зимняя); пріоритетна орієнтація на вектори освіти: навченість, самовизначення, самоактуалізацію, соціалізацію і розвиток індивідуальності (Е. Ф. Зеєр).

В. І. Байденко визначає компетентнісний підхід як спеціальний спосіб організації ситуативного навчання, що дозволяє: 1) перейти від орієнтації на відтворення знання до його застосування; 2) покласти в основу освітнього процесу стратегію підвищення гнучкості знань, умінь і навичок суб'єктів навчання на користь можливості виконання їх для розв'язання практичних завдань і працевлаштування; 3) визначити міждисциплінарно-інтегровані вимоги до результату освітнього процесу; 4) більш тісно пов'язати цілі освіти з *ситуаціями застосування у світі праці*; 5) орієнтувати людську діяльність на нескінченне *розмаїття професійних і життєвих ситуацій* [2]. У зазначеному сенсі І. Д. Бех наголошує, що компетентнісний підхід в освіті забезпечує вищий рівень компетентності

суб'єктів навчання, яка репрезентується як єдність, де науково орієнтована основа дії визначає логіку її практичного виконання, що полягає в інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на розв'язання суб'єктом життєвих проблем [3].

Для поглиблення уявлень про потребу застосування компетентнісного підходу в системі підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери конкретизуємо такі його визначальні категорії, як «компетентність», «компетенція». В сучасних дослідженнях сутність цих категорій може бути описана, як здібність (як будь-який прояв можливостей людини), властивість (як стійке психічне утворення, що забезпечує якісно-кількісний рівень поведінки і діяльності), якість (як наявний рівень прояву можливостей людини).

Зауважимо, що в багатьох зарубіжних джерелах ці поняття ототожнюють. Зокрема, у довідкових джерелах «компетентність» (від лат. *competensatio* – коло питань, з якими людина добре обізнана, має відповідний досвід або від англ. *competency* – здатність, вміння) тлумачать як «володіння компетенцією; володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь» [4, с. 125]. Щодо ключового поняття «компетенція», то його здебільшого трактують як «коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; знання або досвід у тій або іншій галузі» [4, с. 125]. Якщо термін «компетенція» традиційно вживають у значенні «коло повноважень» (коли суб'єкт має компетенції), то поняття «компетентність» переважно пов'язують з обізнаністю, кваліфікованістю (коли суб'єкт є компетентним).

У сучасних дослідженнях компетентності суб'єкта діяльності для розмежування і співвіднесення досліджуваних категорій науковці відштовхуються від певних параметрів: 1) різноманітність і широта функцій: компетентність – дієвість знань, умінь, навичок узагалі, а компетенція як прояв їх лише у професійній діяльності (Е. Ф. Зеєр); 2) родова і видова сутність: компетентність – сукупність компетенцій (Ю. Г. Татур); 3) природа компетенція – задана соціальна вимога, а компетентність – це особливість особистості (А. В. Хуторської); 4) зовнішньо-внутрішня зумовленість: компетенція – потенційна компетентність суб'єкта діяльності, його готовність і потяг до продуктивної діяльності з повним усвідомленням відповідальності за її результати; компетентність – реалізована, виявлена в ситуації компетенція (І. А. Зимняя).

Відштовхуючись від концепції І. А. Зимньої, вчені В. Л. Бітюк і М. Д. Ільзова акцентують увагу на тому, що компетенція реалізується в діяльності суб'єкта за допомогою механізмів саморегуляції, визначає успіх діяльності, проявляється як компетентність суб'єкта.

У навчальному посібнику «Вища освіта України і Болонський процес» В. Г. Кременя зазначено, що випускники вищої школи, як потенційні фахівці, покликані органічно поєднувати в собі такі

компетенції: *інструментальні* (когнітивні, технологічні, комп'ютерні, лінгвістичні, комунікативні), *міжособистісні* (індивідуальні здібності, пов'язані з умінням виражати почуття і формувати стосунки, з критичним осмисленням і здатністю до самокритики; соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці, уміння працювати в міждисциплінарній команді, здатність сприймати різноманітність та міжкультурні відмінності, працювати в міжнародному контексті) та *системні компетенції* (здатність планувати зміни з метою вдосконалення системи та конструювати нові системи) [5]. Такий арсенал базових компетенцій конкурентоспроможності фахівця ще називають компетенціями самоздійснення суб'єкта професійної діяльності.

