



УДК 378.011

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-1\(7\)-599-609](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-1(7)-599-609)

**Сальнікова Наталія Валеріївна** кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, Донецький державний університет внутрішніх справ, <https://orcid.org/0000-0003-4931-0491>

**Нетреба Марина Михайлівна** кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освіти, Маріупольський державний університет, <https://orcid.org/0000-0002-1431-3951>

**Ірхіна Юліана Валентинівна** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри західних і східних мов та методики їх навчання, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, <https://orcid.org/0000-0002-9884-4732>

## **ДИСКУРСИВНІСТЬ МЕЖ ВЗАЄМОДІЇ КОМПЕТЕНЦІЙ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНЯ**

**Анотація.** В останні роки, в педагогічному колі, був досягнутий вирішальний етап остаточного розриву зі старою радянською педагогічною парадигмою та предметний перехід до основ діяльнісного підходу до роботи вчителя та до поняття його «компетенції» – введення нового, синтетичного поняття педагогічної компетентності як совокупності знань, умінь, навичок, а також способів та прийомів їх реалізації у діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості. Можна бачити, що таке визначення відноситься не тільки до «педагогічної» компетенції, а може виражати сенс поняття «компетенції» взагалі; воно відображає, по суті, новий предмет дослідження, якісно відмінний від усіх попередніх: якщо раніше «компетенція» розглядалася як самостійний предмет, що визначається через набори тих або інших якостей, то в даному випадку це предмет нового типу, це – відношення, і не просто між двома змістовими планами, які дослідник може, якщо захоче, розглядати як роздільно, так і у їх взаємозв'язку, а тільки, і виключно, в їх взаємозв'язку, тобто невід'ємно друг від друга. Самостійну предметність цьому відношенню додають два нових фактора, що визначають дієвий підхід взагалі: діятель, який використовує свої знання для досягнення своїх цілей так, як може; і об'єктивна ситуація, в якій він це робить і яка впливає на



вибір їм підходящих, на його думку, знань, так і на результат його діяльності.

З цього витікає нова, діяльнісна класифікація компетенцій: вони відтепер поділяються на власне діяльнісні і комунікативні (поведінкові). Тоді «компетенцією» можна назвати здатність людини досягати поставленої цілі в якійсь конкретній ситуації та вибраними засобами; яким чином людина робить це у взаємодії з іншими людьми, відтак вони і надаються тими умовами (обставинами), які можуть сприяти або перешкоджати досягненню цілі, і на які тому необхідно надати опосередкований вплив (наприклад, у формі «гарної» поведінки). Тем самим ми виходимо в сферу соціальної обумовленості форм поведінки, в сферу культури і моралі, в сферу реального виховання. А це дозволяє осмислено говорити про такі речі, як «соціальні компетенції», які припускають досягнення поставлених людиною цілей у відповідності, а не в протиріччях, з соціокультурними цінностями, і точно не породжуючи нових проблем.

Звертаємо увагу на те, що європейські розробники приділяють більшу увагу не класифікації «компетенцій», що виходить із заздалегідь встановлених, а значить – обмежених, критеріїв важливості, необхідності та повноти, що виділяються з практичних інтересів дослідників, а їх систематизації, в основі якої лежить логічна операція узагальнення всього поля вмісту, а не вибраної його частини. Мова йде про те, що, розуміння «компетенцій» у нашому освітньому просторі значно обмежено фігурою вчителя, фігура же учня, як би винесена за дужки. Це означає, що для учнів передбачаються зовсім інші критерії «компетенцій», незрівнянні з вчительськими. Така дискримінація нехарактерна для європейської освіти, де «компетенції» відносяться до всіх без виключення учасників освітнього простору, на рівні права. Тому в європейській трактовці «компетенції» – це якості всіх людей, оскільки у всіх є рівні можливості засвоєння, відтак, мова йде лише про свідомо прийняте рішення. Наша освітня система досі оперує поняттям «повинен», що має зовсім інший сенс, по суті, такий, що протирічить інтересам учнів.

