

УДК 37.015.3:378.018.8:373.3.011.3-051]-047.22](045)

Вікторія Андріївна Щур,
докторка філософії, викладачка циклової комісії
психолого-педагогічних дисциплін
КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж»,
м. Балта, Україна
ORCID:0000-0001-6888-5333
v.shchur2@gmail.com,
Анастасія Сергіївна Маліношевська,
викладачка циклової комісії
психолого-педагогічних дисциплін
КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж»,
м. Балта, Україна
ORCID:0009-0000-5396-8152
splushca@gmail.com,
Ігор Валентинович Поворознюк,
викладач циклової комісії
психолого-педагогічних дисциплін
КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж»,
м. Балта, Україна
ORCID:0009-0005-3520-0541
igorpovorozniuk245@ukr.net

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІСНОЇ МОДЕЛІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті здійснено обґрунтування психолого-педагогічних засад компетентісної моделі у професійній підготовці учителів початкових класів. Зазначається, що загальну структуру компетентності педагога можна уявити як таку, що складається із таких компетенцій: природні, набуті, компетенції самоосвіти, адаптивні, виконавські. Ефективність системи освіти, що реалізує розроблену модель компетентності майбутнього учителя початкових класів, можна подати кластером компетенцій викладача, який організовує кероване самостійне навчання. При цьому кожен рівень оволодіння стандартами поведінки характеризується дескриптором, що дозволяє підібрати еталон латентної перемінної, як яку розглядають конструктну властивість освітньої системи.

Ключові слова: психолого-педагогічних засади; компетентісна модель; професійна підготовка; учителі початкових класів; компетенції.

Victoria Shchur,
PhD in Philosophy,
Lecturer at the Cycle Commission
of Psychological and Pedagogical Disciplines
of the Balti Pedagogical Specialist College,
Balta, Ukraine
ORCID:0000-0001-6888-5333
v.shchur2@gmail.com,
Anastasiia Malinoshevska,
Lecturer at the Cycle Commission
of Psychological and Pedagogical Disciplines
of the Balti Pedagogical College,
Balta, Ukraine

ORCID:0009-0000-5396-8152

splushca@gmail.com,

Ihor Povorozniuk,

Lecturer of the Cycle Commission

of Psychological and Pedagogical Disciplines

of the Balti Pedagogical College,

Balta, Ukraine

ORCID:0009-0005-3520-0541

igorpovoroznuk245@ukr.net

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF THE COMPETENCE MODEL IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article substantiates the psychological and pedagogical foundations of the competence model in the professional training of primary school teachers. Competence is a holistic social and professional quality that allows a teacher to be successful both in the process of professional activity and in the process of interaction with other people. A competent teacher has the readiness (motivated ability) to successfully perform functional duties, and is characterised by such personal qualities as responsibility, organisation, purposefulness, adequacy of interaction with the study group, teaching staff, and society in general. The European Training Foundation distinguishes five main types of competence: special (professional), informational, social, cognitive, and communicative. It is noted that the general structure of a teacher's competence can be represented as consisting of the following competences: natural, acquired, self-education, adaptive, and performance. The effectiveness of an education system that implements the developed model of competence of a future primary school teacher can be represented by a cluster of competences of a teacher who organises guided self-study. At the same time, each level of mastering the standards of behaviour is characterised by a descriptor that allows us to select a standard of the latent variable, which is considered a constructive property of the educational system.

Keywords: *psychological and pedagogical principles; competence model; professional training; primary school teachers; competences.*

Актуальність проблеми розвитку компетентісної моделі того, хто навчається, визначається кількома суперечностями, що склалися на сьогоднішній день. Одне з них – це суперечність між потребою суспільства в освічених фахівцях і можливостями підвищення освіченості як викладачів, які вирощують здобувача, так і самих учнів, з якими вони втім будуть працювати. Раніше освіту розуміли як кількість предметів, педагогічного навантаження і термін навчання. На сьогодні при переході на рейки інформаційного суспільства, розуміння про освіченість змінюється. В процесі освіти робиться важливий акцент на формування таких якостей, як володіння техніками роботи з інформацією, самоосвіта, цілепокладання і власне мотивація до діяльності. Набути нового вміння і використовувати його той, хто навчається, може лише тоді, коли стає суб'єктом діяльності, тобто суб'єктом, який самостійно керує власною освітньою діяльністю під керівництвом викладача.

