

УДК 378.147

## СКЛАДОВІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

**В.М. Галузяк**

*У статті визначено і проаналізовано основні підходи до розуміння сутності професійної компетентності вчителя у вітчизняній і зарубіжній педагогіці. Загальнопедагогічна компетентність розглядається як інтегральна здатність учителя успішно виконувати професійні функції, що забезпечується комплексом засвоєних знань, умінь, якостей, здібностей і етичних установок. Загальнопедагогічна компетентність формується у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу і стосується універсальних навчально-виховних умінь, що не залежать від предметної спеціалізації вчителя. У структурі загальнопедагогічної компетентності вчителя виокремлені три складові: навчальна, виховна і особистісно-рефлексивна. Перші дві містять компетентності, що стосуються основних функцій педагогічної діяльності (навчальної і виховної), які полягають у розвитку, відповідно, інструментальної та мотиваційно-ціннісної сфер особистості вихованця. Особистісно-рефлексивна компетентність стосується самого педагога, його можливостей аналізувати себе і свої дії, змінювати власні професійні установки, займатися професійним самовдосконаленням, виробляти індивідуальний стиль педагогічної діяльності.*

**Ключові слова:** професійна компетентність, загальнопедагогічна компетентність, складові загальнопедагогічної компетентності, компетентнісний підхід, педагогічна освіта.

## СОСТАВЛЯЮЩИЕ ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

**В.М. Галузяк**

*В статье определены и проанализированы основные подходы к пониманию сущности профессиональной компетентности учителя в отечественной и зарубежной педагогике. Общепедагогическая компетентность рассматривается как интегральная способность учителя успешно выполнять профессиональные функции на основе комплекса усвоенных знаний, умений, качеств, способностей и этических установок. Общепедагогическая компетентность формируется в процессе изучения дисциплин педагогического цикла и касается универсальных учебно-воспитательных умений, не зависящих от предметной специализации учителя. В структуре общепедагогической компетентности учителя выделены три составляющие: учебная, воспитательная и личностно-рефлексивная. Первые две содержат компетентности, касающиеся основных функций педагогической деятельности (учебной и воспитательной), которые состоят в развитии, соответственно, инструментальной и мотивационно-ценностной сфер личности воспитанника. Личностно-рефлексивная компетентность относится к личности самого педагога, его возможности анализировать себя и свои действия, изменять собственные профессиональные установки, заниматься профессиональным самосовершенствованием, вырабатывать индивидуальный стиль педагогической деятельности.*

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, общепедагогическая компетентность, составляющие общепедагогической компетентности, компетентностный подход, педагогическое образование.

## COMPONENTS OF THE GENERAL PEDAGOGICAL COMPETENCE OF THE TEACHER

**V. Haluziak**

*In the article certainly and the basic going is analysed near understanding of essence of professional competence of teacher in home and foreign pedagogics. A general pedagogical competence is examined as integral ability of teacher successfully to execute professional functions, that is provided by the complex of the mastered knowledge, abilities, traits,*

*capabilities and ethic attitudes. A general pedagogical competence is formed in the process of study of disciplines of pedagogical cycle and touches universal educational abilities that does not depend on subject specialization of teacher. In the structure of general pedagogical competence of teacher three basic constituents are distinguished: training, educational and personality-reflective. First two contain to the competence, that touch the basic functions of pedagogical activity (training and education), that consist in development, accordingly, instrumental and motivational-valued spheres of personality of pupil. A personality-reflective competence touches a teacher, his possibilities to analyse itself and the actions, to change own professional options, engage in professional self-perfection, to produce individual style of pedagogical activity.*

**Keywords:** professional competence, general pedagogical competence, components of general pedagogical competence, competence approach, pedagogical education.

Розвиток сучасної педагогічної освіти в контексті переорієнтації загальноосвітньої школи на формування базових компетентностей учнів вимагає модернізації чинної системи професійної підготовки майбутніх учителів. Традиційні моделі навчання, орієнтовані в першу чергу на фундаментальну теоретичну підготовку вчителів, не відповідають соціально-економічним потребам суспільства і запитам педагогічної практики. Для того, щоб формувати компетентності у школярів, педагог сам повинен володіти відповідними професійними компетентностями. Сучасна школа потребує вчителів, здатних до цілісного сприйняття педагогічної реальності, конструктивної взаємодії з усіма учасниками педагогічного процесу та ефективного вирішення професійних проблем. У зв'язку з цим на перший план у професійній підготовці майбутніх учителів виходить компетентнісний підхід, з яким пов'язуються надії на оновлення змісту педагогічної освіти.

Компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації педагогічного процесу і оцінки його результатів. З погляду цього підходу, мета освіти полягає в розвитку здатності особистості самостійно вирішувати проблеми в різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального та особистого досвіду.

Сутність і особливості компетентнісного підходу як концептуальної основи професійної підготовки майбутніх учителів розглядаються у працях багатьох дослідників (Н. Бібік, В. Введенський, Е. Зеєр, І. Зимня, В. Кальней, Н. Кузьміна, О. Ларіонова, А. Маркова, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, Ю. Татур, А. Хуторской, В. Шадріков, Т. Якиманська та ін.).

У контексті підготовки майбутніх учителів професійна компетентність визначається як володіння «необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість педагогічної діяльності, педагогічного спілкування і особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості: сукупність знань, досвіду, умінь гнучкого володіння педагогічною технологією, знаходження оптимальних засобів впливу на учня з урахуванням його потреб і інтересів, прав і вільного вибору способів діяльності та поведінки» [7, с. 133].

Аналіз психолого-педагогічних джерел дає підстави виокремити декілька підходів до розуміння сутності професійної компетентності педагога:

- професіографічний підхід полягає у визначенні професійної компетентності як моделі фахівця, що містить узагальнені вимоги до професії та індивідуального розвитку суб'єкта професійної діяльності (В. Беспалько, В. Сластьонін, Н. Тализіна);
- знаннєвий підхід ґрунтується на традиційному визначенні компетентної людини як знаючої, обізнаної, поінформованої; тут професійна компетентність розглядається як єдність засвоєного соціального досвіду і досвіду, набутого внаслідок практичного виконання професійної діяльності (А. Вербицький, М. Розов, Г. Сериков, Г. Сухобська та ін.);
- акмеологічний підхід полягає у розумінні професійної компетентності як певного рівня розвитку професіоналізму суб'єкта діяльності (на етапі навчання – це «готовність» (А. Міщенко, В. Сластьонін), на післявузівському – «майстерність» (І. Багаєва, С. Єлканов, Н. Кузьміна та ін.);
- системно-інтеграційний підхід полягає у розумінні професійної компетентності як системної цілісності взаємопов'язаних компонентів, що охоплюють різні сфери особистості та відображають структуру професійно-педагогічної діяльності (А. Маркова, Є. Павлютенков, А. Ситаров).

Попри значний інтерес науковців до феномену професійно-педагогічної компетентності, можна констатувати неоднозначність і суперечливість поглядів на його зміст і структуру.

**Мета** нашої статті полягає у теоретичному аналізі основних підходів до трактування сутності загальнопедагогічної компетентності вчителя та визначенні на цій основі її змістових компонентів.

Професійна компетентність педагога найчастіше розглядається з позицій функціонально-діяльнісного підходу (Н. Кузьміна, В. Сластьонін, В. Симонов, Р. Шакуров, А. Щербаков та ін.), в якому компетентність трактується як єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, виконання професійних функцій. При цьому основні параметри компетентності задаються функціональною структурою педагогічної діяльності, представленою низкою теоретичних і практичних умінь: аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних, організаторських, комунікативних і ін.

Н. Кузьміна виокремлює в педагогічній компетентності як інтеграційні властивості особистості п'ять складових:

1) *спеціальну* компетентність у галузі дисципліни, що викладається: глибокі знання, кваліфікація і досвід діяльності у відповідній предметній сфері;

2) *методичну* компетентність у галузі способів формування знань і умінь учнів: володіння різними методами і прийомами навчання, знання дидактичних методів і умінь застосовувати їх у навчальному процесі, знання психологічних механізмів засвоєння знань і умінь;

3) *соціально-психологічну* компетентність у галузі педагогічного спілкування;

4) *диференціально-психологічну* компетентність: умінь виявляти особистісні особливості, установки, спрямованість і здібності учнів, визначати і враховувати їх емоційний стан, грамотно будувати взаємовідносини з керівниками, колегами й учнями;

5) *аутопсихологічну* компетентність: умінь усвідомлювати рівень власної діяльності, достоїнства і недоліки власної діяльності та особистості; знання про способи професійного самовдосконалення; умінь бачити причини недоліків у своїй роботі; прагнення до самовдосконалення [8].

