

УДК 378.147.88

І. А. Мося'

ЗМІСТ І СТРУКТУРА САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

Перехід до ринкових відносин, конкурентоспроможність виробництва, зрості вимоги до теоретичної та практичної підготовленості фахівців вимагають від випускників професійно-технічних навчальних закладів здатностей уже з перших днів роботи продуктивно вирішувати економічні та науково-технічні завдання. Природно, за динамічними змінами виробництва не може „встигати” зміст освіти та навчання: кваліфікованому робітнику треба постійно навчатися, оволодівати сучасні енергоємні технології, впроваджувати та освоювати нову техніку.

Це вимагає від фахівців цілеспрямованих та енергійних зусиль і здібностей долати стереотипи, що склалися, підходи в підвищенні своєї професійної компетентності, своїх професійних і особистісних якостей. Недаремно показником творчої самостійності фахівця часто називають його здатність ставити перед собою цілі, знаходити способи і засоби для їх досягнення шляхом самоосвіти, самовиховання й самоактуалізації.

Переорієнтація на активні практичні дії особистості, що забезпечують успіх у соціально-економічній перебудові суспільства, викликала зростання вимог до якості підготовки кваліфікованих робітничих кадрів і створення морально й фізично здорового, соціально активного виробничого потенціалу. Саме тому формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників є надзвичайно актуальною проблемою.

Слід зазначити, що чимало зарубіжних вчених (С. I. Beelisle, M. Linard, B. Rey, L. Turkal, N. Guignon, M. Joras та ін.) зміст компетентнісного підходу пов'язують з формуванням здатності або готовності особистості мобілізувати всі свої ресурси: знання, вміння, навички, здібності, психічні якості для виконання певного завдання на високому рівні.

Вивченню цієї проблеми приділяли увагу й вітчизняні науковці. Так, вчені Академії педагогічних наук України Н. Бібік, О. Пометун, О. Савченко, О. Локшина, О. Овчарук, С. Трубачева, Л. Тарашенко зробили вагомий внесок у розв'язання цієї проблеми.

Зазначимо, що підвищений інтерес до самоосвіти серед вчених почав виявлятися ще в 60-70-ті роки ХХ століття і не згасає й до цього часу. Причину цього ми вбачаємо в тому, що самоосвітня діяльність людини має домінуючі позиції серед інших видів діяльності. Вивченню самоосвіти приділяли увагу такі вчені, як М. Скаткін, Б. Єсіпов, Г. Закіров, І. Наумченко, Л. Аристова, А. Айзенберг, А. Авдеев, Г. Коджаспірова, М. Князева та ін.

Проблемою формування самоосвітньої компетентності займалися такі вчені, як Н. Бухлова, М. Косенко, Н. Кубракова, Г. Марковець, І. Наумченко, В. Скарн, В. Шпак та ін. Особливу увагу дослідники приділяли готовності до самоосвітньої діяльності, пошукам шляхів для її формування (роботи О. Малихіна, Г. Серикова, Н. Терещенко та ін). Однак поза увагою вчених залишилися вкрай важливі наукові аспекти формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у процесі загальноосвітньої підготовки.

Мета дослідження полягає в узагальненні окремих аспектів реалізації компетентнісного підходу в професійно-технічній освіті, конкретизації змісту та уточненні структури самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників.

Сьогодення вітчизняної освіти, зокрема професійно-технічної, пов'язане з модернізацією педагогічного процесу на засадах нової освітньої концепції – компетентнісного підходу. Загальновизнано, що методологія компетентнісного підходу в освіті ґрунтується на концептуальній ідеї заміни усталеного роками репродуктивного навчання творчо дієвим, яке має сприяти не тільки оволодінню знаннями, вміннями та навичками, а й особистісному розвитку тих, хто навчається, формуванню системи соціокультурних потреб, цінностей суспільного життя. Таким чином, особливість даного підходу полягає в тому, що він не обмежується обсягами знань, умінь та навичок, а спрямований на всебічний, цілісний розвиток особистості. Проте голе декларування важливості використання компетентнісного підходу нічого не змінює в усталеній роками, надзвичайно інертній педагогічній системі підготовки фахівців професійною школою. Важливо дати відповідь на питання: як практично реалізовувати положення компетентнісної освіти?

На нашу думку, тут мову слід вести про педагогічні технології чи методики, які гарантують досягнення запланованих освітніх результатів (відповідно, ці заплановані результати мають чітко й конкретно відображатися в стандартах освіти). Такі технології повинні передбачати навчання дією: учні самостійно виконують не штучні, а реальні практичні завдання (проекти), набувають досвіду, вчать як у викладача, так і один в одного, розв'язують проблемні виробничо-технологічні ситуації. Природно, значення компонента має залишатися базовою, але домінанта, пріоритети повинні зміститися в бік виховання особистості.

