

В.Ю. Помилуйко,

докторант кафедри теоретичної та консультативної психології

Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, кандидат психологічних наук

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛІВ У ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

Помилуйко В.Ю.

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛІВ У ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

У статті досліджено психологічні детермінанти розвитку компетентностей особистості в дорослому віці (на прикладі вчителів), вивчено зарубіжний досвід щодо виділення етапів професійного становлення вчителів, їх вікових і гендерних відмінностей, впливу різних видів середовища на розвиток досліджуваного феномену. Розглянуті провідні європейські моделі розвитку компетентностей вчителів (Великої Британії, Латвії, Німеччини), формування їх професіоналізму та зростання професійної кар'єри. Зроблено висновок про доцільність застосування наставництва в практиці професійного становлення вчителя, врахування психологічної сумісності наставника і стажера, розробки програм та вдосконалення технологій наставництва. Доведено необхідність перевірки набутої вчителями компетентності в процесі професійної діяльності і підвищення кваліфікації з використанням різних механізмів експертної оцінки та зворотного зв'язку (валідація результатів професійного навчання).

Ключові слова: психологічні детермінанти, дорослий вік, компетенція, розвиток компетентностей, моделі розвитку компетентностей вчителів, валідація результатів професійного навчання.

Pomyliuko V.Yu.

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF TEACHERS' COMPETENCE DEVELOPMENT IN EUROPEAN COUNTRIES

The article investigates psychological determinants of competence development of individual in adulthood (for example, teacher), studies the foreign experience in allocation of stages of professional development of teachers in dependence on age and gender, examines the impact of different types of environment on the development of the phenomenon. The author discusses the major European models of teachers' competence development (in Great Britain, Latvia, Germany) and formation of their professionalism and career growth. It is drawn a conclusion that expediency of applying the mentoring in the practice of teacher's professional development, consideration of psychological compatibility of mentor and trainee, program development and improving technologies of mentoring. It is justified the necessity of testing teachers' competence in the process of professional activities and advanced training with different mechanisms of peer review and feedback (validation of the results of professional training).

Key words: psychological determinants, adulthood, competence, competence development, models of teachers' competence development, validation of the results of professional training.

Помилуйко В.Ю.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛЕЙ В ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАНАХ

В статье исследованы психологические особенности развития компетенций личности во взрослом возрасте (на примере учителей), изучено зарубежный опыт выделения этапов профессионального становления учителей, их зависимость от возраста и пола, влияния различных видов среды на развитие исследуемого феномена. Автором рассмотрены ведущие европейские модели развития компетентностей учителей (Великобритании, Латвии, Германии), формирования их профессионализма и роста профессиональной карьеры. Сделан вывод о целесообразности применения наставничества в практике профессионального становления учителя, учета психологической совместимости наставника и стажера, разработки программ и совершенствования технологий наставничества. Доказана необходимость проверки приобретенных учителями компетентностей в процессе профессиональной деятельности и повышения квалификации с использованием различных механизмов экспертной оценки и обратной связи (валидализация результатов профессионального обучения).

Ключевые слова: психологические детерминанты, взрослый возраст, компетенция, развитие компетентностей, модели развития компетентностей учителей, валидализация результатов профессионального обучения.

Сьогодні діяльність європейських країн спрямована на соціально-економічний розвиток, урахування загальних тенденцій і принципів удосконалення освіти у XXI столітті. Україна прагне до євроінтеграції, тому вивчення досвіду європейських держав щодо вдосконалення професіоналізму вчителів є пріоритетним напрямком не лише педагогічних, але й психологічних досліджень. Вивчення досвіду становлення і розвитку європейської освіти набуває значної актуальності у зв'язку з необхідністю постійного самовдосконалення фахівців, розвитку їх компетентностей упродовж всього життя. Кожна європейська країна зацікавлена в підготовці таких учителів, які б не лише забезпечували засвоєння учнями певного обсягу знань, але й підносили на якісно вищій рівень освіченість і культуру її громадян.

