

I. СОЦІАЛЬНА РОБОТА

*Міщенко І.Б.,
м.Київ*

КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: МЕТОДОЛОГІЯ ТА ДОСВІД ФОРМУВАННЯ В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ

В статті проанализированы основные подходы к определению сущности понятия „компетентность”; обобщены модели формирования компетентности. На основе анализа научных исследований автор обосновывает построение обобщенной модели формирования компетентности будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки.

Питання компетентності останнім часом привертає увагу дослідників у різних галузях науки: філософії, соціології, економіки, психології, педагогіки тощо. Іноді його ототожнюють з поняттям “компетенція”, але „компетентність” визначається значно ширше, ніж сукупність знань, навичок і вмінь і здатність здійснювати діяльність у межах означеної компетенції. “Компетенція” може розглядатися незалежно від поняття компетентності. Тому вважаємо за доцільне проаналізувати висвітлення поняття “компетентність”, його різноаспектних виявів у наукових дослідженнях та моделей формування з метою обґрунтування побудови узагальненої моделі формування майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки.

На основі аналізу сучасної психолого-педагогічної літератури можна виділити основні оригінальні підходи до визначення поняття компетентності:

загальнокультурний підхід (В.П.Безухов, С.Е.Мішина, О.В. Правдіна, Н.Ю.Конасов, В.І.Маслов, Л.Л.Хоружа), за яким “компетентність” сприймається в контексті культури взаємодії, а її зміст визначається суб’єктивною ціннісною системою знань, моральністю фахівця щодо адекватного визначення і оцінки ситуації з погляду особистісних і загальнозначимих цінностей;

соціально-психологічний підхід (Ю.Н.Ємельянов, Л.О.Петровська, Ю.М.Жуков, С.С.Макаренко) – поняття компетентності розглядається у контексті соціальної взаємодії, визначається складова поняття – комунікативна компетентність;

психолого-педагогічний підхід (Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, Л.М.Мітіна; В.О.Сластьонін, І.А.Зязюн), що має взаємопов’язані аспекти: функціональний і особистісний, у межах яких компетентність розглядається як компонент майстерності та професійного розвитку, що передбачає наявність певних знань і вмінь для розв’язування професійних завдань і ситуацій; при цьому до змісту поняття відносять: здатність проектувати свій професійний розвиток (спеціальна компетентність),

оволодіння уміннями спільної діяльності (соціальна компетентність), оволодіння способами особистісного саморозвитку (особистісна компетентність), оволодіння способами самореалізації (індивідуальна компетентність);

психолінгвістичний підхід (О.О.Леонтьєв, Н.В.Чепелева), за яким компетентність входить до складу мовленнєвої діяльності, що дає змогу за допомогою сукупності умінь і навичок швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування, обирати зміст акту спілкування та адекватні засоби його передачі для забезпечення зворотного зв'язку;

акмеологічний підхід (О.О.Бодальов, К.О.Абульханова-Славська, Н.В.Кузьмина) – поняття “компетентність” розглядається в контексті професійного самовдосконалення як інтегративний результат акмеологічної культури фахівця, а в складі поняття виділяється такий показник, як акмеологічні інваріанти, що зумовлюють потребу особистості в активному саморозвитку;

компетентнісний підхід (С.Е.Шишов, І.Г.Агапов, В.А.Кальней), за яким “компетентність” визначається як сукупність особистісно-значущих загальних компетенцій, що дає змогу в контексті результативності навчання визначати результати діяльності тих, хто навчається; при цьому “компетенцію” розглядають як загальну здатність і готовність особистості до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання;

творчий підхід (А.В.Растянников, С.Ю.Степанов, Д.В.Ушаков), за яким поняття компетентності сприймається в контексті спільної творчості як здатність особистості або групи продуктивно й гармонійно організовувати спільну взаємодію для розв'язування творчих завдань, де механізмом розвитку компетентності є рефлексія, яка дає змогу діяти адекватно, згідно з умовами ситуації, причому з метою отримання результатів, що мають певну цінність. До складу поняття входять два види компетентності: компетентність суб'єкта в розв'язуванні творчих завдань і соціально-психологічна компетентність;