І ще одне важливе положення. Оскільки компетентнісний підхід орієнтує на побудову навчального процесу відповідно до очікуваного освітнього результату, важливо розробити валідні методики об'єктивного контролю (і самоконтролю) навчальних досягнень тих, хто навчається.

Практична реалізація нової освітньої моделі в нашій державі започаткована прийняттям Національної рамки кваліфікацій (НРК), яка затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1341 і стала суттєвим нормативно-правовим підґрунтям у впровадженні компетентнісної освіти. Підкреслимо, що НРК – це визнана

на національному та міжнародному рівнях цілісна система, що дозволяє несуперечливо вимірювати, зіставляти та співвідносити один з одним усі досягнення в галузі навчання та встановлює відношення між усіма дипломами/сертифікатами освіти й навчання. Іншими словами, це системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів [1]. У НРК зафіксовано, що компетентність – це здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості.

Узагальнюючи висвітлені позиції, доходимо висновку, що компетентнісний підхід, спрямований на досягнення освітніх результатів, є продуктивною, визнаною у світовому просторі освітньою методологією, а компетентність – новою одиницею виміру освіченості людини, де увага акцентується на результатах навчання, на здатності особистості діяти в різних нестандартних ситуаціях, творчо застосовуючи набуті знання, уміння, навички. З позицій компетентнісного підходу, основним безпосереднім результатом освітньої діяльності є формування компетентностей особистості, однією з яких є самоосвітня.

У структурі професійної компетентності особистості самоосвітня компетентність відіграє надзвичайно важливу роль: здатність самостійно й систематично поповнювати багаж професійних знань, розвивати свій світогляд, інтелектуальні якості сьогодні набувають особливої ваги. На перевагу самоосвітньої підготовки перед іншими формами навчальної діяльності звертав увагу видатний український педагог В. Сухомлинський. Великий гуманіст приділяв вихованню самоосвіти надзвичайно велику увагу: „Знання, здобуті самоосвітою, дуже міцно зберігаються в пам’яті... У процесі самоосвіти формуються індивідуальні риси особистості, виражається індивідуальний стиль розумової праці” [2].

На думку вчених [3; 4; 5; 6], ефективність самоосвіти в сучасних умовах залежить від цілого ряду компонентів пізнавальної діяльності людини, серед яких першочерговими є:

- усвідомлення людиною персональної потреби у придбанні додаткових знань як засобу самозабезпечення можливості перекваліфікації;

- володіння людиною необхідним розумовим розвитком, здібностями вбачати в науці, виробництві, економіці й життєвих ситуаціях питання (проблеми), формулювати їх, передбачати і планувати послідовні кроки пошуку відповіді на них, їх рішення;

- уміння мобілізувати, актуалізувати знання, способи діяльності з числа вже засвоєних, відбирати з них необхідні для вирішення нової проблеми, співвідносити їх з умовами розв’язуваної задачі, робити висновки з вивчених фактів;

- наявність пристрасного бажання вирішити проблему (завдання), знайти відповідь на виниклі питання, націлити себе, якщо це необхідно, на перекваліфікацію і в світлі цього завдання пізнати нове, залучаючи для цього різні джерела.

На сьогоднішній день немає необхідності переконувати педагогічний загал у важливості розробки і впровадження в педагогічну практику більш досконалих методик навчання, які забезпечують підвищення якості навчального процесу, сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку їх розумових здібностей. У вирішенні цієї проблеми значна роль відводиться формуванню в них умінь і навичок самостійного мислення та практичного застосування знань. Важливим є і формування навичок самостійної розумової праці. Це тим більше важливо, що, які б знання і в якому обсязі не отримували ті, яких навчають, ці знання мають незворотну тенденцію застарівати, відставати від потреб життя. Де ж вихід? Вихід у вирішенні завдання – навчити учнів учитися самостійно, набувати знання з різних джерел інформації самостійним шляхом, оволодіти якомога більшою різноманітністю видів і прийомів самостійної роботи.

У педагогіці це положення не є новим. Найбільш проникливі педагоги минулого неодноразово відзначали, що, незважаючи на величезну роль викладача, основні цілі освіти досягаються, насамперед, як результат власних зусиль учнів. Так, Я. Коменський у трактаті „Велика дидактика” закликав педагогів до вишукування й відкриття такого способу, за яким „учителі менше б учили, а учні більше б вчилися” [7, с. 243].