Як вітчизняні автори, так і представники різних міжнародних організацій: Ради Європи, Європейської Комісії, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Міжнародного департаменту стандартів наразі з'ясовують проблеми, що пов'язані з розробкою компетентнісного підходу та професійного навчання вчителів.

Дослідження таких провідних вітчизняних учених, як Н. Абашкіної (розвиток професійної освіти у Німеччині), В. Лугового (особливості систем освіти різних країн), О. Локшиної (компетентнісні ідеї в зарубіжній освіті), Л. Пуховської (порівняльний аналіз систем педагогічної освіти у США, Великобританії, Німеччині, Франції), Г. Поберезької (тенденції розвитку вищої освіти у країнах Західної Європи), присвячені вивченню досвіду порівняльних освітніх систем зарубіжних країн. Проблема формування та розвитку компетентностей фахівців у дорослому віці розглядають: О. Грачова, Т. Лучкіна, D. Fessler, P. Sikes та ін. Аналізу європейського досвіду професійного становлення вчителів присвячені праці О. Бочарової, О. Грачової, О. Заір-Бек, Т. Лучкіної, Ю. Онищенко, Ю. Несіна та ін.

Незважаючи на значну кількість публікацій, недостатньо вивченими є психологічні детермінанти розвитку компетентностей фахівців у дорослому віці, що значно обмежує розуміння та врахування психологічних чинників та умов впровадження компетентнісного підходу в практику професійного зростання вітчизняних учителів. О. Локшина зазначає, що компетентнісна ідея на шляху до тривалого періоду становлення зайняла чільне місце в зарубіжній освіті, передусім у європейській. Водночас автор засвідчує, що просування концепту компетентнісної освіти супроводжується масштабними дискусіями з приводу низки питань, починаючи від власне трактування поняття та закінчуючи технологіями формування компетентностей і оцінювання [4, 37]. Отже, розкриття окремих аспектів реалізації компетентнісного підходу в освіті з психологічних

позицій є актуальним і перспективним напрямком сучасних досліджень.

Особливий інтерес становлять питання професійного становлення фахівців після здобуття диплому про вищу освіту. Концепт дорослої людини визначає ідею постійного саморозвитку, самоствердження і самореалізації конкретного індивіда, що, звичайно, має місце не лише в цьому віковому періоді, а й упродовж усього життя. Сьогодні в Європі на порядку денному стоїть питання визначення кваліфікаційних характеристик фахівців, у яких компетентності обумовлюють їх кваліфікацію та професіоналізм упродовж життя та надають можливість інтегруватися в суспільство, володіти адаптивною реакцією на конкретні виробничі обставини, зберігати незалежність, сприяти постійному вдосконаленню знань та навичок відповідно до потреб часу.

Показним є досвід розробки кваліфікаційних характеристик учителів Департаментом освіти та Агентством із підготовки та розвитку педагогічних кадрів (TDA), що використовуються у Великій Британії з 1998 р. Наразі в цій країні існують професійні стандарти для вчителів (*Professional Standards for Teachers*), які постійно деталізуються та визначають основні вимоги до вчителя на різних рівнях його професійного становлення:

— щодо рівня початкової підготовки кандидатів для отримання статусу кваліфікованого вчителя (*Qualified Teacher Status*);

— щодо професійної педагогічної діяльності вчителів основного рівня після закінчення випробувального року роботи у школі (*Core Standards*);

— щодо професійної педагогічної діяльності вчителів просунутого рівня: «вчителя-фахівця» (*Post Threshold Teachers*), «учителя-знавця» (*Excellent Teachers*), «учителя-експерта просунутого рівня» (*Advanced Skills Teachers*).