суб'єктний підхід (Е.І.Огарьов, В.О.Адольф), за яким “компетентність” сприймається як оцінювальна категорія, що характеризує людину як суб'єкта діяльності, здатного планувати й здійснювати ефективні дії, спрямовані на раціональне досягнення мети. Компетентність суб'єкта зумовлюється глибоким розумінням суті завдань, досвідом, оволодінням передовими досягненнями, умінням обирати адекватні засоби та способи діяльності, почуттям відповідальності, здатністю аналізувати й коректувати діяльність;

соціально-когнітивний підхід (Л.Первін, О.Джон, М.А.Холодна, М.О.Худякова), за яким “компетентність” визначають як когнітивну (інтелектуальну) здатність індивіда, що ґрунтується на індивідуальному інтелекті й дає змогу розв'язувати проблеми або виконувати завдання, необхідні для досягнення мети.

Безперечно, проаналізовані підходи до розуміння компетентності відображають узагальнюючі позиції вчених щодо сутності цього феномену. Водночас, ми вважаємо за потрібне звернути увагу на підходи до визначення компетентності в умовах професійної підготовки.

Найбільш прийнятними для професійної підготовки, на нашу думку, є підходи, запропоновані В.О.Адольфом [1] і М.А.Чошановим [2]. Вони розглядають

“компетентність” як оцінювальну категорію професійної підготовки майбутніх фахівців. Водночас ці підходи принципово різняться між собою. Так, В.О.Адольф [1] доводить, що компетентність визначається як особистісна якість студента, що охоплює високий рівень теоретичної і практичної, методологічної, психолого-педагогічної і методичної підготовки. Він зазначає, що професійна компетентність ґрунтується на такій основі, як фундаментальна наукова освіта, емоційно-ціннісне ставлення до майбутньої діяльності, володіння педагогічними технологіями, готовність до творчого розв'язання культурно-освітніх завдань, самореалізація особистості тощо.

За М.А.Чошановим [2], поняття компетентності дасть змогу замінити традиційні компоненти результативності професійної підготовки, тобто “знання, уміння, навички” і взаємозв'язки між ними. Тому, як обґрунтовує автор дослідження, компетентність є реальною метою професійної підготовки. При цьому компетентність сприймається автором як стан адекватного виконання завдань, який докорінно відрізняється від досконалості. Адже досконалість визначається як абсолютний стан досягнення мети і, одночасно, найвищий рівень функціонування, що досягається не всіма і навряд чи в умовах професійної підготовки фахівця. Проте нам важко погодитися з тим, що компетентність у такому розумінні може бути метою професійної підготовки, оскільки мета виражає соціальне замовлення і виконує роль системоутворювального чинника всієї системи професійної підготовки фахівців.

Важливість цього підходу полягає в тому, що компетентність людини визначається автором у співвідношенні з її рівнем виконання діяльності, а не у співвідношенні з досягненнями інших. Оригінальна спроба формалізувати припущення та можливі зміни в самому понятті відображена в дослідженні як “формула компетентності” [2]. Її складовими визначено мобільність знань, варіативність методу та критичність думки. Така сукупність дає змогу авторові розглядати рівні компетентності від мінімального, медіального до найповнішого. Отже, на думку дослідника, компетентність фахівця визначається як здатність обирати найбільш ефективне рішення на основі критичного аналізу ймовірних рішень (критичність думки), завдяки можливості постійно оновлювати професійні знання (мобільність знань) та застосовувати спеціальні методи відповідно до умов (варіативність методу), що в сукупності дають можливість розв'язувати завдання на сучасному рівні.

