

УДК 378.147

ПОНЯТТЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ ВИЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ВИМОГ ДО ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

В. М. Галузяк

У статті проаналізовані різні підходи до розуміння сутності педагогічної компетентності. Виокремлено функціональний і структурний підходи до визначення компетентності. Педагогічна компетентність розглядається як інтегральна (комплексна) властивість особистості педагога, що набувається у процесі навчання (професійної підготовки), ґрунтується на засвоєних знаннях, уміннях і навичках та виступає передумовою успішного виконання завдань педагогічної діяльності. З'ясовано співвідношення поняття педагогічної компетентності з іншими поняттями, що вживаються у контексті визначення професійних вимог до особистості педагога (педагогічні здібності, уміння, якості).

Ключові слова: компетентність, педагогічна компетентність, педагогічні здібності, педагогічні уміння, педагогічні якості.

ПОНЯТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТРЕБОВАНИЙ К ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

В. М. Галузяк

В статье проанализированы различные подходы к пониманию сущности педагогической компетентности. Выделены функциональный и структурный подходы к определению компетентности. Педагогическая компетентность рассматривается как интегральное (комплексное) свойство личности педагога, приобретаемое в процессе обучения (профессиональной подготовки), основывающееся на усвоенных знаниях, умениях и навыках и выступающее в качестве предпосылки успешного выполнения задач педагогической деятельности. Выяснено соотношение понятия педагогической компетентности с другими понятиями, употребляющимися в контексте определения профессиональных требований к личности педагога (педагогические способности, умения, качества).

Ключевые слова: компетентность, педагогическая компетентность, педагогические способности, педагогические умения, педагогические качества.

CONCEPT OF COMPETENCE IN THE CONTEXT OF DETERMINATION OF THE PROFESSIONAL REQUIREMENTS TO TEACHER'S PERSONALITY

V. Haluziak

In the article the different going is analysed near understanding of essence of pedagogical competence. The functional is distinguished and structural going near determination of competence. A pedagogical competence is examined as the integral (complex) property of personality of teacher, acquired in the process of educating (professional preparation), being base on the mastered knowledge, abilities and skills and speaker as pre-condition of successful implementation of tasks of pedagogical activity. Correlation of concept of pedagogical competence is found out with other concepts used in the context of determination of professional requirements to personality of teacher (pedagogical capabilities, abilities, internals).

Keywords: competence, pedagogical competence, pedagogical capabilities, pedagogical abilities, pedagogical internals.

Пошук шляхів удосконалення сучасної освіти стимулює інноваційні процеси в педагогічній теорії і практиці, сприяє розробці нових освітніх підходів, одним із яких є компетентнісний підхід, що останнім часом набув особливої популярності.

Компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації педагогічного процесу і оцінки його результатів [20]. 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. Побудова навчального процесу у вищій школі на основі компетентнісного підходу передбачає: постановку освітніх цілей у контексті розвитку в студента здатності самостійно вирішувати проблеми у сфері професійної діяльності; відбір змісту професійної підготовки в освітньому процесі, який спирається на цілісне уявлення про сукупність навчально-професійних завдань; організацію освітнього процесу, яка спрямована на створення умов для формування у студентів досвіду самостійного вирішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних і інших проблем професійної діяльності; оцінку досягнутих результатів, яка передбачає альтернативу перевірці нормованих змістових одиниць, – оцінку компетентності студента [29, с.6].

Компетентнісний підхід, на наш погляд, на новому рівні розвиває сформульовані свого часу Дж. Дьюї ідеї дидактичного утилітаризму [4, с. 145]. Його можна розглядати як альтернативу теорії матеріальної

освіти з її орієнтацією на цінності енциклопедизму, фундаментальної підготовки, і водночас теорії формальної освіти, орієнтованої на загальний інтелектуальний розвиток особистості безвідносно до конкретної сфери діяльності. Вітчизняна вища професійна освіта довгий час орієнтувалася на фундаментальну підготовку фахівців широкого профілю, що врешті-решт призвело до дефіциту практико-орієнтованих спеціалістів. У наш час пріоритети зміщуються на користь фахівців, готових до ефективного виконання певних функціональних обов'язків, здатних швидко адаптуватися до нових вимог, оперативного застосовувати набуті знання й уміння на практиці. Пріоритетною стає прагматична здатність успішно діяти, ефективно виконувати певні функції, вирішувати проблеми і досягати поставленої мети. Саме у зв'язку з цим на перший план виходить компетентнісний підхід, який передбачає посилення практичної спрямованості підготовки фахівців.

Як свідчить огляд наукових джерел, значна кількість публікацій присвячена з'ясуванню сутності феномену компетентності, його специфіки та структури (Н. Бібік, В. Введенський, Е. Зеєр, І. Зимняя, В. Кальней, Н. Кузьміна, О. Ларіонова, А. Маркова, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, Ю. Татур, А. Хуторський, В. Шадриков, Т. Якиманська та ін.). Варто зазначити, що під час опису професійних вимог до особистості педагога поряд з поняттям компетентності використовуються й інші близькі за змістом поняття (педагогічні здібності, якості, уміння і ін.).