Отже, заявлені стандарти визначають вимоги до професійної педагогічної діяльності вчителя на різних кар'єрних стадіях, починаючи від учителя-новачка, який отримує статус кваліфікованого вчителя (обов'язковий документ, окрім диплома), і закінчуючи вчителем-експертом просунутого рівня. Отже, до вчителів із різним досвідом роботи висуваються диференційовані вимоги, які віддзеркалюються у визначенні їх компетентностей.

Sikes P. установлює залежність між розвитком компетентності особистості та її статті та віку. Він описує траєкторію розвитку професійної компетентності педагогів, які умовно поділяє на наступні періоди: 21–28; 28–33; 34–40; 40–50/55; 50/55 років і старше. Період 28–33 роки він характеризує як такий, що часто призводить до кризи в професії. Період 40–50/55 років автор пов'язує з набуттям професійного досвіду. Sikes P. вказує і на гендерні відмінності у розвитку компетентностей. Так у віці 34–40 років педагоги-чоловіки

надають перевагу кар'єрному зростанню, а жінки-педагоги — родині. Отже, прагнення чоловіків переважно сприяють розвитку компетентностей та досягненню професійних вершин [10].

Fessler D. вказує на існування трьох середовищ розвитку компетентностей особистості у дорослому віці, які взаємопов'язані та взаємозалежні, а саме:

1) «особистісне середовище» (життєвий цикл, родина, позитивні і негативні події, кризи, індивідуальні здібності і захоплення);

2) «організаційне середовище» (правила, стиль керівництва, суспільна думка, соціальні очікування, організація в професії);

3) «кар'єрне середовище» (освіта, входження в професію, зростання компетентності, ентузіазм, розчарування, стабілізація і стагнація, завершення кар'єри) [7].

Отже, цікавим у розглянутих дослідженнях таких науковців, як D. Fessler і P. Sikes, є аналіз факторів і механізмів розвитку компетентностей, професійного становлення учителів у дорослому віці.

Особливого значення набуває підвищення кваліфікації у процесі розвитку компетентностей вчителів. Так у Німеччині воно здійснюється на базі інститутів підвищення кваліфікації, які є в кожній федеральній землі. Крім того, Федеральний інститут професійної освіти (BIBB) славиться як центр компетентності в галузі професійного навчання не тільки в Німеччині, а й в усьому світі. У Латвії пілотний проект моделі зростання професійної кар'єри вчителя фінансується за рахунок фондів Європейського Союзу, зокрема фонду «Презентація конкурентних компетенцій учителя в удосконаленій системі освіти». Експертна оцінка діяльності вчителів здійснюється членами спеціальних комісій та представниками адміністрації навчальних закладів, що стимулює педагогів до підвищення рівня їх компетентності. Як зазначає О. Бочарова, система оцінки роботи вчителя складається з наступних елементів: п'ять категорій кар'єрного зростання; п'ять аспектів оцінки якості роботи вчителя; п'ятнадцять показників якості роботи вчителя і чотири критерії оцінки. Вчителі можуть самостійно подавати заявку з метою оцінки якості їхньої роботи, що адекватна п'яти категоріям професійного підвищення [1, 66–67]. Отже, вчителі Латвії можуть самостійно контролювати рівень розвитку професійних компетентностей та вимагати його визнання колегами та представниками адміністрації навчальних закладів. Шляхом експертної оцінки та застосування інших методик на підґрунті розроблених критеріїв визначаються категорії кар'єрного зростання вчителів у процесі професійної діяльності та підвищення кваліфікації, що дає можливість валідації результатів професійного навчання, перевірки його ефективності.