**Ключові слова:** педагогіка, компетенції, соціальні компетенції, педагогічні компетенції, професійні компетенції вчителя, компетенції учня.

**Salnikova Nataliya Valeriivna** PhD in History, Associate Professor, Associate Professor of Social and humanitarian disciplines Department at Donetsk State University of Internal Affairs, <https://orcid.org/0000-0003-4931-0491>





**Netreba Maryna Mykhaylivna** PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of Pedagogy and Education Department at Mariupol State University, <https://orcid.org/0000-0002-1431-3951>

**Irkhina Juliana Valentinivna** PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Western and Oriental Languages and Methods of Teaching at South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D.Ushynsky, <https://orcid.org/0000-0002-9884-4732>

### **DISCURSIVENESS BETWEEN THE INTERACTION OF TEACHER AND STUDENT COMPETENCES**

**Abstract.** In recent years, in the pedagogical circle, the decisive stage of the final break with the old Soviet pedagogical paradigm and the objective transition to the basics of the activity approach to the work of the teacher and to the concept of his «competence» was reached – the introduction of a new, synthetic concept of pedagogical competence as a set of knowledge, skills, as well as ways and techniques of their implementation in activities, communication, development (self-development) of the individual. It can be seen that such a definition refers not only to «pedagogical» competence, but can express the meaning of the concept of «competence» in general; it reflects, in fact, a new subject of research, qualitatively different from all previous ones: if earlier «competence» was considered as an independent subject, defined through sets of certain qualities, then in this case it is a subject of a new type, it is a relationship, and not simply between two content plans, which the researcher can, if he wants, consider both separately and in their relationship, but only, and exclusively, in their relationship, that is, inseparable from each other. Independent objectivity to this relationship is given by two new factors that determine an effective approach in general: an actor who uses his knowledge to achieve his goals as best he can; and the objective situation in which he does it and which affects the choice of knowledge suitable for him, in his opinion, as well as the result of his activity.

This results in a new activity-based classification of competencies: from now on, they are divided into actual activity and communicative (behavioral) competencies. Then «competence» can be called the ability of a person to achieve a set goal in a specific situation and by selected means; how a person does this in interaction with other people, so they are provided with those conditions (circumstances) that can facilitate or hinder the achievement of the goal, and on which it is necessary to exert an indirect



influence (for example, in the form of «good» behavior). Thus, we enter the sphere of social conditioning of forms of behavior, into the sphere of culture and morality, into the sphere of real education. And this allows us to meaningfully talk about such things as «social competences», which presuppose the achievement of the goals set by a person in accordance with, and not in contradiction with, socio-cultural values, and certainly without creating new problems.

We draw your attention to the fact that European developers pay more attention not to the classification of «competencies», which is based on pre-established, and therefore limited, criteria of importance, necessity and completeness, which are distinguished from the practical interests of researchers, but to their systematization, which is based on the logical operation of summarizing the entire field of content, rather than a selected part of it. It is about the fact that the understanding of «competencies» in our educational space is significantly limited by the figure of the teacher, while the figure of the student is, as it were, placed in brackets. This means that completely different criteria of «competencies» are expected for students, incomparable to those of teachers. Such discrimination is uncharacteristic of European education, where «competencies» refer to all without exception participants of the educational space, at the level of law. Therefore, in the European interpretation, «competencies» are the qualities of all people, since everyone has equal opportunities for assimilation, therefore, it is only a matter of a consciously made decision. Our educational system still operates with the concept of «must», which has a completely different meaning, in fact, one that contradicts the interests of students.

**Keywords:** pedagogy, competencies, social competencies, pedagogical competencies, teacher's professional competencies, student's competencies.