Мета нашої статті полягає в аналізі різних підходів до розуміння сутності педагогічної компетентності, а також з'ясуванні співвідношення цього поняття з іншими поняттями, що вживаються у контексті визначення професійних вимог до педагога.

Наявні підходи до трактування компетентності характеризуються значною варіативністю. У педагогічному словнику компетентність визначається як «1) особисті можливості посадовця і його кваліфікація (знання, досвід), що дозволяють брати участь у розробці певного кола рішень або вирішувати питання самому завдяки наявності у нього певних знань, навичок; 2) рівень освіченості особи, який визначається мірою оволодіння теоретичними засобами пізнавальної або практичної діяльності». Компетенція трактується як «1) сукупність повноважень (прав і обов'язків) державних органів або посадовців, що визначають межі правомочності в процесі здійснення ними своїх функцій; 2) коло питань, в яких ця особа має знання, досвід» [17, с. 133].

Словник іншомовних слів тлумачить компетентність як «1. авторитетність, обізнаність; 2. володіння компетенцією» [30, с. 405]. Компетентний має два значення: «правосильний» і «той, що знає, володіє необхідною інформацією, авторитетний у чомусь». Поняття компетенція трактується як: «1. коло повноважень якогось органу чи посадової особи; 2. проблема, про яку в кого-небудь багато інформації, що дає йому змогу фахово її розв'язати».

У «Новому тлумачному словнику української мови» слово «компетенція» трактується як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи» [23, с. 874]. Як бачимо, компетенція розуміється тут одночасно як компетентність.

А. Хуторський диференціює ці два поняття. Компетенцію він визначає як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів та процесів і є необхідними для продуктивної діяльності, а компетентність – як міру привласнення компетенції, тобто володіння людиною відповідною компетенцією, включаючи особистісне ставлення до неї і предмета діяльності [35].

Розмежовуючи поняття компетентність і компетенція, В. Шадриков вказує на те, що компетенція «відноситься не до суб'єкта діяльності, а до кола питань, що стосуються діяльності. Іншими словами, компетенції – це функціональні завдання, пов'язані з діяльністю, які хтось може успішно виконувати. Компетентність же стосується суб'єкта діяльності. Це здобуток особистості, завдяки якому людина може вирішувати професійні завдання» [38].

На наш погляд, дискусії щодо співвідношення понять компетентність і компетенція здебільшого мають схоластичний характер і зазвичай позбавлені як теоретичної, так і практичної цінності. Диференціація компетенції і компетентності як потенційного і актуального видається сумнівною, оскільки призводить до невиправданого множення термінів, які вже використовуються для позначення відповідних феноменів (професійні вимоги до особистості, образ ідеального фахівця тощо).

Ми поділяємо позицію авторів, які вважають, що компетенція – це коло повноважень фахівця, а компетентність – характеристика його особистості, яка визначає здатність до ефективного виконання певних професійних завдань.

У зарубіжних, зокрема німецьких джерелах, терміни компетентність і компетенція вважаються синонімічними: у німецькій мові слово «Kompetenz» означає одночасно і компетенцію, і компетентність [9]. У словнику сучасної англійської мови Longman Dictionary of Contemporary English ці поняття також не розмежовуються: компетентність (competence), так само як і компетенція (competency) визначається як здатність робити щось вдало (the ability to do something well); вміння, навички, необхідні для виконання

якоїсь конкретної специфічної роботи [41, с. 291].

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» [17, с. 133].

Німецькі педагогі Г. Леман і В. Ніке трактують компетентність вчителя 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 [40]. Е. Терхарт розуміє під педагогічною компетентністю «єдність необхідних професійних знань, професійних умінь і професійної етики» [42].

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 [40].

У педагогічних дослідженнях феномен компетентності (компетенції) трактується досить широко: володіння знаннями, досвід, освіта в певній галузі діяльності, міра відповідності вимогам професії; глибина і характер обізнаності фахівця з певною професійною діяльністю; здатність до ефективної реалізації в практичній діяльності своєї професійної кваліфікації і досвіду [12, с. 45]; психічний стан, що дає змогу діяти самостійно й відповідально; здатність виконувати певні трудові функції; наявність спеціальної освіти, широкої загальної та спеціальної ерудиції; професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань й обов'язків повсякденної діяльності; потенційна готовність розв'язувати завдання «зі знанням справи» [9, с. 57-58]. Попри певні розбіжності у формулюваннях, в усіх випадках йдеться про компетентність як здатність особистості успішно (результативно, продуктивно, кваліфіковано) виконувати завдання тієї чи іншої діяльності.

