

что потеряет университетское образование? Каковы в перспективе последствия перехода от универсализма классического образования к прагматизму компетентностного подхода? Полезно ли превращение образования из блага в услугу?

Ключевые слова: классический университет, профильный вуз, классическое образование, профессиональная подготовка, эффективность, опережающее развитие, высшее профессиональное образование, вызовы времени, стратегия развития университетов.

Ostapenko A. A., Tkach D. S., Nagurov T. A. Will competence approach and the Bologna system ruin classical university?

Summary. Profession-oriented higher education institutions are renamed into universities. Traditional universities and profession-oriented higher education institutions pass to uniform standards. Is it an attainment or a loss? What will university education find and what will it lose? What are the distant consequences of changing from the universalism of classical education to the pragmatism of competence-based approach? Is it useful to transform the education from the benefit into the service?

Key words: classical university, profession-oriented higher education institution, traditional education, vocational training, the efficiency, advanced development, higher education, time calls, university development strategy.

УДК 37.011.3-051:005.336.2:339.9(100)(4)

Пуховська Л. П.

**ДИСКУСІЯ У СВІТОВОМУ ОСВІТНЬО-НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ
ЩОДО КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ: СХОЛАСТИЧНИЙ СПІР
ЧИ ПОШУК СУТНОСТІ?**

Постановка проблеми. Вхідження нашої країни в інформаційне суспільство вимагає формування у громадян навичок переходу від життя в локальному (регіональному, національному) середовищі до життя і співробітництва в глобальному просторі. В умовах стрімких трансформацій запорукою успішності суспільства є професійна компетентність вчителів як основа їх професійної діяльності.

Аналіз наукових робіт, присвячених компетентнісному підходу до підготовки вчителів, показує, що поряд з визнанням феномена професійної компетентності вчителя серед фахового загалу в Україні упродовж багатьох років відсутній відповідний консенсус щодо визначення понятійно-термінологічного апарату дослідження цієї актуальної науково-практичної проблеми. Неоднозначність тлумачення ускладнює вихід вітчизняних наукових розробок у міжнародний освітньо-науковий простір. Джерелом поступу в цьому напрямі є аналіз зарубіжних наукових дискусій стосовно складових, сутнісних характеристик, контекстуальної основи застосування й системного зв'язку провідних термінів і понять компетентнісного підходу до педагогічної освіти.

В працях українських та російських вчених «компетентність» виступає як міждисциплінарна категорія, що є об'єктом вивчення педагогів, психологів, соціологів, лінгвістів. Будучи тісно пов'язаною з категорією якості, ця проблема стала пріоритетним напрямом педагогічних досліджень у всіх ланках освіти. Свій вклад у дослідження цих проблем вносять вчені-компаративісти, які роблять спроби аналізу компетентності педагогів у різних освітніх системах, зокрема, у США (І. Гушлевська, Т. Ларіна, М. Нагач, С. Тезікова); Канаді (М. Лещенко, Н. Мукан, В. Погребняк); Великій Британії (Н. Авшенюк, О. Волошина, І. Задорожна, Ю. Кіщенко); Німеччині (Н. Козак, Л. Чулкова); Франції (Ю. Несін, В. Лашихіна); Скандинавських країнах (Н. Базилюк, І. Жерноклеєв). До розкриття різних аспектів професійної компетентності педагогів у європейському контексті долучилися О. Глузман, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Матвієнко, О. Овчарук, А. Сбруєва та ін. Проте теоретичні засади проблеми професійної компетентності вчителів у сучасному світі продовжують залишатися малообґрунтованими з причини недостатньої розробленості у світовому науковому просторі загальної теорії компетентності.

Українськими вченими напрацьовано ряд суттєвих характеристик щодо компетентнісного підходу в педагогічній освіті, і освіті в цілому. Проте вони залишаються в межах національного наукового обігу, тому що мало представлені у міжнародних виданнях, недостатньо оприлюднюються на наукових конференціях міжнародних професійних організацій світового та європейського рівнів тощо. Як зазначалося в Рекомендаціях методологічного семінару НАПН України «Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України» (18 березня 2009 р.), першочергового наукового розв'язання потребують уточнення загальних і специфічних (з урахуванням національних особливостей) компетентностей відповідно до галузей, напрямів, галузей і спеціальностей та типів (академічного і професійного), за якими готуються фахівці з вищою освітою; теоретичного обґрунтування

співвідношення компетентностей і компетенцій, компетентностей і кваліфікацій; розроблення стандартів вищої освіти на основі компетентнісного підходу; розроблення технологій формування компетентностей та методів їх діагностики і т. д.