Слід зазначити, що самоосвіта майбутнього кваліфікованого робітника є основною формою підвищення його професійної компетентності, яка складається з удосконалення знань та узагальнення досвіду шляхом цілеспрямованої самоосвітньої роботи. Самоосвіта здійснюється індивідуально або колективно. На нашу думку, індивідуально, без зовнішнього стимулювання її може виконувати високорозвинена особистість, професійна діяльність якої продуктивна і творча.

Самостійна розумова праця, самовиховання, самоосвіта заслуговують на першочергову увагу вже тому, що тут закладена активна, продуктивна роль того, хто навчається. Підкреслимо: „само” – це значить, що працюю сам.

Відома дослідниця проблем самоосвіти Н. Бухлова пропонує розглядати самоосвітню діяльність як сукупність кількох „само” [3]:

- самооцінка – уміння оцінювати свої можливості;
- самооблік – уміння брати до уваги наявність своїх якостей;
- самовизначення – уміння вибирати своє місце в житті, у суспільстві, усвідомити свої інтереси;
- самоорганізація – уміння знайти джерело пізнання й адекватні своїм можливостям форми самоосвіти, планувати, організувати робоче місце та діяльність;
- самореалізація – реалізація особистістю своїх можливостей;
- самокритичність – уміння критично оцінювати переваги та недоліки власної роботи;
- самоконтроль – здатність контролювати свою діяльність;
- саморозвиток – результат самоосвіти.

Не зайве вказати, що саме шляхом досконалої організації самоосвітньої діяльності постійно розвивається професійна майстерність майбутнього кваліфікованого робітника.

Варто погодитися з тим, що вдала організація самоосвітньої діяльності залежить від багатьох чинників, зокрема: від мотивів самоосвіти, об'єктивної і суб'єктивної значущості навчального матеріалу, рівня теоретичної і практичної підготовки учня, ступеня оволодіння ним уміннями здійснювати самоосвітню роботу, фізіологічного й емоційного стану особистості та ін. [3; 4; 5].

Для ефективного формування та діагностики самоосвітньої компетентності майбутнього кваліфікованого робітника слід детально вивчити структуру досліджуваного феномена. У педагогічних дослідженнях доведено, що компетентність є „діяльнісною характеристикою людини” [4]. Зважаючи на це, можемо зробити узагальнення: структурно компетентність має відображати відповідну діяльність. У нашому випадку, структура самоосвітньої компетентності повинна певним чином зіставлятися зі складовими самоосвітньої діяльності.

Природно, для того, щоб знати механізми формування самоосвітньої компетентності, слід виявити основні взаємозв'язки та взаємодії компонентів функціональної структури навчально-пізнавальної діяльності. Не зупиняючись докладно на підходах учених до розв'язання проблеми структури діяльності, зазначимо, що в нашому дослідженні ми орієнтувалися на теоретичні підходи В. Мільмана [8]. На основі детального аналізу психологічних теорій діяльності учений запропонував таку структуру діяльності: потреба – мотив – об'єкт – мета – предмет – умови – засоби – склад – контроль – оцінка – продукт. Важливим є те, що В. Мільман згрупував окремі компоненти на підструктури, що відображають логіку здійснення діяльності, зокрема: спонукальна (потреба, мотив, об'єкт, мета); інструментальна (умови, засоби, склад); контролююча (контроль, оцінка, продукт) [8].

Зупинимось детальніше на аналізі структурних елементів самоосвітньої діяльності. Насамперед, потреба є джерелом активності, бо саме процес задоволення потреб є активним, цілеспрямованим процесом оволодіння формою діяльності. К. Платонов визначає потребу як „психічне явище відображення об'єктивної „потреби” організму в будь-чому... будучи внутрішньою причиною активності особистості, вона частіше й виразніше від інших психічних явищ буває мотивом дій і діяльності і частіше переживається як емоції і почуття” [9, с. 98]. Потреба в самостійному оволодінні знаннями, зустрічаючись з об'єктом (навчальне завдання), „обпредмечується” ним і перетворюється в мотив самоосвітньої діяльності. С. Гончаренко визначає мотив (від лат. moveo – штовхаю) як спонукальну причину дій і вчинків [10].

Як переконливо доводять учені, паралельно з мотивом виникає мета – уявний результат, програма дій учня. Дуже важливим при цьому є цілепокладання як процес постановки суб'єктом завдань своєї діяльності.

Провідною формою цілепокладання в самоосвітній діяльності є прийняття навчальних завдань. При цьому навчальне завдання перетворюється на навчальну задачу, яку й вирішує учень [5]. Важливо нагадати, що навчальне завдання – це комплекс вимог і умов, які ставляться перед учнем і складають зміст предмету його самоосвітньої діяльності.