Для вчителів Франції існує конкурсний набір на службу з високими вимогами до кандидатів та регулярної оцінки їхньої діяльності (раз в півроку або щорічно), бо вони є державними службовцями. Однією з головних умов службового просування є стаж роботи (*le stage de travail*), оскільки з ним пов'язується збільшення заробітної плати, обсяги навчального навантаження тощо [9]. Заір-Бек О., аналізуючи європейські моделі підвищення кваліфікації вчителів, приходять до висновку, що ключовим поняттям у сучасній психолого-педагогічній літературі стає *“employability”* як «придатність до працевлаштування», «здатність до зайнятості», інтегрований результат професійної освіти [3, 36]. Отже, роботу вчителя можна оцінити як вміння та здатність працювати за фахом, розвивати професійні і ключові компетенції. Автор наголошує, що в законодавчих документах англосаксонських країн для програм підвищення кваліфікації використовуються терміни *“Continuing Professional Education — CPE”* і *“Continuing Professional Development — CPD”*. Окрім того, для ідентифікації програм застосовується поняття *“Executive Education — ExEd”*. Програми професійної перепідготовки мають назву *“Executive Education Development”*, а програми підвищення кваліфікації — *“Training Development”*, *“Continuous On-the-job Training”*, *“Retraining Education”*, *“Professional Training”* [3, 37–38]. Заслужовує на увагу досвід програм *Socrates*, *Grundvig*, *Lifelong Learning Programme (LLP)*, *Erasmus Mundus*, що переймаються проблемами професійної підготовки дорослих, забезпечення якості освіти, навчання дорослих; валідації результатів навчання. Трактуються програми та їх кодифікація мають значення у зв'язку з наданням громадянам європейських країн індивідуального права на отримання додаткової професійної освіти в певному обсязі; фінансуванні різних програм державою, місцевими органами влади, роботодавцями.

У європейських країнах використовуються різні моделі розвитку компетентностей вчителів, що мають певні відмінності залежно від специфіки і економічної ситуації в державі, традицій і наукових підходів. Так Ю. Онищенко зауважує, що британські дослідники виокремлюють дві моделі формування професіоналізму вчителя: *технократичну* (L. Kydd, D. Weir, R. Williams), в основі якої лежить технологічний підхід до освіти, і *модель професійного мистецтва* (D. Shon, D. McIntyre), що створена в рамках рефлексивного підходу до освіти, на підґрунті якого розроблено значну кількість курсів педагогічної підготовки. Автор наголошує на особливій важливості другого підходу та доводить, що рефлексія складає основу професіоналізму британського вчителя, педагогічна діяльність якого має базуватися на прагненні до більш усвідомленого розуміння

своїх професійних дій із поступовим їх удосконаленням [6, 12].

О. Грачова зазначає, що в німецькій педагогіці за останні роки розроблено декілька моделей розвитку компетентностей учителів:

1) модель інституту педагогічної освіти (Франкфурт) і інституту розвитку якості освіти (Вісбаден), яка включає в себе п'ять етапів розвитку компетенцій: від «уміння підготовки до уроку і проявляти ініціативу» до «здатності аналізувати і планувати власну діяльність»;

2) модель Dr. Christian Kraler (університет Інсбурґ), що передбачає визначення п'яти рівнів прояву компетентності вчителів: неусвідомлена некомпетентність, свідомо некомпетентність, свідомо компетентність, неусвідомлена компетентність, рефлексивна компетентність;

3) модель Dr. Gayle Christensen (інститут Макса Планке з розвитку людини (Берлін): визначення умов, що сприяють розвитку вчителів [2, 92–94].

Перші дві моделі орієнтують учителів на розвиток їх рефлексивної компетентності як можливості саморозвитку і самовдосконалення. Хочемо зупинитися на третій моделі Dr. Gayle Christensen, яка акцентує увагу на визначенні умов, що сприяють їх розвитку. Модель була розроблена у 2007 році на основі анкетування молодих учителів, яким потрібно було оцінити результативність запропонованих педагогічних умов розвитку компетентностей. Найбільш ефективними умовами розвитку цього феномену вчителі визнали бесіди з наставником, відвідування занять колег та самостійне проведення занять.