Різні акценти у визначеннях компетентності обумовлені, передусім, різноманітністю теоретичних підходів дослідників. Одні автори характеризують компетентність з погляду функціональних можливостей індивіда, інші основну увагу приділяють аналізу її структурних елементів. Відповідно, наявні визначення компетентності умовно можна розділити на дві групи: *функціональні* і *структурні*. У перших компетентність визначається через її функціональні прояви: компетентність – це здатність людини діяти за межами навчальних сюжетів і ситуацій (В. Болотов); здатність переносити знання, уміння і навички за межі умов, в яких вони спочатку сформувалися (В. Батишев); уміння мобілізувати в конкретній ситуації отримані знання і досвід (Л. Степашкіна); здатність формулювати кваліфіковані судження, приймати адекватні рішення в проблемних ситуаціях, досягаючи поставлених цілей (А. Бусигіна); оперативність і мобільність знань, гнучкість і критичність мислення, здатність обирати оптимальні рішення (М. Чошанов).

М. Чошанов вказує на недостатню змістову визначеність терміну «компетентність» у вітчизняній професійній педагогіці, який часто вживається інтуїтивно для позначення достатнього рівня кваліфікації і професіоналізму фахівця. Дослідник спробував виокремити сутнісні характеристики цього феномену, які надають йому більшої якісної визначеності: критичність мислення, мобільність знань, варіативність методу, використовуюваного під час вирішення функціональних завдань [37, с. 4]. Під критичністю мислення розуміється здатність фахівця з багатьох рішень обирати оптимальне, аргументовано спростовувати хибні рішення, ставити під сумнів ефектні, але не ефективні рішення. Мобільність знань – це здатність особистості до постійного оновлення наявних знань, освоєння нової інформації. Варіативність методу – вміння серед безлічі методів і способів вирішення проблеми знаходити оптимальний для конкретних ситуативних умов.

У структурних визначеннях компетентності основна увага зосереджується на її компонентах: компетентність – це володіння компетенціями, що охоплюють здібності, готовність, знання і ставлення, необхідні для виконання діяльності (В. Байденко); наявність у людини здатності і вміння виконувати певні трудові функції (А. Маркова); готовність і здатність до діяльності, особистісні якості (О. Атласова); володіння фахівцем необхідною сумою знань, умінь і навичок, що становлять основу професійної діяльності, спілкування і особистості фахівця – носія певних цінностей, ідеалу, свідомості (Г. Коджаспірова).

Думки щодо структури компетентності (зокрема, професійної) суттєво різняться: від визначення її як системи знань до практичної синонімічності з поняттями професіоналізм, професійна готовність, професійна культура. Залежно від кількості і характеру складових структурні визначення компетентності можна поділити на *вузькі* (М. Холодна, Г. Балл, Е. Зеєр, Л. Мітіна та ін.) і *широкі* (В. Введенський, В.

Зарубін, І. Зимня, Ю. Татур, В. Шадриков та ін.).

Вузького підходу дотримується, наприклад, М. Холодна, яка трактує компетентність як особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дають змогу приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. Для цього знання мають відповідати таким вимогам: різноманітність, структурованість, гнучкість, оперативність і доступність, можливість застосування у нових ситуаціях, категоріальність, єдність декларативних, процедурних і конструктивних знань, рефлексивність [34, с. 207].

Г. Балл дещо розширює зміст компетентності, трактуючи її як «володіння системою знань, умінь і навичок, достатньою для успішного розв'язання того кола трудових задач, яке відповідає поточним і передбачуваним на найближче майбутнє функціональним обов'язкам даного працівника» [1, с. 26]. Як бачимо, дослідник розглядає компетентність як інструментальну властивість і виокремлює в її складі лише знання, уміння й навички, від яких залежить успішність виконання певних завдань. Мотиваційно-ціннісні компоненти, які визначають спрямованість і особистісний смисл діяльності, на думку Г. Балла, виходять за межі компетентності і є складовими ширшого феномена – професійної культури фахівця. Аналогічного підходу дотримується Е. Зеєр, трактуючи компетентність як «інтеграційну якість особистості, що містить систему необхідних знань, умінь і навичок, достатніх для виконання певного виду професійної діяльності» [13, с.23].

Л. Мітіна також розглядає педагогічну компетентність як інструментальну властивість, визначаючи її як «знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості» [22, с. 46]. У структурі педагогічної компетентності дослідниця розрізняє дві підструктури: власне діяльнісну (знання, уміння, навички, способи здійснення педагогічної діяльності) і комунікативну (знання, уміння, навички, способи здійснення педагогічного спілкування).

Значно ширше розуміє зміст професійної компетентності В. Зарубін, який фактично отожднює її з професійною культурою особистості. В розумінні дослідника, професійна компетентність – це «особистісно інтегрований результат, що має діяльнісні, поведінкові ознаки: практичну, досвідну, мотиваційно-ціннісну і когнітивно забезпечену готовність діяти у сфері своєї компетенції» [12, с. 18]. З цього визначення зрозуміло, що складовими компетентності дослідник вважає знання, досвід, мотивацію і цінності особистості, які дають змогу успішно виконувати професійні обов'язки.