А. Маркова розрізняє чотири види професійної компетентності:

1) *спеціальну* (володіння професійною діяльністю на високому рівні, здатність проектувати свій професійний розвиток);

2) *соціальну* (володіння колективною професійною діяльністю і прийомами професійного спілкування, сформованість соціальної відповідальності за результати своєї діяльності);

3) *особистісну* (володіння досвідом особистісної саморегуляції, прийомами самовираження, саморозвитку, здатність протистояти професійним деформаціям);

4) *індивідуальну* (володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності, творчого потенціалу, готовність до професійного зростання) [9].

В. Сластьонін розуміє під педагогічною компетентністю єдність теоретичної і практичної готовності до виконання педагогічної діяльності [10, с. 41]. При цьому структура педагогічної компетентності розкривається через чотири групи професійних умінь:

1) умінь «переводити» зміст об'єктивного процесу виховання в конкретні педагогічні завдання: вивчення особистості і колективу; проектування розвитку колективу і окремих учнів; визначення комплексу освітніх, виховних і розвивальних завдань;

2) умінь будувати і приводити в рух логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування навчально-виховних завдань; відбір змісту освітнього процесу; оптимальний вибір форм, методів і засобів його організації;

3) умінь виділяти і встановлювати взаємозв'язки між компонентами та чинниками виховання: активізація особистості школяра, розвиток його діяльності; організація і розвиток спільної діяльності; забезпечення зв'язку школи з навколишнім середовищем;

4) умінь оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз і аналіз навчально-виховного процесу та результатів діяльності; визначення нового комплексу педагогічних завдань.

А. Белкін і В. Нестеров розуміють педагогічну компетентність як сукупність професійних і особистісних якостей, що забезпечують реалізацію низки компетенцій: когнітивної (професійно-педагогічна ерудиція); психологічної (емоційна культура – культура відчуттів і сприймання, культура слова і емоційних станів, емоційна сприйнятливність, психологічна спостережливність); комунікативної (культура спілкування і педагогічний такт); риторичної (професійна культура мовлення); професійно-технологічної (володіння педагогічними технологіями); професійно-інформаційної (орієнтування в інформаційному просторі, пошук, оцінка, зберігання і використання отриманої інформації в освітньому процесі); моніторингової (уміння науково обгрунтованого вивчення, моніторингу явищ педагогічної дійсності – спостереження, аналіз і прогнозування їх розвитку) [1].

У моделі професійної компетентності педагога В. Введенський виокремлює набір ключових (загальних) компетентностей, які складають основу для операціональних (часткових) компетентностей [2]. На основі аналізу структурних елементів професійної компетентності педагога (С. Вершловський, Ю. Варданян, В. Загвязинський, Т. Каплунович, В. Сластьонін) дослідник виокремлює такі ключові компетентності (компетенції) педагога:

- *комунікативна*: орієнтування в соціальних ситуаціях, визначення особистісних особливостей і емоційного стану інших людей, вибір адекватних способів поведінки з ними і реалізація цих способів у процесі взаємодії, розподіл і концентрація уваги, привертання до себе уваги, встановлення психологічного контакту, культура мовлення;

- *інформаційна*: здатність до набуття знань про себе, учнів і їх батьків, про досвід роботи інших педагогів, науково-методична і загально-світоглядна поінформованість;

- *регулятивна*: постановка цілей, планування, мобілізація і стійка активність у досягненні результатів, оцінка результатів діяльності, рефлексія;
- *інтелектуально-педагогічна*: комплекс інтелектуально-логічної (аналіз і синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення і конкретизація) і інтелектуально-евристичної (генерування ідей, аналогія, фантазія, подолання інертності мислення, критичність мислення) компетентності;
- *операціональна*: набір дій, необхідних педагогові для здійснення професійної діяльності, педагогічні вміння – прогностичні, проєктивні, методичні, організаторські, імпровізаційні, експертні.

Більшість дослідників, розглядаючи складові компетентності вчителя, дотримуються цілісного підходу до розуміння предмета педагогічної діяльності, не диференціюючи в ньому навчальний і виховний аспекти.

На думку В. Шадрикова, вимоги до компетентності педагога визначаються функціональними завданнями, які він повинен реалізовувати у своїй діяльності [13]. До визначення професійної компетентності педагога дослідник підходить з позицій діяльнісного підходу, розрізняючи при цьому два аспекти психологічного аналізу педагогічної діяльності: навчальний і виховний. Педагогічна діяльність описується як психологічна функціональна система, але в одному випадку увага зосереджується на організації навчальних дій учня, а в іншому – на формуванні його поведінки (вчинків). Відповідно, В. Шадриков розрізняє дві групи професійних компетентностей вчителя: навчальні і виховні.