Аналізуючи різні підходи до визначення поняття компетентності, ми звернули увагу на той факт, що, констатуємо її важливе значення для професійної діяльності фахівця, взаємозумовленість професійним і особистісним розвитком та якістю професійної підготовки, більшість авторів не розглядають сутності поняття. Так, дослідниками вивчено фактично різні явища, що об'єднуються загальним поняттям “компетентність”. Саме тому виникли й продовжують виникати безліч різних тлумачень компетентності фахівця: педагогічна, психологічна, методична, комунікативна, мовленнєва, аутопсихологічна, рефлексивна тощо. Це призводить до суперечностей: замість того, щоб удосконалювати, розвивати та доповнювати поняття, більшість дослідників розглядають його незалежно від інших, практично не враховуючи загальних засад розвитку компетентності. Адже, якщо не розкриваються

вихідні положення сутності поняття, то різні види і типи компетентності та способи її формування втрачають свою значущість.

Водночас, враховуючи багатофункційність компетентності стосовно різних видів діяльності (учіння, праця, спілкування), а не тільки професійної, можна стверджувати, що сутнісною характеристикою компетентності може бути її *суб'єктність* як сукупність зумовлених суб'єктом специфічних ознак, що забезпечують можливість реалізації, розвитку, становлення компетентності. Це припущення ми зробили на основі змістових характеристик поняття компетентності, виділених у дослідженнях [3; 4; 5]. У більшості праць специфіка суб'єкта не розглядається, але зазначається сукупність дій, функцій, рис, якостей того, хто повинен компетентно здійснювати діяльність. Безумовно, ці описові змістові характеристики компетентності можуть бути наближеними до змістових характеристик суб'єкта.

Тому проблема компетентності майбутнього фахівця має важливий, на нашу думку, аспект – необхідність розрізнення сутності цієї компетентності у двох можливих тлумаченнях: сутність професійної компетентності і сутність компетентності суб'єкта.

Безперечним є те, що професійна компетентність зорієнтована на конкретну галузь діяльності, і за своїм функціональним змістом, формою досить тісно пов'язана з вимогами конкретної діяльності. У цьому аспекті компетентність найчастіше розглядається як досягнення певного рівня професійних знань, навичок, умінь, що є необхідною умовою успішного виконання функцій професійної діяльності. У такому розумінні її значення значно ширше за традиційно визначений професійний досвід, але в нас немає впевненості, що йдеться не про майстерність, професіоналізм тощо. Таким чином, предметом вивчення могла бути не професійна компетентність за своєю сутністю, а особливості здобуття професійних знань, навичок і вмінь.

Стосовно сутності компетентності суб'єкта зауважимо, що істотні ознаки компетентності визначаються за допомогою специфічних характеристик суб'єкта, навіть коли безпосередньо не вживається поняття суб'єкта, а лише зазначається сукупність дій і функцій, що виконуються в межах компетентності. Професійна діяльність розглядається як сукупність ситуацій (типових, нестандартних, творчих), в яких проявляються функціональні можливості суб'єкта як здатність ефективно розв'язувати завдання. Тому реальним предметом вивчення стають не сама професійна діяльність та її професійні ситуації, а по суті особливості суб'єкта в умовах ефективного розв'язування цих ситуацій. Ми вважаємо, що у таких випадках йдеться про компетентність суб'єкта професійної діяльності.

Слід зазначити, що в системі вищої освіти сутнісна природа професійної компетентності виявляється в двох аспектах [6, с. 46]: проєктивному й оцінювальному. Щодо першого аспекту, то, виходячи з аналізу професійно значущих якостей у більшості професійно компетентних фахівців, дослідники доводять, що компетентність інтегрує пріоритетні якості випускників вищої професійної школи, якими вони повинні оволодіти. Професійна компетентність, що виявляється в оцінному аспекті, дозволяє визначити рівень відповідності професійної підготовки випускника та рівень професіоналізму того, хто вже працює, ідеалізованому еталону

професійно компетентного фахівця. Базовим теоретичним положенням для такого визначення професійної компетентності є модель (професіограма) спеціаліста. Це можна пояснити і традиційним підходом до професійної діяльності, де ступінь ефективності її здійснення та рівень досягнення певного розвитку компетентності “...оцінюються за результатами професійної діяльності та відповідністю психічних властивостей вимогам діяльності” [7, с. 28]. Таким чином, у межах професіографічного підходу сутність професійної компетентності розглядається як результат відповідності здобутих знань, навичок і вмінь та професійно значущих якостей особистості фахівця, що підготовлений до професійної діяльності або вже займається нею, до вимог професійної діяльності.