Згідно з предметом дослідження, для нас особливий інтерес має соціальна компетенція, пов'язана з особистим і суспільним добробутом фахівця. Вона базується на відношеннях співпраці, асертивності й цілісності. До ключових навичок цієї компетенції В. А. Ликова відносить здібність конструктивно спілкуватися в різних сферах, демонструвати толерантність, виявляти та розуміти різні погляди, вміти вести переговори, створювати атмосферу довіри, відчувати співпереживання.

Сучасні вчені по-різному пояснюють зміст поняття «компетентність». Так, І. Д. Бех зауважує, що компетентністю варто називати досвід суб'єкта в певній життєвій сфері, а не обізнаність, поінформованість суб'єкта в цій галузі [3]. Згідно з думкою Г. К. Селевка, компетентність – «...інтегральна ознака особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання і соціалізації та орієнтованих на самостійну й успішну участь у діяльності» [6, с. 139].

Усі компетентності, на думку І. А. Зимньої, мають відповідний компонентний склад: готовність (мотиваційний аспект), знання змісту (когнітивний аспект), досвід прояву (поведінковий аспект), відношення до змісту (ціннісно-смысловий аспект), емоційно-вольову регуляцію.

Учені М. Д. Ільзова, В. Л. Бітюк обґрунтували інваріантну структуру компетентності як систему елементів і компонентів. До інваріантних елементів відносять інструментальну, мотиваційну, ціннісно-смыслову, індивідуально-психологічну, конативну основи компетентності.

Систему компетентностей, яких набуває студент у процесі професійної освіти, О. І. Пометун подає як єдність таких груп: «*ключові* – тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності, що визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культурно-доцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми; *загально-галузеві* – студент набуває їх упродовж засвоєння змісту тієї чи тієї освітньої галузі на всіх курсах університету; *предметні* компетентності – їх студент набуває впродовж вивчення того чи того предмета на всіх курсах університету» [7, с. 67]. З поданої характеристики

видно, що в сучасних умовах особливого значення для фахівців соціономічної сфери як проєктантів професійної діяльності набувають ключові компетентності.

Експерти програми «DeSeCo» розглядають ключові компетентності як набір загальних понять, які треба деталізувати як комплекс знань, умінь, навичок, цінностей і стосунків за освітніми галузями та життєвими сферами. Зокрема, вони визначили такі компетентності, як автономна діяльність, інтерактивне застосування засобів, уміння функціонувати в соціально гетерогенних групах [8].

І. А. Зимняя розширює наукове уявлення про ключові компетентності, які насамперед належать до самого себе як суб'єкта життєдіяльності (здоров'язбереження, відповідальність, упевненість у собі, саморозвиток, рефлексія, смисл життя, професійний розвиток), до взаємодії людини з іншими людьми (соціальна взаємодія, співпраця, толерантність, соціальна мобільність), до діяльності людини (нестандартні рішення, поведінка в проблемних ситуаціях, прогнозування) [9].

Автори теорії життєвого проєктування (І. Г. Єрмаков і Д. О. Пузіков) зараховують до ключової компетентності особистості життєву компетентність. На думку вчених, вона віддзеркалює «системну ознаку особистості: цілісну, ієрархічну, динамічну систему здатностей (окремих компетенцій), яка дозволяє людині свідомо і творчо визначати та здійснювати власне життя, розвивати свою індивідуальність, розбудовувати життєвий ціннісно-нормативний простір, розв'язувати складні життєві завдання, набувати і виконувати соціальні ролі» [10, с. 113]. Структуру життєвої компетентності І. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков подали як п'ять основних блоків компетенцій, зокрема: компетенції життєстійкості (здорового способу життя, психологічної стійкості, життєвої мужності); компетенції життєздатності (творчості і новаторства, здійснення і реалізації життєвого вибору, самореалізації); життєтворчі компетенції (життєпізнання, самопізнання, життєпередбачення, життєвизначення, життєздійснення, життєвдосконалення); функціональні компетенції (навчання впродовж життя; соціальні, комунікативні, інформаційні, політико-правові, полікультурні компетенції); професійна компетенція, що визначає здатність і готовність до праці, яка, зі свого боку, зумовлює соціальний статус особистості [10, с. 113].