Метою статті є цілісний аналіз наукової дискусії щодо професійної компетентності вчителів у світовому та європейському освітньо-наукових просторах, розкриття різних підходів до дослідження цієї тематики, а також введення у вітчизняний науковий обіг нових наукових робіт західних вчених щодо компетентнісної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Науковці у всьому світі продовжують активно дискутувати щодо розведення таких термінів, як «competence», «competences», «competency», «competencies», які вперше були розроблені у сфері менеджменту і використовувались як взаємозамінні. Що стосується терміну «competence», то в нього є багато значень, які передаються такими термінами, як «компетентність», «уміння», «здатність», «спроможність», «потенціал» тощо. Рух цих термінів в освіті свідчить про компроміси і узагальнення, які наповнюють його інтерпретацію.

Як показують порівняльні дослідження, ідея компетентнісної освіти в процесі своєї еволюції у світовому просторі пройшла декілька концептуальних етапів. Посилаючись на роботи американського вченого П. Хейджера, О. Локшина доводить, що на різних етапах розвитку компетентнісної ідеї у світовому просторі (1960–70-ті рр.; 1970–90-ті рр.; 1990-ті – до нашого часу) змінювались її філософські засади, які впливали на концептуальне бачення сутності компетентностей в освіті.

В 60–70-ті рр. ХХ ст. поширюється біхевіористичне трактування поняття, за яким компетентність розуміється як проста демонстрація діяльності. Саме біхевіористичне трактування навчання, що розуміється як зміни у поведінці учня, спричинені зовнішніми стимулами, було закладено в 60-х р. ХХ ст. у США в основу результативно або компетентнісно спрямованої педагогічної освіти. Вона характеризувалась детальним аналізом поведінкових аспектів професійних завдань та інструкціями щодо їх реалізації з відповідними інструментами оцінювання кожного етапу. Зазначена деталізація призводила до складнощів у розробці цілісного змісту, що негативно впливало на розвиток самої ідеї компетентнісної освіти в США.

В 1970–1990-ті ХХ ст. компетентності трактуються як навички загального характеру, які визначають характер майбутньої діяльності, або виконання певних дій. Це був перехідний період від біхевіористських до конструктивістських засад.

Починаючи з 1990 р., компетентності починають трактуватися як такі, що обов'язково потребують елементу виконання, а також обов'язковим є володіння індивідуумом певними інтелектуальними, моральними та соціальними якостями.

В Європі, починаючи з 70-х років ХХ ст., запроваджується модель, в основі якої лежить філософія конструктивізму. За нею індивідууми конструюють власну реальність, яка базується на реаліях оточуючого середовища у взаємодії з іншими. На відміну від біхевіористичного концепту «стимул – реакція» конструктивізм трактує навчання як таке, що не тільки додає нову інформацію, але й реорганізує вже існуючу для інтеграції нових елементів та побудови нових когнітивних структур і розміщення їх у пам'яті. Метою освіти у цьому контексті є створення умов для інтерпретації учнем оточуючого світу за рахунок активної взаємодії з останнім з метою конструювання власної моделі знань. Інструментом досягнення цього починають розглядати компетентності, передусім, критичне мислення, вміння вчитися, взаємодіяти з оточуючими тощо [1, с. 21–22].

Проведений нами аналіз широкого кола першоджерел свідчить, що серед найбільш обговорюваних питань щодо компетентнісного підходу в педагогічній освіті в центрі уваги науковців залишається визначення поняття «компетентність вчителя», межі його застосування та структура цього особистісного утворення. Можна виділити два основних підходи до визначення поняття «компетентність вчителя» – особистісний і через характеристики діяльності. Традиційно американський підхід спрямований на виявлення поведінкових характеристик компетентності вчителя, і головна проблема – визначити які особистісні риси визначають успішну дію (superior performance). В Європейській системі освіти наголос робиться на властивостях діяльності. Головна проблема, яка цікавить дослідників, – які головні елементи діяльності мають бути виконані, щоб результат вважався досягнутим відповідно до заданих вимог.

Вивчення наукової літератури, присвяченої обґрунтуванню сутнісних характеристик компетентності педагога, показало, що європейські вчені розглядають її як

- а) сукупність знань, розуміння та умінь, яка може бути продемонстрована вчителем на певному рівні досягнень упродовж його професійного зростання (Дж. Гонзалес, Р. Вагінаар);
- б) здатність відповідати комплексу вимог, опираючись на психосоціальні та мобілізаційні ресурси у певних ситуаціях, а саме комплексне використання системи загальних знань; когнітивні та практичні уміння; особистісні позиції – мотивацію, ціннісні орієнтації, емоції тощо (Д. Рушен, Л. Салганік);

в) поєднання знань, умінь, ставлень, цінностей і особистісних характеристик, яке уможливорює професійну й адекватну ситуації дію вчителя, розвиваючи її поетапно (Б. Костер, Дж. Денгерінг) [2] тощо.