До навчальних компетентностей педагога дослідник відносить: компетентність у мотивації навчальної діяльності учня; компетентність у розкритті особистісного смислу конкретного навчального курсу і навчального матеріалу конкретного уроку; компетентність у постановці цілей навчальної діяльності; компетентність у пізнанні та розумінні особистості учня для реалізації індивідуального підходу в навчанні; компетентність у предметі викладання (предметна компетентність); компетентність у прийнятті рішень, пов'язаних з реалізацією педагогічних завдань; компетентність у розробці програм діяльності; компетентність в організації навчальної діяльності: компетентність у створенні умов діяльності, передусім інформаційних, адекватних поставленим навчальним завданням; компетентність у досягненні розуміння учнем навчального завдання і способів його виконання (способів діяльності); компетентність в оцінюванні поточних і підсумкових результатів діяльності учня.

Розуміючи виховання як діяльність, спрямовану на формування у дітей системи особистісних якостей, поглядів і переконань, В. Шадриков окремо розглядає виховні компетентності педагога, які полягають у здатності: визначати мету виховання; включати вихованця в систему міжособистісних стосунків; давати моральну оцінку вчинкам вихованця; включати учнів у ситуацію, насичену емоційними переживаннями; забезпечувати мотивацію бажаної поведінки (вчинків) учня; розуміти учня, допомагати йому знаходити відповіді на питання, які хвилюють його на певному етапі життя; здійснювати цілепокладання стосовно вчинків конкретного учня; розуміти інтереси і спрямованість учня, його внутрішній світ; встановлювати соціальний статус учня, його стосунки з іншими людьми і змінювати їх у бажаному напрямі; педагогічно грамотно здійснювати оцінювання поведінки і вчинків учня; приймати рішення, пов'язані з розв'язанням виховних проблем (конфліктів); розробляти програми поведінки; орієнтуватися в умовах, що забезпечують бажані вчинки учнів; забезпечувати рефлексію учнем морального аспекту власної поведінки.

На наш погляд, В. Шадриков цілком слушно наголошує на важливості розрізнення в структурі професійної компетентності вчителя двох якісно специфічних аспектів – навчального і виховного. Навчання і виховання (у вузькому значенні) спрямовуються на розвиток різних сфер особистості – інструментальної й мотиваційно-ціннісної, а тому потребують дотримання особливих принципів і застосування відповідних методів та прийомів [3], що повинно знайти відображення у структурі педагогічної компетентності вчителя.

Отже, розглядаючи зміст професійної педагогічної компетентності, одні дослідники акцентують увагу на загальних і спеціальних знаннях педагога, інші – на професійних вміннях, треті – доповнюють необхідні знання і вміння певними психологічними якостями, четверті наголошують на важливості особистісних властивостей. Усі дослідники звертають увагу на багатосторонній, різноплановий і системний характер педагогічної компетентності.

У контексті аналізу структури педагогічної компетентності становлять інтерес зарубіжні підходи до визначення професійних стандартів учителів. Німецькі педагоги Г. Леман і В. Ніке трактують компетентність учителя як: здатність виконувати завдання належним чином; якість виконання педагогічних завдань відповідно до чинних стандартів; відповідальність за виконання певних завдань відповідно до конкретних можливостей і професійної етики [15]. Е. Терхарт розуміє під педагогічною компетентністю «єдність необхідних професійних знань, професійних умінь і професійної етики» [16].

Як зазначають німецькі дослідники, учитель може вважатися компетентним, якщо він: здатний впоратися із завданнями на основі наявних знань про світ, а також спеціальних професійних знань, пов'язаних з наукою про виховання і з відповідною предметною дисципліною; на основі спеціальної

професійної етики може грамотно вирішувати конкретні педагогічні ситуації в інтересах учня; може нести відповідальність перед кожною особою за свої педагогічні дії [15].