В. Шадриков розуміє професійну компетентність як «новоутворення суб'єкта діяльності, що є системним проявом знань, умінь, здібностей і особистісних якостей, що дозволяє вирішувати функціональні завдання, які становлять сутність професійної діяльності» [39, с.5]. Аналогічний погляд на зміст професійної компетентності висловлює А. Маркова, яка виокремлює в її структурі професійні знання, уміння, психологічні позиції, установки та особистісні особливості [21].

Широкого трактування професійної компетентності дотримуються також І. Зимня, Ю. Татур, які у структурі компетентності як інтегральної властивості особистості виокремлюють п'ять компонентів:

- а) мотиваційний, що визначає готовність до прояву цієї особистісної властивості у діяльності, поведінці;
- б) когнітивний (знання засобів, способів, програм виконання дій, розв'язання соціальних і професійних завдань, відповідних норм і правил);
- в) операційно-поведінковий (досвід реалізації знань, умінь);
- г) ціннісно-смісловий – ставлення до змісту компетенції, її особистісна значущість;
- д) емоційно-вольовий (здатність регулювати прояви компетентностей адекватно до контексту і змісту ситуацій соціальної та професійної взаємодії) [14; 32].

С Дружилов визначає професійну компетентність педагога як «багатофакторне явище, що містить систему теоретичних знань учителя і способів їх застосування в конкретних педагогічних ситуаціях, ціннісні орієнтації педагога, а також інтеграційні показники його культури (мова, стиль спілкування, ставлення до себе і своєї діяльності, до суміжних сфер знання та ін.)» [11, с. 27]. При цьому в структурі професійної компетентності педагога дослідник виокремлює чотири компоненти: мотиваційно-вольовий, функціональний, комунікативний і рефлексивний. Мотиваційно-вольовий компонент містить мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки, інтерес до професійної діяльності і стимулює творчий прояв особистості в професії. Функціональний компонент виявляється у знаннях про способи педагогічної діяльності, необхідних учителю для проектування і реалізації тієї або іншої педагогічної технології. Комунікативний компонент містить уміння ясно і чітко викладати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну і емоційну інформацію, встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями колег, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ділових ситуаціях, організовувати і підтримувати діалог. Рефлексивний компонент виявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності і рівень власного розвитку, особистісних досягнень; сформованості таких якостей і властивостей, як креативність, ініціативність, націленість на співпрацю, співтворчість, схильність до самоаналізу. Рефлексивний компонент є регулятором особистісних

досягнень, пошуку особистісних смислів у спілкуванні з людьми, самоуправління, а також спонуканням до самопізнання, професійного зростання, вдосконалення майстерності і формування індивідуального стилю діяльності.

На наш погляд, розширене трактування змісту професійної компетентності містить небезпеку розмивання якісної визначеності цього поняття, його отождоження з такими категоріями, як професійна готовність, професійна культура, професіоналізм тощо. Наприклад, стверджується, що поняття «професійна компетентність» містить у собі всі форми прояву властивостей і якостей особистості в їх єдності: від пізнавально-світоглядної до організаційно-управлінської, від культури мислення до культури почуттів і спілкування, від ділових особистісних характеристик фахівця до його моральних якостей» [8, с. 180]. Фактично ставиться знак рівності між професійною компетентністю і особистістю фахівця. Внаслідок такого максимально широкого трактування поняття професійної компетентності втрачає змістову визначеність і перетворюється в «теоретичний мішок», який наповнюється комплексом усіх відомих компонентів особистості.

Між вузьким підходом до трактування компетентності як суто інструментальної характеристики особистості (комплекс знань, умінь і навичок, необхідних для успішної діяльності) і широким, що включає до її складу мотиваційно-ціннісні компоненти (ціннісні орієнтації, мотиви, якості тощо), можна виокремити проміжний, в якому знання, уміння і навички доповнюються відповідальністю особистості за виконання своїх професійних обов'язків. Так, наприклад, британський психолог Дж. Равен під компетентністю розуміє спеціальну здатність людини, необхідну для успішного виконання дій у конкретній предметній сфері, яка містить вузькоспеціальні знання, навички, способи мислення і готовність нести відповідальність за свої дії [28, с. 253].

О. Пометун звертає увагу на те, що компетентність – це спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання. Сформовані компетентності людина використовує за необхідності в різних соціальних та інших контекстах залежно від умов і потреб у здійсненні різних видів діяльності. Компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти. Рівень компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату [26, с.18].

Можна зробити висновок, що в найбільш загальному вигляді компетентність як складна особистісна характеристика інтегрує в собі когнітивний (знання), операціональний (способи діяльності) і аксіологічний (наявність певних цінностей) аспекти. Попри певні розбіжності у виокремленні структурних компонентів, більшість авторів акцентують увагу на тому, що компетентність – це єдність теоретичної і практичної готовності особистості до виконання професійної діяльності.