Авторських тлумачень європейськими вченими поняття «компетентність вчителя» можна навести безліч. Аналіз показав, що в основному в науковій літературі це поняття тлумачиться як динамічне поєднання знань, розуміння й умінь. При цьому з самого початку важливо розмежовувати поняття «навчальні компетентності» (teaching competences) і «вчительські компетентності» (teacher competences). Як зазначають Х. Хагер і Д. Макінтур, навчальні компетентності зосереджені на педагогічній дії вчителя в шкільному класі, тому вони прямо пов'язані з майстерністю вчителя (craft of teaching) [3, с. 17]. Натомість вчительські компетентності розглядаються західними вченими в контексті більш широкого розуміння та сприйняття професіоналізму вчителя, відбиваючи багатогранність ролі вчителя на різних рівнях – особистості, школи, місцевої громади, професійної мережі тощо. Саме вони (контексти) є вирішальними у визначенні компетентностей вчителя, оскільки пов'язані з прагненням до професійного розвитку, інновацій, співробітництва тощо.

Останнім часом міжнародна наукова громада сходиться на тому, щоб тлумачити компетентності як здатності або спроможності (capacities). Цей термін все частіше використовується в широкому значенні і трактується як динамічний вимір, який виходить за межі його базового наукового значення. Компетентність розглядається як загальна здатність, що базується на знаннях, творчих умінь, схильностях. Зокрема, така думка розвивається в роботах С. Фейман-Немсер, Г. Грант та інших вчених, які пов'язують це тлумачення з потенціальними можливостями неперервного розвитку вчителів у світли навчання упродовж життя [4; 5].

Таким чином, виокремлюється три сфери або складові компетентності-здатності вчителя:

- 1) знання;
- 2) професійні уміння;
- 3) схильності, що включають переконання, ставлення, цінності і зобов'язання, зорієнтовані на конкретні педагогічні дії тощо.

Розглянемо ці три сфери детальніше, спираючись, зокрема, на дослідження М. Вільямсона і М. Клівенгера-Брайта «Переосмислення здатності вчителя», опублікованого в посібнику з досліджень діяльності вчителя [6, с. 5–15].

Підсумовуючи існуючі дослідження щодо *базисних знань* вчителя, ці вчені виокремлюють такі напрями: знання предмета викладання; педагогічні знання; знання щодо куракулуму; базові наукові знання (міжкультурні, історичні, філософські, психологічні, соціологічні); контекстуальні, інституційні та організаційні аспекти освітньої політики; проблеми інклюзії та різноманітності; нові технології; розвиваюча психологія; групові процеси та їх динаміка, теорії навчання, проблеми мотивації; аналіз і оцінка процесів і методів тощо.

Професійні уміння включають наступне: планування, управління та координацію навчання; використання засобів навчання і технологій; управління студентами і групами; співпраця з колегами, батьками і соціальними службами.

Схильності або нахили до педагогічної діяльності (dispositions) включають переконання, ставлення, цінності і зобов'язання, зорієнтовані на конкретні педагогічні дії тощо. Ці аспекти виявляються найбільш складними для визначення через мінливу природу критеріїв визначення й оцінки схильності до педагогічної діяльності, а також критеріїв визначення кращих практик формування цих нахилів на програмах базової підготовки вчителів.

Вчені і практики всіх країн світу сьогодні вирішують важливе питання: «Як описати педагогічну діяльність сучасного педагога з позиції компетентності і як підготувати вчителів й інших практиків освіти до роботи з орієнтацією на компетентності?». Вихідним положенням цих пошуків є те, що професійно-педагогічна діяльність вчителя завжди обумовлена соціальною і культурною ситуацією в суспільстві на кожному етапі його розвитку. Соціокультурна обумовленість розглядається як сукупність взаємопов'язаних соціальних і культурних ставлень до діяльності вчителя в суспільстві. В кінці ХХ – на початку ХХІ ст. західні вчені посилено наголошують на значенні глобальних впливів на суспільне сприйняття педагога і його професійної діяльності. Це, в свою чергу, веде до розширення вимог до вчителя, здатного реагувати на зміни та управляти ними. До числа нових компетентностей вчителів, на думку М. Вільямсона і М. Клівенгера-Брайта, слід віднести гносеологічну обізнаність, передусім, про статус, тенденції та історичний розвиток предметної сфери у взаємозв'язку з іншими сферами і предметами; управління змінами; здатність створювати сприятливі умови для навчання всіх студентів, забезпечуючи рівний доступ до якісної освіти.