**Постановка проблеми.** Хомський Н., американський дослідник – лінгвіст, вперше звернув увагу на різницю у знанні мови та її використання, оскільки знання є основою лінгвістичної компетенції та виявляється в діяльності людини. Використання ж мови є сукупністю зовнішніх змінних умов і вони не можуть бути повноцінним предметом дослідження, оскільки не можуть бути жорстко зафіксовані і точно створені в експерименті. Але при цьому відразу виявляється головний парадокс дослідження: як досліджувати цей подовжений, але повністю закритий навіть для самого користувача предмет знань? Через його прояви при використанні, в речах, або якимось інакше? Це породжує дві магістральні філософсько-методологічні тенденції в дослідженні





компетенцій: в рамках першої тенденції основним, вихідним та визначальним аспектом є саме діяльність по використанню знань, в яких знання і тільки знання мають сенс; друга тенденція, а саме межі її дослідження потребують уточнення раніше розроблені художньо-теоретичні форм їх представлення, незалежно від їх використання. Борьба цих тенденцій і визначає всю проблематику, пов'язану з компетенціями.

Тому початкове інтуїтивне розуміння «компетенції» як чогось «втаємниченого, що проявляється в належному вживанні», перетворюється в базову схему поняття «компетенція» як «мотивована здатність» (за Дж. Равену). Це дає можливість співвіднести це поняття з конкретними видами діяльності індивіда і, для початку, перерахувати ті з них, які відповідають поняттю компетенцій. Звичайні компетенції визначають як совокупність здатностей і умінь, що забезпечують досягнення людиною поставлених цілей і вирішення своїх проблем у будь-якій сфері діяльності. Це означає, що зміст компетенцій прямо залежить від того, яка діяльність, якого роду, в яких рамках мається на увазі (найперші визначення компетенцій, як, наприклад, у Дж. Равена, що виводяться з «мотивованих здібностей», зводилися до перерахунку багатьох важливих видів діяльності).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемам дефініції «компетенцій» присвячена велика кількість робіт як серед вітчизняних науковців так і закордонних практиків освіти. Серед узагальнюючих праць слід згадати Шевченко Г., та її ученицю Цибулько О., що у світлі духовної освіти торкалися означеної проблеми. Також питаннями визначення дефінітивного спектру «компетенція» присвічені роботи Брюханової Н., що чітко розмежовує поняття «компетентність» та «компетенція». Паламар С. серед головних чинників модернізації сучасної освіти виділяє компетентнісний підхід. Заболоцька С. та Заміщак М. акцентують увагу на соціально-психологічних механізмах у становленні компетентних педагогів.

Отже, дослідженню сутності дискурсивних аспектів меж взаємодії компетенцій вчителя та учня приділено недостатньо уваги.

**Мета статті** – дослідження дискурсивних аспектів меж взаємодії компетенцій вчителя та учня.

**Виклад основного матеріалу.** Так, Дж. Равен розробив список компетенцій з 39 найменувань, при цьому, з таким списком, звичайно, працювати не можна, а подальша розробка поняття «компетентність» (у повній відповідності з науково-теоретичною методологією) переходить в режим класифікацій.



Вітчизняні вчені розглядають біля десяти таких класифікаційних систем. З однієї сторони, така теоретична активність дослідників похвальна, але з іншої теми виявляється нова методологічна проблема: треба або вирішувати, яка ж із них «істинна» і показати це, або визнати, що жодна з них не є достатньою для повноцінного поняття «компетентність», оскільки всього лише виражає професійну позицію того чи іншого дослідника, тобто є сукупністю його уявлень про те, що саме і в якій формулі є важливим для визначення цього поняття.

При цьому в якості підстави для класифікації беруться такі поняття, як «готовність», «здатність», а також «відповідальність», «впевненість». Ці якості діяльності, в першу чергу, співвідносяться з фігурою вчителя, що дозволяє далі ввести таке, більш конкретне, формулювання «компетенції» як «комунікативна компетенція». Але в багатьох класифікаціях взагалі не згадуються поняття «готовність», «здатність», «відповідальність» і «впевненість», оскільки ці якості вважають апріорі наявними у професійно підготовлених учителів [5, С. 271]. Самі ж ці пункти виражаються іншими, модними термінами, словами давно відомої «компетенції» радянського вчителя: 1) предметна підготовка, 2) методична підготовка, 3) уміння «виховувати» учнів за допомогою заохочень та покарань, 4) здатність поставити попередній психіатричний діагноз успішному, але неадекватному у своїй поведінці учню, 5) самокритика.