У Великобританії професійні стандарти для вчителів (Professional Standards for Teachers) розроблені Департаментом освіти і Агентством з підготовки та розвитку педагогічних кадрів (TDA) у 1998 р. З того часу вони неодноразово уточнювалися (остання версія – 2014 р.). Стандарти визначають вимоги до професійної діяльності вчителя на різних стадіях кар'єрного зростання, починаючи від учителя-початківця, який отримує статус кваліфікованого вчителя (обов'язковий документ, окрім диплому), і закінчуючи вчителем-експертом. Структура стандартів містить три взаємопов'язані групи вимог: до професійних якостей, знань і вмінь учителя. Розглянемо вимоги стандартів до випускників, необхідні для отримання початкового статусу – кваліфікованого вчителя [16].

Перша група вимог, пов'язана з *професійними якостями*, містить три блоки.

1.1. Учитель повинен демонструвати в *стосунках з учнями*:

- уміння організувати взаємодію з дітьми і підлітками, демонструючи високі очікування від кожного учня, здійснюючи індивідуальний підхід і стимулюючи учнів до співпраці;
- здатність слугувати зразком відносин і поведінки для учнів;
- знання і дотримання основних юридичних норм професійної діяльності (законодавство в галузі освіти, професійні обов'язки, статут і освітні пріоритети школи, правила внутрішнього розпорядку і поведінки).

1.2. Другий блок присвячений *комунікативним умінням* учителя:

- уміння спілкуватися з дітьми, батьками, опікунами; уміння взаємодіяти в індивідуальному спілкуванні і в команді, володіння способами невербальної комунікації;
- усвідомлення і повага до внеску колег, батьків, опікунів у розвиток і досягнення учнів; інформування батьків про успішність їх дітей, вияв поваги до етнічних, культурних і релігійних особливостей суб'єктів спілкування;
- уміння взаємодіяти і співпрацювати з колегами, використовувати досвід інших фахівців у роботі з класом.

1.3. Третій блок присвячений *професійному розвитку* вчителя, який повинен уміти:

- аналізувати свою практичну педагогічну діяльність і визначати напрями і цілі подальшого розвитку та вдосконалення;
- творчо і конструктивно критично ставитися до інновацій, бути готовим впроваджувати їх у свою практику за умови очевидності їх користі;
- враховувати поради колег, бути відкритим до інструктажу і наставництва, здійснювати планування і викладання у співпраці, використовувати поради і підтримку менторів, наставників, колег, позитивно сприймати конструктивну критику на свою адресу і т. д.

Друга група – вимоги до сформованості *професійних знань*.

2.1. Педагогічні і методичні знання:

- *у сфері викладання*: володіння широким спектром стратегій учіння, викладання і управління поведінкою учнів; уміння вибирати відповідну стратегію навчання для конкретної дитини;
- *у сфері оцінювання*: знання вимог до оцінювання результатів навчання у своїй предметній галузі, порядку здійснення контролю і проведення іспитів; знання вимог до результатів навчання на кожному рівні шкільного стандарту, уміння підготувати учнів до процедури оцінювання; знання різних підходів до оцінювання і розуміння важливості організації поточного оцінювання; уміння використовувати статистичні дані для оцінювання своєї діяльності, прогресу учнів і підвищення їх успішності;
- *у сфері загальної грамотності і предметних знань*: знання і розуміння статусу та стандартів свого предмета; уміння викладати свій предмет учням різного віку і здібностей, вибираючи відповідну методику навчання.

2.2. Спроможність *працювати з різними категоріями учнів*, у тому числі з дітьми із особливостями розвитку:

- знання процесу розвитку дитини і розуміння того, що її успіхи залежать від природних, релігійних, етнічних, лінгвістичних, соціальних чинників довкілля; здатність надавати підтримку дітям з різними освітніми потребами за допомогою досвідчених колег;
- знання своїх обов'язків щодо охорони здоров'я учнів і здатність отримувати кваліфіковану консультацію у колег з приводу особливих проблем учнів.

Третя група – вимоги до сформованості *професійних умінь*.

3.1. Уміння у сфері *планування*:

- уміння розробляти серію взаємопов'язаних навчальних завдань і видів діяльності з чітко визначеною метою, зрозумілою для учнів різного віку і рівня навченості;

- уміння навчати грамоти, обчислень, інформаційно-комунікаційних технологій дітей різного віку і здібностей;
- уміння планувати домашні завдання і позакласну діяльність з урахуванням індивідуальних потреб учнів.

### 3.2. Уміння у сфері навчання:

- уміння проводити уроки і серії уроків, використовуючи різні методики, ресурси, включаючи комп'ютерне навчання;
- уміння застосовувати різні стратегії оцінювання і фіксації досягнень освітніх результатів конкретних учнів і всього класу; викладати матеріал послідовно і логічно з урахуванням здібностей учнів; організувати своє мовлення, використовуючи пояснення, розпитування, дискусію і т. д.