Зміст компетентності, на думку більшості дослідників, ширший за знання, уміння і навички, які входять до її складу. Варто підкреслити, що хоча компетентність є неадитивною характеристикою, яка не зводиться до простої суми знань, умінь і навичок, останні в обов'язковому порядку виокремлюються в її структурі. Можуть варіюватися інші складові (ставлення, особистісні якості, почуття відповідальності та ін.), однак завжди йдеться про засвоєні знання, уміння й навички як когнітивно-інструментальну основу успішної діяльності.

Узагальнення різних підходів дає підстави розглядати педагогічну компетентність як *інтегральну* (комплексну) властивість особистості педагога, що *набувається у процесі навчання (професійної підготовки), ґрунтується на засвоєних знаннях, уміннях і навичках* та виступає передумовою *успішного виконання завдань педагогічної діяльності*.

Варто зазначити, що під час опису професійних вимог до особистості педагога використовуються різні поняття: педагогічні здібності, якості, уміння і ін. У цьому зв'язку становить певний інтерес аналіз співвідношення вказаних понять з поняттям педагогічної компетентності.

Компетентність часто розуміється як здібність – «індивідуально-психологічна особливість особистості, що є умовою успішного виконання тієї чи іншої продуктивної діяльності» [27, с. 381]. Так, наприклад, Є. Вахромов стверджує, що компетентність – це «специфічна здібність, яка дає змогу особистості вирішувати типові проблеми й завдання, що виникають у реальних ситуаціях повсякденного життя. Спеціальні форми компетентності передбачають уміння вирішувати окреслене коло завдань у професійному виді діяльності» [2]. Деякі дослідники (В. Шадриков) розглядають здібності як складові педагогічної компетентності [39, с.5].

Н. Кузьміна вважає, що професійна компетентність за своїм змістом близька але не тотожна здібностям. Професійні здібності як індивідуальні психологічні передумови успішності діяльності, на думку дослідниці, лежать в основі формування професійної компетентності педагога [19].

Професійні вимоги до особистості педагога у термінах *здібностей* описували Ф. Гоноболін, М. Левітов, В. Крутецький та ін. У систематизованому вигляді педагогічні здібності були представлені В. Крутецьким [18, с. 294-299]:

- дидактичні здібності – здібності передавати учням навчальний матеріал, роблячи його доступним і зрозумілим для дітей, викликати інтерес до предмета, збуджувати в учнів активне самостійне мислення;
- академічні здібності – здібності до відповідної галузі науки (математики, фізики, біології, літератури і т. д.);
- перцептивні здібності – здібності проникати у внутрішній світ учня, вихованця, психологічна спостережливість, пов'язана з тонким розумінням особистості учня і його тимчасових психічних станів;
- мовленнєві здібності – здатність ясно і чітко виражати свої думки, почуття за допомогою мови, а також міміки і пантоміміки;
- організаторські здібності – по-перше, здатність організувати учнівський колектив, згуртувати його, надихнути на вирішення важливих завдань, по-друге, здатність правильно організувати свою власну діяльність;
- авторитарні здібності – здатність до безпосереднього емоційно-вольового впливу на учнів і вміння на цій основі домагатися у них авторитету;
- комунікативні здібності – здатність до спілкування з дітьми, вміння знайти правильний підхід до учнів, встановити з ними доцільні з педагогічного погляду взаємостосунки, наявність педагогічного такту;
- педагогічна уява (прогностичні здібності) – спеціальна здатність, що виражається в передбаченні наслідків своїх дій, у виховному проектуванні особистості учня, пов'язаному з уявленням про те, що з учня вийде в майбутньому, в умінні прогнозувати розвиток тих або інших якостей вихованця;
- здатність до розподілу уваги.

Як бачимо, визначаючи сутність педагогічних здібностей, В. Крутецький вживає терміни здатність і вміння, демонструючи тим самим змістову близькість цих понять.

Б. Теплов виокремив три основні ознаки здібностей як індивідуально-психологічних особливостей: по-перше, вони відрізняють одну людину від іншої; по-друге, вони стосуються успішності виконання певної діяльності або декількох її видів; по-третє, вони не зводяться до знань, умінь і навичок, а зумовлюють легкість і швидкість їх набуття [33]. Беручи до уваги ці особливості, можна стверджувати, що педагогічні здібності не зводяться до педагогічної компетентності, а визначають легкість і швидкість її формування. Водночас варто зазначити, що здібності не тільки зумовлюють легкість і швидкість формування педагогічної компетентності, але й безпосередньо проявляються у діяльності вчителя, визначаючи більшу чи меншу її ефективність.