Сукупність нових компетентностей, спроектованих на нові аспекти діяльності вчителя в умовах інтеграційних процесів, обґрунтовані в дослідженні П. Згаги, В. Хадсона, З. Гадусової, Дж. Рансмусена, Н. Пападакіса та ін. [7]. Наголошуючи на змінах у професійних ролях і функціях вчителя в кінці

XX – на початку XXI ст., вчені відзначають, що ці зміни тісно пов'язані з реаліями нашого часу, соціальним замовленням європейського суспільства, що в нових умовах формує спільний світовий та європейський освітні простори. Сучасний вчитель-європеєць має бути готовим до наступних кроків:

- 1) здійснювати *громадянську освіту* учнів, що передбачає ломку старих стереотипів і оволодіння якісно новою освітньою платформою щодо способів життя в багатокультурному і толерантному суспільстві; гендерної рівності в соціальному житті, сім'ї та на роботі; європейського громадянства тощо;
- 2) надавати *педагогічний супровід* розвитку в учнів таких ключових компетентностей, необхідних для суспільства Знань і навчання впродовж життя, як автономне навчання; володіння інформаційними технологіями; цифрова грамотність; творчість та інновації; розв'язання проблем; підприємливість; комунікація; внутрішня культура;
- 3) цілеспрямовано *формувати в учнів ключові і предметні компетентності в їх органічній єдності* та у проекції на моніторинг навчальних досягнень;
- 4) здійснювати *педагогічний і психологічний супровід процесів інноваційного розвитку цілісного освітнього середовища* в шкільному класі, передусім за такими параметрами: врахування соціальної, культурної і етнічної різноманітності учнів; фасилітація навчального процесу, застосування особистісно-орієнтованих технологій; робота в команді, яка включає учнів, вчителів та інших професіоналів, включених в навчальний процес;
- 5) *проводити позакласну роботу і роботу з соціальними партнерами*, які включають роботу щодо шкільного курикулума, організаційного розвитку й оцінювання; створення (спільно з соціальними партнерами) простору «впорядкованої свободи», що діє невинно й непомітно на провідні потреби і вчинки дітей;
- 6) *запроваджувати інформаційно-комунікаційні технології* в навчання учнів в школі та у професійну практику вчителів в цілому;
- 7) *підвищувати рівень педагогічного професіоналізму* через використання в педагогічній діяльності дослідницької роботи, збільшення відповідальності й активності щодо власного професійного розвитку впродовж життя [7, с. 314–315].

Як бачимо, в нових умовах вчителі розглядаються як організатори численних можливостей для навчання, як з'єднувальна ланка між ресурсами суспільства і їх користувачами, як посередники у полегшенні доступу до інформації, як відповідальні громадяни, які поєднують знання з активними діями тощо.

Сучасні дискусії про «освіту для демократичного громадянства» сформували досить стійке сприйняття цього явища як педагогічного. Що ж являють собою громадянські компетентності? Існує багато розроблених каталогів ключових компетентностей громадянськості. У широкому сенсі вони мають забезпечити холистичний погляд на освіту, тому мають орієнтаційну, а не нормативну цінність. З огляду на це перед теоретиками та практиками освіти постає завдання переходу від розробки каталогів громадянських компетентностей – до конкретного їх опису в контексті реальних життєвих ситуацій. Адже результати досліджень показують, що Європейські вчителі досить часто обходять такі спірні питання, як дискримінація, расизм та ін. Наприклад, в детальній критичній статті про те, як в одній інтегрованій школі Північної Ірландії підходять до викладання проблеми взаємопорозуміння, автор С. Доннеллі пише: «Більшість вчителів, роблячи «критичний вибір», майстерно замовчують політичні та релігійні спірні питання і демонструють «культуру відходу від питань». Обов'язком всіх вчителів є розгляд питань про те «як ми живемо разом», «як мати справу з відмінностями», не зважаючи на те, що ці питання є складними і спірними [8, с. 13].

В Європі пропонується наступна структура і зміст громадянських компетентностей вчителя: *знання* – вчителям необхідне глибоке знання цілей і завдань освіти, спрямованої на виховання демократичного громадянства, а також спектра тих знань, умінь і навиків моральних цінностей і якостей особистості, які потрібно розвивати у молоді; *уміння* – володіння адекватними методами громадянської освіти, виховання; уміння розробляти і застосовувати методи; оволодіння навиками управління і роботи з людьми (наприклад, як започатковувати зв'язки і залучати до роботи місцеву спільноту, підвищувати рівень участі школярів у житті школи, вирішувати потенційно суперечливі питання та ін.); *здатність до рефлексії і саморозвитку* – потреба в саморефлексії та у виділенні собі достатнього часу для зупинки; осмислення і винесення уроків із особистого досвіду і практики. В число важливих аспектів саморефлексії входить усвідомлення своїх власних моральних цінностей, а також відповідності між цими цінностями та підходами до викладання. Слід відзначити три важливих аспекти рефлексії: педагогічний – рефлексія процесу засвоєння й викладання, наприклад, використання різних методик опитування у сфері освіти, спрямованої на демократичне громадянство; цілевий – рефлексія причин освіти людей у сфері демократичного громадянства і його практичні наслідки; етичний, соціальний і

політичний – рефлексія загальноприйнятої системи цінностей, на яких базується підхід вчителів до освіти, спрямованої на демократичне громадянство. Виокремлюється *здатність до співробітництва* – залучення до спільної діяльності, тобто діяльність і засвоєння разом з іншими і у інших, особливо у колег. Прикладами такого співробітництва можуть слугувати командна робота в школі, участь в роботі професійної асоціації, взаємодія на місцевому, загальнонаціональному та міжнародному рівнях, участь в європейських та міжнародних проектах, обмінах тощо.