Наступним кроком у розробці поняття «професійної компетенції» стало його «уточнення» в рамках добре відомої системи поліпрофесійної освіти, що розроблялася ще в 70-ті роки:

У структурі професійної компетентності виділяються чотири блоки:

- а) професійні (об'єктивно необхідні) психологічні та педагогічні знання;
- б) професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні навички;
- в) професійні психологічні позиції, установки вчителя, необхідні від його професії;
- г) особистісні особливості, що забезпечують володіння вчителем професійними знаннями та вміннями.

Звертає на себе увагу останній пункт, в якому виявилася проблема первинної професійної орієнтації та професійного відбору при виборі ЗВО. Ця проблема, яка традиційно вирішується в технічних, гуманітарних і природничих інституціях зі вступними іспитами, набуває свого масштабу в педагогічному ЗВО, коли, закінчивши ЗВО, випускник-відміник стає в школі нелюбимим учнем вчителем, що





створює в процесі навчання більше проблем, ніж він здатний їх вирішити.

На початку 2000-х років спостерігався процес «методизації» і «професіоналізації» поняття «компетентності», за допомогою її методичної та професійно орієнтованої нормативності, прикритою формально-системним моделюванням [1, С. 460]. Як і багато схожих схем до цього, дана схема принципіально нереалізована в практичній роботі вчителя, як за змістом, так і структурно. Ця схема може бути використана тільки для розробки тих або інших «планів роботи за підвищенням» чого-небудь, наприклад, «якість освіти», необхідних для звітності перед вищими органами.

Фактично, ця схема саме «компетентності», яка передбачає заздалегідь задані критерії для всіх її елементів, підтверджується її доповненням таким елементом, як «професійна позиція вчителя». Відтак, це рівнозначно поняттю всієї схеми компетентності; а значить, можлива зовсім інша «професійна компетентність», заснована на іншій «професійній позиції» вчителя. Але автор не розглядає зміст цієї, можливо, іншої позиції та компетентності, хоча сам факт її згадування означає знання про її існування. Якщо ж вийти з існування багатьох «професійних позицій вчителя», то вибір однієї з них для практичної реалізації можливий тільки за наявності критерію більш високого рівня, тобто компетенції.

Тільки в сучасності був досягнутий вирішальний етап остаточного розриву зі старою радянською педагогічною парадигмою та предметний перехід до основ діяльнісного підходу до роботи вчителя та до поняття його «компетенції» – введення нового, синтетичного поняття педагогічної компетентності як сукупності знань, умінь, навичок, а також способів та прийомів їх реалізації у діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості [3, С. 45]. Можна бачити, що таке визначення відноситься не тільки до «педагогічної» компетенції, а може виражати сенс поняття «компетенції» взагалі; воно відображає, по суті, новий предмет дослідження, якісно відмінний від усіх попередніх: якщо раніше «компетенція» розглядалася як самостійний предмет, що визначається через набори тих або інших якостей, то в даному випадку це предмет нового типу, це – відношення, і не просто між двома змістовими планами, які дослідник може, якщо захоче, розглядати як роздільно, так і у їх взаємозв'язку, а тільки, і виключно, в їх взаємозв'язку, тобто невід'ємно друг від друга [6, С. 695]. Самостійну предметність цьому відношенню надають два нових фактора, що визначають дієвий підхід взагалі: діятель, який використовує свої



знання для досягнення своїх цілей так, як може; і об'єктивна ситуація, в якій він це робить і яка впливає на вибір їм підходящих, на його думку, знань, так і на результат його діяльності.