Лучкіна Т., аналізуючи закордонний досвід наставництва, приходять до висновку, що з метою підвищення професійної компетентності педагога визначальним є використання цієї форми роботи в якості персональної підтримки, учнівства і спільного навчання. При цьому автор наголошує на психологічній сумісності наставника і стажера. Наставник, на думку автора, повинен бути психологічно налаштований на роботу з своїми молодими колегами, володіти навичками консультування і оцінювання, бути відкритим і готовим до діалогу, розуміти потреби молодих учителів та їх спосіб думок, бути спокійним і врівноваженим, бути прикладом у стосунках із учнями, вчителями, батьками [5, 70].

Вивчення закордонного досвіду та програми наставництва такими науковцями, як L. Gagen і S. Bowie, надав їм можливість запропонувати проведення семінарів для наставників двома сесіями: першої — до, або на початку навчального року, де з наставниками працюють викладачі університетів, а для молодих учителів пропонується анкетування з метою визначення нагальних для

них питань щодо роботи у школі; другої — через півтора, два місяці після започаткування програми наставництва з метою обговорення наставниками проблем, що виникли у процесі їх діяльності [8, 44].

Аналіз зарубіжного досвіду розвитку компетентностей особистості в дорослому віці (на прикладі вчителів) надав можливість здійснити наступні висновки:

— у цьому віці потрібно забезпечувати самореалізацію особистості в суспільстві та задовольняти потреби держави в професіоналах, які гнучко реагують на зміни у професійній сфері;

— основним методологічним підходом формування професіоналізму є компетентнісний підхід, який забезпечує спрямованість процесу професійного навчання на набуття дорослою людиною різноманітних компетентностей, необхідних суспільству.

У статті визначено такі психологічні детермінанти розвитку компетентностей вчителів із врахування європейського досвіду їх професійного становлення:

— компетентності є засобами самоактуалізації особистості та залежать від впливу різних видів середовища (особистісного, організаційного, кар'єрного), вікових і гендерних особливостей, стажу роботи;

— дорослий вік можна умовно поділити на ряд етапів, яким притаманні певні особливості, що впливають на розвиток їх компетентностей;

— основним етапом у професійному становленні вчителя є перший етап — 21–28 років, що сприяє професійній адаптації фахівця та стає запорукою його довготривалої професійної діяльності та самовдосконалення;

— на першому етапі професійного становлення вчителя важлива роль повинна відводитися наставництву як інноваційній формі персональної підтримки учнівства і спільного навчання;

— наставник повинен бути психологічно налаштований на роботу зі своїми молодими колегами, володіти навичками консультування і оцінювання, бути відкритим і готовим до діалогу, розуміти потреби молодих учителів;

— розвитку компетентностей учителів сприяють різні програми підвищення кваліфікації (*“Training Development”, “Continuous on-the-job training”, “Retraining Education”, “Professional Training”* та ін.);

— перевірка набутої вчителями компетентності у процесі підвищення кваліфікації, спеціальних курсів, семінарів, цільових програм, проектів повинна здійснюватися з використанням різних механізмів експертної оцінки та зворотного зв'язку (валідація професійного навчання).