Здійснюючи класифікацію видів професійної компетентності, А. К. Маркова звертає увагу на такі види компетентності: *спеціальну* (діяльнісну, що містить спеціальні знання, здатність набувати нові знання, вміння застосовувати їх на практиці); *соціальну* (володіння способами співпраці, прийомами професійного спілкування); *особистісну* (володіння способами самовираження, засобами протистояння професійній деформації; здатність планувати власну професійну діяльність, самостійно приймати рішення, бачити проблему); *індивідуальну* (володіння прийомами

саморегуляції, готовність до професійного росту, неохочість до професійного старіння, наявність стійкої професійної мотивації) [11].

Виокремлені науковцями різновиди професійної компетентності підтверджують на здатність фахівця виконувати різноманітні дії, тобто його «вміння використовувати знання в практичній діяльності, як певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості» [12, с. 27]. До того ж, дослідниця Р. М. Пріма зазначила, що «бути компетентним – значить уміти *мобілізувати в певній ситуації* набуті знання і досвід, а компетентність у свою чергу органічно пов’язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки, спрямованих на умови конкретної діяльності» [12, с. 27].

Саме в такій площині характеризують компетентність фахівця соціономічної сфери зарубіжні вчені. Зокрема, І. А. Зимняя підкреслює, що будучи активним проявом людини в її діяльності, поведінці, компетентність характеризується *мобілізаційною готовністю* як можливістю її реалізації в будь-якій ситуації, що вимагає цього [9].

Подамо тлумачення компетентності стосовно професійної освіти фахівців соціономічної сфери, оскільки саме цей аспект є важливим у контексті нашого дослідження. Так, Н. В. Кузьміна розглядає професійно-педагогічну компетентність як сукупність умінь педагога – суб’єкта педагогічних дій – структурувати наукові та практичні знання з метою кращого розв’язання педагогічних завдань [13].

Л. В. Мардахаєв виокремив такі види компетентності фахівця соціально-педагогічної сфери, як *загальнокультурна* (рівень освіченості, достатній для самоосвіти та самостійного розв’язання пізнавальних проблем, які виникають при цьому, і визначення своєї позиції); *соціально-педагогічна* (інформованість і здатність реалізувати свої соціально-педагогічні можливості у взаємодії з іншими людьми; у зміцненні сім’ї, внутрішньосімейних стосунків і вихованні своїх дітей; у професійній діяльності з іншими людьми); *соціально-психологічна* (інформованість і здатність індивіда ефективно взаємодіяти з іншими людьми в системі міжособистісних стосунків) [14, с. 125].

У дослідженні Л. В. Буркової базові професійні компетентності для фахівців групи соціономічних професій з’ясовано через загальний предмет і зміст професійної діяльності: *«соціально-діагностична*, спрямована на аналіз та виявлення проблем на мікро-, мезо-, макрорівнях соціальної взаємодії; *соціально-моделювальна*, спрямована на розв’язування завдань, змістом яких є моделювання соціальних систем взаємодій у суспільстві; *соціально-прогнозувальна*, що передбачає прогнозування соціальних процесів у суспільстві та їхніх наслідків; *соціально-проектна*, вимогою якої є проектування соціального розвитку; *соціально-рефлексивна*, спрямована на обґрунтоване осмислення наслідків соціальних процесів та інновацій у суспільстві; *соціально-технологічна* як вимоги щодо засто-

сування технологій, методів, технік розв'язування професійних завдань» [15, с. 18].