З цього витікає нова, діяльнісна класифікація компетенцій: вони відтепер поділяються на власне діяльнісні і комунікативні (поведінкові). Тоді «компетенцією» можна назвати здатність людини досягати поставленої цілі в якійсь конкретній ситуації та вибраними засобами; яким чином людина робить це у взаємодії з іншими людьми, відтак вони і надаються тими умовами (обставинами), які можуть сприяти або перешкоджати досягненню цілі, і на які тому необхідно надати опосередкований вплив (наприклад, у формі «гарної» поведінки). Тем самим ми виходимо в сферу соціальної обумовленості форм поведінки, в сферу культури і моралі, в сферу реального виховання. А це дозволяє осмислено говорити про такі речі, як «соціальні компетенції», які припускають досягнення поставлених людиною цілей у відповідності, а не в протиріччях, з соціокультурними цінностями, і точно не породжуючи нових проблем.

Звертаємо увагу на те, що європейські розробники приділяють більшу увагу не класифікації «компетенцій», що виходить із задалегідь встановлених, а значить – обмежених, критеріїв важливості, необхідності та повноти, що виділяються з практичних інтересів дослідників, а їх систематизації, в основі якої лежить логічна операція узагальнення всього поля вмісту, а не вибраної його частини. Мова йде про те, що, розуміння «компетенцій» у нашому освітньому просторі значно обмежено фігурою вчителя, фігура же учня, як би винесена за дужки. Це означає, що для учнів передбачаються зовсім інші критерії «компетенцій», незрівнянні з вчительськими. Така дискримінація нехарактерна для європейської освіти, де «компетенції» відносяться до всіх без виключення учасників освітнього простору, на рівні права. Тому в європейській трактовці «компетенції» – це якості всіх людей, оскільки у всіх є рівні можливості засвоєння, відтак, мова йде лише про свідомо прийняте рішення [4, С. 95]. Наша освітня система досі оперує поняттям «повинен», що має зовсім інший сенс, по суті, такий, що протирічить інтересам учнів.

При прямому копіюванні терміна «компетенція» з європейських нормативних документів, менеджери освітньої сфери сталися з протидією з боку педагогів. Термін «компетенція» з'явився в інструктивних вказівках як модне іноземне слово, а не як спроба означити об'єктивно існуючу і необхідну осмислення педагогічну проблему. Проблема цього випадку полягає в тому, що для





користувачів термін «компетенція» частіше всього виступає незрозумілим, адже, незрозуміло що саме цей термін повинен означати. Правила наукового дискурсу перевертаються з ніг на голову. Не слово підгоняється під реальність, а реальність під слово.

Однак, станом на сьогодні, з'явилося стійке розуміння цілей розвитку освіти та цільової спрямованості сучасної школи, що остаточно пов'язано з формуванням ключових компетенцій випускника, з його функціональною грамотністю у відношенні навчання та застосування загальнонавчальних знань, умінь і навиків. Поступово, зверху донизу, відбувається переосмислення основної діяльності освіти «вчитель-учень», яка в крайньому випадку в педагогіці має вигляд «вчитель-мученик», тепер приймає вид «вчитель-учень». Це означає, що ключовим, вихідним звеном у процесі освіти стає не вчитель, а учень, і не як предмет навчального впливу, а як людина, особистість, інтересам якої повинно відповідати все: освіта, процес навчання, підготовка вчителів [2, С. 123]. Учень стає центром і фокусом всього – і освіти і педагогіки.

Процес формування пізнання учня тепер не повинен бути визначеним досліджуваними тільки в школі явищами (класичні нерозрішувані проблеми школяра: «сім'я і школа», «вулиця і школа»), а як визначається досліджуваним навколишнім середовищем, у якому існує та розвивається учень. Тобто школа не повинна ігнорувати життєвий досвід учня, яким би чином він не проявлявся. У світі таких установок вже неможливо давати роздільні визначення компетенцій учня та вчителя, як це мало місце раніше. Адже спочатку вважалося, що важливо визначити зміст компетентностей учнів, а зміст компетенцій учителів – абсолютно окрема задача; другим етапом, у зв'язку з освітньою кризою, стала теза про необхідність у виправленні та формальному вдосконаленні компетенцій вчителів, а компетентності учнів – будуть визначені автоматично; зараз же питання встає про формування компетенцій самих учнів.