Загалом, поняття педагогічна компетентність, котре зазвичай розуміється як здатність, інтеграційна якість або властивість особистості, від якої залежить ефективність педагогічної діяльності, за своїм змістом дуже близьке до поняття педагогічних здібностей, під яким розуміють індивідуально-психологічні особливості особистості, що виступають умовою успішного виконання педагогічної діяльності. Якщо взяти до уваги, що індивідуально-психологічні особливості особистості розкриваються через терміни «здатність», «уміння», то така близькість стає ще більш очевидною.

Досить часто професійні вимоги до педагога описуються за допомогою термінів «особистісна якість (риса)», «професійно важлива якість». У психології особистісна якість (риса) трактується як «стабільна схильність поводитися певним чином, що виражається в поведінці людини у різних соціальних умовах» [36]. Часто особистісні якості розуміються як будь-які відносно стабільні характеристики особистості, включаючи здібності. Фахівці з психології праці виокремлюють професійно важливі якості, під якими розуміють індивідуальні якості суб'єкта, що впливають на ефективність діяльності і успішність її освоєння. В. Шадриков до професійно важливих якостей відносить також і здібності [38].

Професійні вимоги до вчителя у термінах якостей описувала Н. Кузьміна та її послідовники А. Маркова, С. Кондратьєва, Л. Мітіна та ін. А. Маркова виокремила такі професійні якості педагога, від яких залежить успішність його діяльності: педагогічна ерудиція; педагогічне цілепокладання; педагогічне (практичне і діагностичне) мислення; педагогічна інтуїція; педагогічна імпровізація; педагогічна спостережливість; педагогічний оптимізм; педагогічна винахідливість; педагогічне передбачення; педагогічна рефлексія [21].

Очевидними є певні паралелі між описаними В. Крутецьким педагогічними здібностями і визначеними А. Марковою професійними якостями педагога: перцептивним здібностям відповідає педагогічна спостережливість, педагогічній уяві – педагогічне передбачення. Можна констатувати, що поняття «професійні здібності» і «професійні (професійно важливі) якості» є синонімічними, оскільки і перші, і другі розглядаються як індивідуально-психологічні передумови успішності професійної діяльності.

Поряд з поняттями «здібність» і «якість» професійні вимоги до педагога описуються також за допомогою поняття «професійні вміння». Вміння – це «засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії, що забезпечується сукупністю набутих знань і навичок» [27, с. 414]. І. Зимняя розглядає педагогічні вміння як «сукупність різних дій вчителя, які передусім співвідносяться з функціями педагогічної діяльності,

значною мірою виявляють індивідуально-психологічні особливості вчителя (викладача) і свідчать про його предметно-професійну компетенцію» [15, с. 163]. Таким чином, професійні вміння прямо співвідносяться дослідницею з компетентністю педагога.

А. Маркова виокремила дев'ять груп педагогічних умінь, які відповідають п'ятьом аспектам праці вчителя: його діяльності, спілкуванню, особистості, а також навченості і вихованості учнів.

Перші три групи умінь (*психолого-педагогічні*) співвідносяться з педагогічною діяльністю:

1) уміння бачити в педагогічній ситуації проблему і оформляти її у вигляді педагогічних задач; під час постановки педагогічних завдань орієнтуватися на учня як на активного співучасника навчально-виховного процесу; вивчати і перетворювати педагогічну ситуацію; конкретизувати педагогічні завдання; приймати оптимальні педагогічні рішення в умовах невизначеності; гнучко перебудовувати педагогічні завдання у міру зміни педагогічної ситуації; передбачати близькі і віддалені результати різних способів розв'язання педагогічних завдань та ін.

2) уміння, що відповідають на питання «*чого навчати*» (працювати зі змістом навчального матеріалу, виділяти ключові ідеї, оновлювати навчальний предмет; формувати у школярів загальні і спеціальні навчальні уміння та навички; встановлювати міжпредметні зв'язки та ін.); «*кого навчати*» (вивчати стан окремих психічних функцій учнів, їх навчальні можливості, розрізняти успішність і особистісні якості; виявляти не лише актуальний рівень, але і зону найближчого розвитку учнів; враховувати типові утруднення учнів; працювати як зі слабкими, так і з обдарованими дітьми); «*як навчати*» (відбирати і застосовувати прийоми та форми навчання і виховання; здійснювати диференційований і індивідуальний підходи до школярів, організовувати їх самостійну навчальну діяльність; знаходити декілька способів розв'язання однієї педагогічної задачі і т. д.);

3) уміння використовувати психолого-педагогічні знання; фіксувати процес і результати своєї праці; бачити сильні і слабкі сторони своєї діяльності, оцінювати свій індивідуальний стиль, аналізувати і узагальнювати свій досвід, співвідносити його з досвідом інших учителів; будувати плани розвитку своєї педагогічної діяльності та ін.