У компетентнісних моделях підготовки соціального педагога та вчителя початкової ланки, розроблених дослідниками (І. М. Богдановою, О. О. Білою, З. Н. Курлянд, О. Я. Чебикіним та ін.), виділено теоретичну, організаційну і проектувальну компетентності. У контексті стандарту компетентностей менеджера, розроблених ученими (С. Д. Бушуєвим, М. Н. Грашиною, В. Дунканом, В. І. Масловим та ін.) та Українською асоціацією управління проектами, *керівник освітнього закладу* повинен демонструвати високий рівень знань, умінь і навичок, пов'язаних з розробкою проектів; знання організаційних структур проектних команд і специфіки їх функціонування; уміння приймати рішення з урахуванням цілей проекту; уміння управляти ресурсами і витратами проектів, просторово-часовою організацією діяльності команди.

Отже, компетентність майбутнього фахівця соціономічної сфери як суб'єкта проектної діяльності відображена принаймні у трьох площинах: *компетентність з розв'язання модифікаційних, трансформаційних і модифікаційно-трансформаційних проектних завдань*, що інтегрує здатність аналізувати проблеми професійної дійсності, нестандартні ситуації; комплексне володіння системою знань, умінь і навичок з розробки та реалізації пошукових, нормативних і комбінаторних проектів, застосування методів і методик оцінювання результатів проектної діяльності; грамотну підготовку звітної документації про впровадження соціально-педагогічних проектів; *соціально-психологічна компетентність*, що інтегрує здатність організувати роботу різних типів проектних груп (проектної діади, команди, волонтерського загону, ініціативної групи); приймати відповідальні рішення щодо розподілу ролей проектантів; проводити додаткове навчання учасників проектних команд; продуктивно взаємодіяти з членами проектної команди та здійснювати погоджені спільні дії з партнерами проекту); *інформаційна компетентність*, що інтегрує знання, вміння та навички добирати й критично осмислювати інформацію з різних джерел для самостійного планування та здійснення проектної діяльності, застосовувати інформаційні й технічні ресурси в процесі розробки, здійснення та презентації проектів, віртуальної комунікації з членами проектних команд і партнерами проектів.

На наступному етапі науково-теоретичного дослідження перспективним убачаємо виявлення ресурсу компетентнісного підходу у професійній підготовці магістрів соціальної педагогіки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Степко М. Ф. Запровадження компетентнісного підходу у підготовці фахівців з вищою освітою / М. Ф. Степко // Біла книга національної освіти України / за ред. В. Г. Кременя. – К. : Міжнар. БФ «Україна-

- 3000», 2009. – С. 130–137.
2. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 4–12.
 3. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І. Д. Бех // Виховання і культура. – 2009. – № 1–2. – С. 5–7.
 4. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 368 с.
 5. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навч. кн. – Богдан, 2004. – 384 с.
 6. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
 7. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 64–71. – (Б-ка з освітньої політики).
 8. Definition and Selection of Competencies Country Contribution Process: Summary and Country, Report. – Uri Peter Trier. – University of Neuchatel, October 2001. – P. 72.
 9. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
 10. Єрмаков І. Г. Проектне бачення компетентнісно спрямованої 12-річної середньої школи / Є. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков. – Запоріжжя : Вид-во ХНРЦ, 2005. – 124 с.
 11. Маркова А. К. Психологические проблемы повышения квалификации / А. К. Маркова // Педагогика. – 1992. – № 9–10. – С. 65–67.
 12. Пріма Р. М. Професійна мобільність майбутнього вчителя початкових класів : навч.-метод. посіб. / Р. М. Пріма. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – 128 с.
 13. Кузьмина Н. В. Формирование педагогической направленности у студентов в процессе изучения педагогики и психологии / Н. В. Кузьмина // Ученые записки / Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. – 1957. – Вып. II, № 244. – С. 137–149.
 14. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 368 с.
 15. Буркова Л. В. Теоретико-методологічні засади застосування інноваційних технологій у підготовці фахівців соціономічних професій у вищій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Л. В. Буркова. – К., 2011. – 43 с.