**Висновки.** Таким чином, дослідивши питання, слід зауважити, що складність сучасної ситуації полягає в тому, що якщо раніше, використовуючи формалізовані методики навчання, навчати міг будь-хто, хто освоїв ці методики, незалежно від його рівня пізнання, світогляду, навіть моралі, то тепер відновлюється столітній принцип навчання: навчати учня вчитель може тільки тому, що знає сам. Це означає, що вчитель може передати учневі тільки наявні у нього компетенції. В цьому випадку змістовий аспект навчання відділяється від формального і набуває самостійного значення. Стає необхідним



співставлення пізнання учня і пізнання вчителя на змістовному рівні (тоді як на формальному тут і зрівнювати нема що – існують одні відмінності), і формулювати ключові компетенції для них паралельно.

#### **Література:**

1. Molodychenko V., Tsybulko O., Makarenko L., Postol O., Lysak I. Pedagogy of Spirituality as a Factor of Sustainable Development of Humanity. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2021. № 13(4). P. 454-468. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.4/492> (дата звернення: 05.12.2022).
2. Shevchenko H. The Ideal Image of a Man: the Main Characteristics and Ways of Achieving. *Future Human Image*. 2017. № 7. P. 120-127. URL: [http://www.fhijournal.org/wp-content/uploads/2017/04/FHI-7\\_Shevchenko.pdf](http://www.fhijournal.org/wp-content/uploads/2017/04/FHI-7_Shevchenko.pdf) (дата звернення: 09.12.2022).
3. Брюханова Н. Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2007. № 4. С. 40-49.
4. Заболоцька С.І., Заміщак М.І. Реалізація соціально-психологічних механізмів у становленні компетентних педагогів. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2021. Том 32(71) № 1. С. 93-97.
5. Паламар С. Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. *Освітлогічний дискурс*. 2018. № 1-2 (20-21). С. 267-278.
6. Цибулько О. Особливості технології програмно-цільового управління у закладах освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 2(7). С. 692-701. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/1135/1132> (дата звернення: 07.12.2022).

#### **References:**

1. Molodychenko, V., Tsybulko, O., Makarenko, L., Postol, O., Lysak, I. (2021). Pedagogy of Spirituality as a Factor of Sustainable Development of Humanity. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(4), 454-468. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.4/492> [in English].
2. Shevchenko, H. (2017). The Ideal Image of a Man: the Main Characteristics and Ways of Achieving. *Future Human Image*, 7, 120-127. [http://www.fhijournal.org/wp-content/uploads/2017/04/FHI-7\\_Shevchenko.pdf](http://www.fhijournal.org/wp-content/uploads/2017/04/FHI-7_Shevchenko.pdf) [in English].
3. Briukhanova, N. (2007). Pidkhody do rozuminnia kompetentnosti ta kompetentsii v osviti [Approaches to understanding competence and competence in education]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoy osvity - Pedagogy and psychology of professional education*, 4, 40-49 [in Ukrainian].
4. Zabolotska, S.I., Zamishchak, M.I. (2021). Realizatsiia sotsialno-psykholohichnykh mekhanizmiv u stanovlenni kompetentnykh pedahohiv [Implementation of social and psychological mechanisms in the formation of competent teachers]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V.I. Vernadskoho. Seriia: Psykholohiia - Academic notes of the Tavri National University named after V.I. Vernadskyi. Series: Psychology*, 32(71), 1, 93-97 [in Ukrainian].





5. Palamar, S. (2018). Kompetentnisnyi pidkhid yak metodolohichniy oriientyr modernizatsii suchasnoi osvity [Competency approach as a methodological guideline for the modernization of modern education]. *Osvitlohichniy dyskurs - Educational discourse*, 1-2 (20-21), 267-278 [in Ukrainian].

6. Tsybulko, O. (2022). Features of the technology of program-target management in educational institutions. *Perspectives and innovations of science*, 2(7), 692-701. <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/1135/1132> [in Ukrainian].