Прихильність дидактично обґрунтованому шляху розвитку керованого самостійного навчання відрізняє національну систему освіти, як і цілу низку освітніх систем країн, що розвиваються. У міру просування на захід європейського континенту спостерігається поступова відмова від дидактичних принципів у найбільш розвинених країнах. Чим вищою є якість освіти у країні, тим з більшою довірою учні та їхні батьки ставляться до педагогів.

У науковій і педагогічній літературі останніх років із проблем професійної освіти активно обговорюється проблема формування провідних навичок, ключових кваліфікацій, ключових компетенцій, які розглядаються як рушійні сили навчання, як важелі зростання і розвитку особистості. Водночас єдиних визначень, які б давали достатньо повне уявлення

про сутність і структуру компетентності, поки що не вироблено. Крім того, недостатньо досліджено її специфіку у сфері професійної освіти, не визначено умови формування.

Компетентність характеризують як інтегровану характеристику якостей особистості, результат підготовки випускника закладу освіти до діяльності у певних галузях (компетенціях). У науковій літературі вказується на різне смислове навантаження, яке мають поняття «професіонал» і «компетентна людина». Компетентність трактується як актуальна формована якість людини, що ґрунтується на знаннях, соціально-професійна характеристика людини. Компетентність – це цілісна якість людини, яка формується і постійно видозмінюється під впливом здобутої освіти та набутого досвіду.

Порівняльне історіографічне дослідження праць основоположників різних підходів до організації освітнього процесу у поєднанні із результатами соціологічного дослідження суджень роботодавців щодо необхідних стандартів поведінки, якими повинен володіти випускник педагогічного закладу освіти, призвело до висновку про глибоке коріння компетентнісно-орієнтованої освіти.

Мета статті – обґрунтування психолого-педагогічних засад компетентісної моделі у професійній підготовці учителів початкових класів.

Компетентність – це цілісна соціально-професійна якість, що дозволяє педагогу бути успішним і в процесі професійної діяльності, і в процесі взаємодії з іншими людьми. Компетентний педагог має готовність (вмотивовану здатність) успішно виконувати функціональні обов'язки, для нього характерними є такі особистісні властивості, як відповідальність, організованість, цілеспрямованість, адекватність взаємодії із навчальною групою, педагогічним колективом, соціумом загалом.

Європейський фонд навчання виокремлює п'ять основних видів компетентності: спеціальна (професійна), інформаційна, соціальна, когнітивна, комунікативна. Аналіз наявних оцінок компетентності педагога дозволяє виявити сутність і побудувати структуру цього поняття. Найважливішим компонентом загальної структури є природні компетенції – базові якості особистості, якими людина наділена від природи. У контексті педагогіки ключовим компонентом можна визначити «набуті компетенції» – знання та вміння, отримані в процесі навчання, а також під час повсякденної педагогічної діяльності. Сюди належать професійний досвід і знання, якими людина не обдарована від природи. Оцінку цих компетенцій можна здійснювати, наприклад, із використанням тестів здібностей. Набуті компетенції необхідні для формування індивідуальних програм навчання педагога.

Як самостійну слід виокремити також компетенцію самоосвіти. В умовах прискореного процесу оновлення знань самоосвіта педагога стає найважливішим компонентом розвитку його професійної компетентності. Категорія компетенції самоосвіти може і має бути зведена у ранг навчального нормативу і підкріплена відповідною освітньою програмою та педагогічними технологіями.

Важливу роль у розвитку особистості педагога відіграють адаптивні компетенції, тобто набір якостей, що дозволяють досягати мети у новому педагогічному колективі. Адаптивні компетенції допомагають педагогу знайти відповідь на запитання, що і як слід робити у ситуації, що змінилася, спираючись на власні особистісні якості, а також досвід і знання. Відсутність адаптивних компетенцій проявляється у тому, що під час зіткнення із незвичними обставинами, вимогами і завданнями педагог може втратити здатність застосовувати власні природні здібності та набуті знання до обставин, що змінилися. У структурі компетенції виокремлюють також виконавські компетенції – це спостережувані моделі поведінки та показники виконання роботи (результати діяльності). Їхнє виокремлення є важливим як основа для проектування професійних стандартів, освітніх стандартів, а також такої форми управління як атестація. Таким чином, загальну структуру компетентності педагога можна уявити як таку, що складається із таких компонентів:

природні компетенції, набуті компетенції, компетенції самоосвіти, адаптивні компетенції, виконавські компетенції.