Логічним продовженням наукових дискусій у сфері громадянських компетентностей вчителів є обговорення і дослідження вчених щодо європейського виміру в педагогічній освіті. Прикладом такого обговорення, на нашу думку, є дискусія «Європейський вчитель: який він?», проведена в Європейській тематичній мережі політики у сфері педагогічної освіти (ENTIP). Дискусія розпочалась з обговорення загальних компетентностей вчителів, необхідних для зустрічі з викликами XXI століття. На європейському рівні мережа сприяла обміну інформації і національним досвідом запровадження в педагогічну освіту компетентнісного підходу, виокремлення спільних проблем і точок перетину, а також формулюванню спільних підходів до компетентності вчителів-європейців у XXI столітті. Узагальнення отриманих матеріалів зроблені групою вчених на чолі з застрільником дискусії М. Шрацом (його полемічна стаття була основою для обговорення), які дозволили сформулювати наступні суттєві теоретичні положення щодо компетентності сучасного вчителя у контексті європейського виміру.

- *Європейська ідентичність* (european identity) передбачає, що для європейського вчителя характерні певні цінності, які свідчать, що він (вона) є не тільки національним вчителем, але й таким, який працює «над національним курикулумом». Він (вона) відчуває національне коріння своєї країни, але одночасно належить усій Європі; це співіснування національної ідентичності і транснаціональної свідомості є перспективним для вирішення проблем гетерогенності й різномірності; тому єдність у розмаїтті є ключовим положенням розвитку європейської ідентичності.

- *Європейські знання* (european knowledge) вчителя включають певні знання про системи освіти і політику в сфері освіти в різних країнах Європи. Європейський вчитель цінує систему освіти своєї країни і бачить її пов'язаність з іншими країнами Європи. Він (вона) володіє знаннями справ Європи і всього світу. Вчитель-європеєць обізнаний з європейською історією та її впливом на сучасне європейське суспільство.

- *Європейська полікультурність* (european multiculturalism) вчителя зумовлюється багатокультурною природою європейського суспільства; вчитель-європеєць є носієм власної культури і одночасно є відкритим до інших культур. Він (вона) знає як виявляти себе в інших культурах, не домінуючи в них. В роботі з гетерогенними групами вчитель-європеєць розглядає багатоманітність як цінність і вияв відмінності. Він (вона) долає виклики, які створюються мультикультурними аспектами суспільства. Знать і працює задля утвердження в суспільстві рівних можливостей.

- *Європейська мовна компетентність* (european language competence) вчителя виявляється в тому, що він (вона) розмовляє більш ніж однією європейською мовою, використовує іноземну мову в оволодінні педагогічною професією і в подальшому педагогічному розвитку. Він працює деякий час в країні, де мова є відмінною від його рідної мови, а також спілкується на декількох мовах з своїми колегами й іншими людьми із зарубіжних країн.

- *Європейський професіоналізм* (european professionalism) пов'язаний з такою освітою вчителя, яка дозволяє йому (їй) працювати в будь-якій країні Європи. Вчитель-європеєць володіє «європейським підходом» у сфері свого предмета викладання, розглядаючи стрижневі теми курикулуму в європейській перспективі. Він (вона) обмінюються змістом і методикою викладання свого предмета з колегами з інших європейських країн та одночасно надає увагу вивченню традицій навчання і виховання в різних країнах. Європейський вчитель використовує результати досліджень педагогів різних країн для того, щоб зрозуміти і пояснити сучасні професійні проблеми та вчасно скорегувати свою практичну діяльність. Педагогічна освіта в наш час рухається шляхами нового професіоналізму з європейською перспективою, тобто, навчальна практика виходить за межі національних кордонів. Багато навчальних предметів вже будуються на основі багатой історії європейських традицій, і цей досвід необхідно збагачувати. Розвиток європейського професіоналізму стимулюється введенням спільних міжнародних програм і ступенів, які започатковуються в країнах Європи. Багато можливостей щодо розвитку європейського професіоналізму створює застосування сучасних педагогічних технологій.