### 3.3. Уміння у сфері оцінювання і забезпечення зворотного зв'язку:

- уміння адекватно оцінювати хід освітнього процесу, поточний рівень досягнень учнів, щоб ставити перед ними адекватні навчальні завдання;
- уміння давати регулярний, своєчасний, точний звіт про досягнення учнів, що відображає як їх прогрес, так і проблеми.

### 3.4. Уміння у сфері організації освітнього середовища:

- уміння створювати доцільне, безпечне і комфортне освітнє середовище в класі і поза класом, що стимулює інтерес до учіння;
- уміння управляти поведінкою учнів, задаючи їм чіткі дисциплінарні рамки, а також сприяти розвитку самоконтролю і незалежності учнів у процесі навчання.

Як бачимо, у змісті професійних стандартів учителів Великобританії термін компетентність (компетенція) не вживається. Натомість використовуються традиційні поняття: професійні якості (professional attributes), професійні знання (professional knowledge and understanding), професійні уміння (professional skills). Це до певної міри спростовує поширене в українському педагогічному дискурсі уявлення про всеосяжність компетентнісного підходу у зарубіжній педагогіці. Очевидно, що професійні вимоги до вчителя можна доволі адекватно описати, не послуговуючись терміном компетентність, а використовуючи традиційні теоретичні конструкти з аналогічним змістом: знання, установки, якості, здібності, вміння тощо.

Отже, зарубіжні дослідники трактують професійну компетентність (компетенцію) педагога як здатність успішно виконувати професійні функції, що забезпечується комплексом його знань, умінь, якостей, здібностей і етичних установок.

Структура професійного стандарту педагога зазвичай містить найменування доменів (блоків), відповідно до яких диференціюються різні види професійної компетентності та виокремлюються групи конкретних професійних умінь. Аналіз професійних стандартів учителів, розроблених у США, Великобританії, Австралії і інших країнах свідчить, що найбільш частотними є такі домени:

1. Зміст навчання, предметні знання, предметні компетенції.
2. Варіативність, індивідуалізація і диференціація навчання, психолого-педагогічний супровід учнів.
3. Планування освітньої діяльності.
4. Освітнє середовище, безпечний розвивальний освітній простір.
5. Освітні технології, ІКТ, засоби оптимізації навчального процесу, ресурси, інновації, міждисциплінарність.
6. Оцінка результатів навчання і зворотний зв'язок.
7. Навчальна комунікація (стосунки вчителя з учнями).
8. Стосунки співпраці (професійні зв'язки, стосунки з батьками, громадськістю, адміністрацією освітніх організацій).
9. Професійне вдосконалення, рефлексія.
10. Норми професійної етики, професійна відповідальність педагога, педагогічна культура [10].

Зауважимо, що більшість доменів стосується навчальної діяльності вчителя, міжособистісних стосунків, професійного самовдосконалення і професійної етики.

Зміст стандартів формулюється в різних формах, але переважаючими є короткі дефініції, що відповідають розробленому Б. Блумом концептуальному підходу до педагогічного цілепокладання. Згідно з ним перевага надається дієсловам, що позначають конкретні дії педагога: «вчитель використовує (застосовує, демонструє, здійснює...)». Менш поширені номінативні конструкції на зразок: «глибоке знання навчального предмета», «розуміння вікових і індивідуальних особливостей учнів», «здатність до планування і організації навчальної діяльності» тощо. Особливе значення надається таким компонентам професійної компетентності педагога, як: а) професійні знання, уміння і навички; б) професійні досягнення і досвід; в) система цінностей; г) критичне ставлення до власних професійних досягнень (рефлексія) [14].

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить, що педагогічна компетентність вчителя здебільшого розуміється як системний прояв професійних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, здібностей і особистісних якостей, які дають змогу успішно виконувати завдання педагогічної діяльності. Компетентнісний підхід у сфері педагогічної освіти полягає передусім у посиленні практичної спрямованості підготовки майбутніх учителів, формуванні у них здатності до успішної реалізації професійних функцій. У цьому контексті важливого значення набуває розробка різнорівневої структури професійних компетентностей, яка розкриває основні сфери діяльності вчителя у формі загальних професійних умінь.