Наведені короткі характеристики потреби в самоосвіті, мотиву та мети самоосвітньої діяльності дозволяють зробити висновок, що від їх сформованості та реалізації залежить і активність особистості в самостійному оволодінні знаннями, а їх розвиток адекватний розвитку компетентності як інтегративної властивості людини.

Не зайве вказати, що якщо мотив і мета збігаються, мову маємо вести про виникнення діяльності: в іншому випадку виникає дія як результат стимулювання [5]. На нашу думку, це дуже важливе положення: формування компетентності має бути пов'язане, насамперед, з включенням учня у самоосвітню діяльність, де джерелом його активності є пізнавальна потреба, а не потреба-стимул. Проте ми підтримуємо думки про те, що на перших, початкових етапах формування самоосвітньої компетентності учнів варто застосовувати педагогічне стимулювання як засіб залучення майбутніх кваліфікованих робітників до самоосвітньої діяльності.

Аналіз зазначеного процесу переконує, що в структурі самоосвітньої діяльності (чи компетентності) маємо виокремити такі взаємозалежні та взаємозумовлені компоненти: мотиваційно-ціннісний, практично-діяльнісний, організаційний та особистісно-рефлексивний.

Зміст *мотиваційно-ціннісного* компоненту передбачає наявність ціннісних орієнтацій особистості на оволодіння сучасними знаннями, пристрасного бажання виконати навчальне завдання, сформованість потреби в систематичній навчально-пізнавальній діяльності, розвинуті пізнавальні мотиви, вміння цілепокладання, настанову на інтелектуальний саморозвиток, усвідомлення учнем самоосвіти як особистісно та суспільно значущої діяльності. Цей компонент виконує функцію стимулювання самоосвітньої діяльності учня.

Ефективно здійснювати самоосвіту і, відповідно, розвивати самоосвітню компетентність може учень, який володіє сукупністю способів і прийомів роботи з інформаційними джерелами та вміннями їх реалізувати безпосередньо в самоосвітній діяльності. *Практично-діяльнісний* компонент самоосвітньої компетентності передбачає добір відповідних видів і прийомів самостійної роботи (читання, спостереження, експеримент), володіння учнем „уміннями навчатися”. У структурі самоосвітньої компетентності практично-діяльнісний компонент виконує технологічну, інструментальну функцію.

Ефективність самоосвіти учня прямо залежить від умінь планування, координації, самоуправління, самооцінювання результатів самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Ці здатності особистості в структурі самоосвітньої компетентності ми виділили як *організаційний* компонент. Виконуючи організаційну функцію, цей складник передбачає: раціональне

планування та проектування власних дій; регламентацію часу на виконання навчальних завдань; вибір інформаційних джерел, оптимальних прийомів і форм самоосвіти; наявність умінь раціональної організації робочого місця.

Особистісно-рефлексивний компонент слугує одним із провідних складників освітнього саморуху учня, він прямо пов'язаний з пізнавальною самостійністю, вольовими та світоглядними якостями, ініціативністю, відповідальністю, науковим мисленням, натхненням особистості. Цей компонент відображає оцінне ставлення того, хто навчається, до перебігу й результатів самоосвітньої діяльності і передбачає: крім того, що майбутній кваліфікований робітник має володіти зазначеними особистісними якостями, він повинен вміти виявляти у своїй самоосвітній діяльності позитивні і негативні моменти, порівнювати досягнуті результати з наміченими цілями й завданнями тощо.

Отже, компетентнісний підхід у професійно-технічній освіті спрямовано на зміну усталеної роками логіки освітнього процесу: спочатку знання, а потім організація дій щодо їх застосування. Концепція компетентнісної освіти передбачає, насамперед, навчальні дії учня щодо вирішення самостійно обраної, особистісно та соціально значущої пізнавальної проблеми, а потім вмотивоване застосування знань і вмінь, які дозволяють розв'язати цю проблему. Ось чому сучасний майбутній кваліфікований робітник має оволодіти новими технологіями самоосвітнього навчання, що забезпечують можливості формування інтегративного особистісного утворення, яке зумовлює готовність до самоосвітньої діяльності й здатність до ефективного її здійснення з метою самовдосконалення та професійного розвитку – самоосвітньої компетентності.

Визначені в дослідженні зміст та структурні компоненти (мотиваційно-ціннісний, практично-діяльнісний, організаційний та особистісно-рефлексивний) самоосвітньої компетентності мають бути для нас тим орієнтиром, що актуалізує розробку критеріально-діагностичного апарату дослідження, спрямовує науковий пошук на обґрунтування теоретичних і методичних аспектів формування цієї важливої цілісної властивості особистості майбутнього кваліфікованого робітника.