- *Європейське громадянство* (european citizenship) вчителя полягає в тому, що він поводить себе як громадянин Європи. Він виявляє солідарність з громадянами інших Європейських країн і поділяє з ними цінності демократії, свободи, поваги прав людини. Європейський вчитель спрямовує свою роботу на розвиток автономії, відповідальності і активного громадянства в майбутній Європі. В шкільному курикулумі має розвиватися новий напрям – так звані «європейські студії» (european studies), які будуть відбивати динаміку розвитку європейського громадянства.

- *Європейська якість* (european quality) передбачає існування певних шляхів порівняння систем педагогічної освіти в різних країнах Європи. Пропонується відходити від формальних оцінок систем педагогічної освіти і розширювати сферу неформальних обмінів і крос-культурних візитів. Болонський процес є найважливішим кроком до гармонізації академічних і кваліфікаційних проблем. Збільшення порівнюваності й прозорості в кваліфікаціях та дипломах буде сприяти до зняття перепон щодо мобільності вчителів [9].

Обґрунтування змісту понять «європейська ідентичність», «європейські знання», «європейська полікультурність», «європейська мовна компетентність», «європейський професіоналізм» і «європейське громадянство» є певним вкладом в концептуалізацію європейського виміру в педагогічній освіті, коли мовою обговорення сучасних проблем європейської освіти стала мова компетентностей.

Даний напрям дискусій та наукових досліджень розширює компетентнісний профіль сучасного вчителя за рахунок наголосу на його соціальних функціях і ролях. Це, в свою чергу, актуалізує проблему педагогічного змісту знань (pedagogical content knowledge) в нових умовах професійної діяльності вчителя. Численними науковими дослідженнями підтверджуються органічні зв'язки між педагогічним змістом знань вчителя і навчанням його учнів (Дж. Шваб, С. Хілл, Б. Рован, В. Балл та ін.) [10; 11]. Зокрема, добре розвинутий педагогічний зміст знань вчителя сприяє індивідуалізації навчання, допомагає вчителю ефективно працювати у різноманітному навчальному середовищі, де навчаються діти з різними когнітивними і культурними особливостями тощо. У цьому контексті компетентнісний профіль педагога (весь комплекс компетентностей) і його педагогічні компетентності певною мірою співпадають і перетинаються, оскільки сучасний педагогічний зміст знань вчителя пов'язується з широким розумінням та соціальною відповідальністю вчителя щодо реалізації інклюзії та рівноправності в освіті. Як наголошується в Білій книзі міжкультурного діалогу, європейські вчителі як соціальні суб'єкти мають сприяти формуванню демократичних відносин і співпраці між учнями – майбутніми громадянами Європи [12].

Зазначена природа педагогічних знань, навчання та викладання в даний час широко визнана і розглядається західними вченими (М. Кохран-Смис, А. Гідденс) як *опосередкована практика в соціальних ситуаціях і мовах*. В результаті, навчання витлумачено як процес, в якому розвинені педагогічні уміння вчителя мобілізуються в конкретних умовах через взаємодію з іншими учасниками освітнього процесу і контекстами, інституційними структурами, діями, зв'язками, засобами тощо. Це – одне із провідних положень теорії діяльності в розробках вчених Кембріджського університету [13, с. 25].

Одночасно в теорії педагогічної освіти на Заході продовжує успішно розвиватися напрям досліджень ефективного навчання, які в останній час збагатились ідеями щодо контекстуальних чинників цього явища. Мова йде про цінність «культури доказовості» через шкільні громади, здатність до формулювання висновків і прийняття рішень на основі співробітництва та шляхом збору, аналізу, інтерпретації доказів і даних різного характеру тощо (С. Тейлор, С. Нолен) [14].

Знайомство з вітчизняними надбаннями у сфері компетентнісної педагогічної освіти приводить нас до висновку, що багато вчених глибоко розуміють сутнісні положення компетентнісного підходу й активно розробляють феномен компетентності вчителя на рівні міждисциплінарної категорії, тлумачать його сутнісні характеристики, обґрунтовують шляхи й умови його реалізації. Так, ідеї академіка І. А. Зязюна *щодо педагогічної дії вчителя* у контексті його педагогічної майстерності є співзвучними з висновками Е-Форуму ЮНЕСКО щодо сутності компетентнісного підходу в освіті. Визначаючи сучасні пріоритети, вчені різних країн відзначили, що, окрім простого напрацювання списків і баз даних специфічних (галузевих компетентностей), взятих поза контекстами, необхідно в пріоритетному порядку описати компетентні дії особи в конкретній ситуації. Адже компетентність – це динамічна структура, закорінена в досвід людини і практичну ситуацію. Оскільки одна і та ж ситуація може розв'язуватися різними фахівцями по-своєму, то «зміст матриці компетентної дії мають складати не предписані норми, а численні приклади вирішення проблемних ситуацій» [15, с. 6]. Таким чином, у понятійно-термінологічному апараті дослідження проблеми компетентності вчителя з'являється ще одна – «ситуаційна компетентність», пов'язана з головним організаційним принципом розробки навчальних програм, а саме від компетентності – до компетентної дії.