Вже на констатувальному етапі педагогічного експерименту, пов'язаного із розробкою моделі компетентності майбутнього вчителя початкових класів, знадобився цілий набір засобів для досягнення поставленої мети, до якого можна віднести репрезентативну експертизу результатів анкетування, визначення конкордації суджень експертів, метод аналізу ієрархій із застосуванням шкали, кластерів і діаграм уподобань, кредитування компетентностей у процесі формування матриці основної освітньої програми.

Розроблення теоретичної моделі компетентності майбутнього вчителя початкових класів безпосередньо пов'язане з аналізом ролі вчителя в процесі підготовки керованого самостійного навчання. Виходячи із результатів кредитування відібраних стандартів поведінки, якими має оволодіти майбутній учитель початкових класів, викладач розробляє проєктне завдання для кожного модуля навчальної дисципліни. Цим досягається змістовна валідність системи освіти відносно вимог державного освітнього стандарту із врахуванням суджень роботодавців щодо пріоритетних компетентностей майбутнього професіонала за умови, що проєктне завдання володіє технологічною структурою і містить мету, яка передбачає виконання конкретної дії, засоби її досягнення та отримання бажаного результату.

Факт дійсної відповідності проєктного завдання певній компетенції може бути встановлено лише на основі експертного методу і підтверджений за результатами моніторингу навчальних досягнень учнів у межах стандартизації освітньої системи. При цьому реалізується цільова функція системи, яка полягає в засвоєнні інформації на рівні розуміння. Різноманітність системи має відповідати кількості ситуацій невизначеності, які виникають у процесі вивчення програмного матеріалу, що відповідає одиничному значенню змістової валідності.

Лише викладач, який реально володіє методологією наукового дослідження, здатний передати тим, хто навчається, навички виконання конкретних дій, що належать до відібраних стандартів поведінки. Саме у цьому полягає сутність керованого самостійного навчання, яке неможливо підмінити читанням лекцій, організацією практичних занять або лабораторних робіт. Можна, звісно, спробувати досконало оволодіти методом проблемно-проєктного навчання, але й у цьому разі викладачеві буде дуже важко розробляти ситуації невизначеності, пов'язані зі стандартами поведінки, а головне – не вдасться організувати повноцінну науково-дослідницьку роботу здобувачів. Крім публікаційної активності викладача, можна перевірити рівень підготовленості самого викладача через проєктні завдання, які він запропонує тим, хто навчається, у межах навчальних модулів і попросити його довести, що їхній зміст справді відповідає певним компетенціям. Саме так чинять аудитори міжнародних служб менеджменту якості, які в процесі моніторингу освітнього закладу цікавляться валідністю та надійністю системи щодо вимог освітніх стандартів чи професійних конвенцій.

Коли в процесі навчання здобувач демонструє результати виконання проєктного завдання, то він гідний кредиту як довіри свого закладу освіти, яким підтверджується подолання чергового етапу оволодіння компетенцією. Кредитування компетенцій здійснює викладач в процесі розробки проєктного завдання. Програма навчальної дисципліни перетворюється на модульну структуру, що містить поряд із проєктами проблемні завдання і тести рубіжного контролю, складені на основі найбільш значущих питань. У результаті освітня система набуває стійкості за рахунок конструктивної властивості, яка полягає у наявності необхідних засобів розв'язання ситуацій невизначеності. Конструктивна валідність системи за результатами експертного оцінювання має відповідати одиничному значенню і підтверджуватися за даними моніторингу.