Перспективи подальшого наукового пошуку пов'язуємо з вивченням чинників, обґрунтуванням педагогічних умов ефективного формування здатностей майбутніх кваліфікованих робітників цілеспрямовано здійснювати самоосвітню діяльність у перебігу загальноосвітньої підготовки.

Список використаної літератури

1. **Голубенко О. Л.** Національна рамка кваліфікацій : стан реалізації в Україні / О. Л. Голубенко, Т. Ю. Морозова // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : м-ли методологічного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 113–120.
2. **Сухомлинський В. О.** Павлівська середня школа /

В. О. Сухомлинський // В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К : Рад. шк., 1977. – Т. 4. – С. 31–393. **3. Бухлова Н. В.** Сутнісний зміст поняття „самоосвітня компетентність” / Н. В. Бухлова // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2008. – № 1. – С. 4. **4. Зимняя И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42. **5. Лузан П. Г.** Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / П. Г. Лузан : Нац. аграр. ун-т. – К., 2004. – 505 с. **6. Пидкасистый П. И.** Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 354 с. **7. Коменский Я. А.** Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – М., 1982. – Т. 1. – С. 242 – 476. **8. Мильман В. Э.** Компоненты и уровни в функциональной структуре деятельности / В. Э. Мильман // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 71 – 80. **9. Платонов К. К.** Краткий словарь системы психологических понятий : учебн. пос. для учебных заведений профтехобразования / К. К. Платонов. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с. **10. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко ; гол. ред. С. Головка. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

Мося І. А. Зміст і структура самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників

У статті висвітлено аспекти реалізації ідей компетентнісного підходу в професійній освіті. Охарактеризовано суть, конкретизовано зміст, визначено домінантні фактори розвитку самоосвітньої діяльності особистості. Уточнено структуру самоосвітньої компетентності майбутнього кваліфікованого робітника.

Ключові слова: компетентнісний підхід, кваліфікований робітник, компетентність, самоосвітня діяльність, здатність, компонент.

Мося І. А. Содержание и структура самообразовательной компетентности будущих квалифицированных рабочих

В статье освещены аспекты реализации идей компетентностного подхода в профессиональном образовании. Охарактеризована сущность, конкретизировано содержание, определены доминантные факторы развития самообразовательной деятельности личности. Уточнена структура самообразовательной компетентности будущего квалифицированного рабочего.

Ключевые слова: компетентностный подход, квалифицированный рабочий, компетентность, самообразовательная деятельность, способность, компонент.

Mosya I. A. The Content and Structure of the Self-educational Competence of Future Skilled Workers

The article highlights the aspects of the implementation of the ideas of competence approach in vocational education. Described entity is translated content, identified the dominant factors in the development of the self-education of the individual. Refine the structure of self-educational competence of future skilled worker.

Key words: competence approach, skilled worker, competence, self-educational activity, the ability of the component.

Стаття надійшла до редакції 04.07.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.013.74

Л. О. Петриченко

**ПРОГНОСТИЧНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПОРІВНЯЛЬНОЇ
ПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКИ В УКРАЇНІ**

Постановка проблеми. За умов широкого обміну педагогічно цінною інформацією з'являється можливість активного й ефективного вирішення окремих теоретичних проблем завдяки збагаченню системи національних педагогічних знань висновками й узагальненнями, отриманими в аналогічних ситуаціях зарубіжними вченими. Однак при цьому виникає чимало питань, зокрема: як знайти найбільш доцільні форми організації та способи проведення інтернаціональних досліджень? Як забезпечити плідне використання результатів цих досліджень у різних країнах з огляду на специфіку національних систем освіти? Як дійти згоди щодо питань про спільний понятійний апарат? Дати адекватні відповіді на ці питання покликана порівняльна педагогіка, яка на межі тисячоліть почала активно розвиватися в Україні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Як свідчить огляд літературних джерел, розглядом питань порівняльної педагогіки займаються такі українські вчені, як: О. Галус, В. Кравець, Н. Лавриченко, Л. Пуховська, А. Сбруєва, О. Сухомлинська, І. Тараненко, Л. Шапошнікова, Г. Троцько тощо. Зазначені дослідники розробили науково-понятійний апарат порівняльної педагогіки як науки та навчальної дисципліни, вивчили історію її становлення та розвитку, а також розглянули ідеї вітчизняних і зарубіжних колег.

Мета статті – проаналізувати зміст науково-педагогічних джерел з метою визначення прогностичних тенденцій розвитку порівняльної педагогіки як науки в Україні