Висновки. Проведений аналіз провідних ідей наукової дискусії щодо компетентностей педагога в сучасному стрімко змінному світі показав, що серед вчених та практиків освіти зростає визнання того узагальненого знання, яке створюється безпосередньо в школах як професійних співтовариствах практики та досліджень. Цей шлях розбудови педагогічного змісту знань вчителя веде до подолання ієрархічних відмінностей між теоретичними (формальними) знаннями і професійними (практичними) знаннями, які мають бути описані мовою компетентностей. У ході наукових обговорень відбувається уточнення, доповнення і розширення поняття професійної компетентності педагога у контексті глобальних та європейських впливів на суспільне сприйняття педагогічної діяльності.

Необхідно відзначити, що серед української педагогічної громадськості вже не перший рік точиться дискусія щодо особливостей запровадження компетентнісного підходу в освіту. Адже довгий час в нашій країні використовувалась концепція стандартизації освіти на основі діяльнісного підходу, яка здебільшого характеризувалась у термінах процедур і формалізованих вимог з огляду на ринок праці та акцентувалась на процесуальній стороні освіти. Та, коли сучасним світовим пріоритетом стала *освітня якість, її повсюдна прийнятність, зрозумілість і порівнюваність* в умовах євроінтеграції та глобалізації, теорія та практика педагогічної освіти України звернулися до орієнтації освіти на вихід («output»), до вимірюваних результатів навчання, орієнтованих на широкий життєвий контекст тощо. При цьому, як і раніше, у вітчизняному освітньо-науковому просторі співіснують різні оцінки компетентнісного підходу, починаючи з погляду на компетентність як «на певну європейську моду» і завершуючи розумінням компетентнісного підходу як однієї з основ оновлення сучасної освіти.

Література

1. Локшина О. І. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській освіті / О. І. Локшина // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 19–33.
2. Koster B. Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands / B. Koster, J. J. Dengerink // European Journal of Teacher Education. – 2008. – Is. 2. – P. 135–149.
3. Hagger H. Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education / H. Hagger, D. McIntyre. – Maidenhead : Open University Press, 2006.
4. Feiman-Nemser S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching / S. Feiman-Nemser // Teachers College Record. – 2001. – № 103(6). – P. 1013–1055.
5. Grant G. E. The source of structural metaphors in teacher knowledge: three cases / G. E. Grant // Teaching and Teacher Education. – 1992. – № 8(5/6). – P. 433–440.
6. Williamson McDiarmid G. Rethinking Teacher Capacity : Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts / McDiarmid G. Williamson, M. Cleveringer-Bright. – New York ; Abingdon : Routledge/Taylor & Francis, 2008.
7. Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions / B. Hudson, P. Zgaga. – Umea : University of Umea, Faculty of Teacher Education, 2008.
8. Donnelly C. What price harmony? Teachers methods of delivering an ethos of tolerance and respect for diversity in integrated school in Northern Ireland / C. Donnelly // Educational Research. – 2004. – № 46(1). – P. 3–16.
9. Schratz M. What is a «European teacher»: a discussion paper European Network on Teacher Education Policies (ENTEP) [Електронний ресурс] / M. Schratz. – Режим доступу : http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/european-teacher.pdf.
10. Schwab J. J. The concept of a structure of a discipline / J. J. Schwab // Educational Record. – 1962. – № 43. – P. 197–205.
11. Hill H. Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement / H. Hill, B. Rowan, D. Ball // American Educational Research. – 2005. – № 42(2). – P. 371–406.
12. Council of Europe. Committee of Ministers of Foreign Affairs White Paper of Intercultural Dialogue: Living together as equals in Dignity. – Strasbourg : Council of Europe, 2008. – 61 p.
13. Engeström Y. Activity theory and individual and social transformation / Y. Engeström, R. Miettinen, R.-J. Punamäki. – Cambridge : Cambridge University Press, 1999. – P. 19–39.
14. Taylor C. Classroom assessment. Upper Saddle River / C. Taylor, S. Nolen. – NJ : Prentice, 2004.
15. Revisiting the concept of competence as an organizing principle for programs of study: from competency to competent action. – Geneva : International Bureau of Education, IBE/UNESCO, 2006. – 41 p.

Пуховська Л. П. Дискусія у світовому освітньо-науковому просторі щодо компетентності вчителя: схоластичний спір чи пошук сутності?

В статті здійснено цілісний аналіз наукової дискусії щодо професійної компетентності вчителів у світовому та європейському освітньо-наукових просторах, розкрито різні підходи до дослідження цієї тематики, наголошено на нових компетентностях вчителя у контексті глобальних та європейських впливів на суспільне сприйняття педагогічної діяльності.