Четверту і п'яту групи педагогічних умінь (*комунікативних*) А. Маркова співвідносить із спілкуванням і пов'язує з «умінням створювати атмосферу психологічної безпеки для іншої людини і водночас забезпечувати умови для самореалізації її особистості» [21, с. 34]:

4) уміння ставити комунікативні завдання для створення умов психологічної безпеки і реалізації внутрішніх резервів партнера по спілкуванню;

5) уміння, що сприяють досягненню високих рівнів спілкування: зрозуміти позицію іншого, виявити інтерес до його особи; інтерпретувати і «читати» його внутрішній стан, володіти засобами невербального спілкування; ставати на позицію учня; створювати обстановку довір'я, терпимості і т. д.

Шоста і сьома групи педагогічних умінь (*самонаправлених*) стосуються особистості педагога і потрібні для його самореалізації, самовираження та розвитку:

6) уміння дотримуватися стійкої професійної позиції, розуміти значущість своєї професії; розвивати свої педагогічні здібності; управляти своїми емоційними станами; сприймати свої позитивні можливості і тим самим сприяти зміцненню позитивної Я-концепції; оволодівати еталонами праці (педагогічною майстерністю); здійснювати творчий пошук;

7) уміння усвідомлювати перспективи свого професійного розвитку, визначати особливості свого індивідуального стилю; зміцнювати свої сильні сторони, усувати слабкі; бути відкритим до пошуку нового, переходити від рівня майстерності до творчого, новаторського рівня.

Восьма і дев'ята групи педагогічних умінь (*діагностико-прогностичних*) співвідносяться з оцінюванням учителем рівня навченості і вихованості учнів:

8) уміння визначати характеристики знань, умінь і навичок учнів на початку і наприкінці навчального року; виявляти окремі показники наочності школярів; визначати причини відставання і здійснювати індивідуальний і диференційований підхід; стимулювати готовність учнів до самонавчання і безперервної освіти;

9) уміння оцінювати вихованість і виховуваність школярів: розпізнавати за поведінкою узгодженість моральних норм і переконань учнів; бачити особистість учня в цілому – в єдності його слів, думок і вчинків; створювати умови для стимуляції слабозвинених особистісних рис учнів.

Очевидною є схожість між виокремленими А. Марковою педагогічними вміннями і різними видами, компонентами педагогічної компетентності, які описуються іншими дослідниками [3; 24; 25; 31; 32; 39]. Поняття «педагогічна компетентність» і «педагогічні вміння» фактично збігаються за змістом, позначаючи володіння педагогом способами виконання професійних завдань. Поняття вміння є найближчим відповідником іншомовного терміну компетентність. І вміння, і компетентність мають комплексний характер, ґрунтуються на засвоєних знаннях і навичках, формуються у процесі виконання практичних дій,

шляхом тренувань, вправлення, набуття практичного досвіду. Уміння, як і компетентність, можуть мати різний рівень узагальненості: від широкого, загального до вузького, спеціального.

Таким чином, професійну готовність учителя можна характеризувати за допомогою різних понять, звертаючи увагу на сформованість педагогічних здібностей, професійних якостей, педагогічних умінь, педагогічної компетентності. Вказані терміни, на наш погляд, слід розглядати як теоретичні конструкти, що описують фактично одну й ту ж феноменологічну реальність, акцентуючи увагу на різних її аспектах. У понятті «педагогічні здібності» фіксується залежність здатності до успішної педагогічної діяльності від вроджених задатків індивіда. Поняття «професійно важлива особистісна якість» відображає стійку схильність особистості до важливих у контексті педагогічної діяльності способів поведінки, спілкування. Поняття «педагогічне вміння», «педагогічна компетентність» акцентують увагу на сформованій здатності особистості оперативної й ефективно вирішувати завдання педагогічної діяльності.

В усіх випадках йдеться про певні відносно стійкі індивідуальні диспозиції, від яких залежить успішність професійної діяльності педагога. Розкриття змісту цих диспозицій (педагогічних здібностей, якостей, умінь, компетентностей) у кінцевому рахунку зводиться до переліку конкретних дій педагога, в яких вони виявляються. Це дає підстави вважати вказані поняття змістовно близькими, значною мірою еквівалентними. Професійні вимоги до особистості педагога можна доволі адекватно описати як у термінах здібностей, так і за допомогою понять «професійна якість», «педагогічне вміння», «педагогічна компетентність». Так, наприклад, В. Крутецький виокремлює *перцептивні здібності* вчителя, які полягають у здатності проникати у внутрішній світ вихованця, розуміти особливості його світосприйняття, почуття і переживання. А. Маркова веде мову про *педагогічну спостережливість* як професійну якість, що має аналогічний зміст. В. Шадриков у структурі *виховної компетентності* педагога виокремлює здатність розуміти інтереси і спрямованість учня, його внутрішній світ. Очевидно, що в усіх випадках, незважаючи на різну термінологію, описується один і той же аспект професійної готовності педагога. Надання дослідниками переваги використанню тих чи інших термінів значною мірою зумовлюється прихильністю до певної теоретичної традиції або ж прагненням відповідати сучасним тенденціям розвитку педагогічної теорії, своєрідній «педагогічній моді».