ДЖЕРЕЛА

1. Бочарова О. Статус сучасного вчителя: порівняльний аналіз / О. Бочарова // Витоки педагогічної майстерності. — 2014. — Вип. 13. — С. 63–69.
2. Грачева Е.Н. К вопросу о профессиональных компетенциях педагогов Германии, содействующих успешности их практической деятельности, и их развитии / Е.Н. Грачева // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2012. — № 2(6). — С. 87–95.
3. Заир-Бек Е.С. Анализ европейских моделей повышения квалификации учителей как источник развития непрерывного педагогического образования в педагогическом университете / Е.С. Заир-Бек // Вестник Герценовского университета. — 2011. — № 9. — С. 36–45.
4. Локшина О.І. Компетентнісна ідея в зарубіжній освіті : успіхи і проблеми реалізації / О.І. Локшина // Педагогіка і психологія. — 2014. — № 2(83). — С. 41–46.
5. Лучкина Т.В. Повышение профессиональной компетентности начинающего учителя посредством наставничества : зарубежный опыт / Т.В. Лучкина // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2012. — № 2(6). — С. 67–75.
6. Онищенко Ю.Ю. Формирование профессионализма учителя в системе педагогического образования в Великобритании (конец XX — начало XXI вв.) : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования / Ю.Ю. Онищенко. — М., 2007. — 22 с.
7. Fessler D.M. Home education regulations. What parents need to know about Ohio home education regulations / D.M. Fessler. — Cassidy & Nells Pub. Dayton. OH, 2008.
8. Gagen L. Effective Mentoring A Case for Training Mentors for Novice Teacher / L. Gagen, S. Bowie // Journal of Physical Education, Recreation & Dance — 2005. — 76.7. — P. 40–45.
9. Carraz R. Dir. Recherche en : education et en socialisation de 'enfant. Rapport de mission au Ministre de 'Industrie et de la Recherche / R. Carraz — Paris : La Documentation fran, 1983. — 423 p.
10. Sikes P.J. Teacher Careers.Crises and Continuities / P.J. Sikes. — London, 2005. — 241 p.

REFERENCES

1. Bocharova O. Status suchasnoho vchytelia: porivnialnyi analiz / O. Bocharova // Vytoky pedahohichnoi maisternosti. — 2014. — Vyp. 13. — P. 63–69.
2. Gracheva Ye.N. K voprosu o professionalnykh kompetentsiyakh pedagogov Germanii, sodeystvuyushchikh uspeshnosti ikh prakticheskoy deyatel'nosti, i ikh razvitiya / Ye.N. Gracheva // Professionalnoye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom. — 2012. — № 2(6). — P. 87–95.
3. Zair-Bek Ye.S. Analiz yevropeyskikh modeley povysheniya kvalifikatsii uchiteley kak istochnik razvitiya nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya v pedagogicheskom universitete / Ye.S. Zair-Bek // Vestnik Hertsenovskogo universiteta. — 2011. — № 9. — P. 36–45.
4. Lokshyna O.I. Kompetentnisna ideia v zarubizhnii osviti : uspikhy i problemy realizatsii / O.I. Lokshyna // Pedahohika i psykholohiia . — 2014. — № 2(83). — P. 41–46.
5. Luchkina T.V. Povysheniye professyonalnoy kompetentnosti nachinayushchego uchitelya posredstvom nastavnichestva : zarubezhnyi opyt / T.V. Luchkina // Professionalnoye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom. — 2012. — № 2(6). — P. 67–75.
6. Onishchenko Yu.Yu. Formyrovaniye professyonalizma uchitelya v sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya v Velikobritanii (konets XX — nachalo XXI vv.) : avtoref. dys. na soisk. nauch. stepeni kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 «Obshchaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya / Yu.Yu. Onishchenko. — M., 2007. — 22 p.
7. Fessler D.M. Home education regulations. What parents need to know about Ohio home education regulations / D.M. Fessler. — Cassidy & Nells Pub. Dayton. OH, 2008.
8. Gagen L. Effective Mentoring a Case for Training Mentors for Novice Teacher / L. Gagen, S. Bowie // Journal of Physical Education, Recreation & Dance — 2005. — 76.7. — P. 40–45.
9. Carraz R. Dir. Recherche en : education et en socialisation de 'enfant. Rapport de mission au Ministre de 'Industrie et de la Recherche / R. Carraz–Paris: La Documentation fran, 1983. — 423 p.
10. Sikes P.J. Teacher Careers.Crises and Continuities / P.J. Sikes. — London, 2005. — 241 p.

Прийнято до друку — кандидат педагогічних наук, доцент Н.О. Терент'єва (березень 2015)