Важливе значення у структурі професійної компетентності вчителя належить загальнопедагогічній компетентності, яка формується у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу і стосується універсальних навчально-виховних умінь, що не залежать від предметної спеціалізації. Це сфера професійної компетентності, яка містить комплекс загальнопедагогічних знань і умінь, що визначають успішність реалізації головних професійних функцій учителя – навчання і виховання учнів.

Сутнісною характеристикою загальнопедагогічної компетентності вчителя є спрямованість на розвиток вихованця як головну мету педагогічної діяльності, а також потреба в самопізнанні і постійному самовдосконаленні, критичному аналізі власних професійних установок, корекції способів навчально-виховної взаємодії з учнями. У зв'язку з цим у структурі загальнопедагогічної компетентності, на наш погляд, доцільно розрізнити три основні підструктури: навчальну, виховну і особистісно-рефлексивну. Перші дві містять компетентності, що стосуються основних функцій педагогічної діяльності (навчальної і виховної), які полягають у розвитку, відповідно, інструментальної та мотиваційно-ціннісної сфер особистості вихованця.

Узагальнення результатів аналізу зарубіжних і вітчизняних підходів до визначення стандартів професійної підготовки вчителів дає підстави виокремити декілька складових *навчальної компетентності* вчителя.

*Діагностична компетентність:*

- уміння визначати рівень навченості учнів, їх пізнавальні можливості;
- уміння визначати індивідуальні особливості пізнавальних процесів учнів;
- уміння визначати причини навчальних успіхів і невдач учнів.

*Проективна компетентність:*

- уміння визначати навчальні завдання;
- уміння відбирати й структурувати зміст навчання;
- уміння планувати навчальний процес (календарно-тематичне, поурочне планування);
- уміння обирати оптимальні форми, методи і засоби навчання з урахуванням пізнавальних можливостей учнів та особливостей навчального матеріалу.

*Організаційно-процесуальна компетентність:*

- уміння мотивувати учнів, активізувати їх пізнавальну діяльність;
- уміння реалізовувати дидактичні принципи під час організації навчального процесу;
- уміння адекватно застосовувати форми, методи і засоби навчання, сучасні інформаційні і комунікаційні технології;
- уміння організовувати фронтальну, групову та індивідуальну навчальну діяльність учнів;
- уміння враховувати у навчанні вікові та індивідуальні особливості учнів, у тому числі обдарованих і з особливими освітніми потребами.

*Оцінювально-корекційна компетентність:*

- уміння об'єктивно оцінювати навчальні досягнення учнів на основі чітких критеріїв;
- уміння адекватно застосовувати різні види і методи контролю навчальних досягнень учнів;
- уміння використовувати результати контролю успішності школярів як конструктивний зворотний зв'язок для корегування їх навчальної діяльності;
- уміння визначати помилки і утруднення у ході реалізації навчальних завдань;
- уміння надавати консультативну допомогу учням і батькам.

У складі *виховної компетентності* вчителя можна виокремити аналогічні компоненти.

*Діагностична компетентність:*

- уміння визначати рівень вихованості учнів і рівень розвитку учнівського колективу;
- уміння визначати індивідуальні особливості мотиваційно-ціннісної сфери учнів;
- уміння визначати причини відхилень у поведінці учнів.

*Проективна компетентність:*

- уміння ставити виховні завдання (стосовно розвитку особистості і колективу);

- уміння планувати виховну діяльність;
- уміння обирати адекватні моделі, методи і прийоми виховання з урахуванням рівня особистісної зрілості учнів і рівня розвитку учнівського колективу.

*Організаційно-процесуальна компетентність:*

- уміння реалізовувати принципи виховання;
- уміння налагоджувати емоційний контакт з вихованцями;
- уміння створювати емоційно комфортне виховне середовище;
- уміння здійснювати педагогічно доцільну самопрезентацію;
- уміння дотримуватися норм педагогічної етики;
- уміння організовувати конструктивну міжособистісну взаємодію з учнями, батьками і колегами;
- уміння попереджати та конструктивно вирішувати педагогічні конфлікти;
- уміння адекватно застосовувати різні моделі, форми, методи і прийоми виховання;
- уміння враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів у вихованні;
- уміння здійснювати керівництво розвитком учнівського колективу;
- уміння організовувати самовиховання учнів.

*Оцінювально-корекційна компетентність:*

- уміння визначати результати виховання;
- уміння визначати помилки і утруднення у ході реалізації виховних завдань;
- уміння коректно оцінювати поведінку і вчинки учня;
- уміння здійснювати профілактику і корекцію відхилень у поведінці учнів.