Ми вважаємо, що можливості професіографічного підходу до обґрунтування сутності компетентності майбутніх фахівців є досить вузькими через дотримання меж конкретної професійної діяльності. Підтвердженням цього є неоднозначне визначення професійної компетентності: знання справи; рівень освіти, досвід та стаж роботи за фахом тощо. Звужено “сферу професій”, до яких професійну компетентність включають як базову складову. Що стосується способів її формування, то здебільшого вони розглядаються як способи формування високого рівня виконання певної конкретної діяльності.

У сучасній педагогічній теорії і практиці найбільшої ефективності у формуванні компетентності досягають за допомогою “моделей компетентності”, які дають можливість обґрунтувати умови та з'ясувати чинники їх впровадження в процес професійної підготовки фахівців. Важко створити єдину модель її формування, оскільки існуючі моделі різних видів компетентності у кожному випадку враховують завдання конкретного дослідження. Через це виникає певна складність в аналізі моделей компетентності, спричинена низкою обставин. По-перше, автори відомих моделей професійної компетентності зосереджували основну увагу на змістово-процесуальному аспекті. По-друге, різні принципи складання моделей характеризують різні підходи до явища, що вивчається. По-третє, автори в основному визначали залежність рівня сформованості професійної компетентності від досвіду практичної діяльності. Та, незважаючи на велику кількість моделей компетентності, на нашу думку, їх можна умовно класифікувати, оскільки майже всі вони в основному ґрунтуються на принципах створення загальновідомих моделей.

Найбільш поширеними й прийнятими можна вважати “діяльнісні моделі компетентності” (Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова та ін.), в яких враховуються особливості та вимоги до професійної діяльності, а особистість фахівця є одним із структурних компонентів моделі. Так, орієнтуючись на функціональність діяльності, створює свою модель професійної компетентності Н.В.Кузьміна [8], яка розуміє професійну компетентність як здатність фахівця особливим способом структурувати наукові й практичні знання з метою найкращого розв'язання професійних завдань. Структурна організація моделі, розроблена А.К.Марковою [9], дає змогу розглядати професійну компетентність як складне утворення, в якому особистість фахівця є одним із структурних її компонентів, а компетентність стала визначатися як індивідуальна. Її зміст розкривається через професійну самосвідомість, самовизначення, саморозвиток професійних здібностей, інтернальність та

самопроекування власної стратегії професійного зростання. Це дало змогу дослідниці визначати види професійної компетентності, ґрунтуючись на понятті “зрілість людини в професійній діяльності”.

До найбільш відомих моделей, що ми їх називаємо “особистісними”, належить модель компетентності педагога Л.М. Мітіної [10], оскільки вона зорієнтована на вимоги загальновідомих суспільних норм, які пред’являються до особистості фахівця, де особливого значення набуває професійна самосвідомість. Проте така модель професійної компетентності насправді відображає в своєму змісті традиційні професійні знання та вміння, що пов’язані з професійною спрямованістю особистості, її загальною культурою та розвитком.

У зарубіжній психолого-педагогічній літературі найбільш відомою є модель компетентності Дж. Равена [11], яку ми умовно назвали “ситуативною”, де компетентність представлено як здатність діяти самостійно і відповідально при виконанні конкретної дії в конкретних ситуаціях. Складовими в його моделі компетентності є вузькоспеціалізовані знання, особливі навички, способи мислення та розуміння відповідальності за свої дії. Важливим вважається те, що через суб’єктивно значущі ситуації оцінюється ефективність навчальної діяльності. На нашу думку, особливо корисним є органічне поєднання компонентів компетентності з ефективно-результативним аспектом діяльності, а її формування може відбуватися завдяки розв’язуванню конкретних ситуацій.