Вживання терміну «компетентність» у контексті професійної підготовки фахівців не є чимось революційним і саме по собі не гарантує досягнення нової якості такої підготовки. Набагато важливішою є ідеологія компетентнісного підходу, яка полягає в переосмисленні завдань професійної підготовки: зміщення акцентів з формування системи знань на формування індивідуального досвіду ефективної реалізації завдань професійної діяльності. На відміну від знань, які є систематизацією результатів пізнавальної діяльності й існують у формі уявлень і понять, компетентність виявляється і формується тільки у діяльності, у процесі набуття особистого досвіду виконання практичних завдань або моделювання практичних дій (проекти, ділові ігри, тренінг тощо).

Література

1. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти / Г.О. Балл // Освіта і управління.– 1997.– Т.1. Ч.2.– 1997. – С.21-36.
2. Вахромов Е. Психология новой эры: компетентность или беспомощность / Е. Вахромов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://psy.1september.ru/article.php?ID=200104711>
3. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
4. 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.
5. 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.
6. Галузяк В. М. Структура загальнопедагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – С. 64-100.
7. Галузяк В. М. Складові загальнопедагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 49. – Вінниця, 2017. – С. 46-54.
8. Гильмеева Р. Х. Формирование профессиональной компетентности преподавателя в системе последипломного образования : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Р.Х.Гильмеева. – Казань, 1999. – 459 с.
9. Грачева Е.Ю. К вопросу о профессиональных компетенциях педагогов Германии, содействующих успешности их практической деятельности, и их развитии / Е.Ю. Грачева // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – №6. – С. 87-95.
10. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві.– Київ, Сімферополь:

Універсум, 2013. – 536 с.

11. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. – 2005. – №8. – С.26-44.
12. Зарубин В. Г. Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий / Под ред. В.Г. Зарубина, Л.А. Громовой. – СПб., 2007. – 159 с.
13. Зеер Э. Ф. Ключевые компетенции, определяющие качество образования / Э. Ф. Зеер // Образование в Уральском регионе: научные основы развития: Тез. докл. II науч.-практ. конф. – Екатеринбург: Изд-во Рос.гос. проф.-пед.ун-та.– 2002.–Ч.2.– С. 23-25.
14. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы», Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rc.edu.ru/rc/bologna/works/zimnaya_1_sod.pdf
15. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Университетская книга: Логос, 2009. – 384 с.
16. Исаев В.А. Образование взрослых: компетентностный подход: монография / В.А.Исаев. – Великий Новгород, 2005. – 50 с.
17. 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.
18. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников: кн. для учителей и кл. рук. / В. А. Крутецкий. – Москва : Просвещение, 1976. – 303 с.
19. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
20. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев //Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3–12.
21. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / А.К. Маркова. – М: Просвещение, 1993. – 192 с.
22. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособности личности / Л.М.Митина. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с .
23. Новий тлумачний словник української мови : (у трьох томах) : том 1, А–К / укладачі: В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. – Київ: Аконті, 2006. – 926 с.
24. Орловська О.В. Професійно-педагогічна компетентність вчителя / О.В.Орловська // Педагогічний дискурс: зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки Нац. акад. пед. наук України, Хмельниц. гуманіт.-пед. акад. – Хмельницький: ХГПА, 2007. випуск 11, 2012. С. 207 – 209.
25. Пахомова О. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін у процесі загальнопедагогічної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Олена Володимирівна Пахомова. – Кривий Ріг, 2011. – 271 с.
26. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
27. Психология. Словарь /Под общ. ред. А. В. Петровского, М.Г. Ярошевского.– 2-е изд., испр. и доп.– М.: Политиздат, 1990.– 494 с.
28. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М.: «Когито – Центр», 2002. – 396 с.
29. Разработка программ подготовки профессорско-преподавательского состава к проектированию образовательного процесса в контексте компетентностного подхода: Монография / Под ред. Г.А. Бордовского, Н.Ф. Радионовой, А.В. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2010. – 243 с.
30. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт, О. І. Скопненко, Г. М. Сютя, Т. В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2000. – 1017 с.
31. Соколова С.В. Формирование педагогической компетентности будущего преподавателя: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.В. Соколова. – Волгоград, 2004. – 20 с.
32. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.
33. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Теплов Б.М. Избранные труды. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – 329 с.
34. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
35. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В.Хуторской. – Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
36. Хьелл Л. Теории личности /Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2013. – 607 с.
37. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения /М.А.Чошанов.– Москва: Народное образование, 1996.– 160с.
38. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
39. Шадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности /В.Д.Шадриков // Сибирский учитель. – 2007.– №6. – С. 5-15.
40. Lehmann G., Nieke W. Zum Kompetenz Modell. 2001. [Electronic resource]. – Mode of access:

<http://www.bildungserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf>

41. Longman Dictionary of Contemporary English / Pearson Education Limited. – Edinburgh Gate, Harlow, Essex, England, 4th impression, 2007. – 1834 p.

42. 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.