*Особистісно-рефлексивна компетентність* стосується особистості самого педагога, його спроможності аналізувати себе й власні дії, змінювати свої професійні установки, займатися професійним самовдосконаленням, виробляти індивідуальний стиль педагогічної діяльності [4; 5]. Педагогічна рефлексія визначає ставлення вчителя до себе як до суб'єкта професійної діяльності, сприяє формуванню адекватної професійної Я-концепції, дає змогу оцінити рівень власного особистісного розвитку, дізнатися про свої сильні і слабкі сторони, з'ясувати власну відповідність або невідповідність вимогам професії, визначити причини ймовірних успіхів і невдач. Завдяки цьому рефлексія виступає важливим чинником особистісно-професійного самовдосконалення педагога, сприяє розвитку інших професійно важливих якостей, корекції професійних установок, формуванню проблемно-дослідницького підходу до власної діяльності.

У складі особистісно-рефлексивної компетентності вчителя можна виокремити два компоненти: діагностичний і саморозвивальний.

*Діагностична компетентність:*

- уміння здійснювати особистісно-професійну рефлексію, визначати сильні і слабкі сторони своєї особистості;
- уміння аналізувати власний професійний досвід, здібності і компетентності;
- уміння адекватно визначати причини своїх успіхів і невдач;
- уміння осмислювати вихідні засади, провідні ідеї та принципи, на яких ґрунтується власна професійна діяльність, здатність ставити їх під сумнів і корегувати;
- уміння усвідомлювати свої індивідуально-психологічні особливості, їх вплив на професійну діяльність та корегувати на цій основі власну поведінку, попереджати виникнення професійних деформацій.

*Саморозвивальна компетентність:*

- уміння визначати напрями і завдання професійного розвитку та самовдосконалення;
- уміння корегувати свою діяльність на основі критичного аналізу її результатів;
- уміння використовувати результати наукових педагогічних досліджень для вдосконалення своєї діяльності;
- уміння критично і творчо ставитися до педагогічних інновацій, конструктивно використовувати їх у своїй діяльності;
- уміння забезпечувати зворотний зв'язок з колегами для оптимізації своєї професійної діяльності;
- уміння здійснювати колегіальне консультування, враховувати поради колег і наставників, сприймати конструктивну критику на свою адресу;
- уміння використовувати формальні і неформальні можливості для подальшої професійної освіти і самовдосконалення.



Очевидно, що вказаний перелік загальнопедагогічних компетентностей і умінь є далеко не повним. Однак, у ньому, на наш погляд, знайшли відображення загальні педагогічні уміння, необхідні для реалізації основних професійних функцій учителя – навчання і виховання учнів.

### **Література**

1. Белкин А.С. Педагогическая компетентность : учебное пособие / А.С. Белкин, В.В.Нестеров.– Екатеринбург, 2003.– 188 с.
2. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
3. Галузяк В.М. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
4. Галузяк В.М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі : зб. наук. ст. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Х.: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. – С. 25-29.
5. Галузяк В.М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків: НТУ «ХПІ». – 2008. – №4. – С. 17-25.
6. Галузяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С. 37-46.
7. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике (междисциплинарный): предназначен для учащихся, студентов, аспирантов, учителей и преподавателей вузов / Г.М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2005. – 447 с.
8. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 312 с.
10. Мирошникова О.Х. Профессиональный стандарт педагога: международный опыт и региональные компоненты / О.Х. Мирошникова // Интернет-журнал «Наукоедение». – 2015. – Том 7, №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/53PVN315.pdf>
11. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школьная пресса, 2002. – 512 с.
12. Холковська І.Л. Діагностика загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів / І. Л. Холковська // Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – С. 112-135.
13. Шадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности / В.Д.Шадриков // Сибирский учитель. – 2007.– №6. – С. 5-15.
14. Ingvanson L. Teaching Standards and MESHGuides. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.meshguides.org/mesh-background-2/teaching-standards-and-mesh-guides-lawrence-ingvarson/>
15. Lehmann G., Nieke W. Zum Kompetenz Modell. 2001. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.bildungserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf>
16. Professional Standards for Teachers. [Electronic resource]. – Mode of access: [https://www.rbkc.gov.uk/pdf/standards\\_core.pdf](https://www.rbkc.gov.uk/pdf/standards_core.pdf)
17. Terhart E. Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster: Waxmann, 2007. – S. 37-62.