Таким чином, наявність різних моделей компетентності доводить, по-перше, що є розбіжності у підходах щодо сутності компетентності; по-друге, виникає варіативність і неоднозначність у визначенні критеріїв побудови моделей компетентності; по-третє, у моделюванні враховується положення про те, що компетентність складне утворення і має компонентний характер. При цьому істотні характеристики компетентності не дають змоги певною мірою обґрунтувати механізм та умови її формування й становлення в умовах вищої школи.

У практичному аспекті узагальнена модель формування компетентності у студентів має будуватися, з одного боку, враховуючи положення концепції професійної підготовки до майбутньої професійної діяльності зі збереженням традиційних та специфічних педагогічних досягнень, а з іншого – має враховувати характерні особливості професійної діяльності фахівця, ґрунтуючись на загальновідомих функціях суб’єкта професійної діяльності.

Структурний аспект узагальненої моделі (горизонтальну структуру) забезпечують: а) структура компетентності фахівця, яка має певні компоненти за своїм складом; б) структура професійної підготовки у вищих навчальних закладах, яка відображає процес навчальної діяльності (цільовий, змістовий, процесуальний, контрольно-корекційний компоненти).

Функціональний аспект узагальненої моделі (вертикальну структуру) становлять: функції професійної компетентності, які мають забезпечувати ефективне виконання фахівцем своєї професійної діяльності.

На основі теоретико-експериментальної роботи ми визначили комплекс критеріїв рівня сформованості компетентності в студентів, що виявляються у таких ознаках: усвідомлення сутності проблем, що виникають у професійній діяльності, та їх

суперечностей; наявність особистого ставлення до способу розв'язування професійних завдань; наявність реального способу виявлення дій при розв'язуванні ситуацій. Зазначимо, що ці ознаки можуть бути загальними для всіх критеріїв компетентності, оскільки ми розглядаємо її як цілісне інтегративне новоутворення, тому неможливо здійснювати оцінювання і формування, не враховуючи єдності її складових.

Таким чином, формування компетентності в студентів у поєднанні структуроутворювальних та функціонально-формуючих компонентів ми розглядаємо як розширення можливостей здійснювати професійну діяльність, розкриття здатності інтелектуальної сфери фахівця та емоційно-особистісного залучення її до розв'язування професійних ситуацій.

Л і т е р а т у р а

1. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1998. – 357 с.
2. Чошанов М.А. Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессиональной школе: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Казань, 1996. – 320 с.
3. Мещеряков Д.А. Компетентность субъекта предпринимательской деятельности: Дис. ... д-ра экон. наук: 08.00.01. – Воронеж, 1999. – 259 с.
4. Огарев Е.И. Компетентность образования: социальный аспект. – СПб.: Речь, 1995. – 101 с.
5. Растянников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 320 с.
6. Соколов В.М., Корнаухова Ю.А. О понятии “профессиональная компетентность” в образовании / Сб. материалов науч.-практ. конф. – Нижн. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2000. – С. 46-52.
7. Битянова Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии: Аналит. обзор. – М.:МПСИ, 1998. – 48 с.
8. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.:Высш. шк., 1990. – 119 с.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
10. Митина Л.М. Психология развития конкурентноспособной личности. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 400 с.
11. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2001. – 314 с.

**Головко Н.І.,
м. Київ**

МЕТОДИ МОТИВАЦІЇ ТА СТИМУЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Методы обучения способствуют не только эффективности проведения учебного процесса, но и помогают активизировать познавательную деятельность студентов. К одной из важных групп методов принадлежит метод мотивирования и стимулирования учебной деятельности. В статье рассматриваются проблемы и пути повышения мотивации студентов как неотъемлемой части учебного и воспитательного процесса будущих социальных работников.