Доцільність переходу від традиційного структурування навчальної дисципліни (розділ-тема-питання) до модульного структурування (модуль-елемент) обґрунтовується принципами освітньої кваліметрії. Через інваріантність освітній процес не залежить від т. з. діагноста, що досягається передачею інформації з оптимальною швидкістю, яка забезпечує засвоєння програмного матеріалу на рівні розуміння. Через дискретність педагогічна дія містить цілу низку структурних елементів, тому що неможливо частково зрозуміти сутність змістовно значущого питання. Результатом цього принципу є можливість учня осмислено вибрати освітній маршрут свого розвитку, а не бути повністю залежним від волі педагога [1; 2].

Акцентувати увагу здобувача на оволодінні виключно структурними елементами навчальної дисципліни можна лише у межах автономного блоку програмного матеріалу, який присвячений заздалегідь обумовленій конкретній дії, що подана у вигляді проектного завдання [3]. Побудований таким чином модуль є локально незалежним, але при цьому взаємопов'язаним з іншими модулями, що дає змогу складати їх, як кубики, у складну індивідуальну структуру наукового знання.

Кожна ситуація невизначеності, що використовується у навчальному модулі, виконує свою функцію в процесі досягнення розуміння тими, хто навчається, програмного матеріалу. Обговорення проблемних завдань стимулює виникнення зацікавленого ставлення до дисципліни, що вивчається, виконання тестів рубіжного контролю призводить до рефлексії на навчальні здобутки, а проектна діяльність дозволяє формувати мотивацію в процесі оволодіння компетентностями [1; 4].

Системне представлення навчального модуля можна здійснити за допомогою кластера ситуацій невизначеності, цільова функція якого враховує розмаїття кожної із них. Оскільки окремі варіанти розв'язання проблемної ситуації мають невелику складність, а критеріальна оцінна шкала передбачає реєстрацію факту вибору пріоритетного варіанта, отриманий результат відповідає одиничній різноманітності. Критерієм виконання тесту рубіжного контролю є рефлексія на досягнення, що відповідає 0,6, тому що фіксується цей результат лише за умови виконання проектного завдання. Зрештою, проєкт має бути доведений до логічного висновку, і це відповідає одиничному розмаїттю, що ділиться між базовими структурними елементами пропорційно їхнім комбінованим вагомостям.

В процесі моніторингу відносних досягнень майбутніх учителів початкових класів за результатами освоєння навчальних модулів, що примикають один до одного, визначається надійність системи освіти. При цьому розбіжність медіан статистичних розподілів рейтингів здобувачів не має перевищувати 5 %. В іншому разі можна зробити висновок про необхідність переробки викладачем ситуацій невизначеності навчального модуля, який не має якісного дидактичного забезпечення.

Достовірність будь-якого дослідження вимагає повторного відтворення отриманого результату на репрезентативній вибірці. Згідно з методом розбіжності медіан статистичних розподілів, ефективність освітнього процесу має підтверджуватися на рівні статистичної значущості $p=0,05$. Якщо ж ця умова не виконується, то виникають сумніви із приводу заявлених значень змістовної та конструктивної валідності освітньої системи. Явно нижчі досягнення майбутніх учителів початкових класів за даними опанування першого модуля порівняно із другим може бути результатом недостатньої якості одного із проблемних завдань. При цьому слід пам'ятати, що на основі його змісту розроблялося кілька тестових завдань, які також необхідно переробити. Однак залишається відкритим питання, пов'язане зі спробою заміни керованого самостійного навчання в процесі наукового дослідження на психологічно обґрунтоване і дидактично оснащене освоєння навчального модуля. З одного боку, виконання умови передумання і проблемно-проектна спрямованість процесу навчання дозволяє забезпечити розуміння досліджуваного

матеріалу, особливо за умови розроблення освітніх маршрутів самих здобувачів, але, з іншого боку, цим досягається конструктивна властивість системи освіти, але не компенсується повною мірою наставництво викладача-дослідника. Таким чином, існують два різновиди керованого самостійного навчання: перший, коли конструктивну властивість освітньої системи забезпечує викладач, здатний у будь-який момент створити необхідну різноманітність засобів розв'язання проблемних ситуацій; другий, коли конструкт – це результат копійної попередньої роботи над дидактичним забезпеченням процесу навчання. У тому й іншому випадку може бути досягнута єдинична конструктивна валідність, що відповідає ефективності засвоєння програмного матеріалу на рівні розуміння.