Ключові слова: професійна компетентність вчителя, система компетентностей, нові компетентності, вчитель-європеєць.

Пуховская Л. П. Дискуссия в мировом образовательно-научном пространстве относительно компетентности учителя: схоластический спор или поиск сущности?

В статье проведен целостный анализ научной дискуссии о профессиональной компетентности учителей в мировом и европейском образовательно-научных пространствах, раскрыты различные подходы к исследованию этой тематики, акцентируется на новых компетентностях учителя в контексте глобального и европейского влияния на общественное восприятие педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность учителя, система компетентностей, новые компетентности, учитель-европеец.

Pukhivska L. P. The debate in the world of educational and scientific environment on the competence of the teacher: scholastic dispute or search for essence?

The article provides a holistic analysis of the scientific debate about the professional competence of teachers in the global and European educational and scientific environment, discloses various approaches to the study of this subject, focuses on new teacher competencies in the context of global and European influence on social perception of teaching activity.

Key words: professional competence of the teacher, the system of competences, new competencies, European teacher.

УДК 378.147:33-051

Романова Г. М.

**ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПОНЕНТІВ ПІДГОТОВКИ
ВИКЛАДАЧІВ ДО ІНДИВІДУАЛЬНО-СТИЛЬОВОГО ПРОЕКТУВАННЯ
НАВЧАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Постановка проблеми. Однією з найважливіших компетентностей сучасного викладача вищої школи є проектувальна, що передбачає проектування навчальних технологій (ПНТ). Цей процес ґрунтується на індивідуальних стилях викладачів, тому актуальним є застосування поняття індивідуально-стильового проектування навчальних технологій (ІСПНТ). Серед провідних шляхів підготовки викладачів до ІСПНТ в умовах профільного вищого навчального закладу, зокрема економічного, є навчання за тренінговими програмами в процесі підвищення кваліфікації, оскільки значна кількість викладачів таких ВНЗ не має педагогічної освіти. Отже існує потреба у вивченні процесуального аспекту означеної підготовки викладачів в ході підвищення їх кваліфікації, що ґрунтується на індивідуальних стилях дидактичного проектування та пов'язаний із застосуванням тренінгових навчальних технологій.

Аналіз останніх досліджень. Проблемам підготовки викладачів до проектувальної діяльності присвячені праці О. С. Заір-Бек [1], Д. Г. Левитеса [2], Т. Ю. Подобедової [3], В. Ю. Стрельнікова [4] та ін. Зокрема, В. Ю. Стрельніковим визначено шляхи підготовки викладача вищої школи до діяльності проектування як складової професійної діяльності педагога відповідно до вимог Болонського процесу, систематизовано вимоги до проектанта системи інтенсивного навчання і на цій підставі розроблено конкретну програму підготовки викладачів у системі підвищення кваліфікації до такого проектування [4]. Водночас актуальними залишаються питання, пов'язані зі структурою та психологічними аспектами відповідної підготовки викладачів. Тому ми звернулися до визначення компонентів підготовки викладачів індивідуально-стильового проектування навчальних технологій.

Мета статті – визначити та охарактеризувати особливості реалізації компонентів підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до індивідуально-стильового проектування навчальних технологій.

Виклад основного матеріалу. Під індивідуально-стильовим проектуванням навчальних технологій ми розуміємо творчу діяльність викладачів щодо забезпечення гарантованого досягнення результатів навчання на основі усвідомлення особливостей індивідуального стилю цієї діяльності, продуктами якої є авторські навчальні технології. Підготовку до індивідуально-стильового проектування навчальних технологій можна визначити як процес формування готовності викладачів до цієї діяльності з урахуванням їхніх індивідуальних стилів проектування навчальних технологій.

Процесуальний аспект підготовки викладачів в ході підвищення їх кваліфікації пов'язаний із застосуванням тренінгових навчальних технологій. Підготовка викладачів за тренінговими програмами – це комплексний процес досягнення запроєктованих змін у когнітивному, афективному та поведінковому досвіді тих, хто реалізує діяльність викладання. Тренінгова форма дає змогу будувати навчальну діяльність слухачів на підставі їхнього власного досвіду відповідно до потреб аудиторії з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей викладачів та соціально-психологічних властивостей тренінгових груп, що є втіленням суб'єктно-продуктивного підходу і відповідає загальним принципам андрагогіки як науки про навчання дорослих. Розглянемо компоненти підготовки викладачів до індивідуально-стильового проектування навчальних технологій.

Навчальний процес є складною системою, виступаючи підсистемою загальної педагогічної системи. Сучасні дослідники по-різному подають структуру педагогічної системи, але, хоч би які відмінності мали розглянуті системи, всі вони містять такі обов'язкові складові, як мета, суб'єкти педагогіч-