Ефективність системи освіти, що реалізує розроблену компетентісну модель майбутнього учителя початкових класів, можна подати кластером компетенцій викладача, який організовує кероване самостійне навчання. При цьому кожен рівень оволодіння стандартами поведінки характеризується дескриптором, що дозволяє підібрати еталон латентної перемінної, як яку розглядають конструктивну властивість освітньої системи. Чим більше ситуацій невизначеності пропонує викладач здобувачеві, тим стійкішою виявляється система, бо вона стає генератором засобів розв'язання проблемних ситуацій.

В процесі модульного структурування навчальної дисципліни викладач може обмежитися формальним поділом розділів і тем на блоки програмного матеріалу. У цьому випадку відсутня можливість обговорення проблемних завдань, а результати тесту рубіжного контролю розглядаються як єдиний показник навчальних досягнень здобувачів. Таким чином, не використовуються можливості поведінкової психології, що явно позначиться на розумінні програмного матеріалу.

Найпростіший спосіб проведення моніторингу – формальна розробка навчальної карти дисципліни, у якій зазначаються довільні норми нарахування рейтингових балів за різні види завдань на різних рівнях контролю здобувачів. При цьому існує небезпека необ'єктивності оціночної діяльності, що може позначитися на формуванні їхньої компетентності. Використовуючи принцип пакетування рейтингових балів, в основу якого покладено критеріально-орієнтований статистичний розподіл, що відрізняється від нормального розподілу надмірною кількістю легких завдань, можна визначити розбіжність медіан і порівняти потенційні можливості здобувачів за результатами засвоєння навчальних модулів. Це дозволяє скоригувати дидактичне забезпечення модулів і домогтися необхідної конструктивної валідності системи освіти. Обчислюючи середньозважені потенційні можливості здобувачів, викладач може на основі даних моніторингових досліджень розробити освітні маршрути, що дозволить безпосередньо наблизитися до еталона керованого самостійного навчання у разі роботи із контингентом із різними потенційними можливостями. Кластер компетенцій викладача в процесі керованого самостійного навчання дозволяє розглядати ефективність освітнього процесу з кваліметричного погляду, оскільки як латентну перемінну обрано конструктивну властивість системи освіти $K(SO)$, еталоном якої є розроблені викладачем ситуації невизначеності $E(SH)$, а значить індикаторною перемінною є рейтинг здобувача $P(Z)$. У результаті утворюється такий логічний ланцюжок: $K(SO) \rightarrow E(SH) \rightarrow P(Z)$, що вказує на принципову можливість непрямого оцінювання ефективності освітнього процесу на основі моделі компетентності здобувача.

Грунтуючись на працях класичного і постіндустріального підходів до організації системи освіти і розглядаючи як показник ефективності впровадження нового покоління освітніх стандартів можливість здійснення керованого самостійного навчання, можна вести мову про необхідність розроблення моделі компетентності того, хто навчається. Оскільки в умовах впровадження нового покоління освітніх стандартів має відкриватися

перспектива підвищення якості процесу навчання, виникає природне припущення про те, що показником його ефективності є механізм організації керованого самостійного навчання. При цьому найважливішим суб'єктом педагогічної дії є вчитель як провідник компетентнісно-орієнтованого підходу до формування конкурентоспроможної особистості учня. На майбутнє для визначення достовірності розробленої технології потрібно вивести рівняння пакетування рейтингових балів на різних рівнях контролю навчальних досягнень (поточному, рубіжному та проміжній атестації) і скласти усіякі карти навчальних дисциплін.

REFERENCES

1. Artino, A.R. & Stephens, J.M. (2009). Academic motivation and self-regulation: a comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *Internet and Higher Education*, № 12, 146–151.
2. Atkinson, R.C., O'Malley, P.M. & Lens, W. (1976). *Motivation and ability*. N.Y.
3. Hirsch, J.E. (2006). An index to quantify an individual's scientific research output. *Retrieved from arXiv, February 13*.
4. Russell, J.D. (1974). *Modular Instruction*. Minneapolis, Minn., Burgess Publishing Co.

Подано до редакції: 30.08.2024.