

РОЗДІЛ 2

**КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД
У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ
У ЄВРОПІ**



УДК 371.123: 303.446.2 (37: 4)

АВШЕНЮК Н.М.

м. Київ, Україна

СТАНОВЛЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ВИМОГ ДО КУРІКУЛУМУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ПІДГОТОВКИ

Стаття присвячена актуальній проблемі сьогодення, що набула особливого значення в контексті інтернаціоналізації вищої педагогічної освіти. На основі аналізу документів Європейської Комісії та досліджень науковців з європейських країн автор розкриває особливості європейського виміру розвитку курікулуму педагогічної освіти в країнах ЄС.

Ключові слова: курікулум педагогічної освіти, європейський освітній і науковий простір, загальноєвропейські принципи конструювання навчальних програм.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Аналіз фахової періодики засвідчив, що впродовж останніх років значно поглибився інтерес європейських експертів у галузі освіти до проблем конструювання курікулуму педагогічної освіти і підготовки. Насамперед, це пов'язано з реформуванням структури вищої освіти, посиленням академічної мобільності та встановленням еквівалентності кваліфікацій, що формують сутність сучасної освітньої політики Європейської Співдружності.

Визначення напрямів курікулярних реформ педагогічної освіти стало одним із пріоритетів діяльності спеціальних груп європейських експертів, які працюють в рамках дослідницьких проектів ("Поширення і вплив реформування курікулуму вищої освіти у Європі", "Гармонізація освітніх структур в Європі", "Освіта і підготовка 2010: різні системи, спільні цілі") під егідою Директорату з питань освіти і культури Європейської Комісії. Зупинимося детально на аналізові цих досліджень та їх результатів з метою простеження підходів щодо формування спільних вимог до курікулуму в контексті побудови загальноєвропейського простору педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Дослідження показало, що у переважній більшості європейських країн структура і зміст педагогічної освіти значною мірою сформована й обмежена національними контекстами та історією. Держава, будучи основним роботодавцем випускників педагогічних навчальних інституцій, має посилений вплив на формування курікулуму педагогічної освіти і підготовки, а відповідні вимоги загалом знижують гнучкість навчальних програм у цій галузі. Про це переконливо свідчать результати дослідження "Курікулум педагогічної освіти в країнах ЄС" (2010 р.), здійсненого в межах програми Європейської Комісії "Освіта і підготовка 2010".

Проаналізувавши об'єктивні дані 27 країн Європейської співдружності, науковці дійшли висновку, що організаційно – структурний формат педагогічної освіти і курікулуму залежить від державної політики та стратегій

розвитку вищої педагогічної освіти в кожній країні Євросоюзу. З огляду на це, експерти наводять докази на користь існування двох ключових моделей визначення курікулуму для базової педагогічної освіти в межах ЄС.

Отже, відповідно до *першої моделі*, що характерна для 24 країн Європейської Співдружності, а саме у Австрії, Бельгії, Болгарії, Кіпрі, Чеській Республіці, Данії, Естонії, Фінляндії, Франції, Німеччині, Угорщині, Ірландії, Італії, Латвії, Литві, Нідерландах, Польщі, Португалії, Румунії, Словаччині, Словенії, Іспанії, Швеції та Великій Британії Міністерства освіти або інші уповноважені органи управління освітою визначають рамки та формують регуляторні документи в межах чинного національного законодавства для вищих педагогічних навчальних закладів щодо розробки ними власних курікулумів на автономних засадах. У зазначених країнах нормативні документи загальнонаціонального рівня пропонують лише загальні підходи до організації педагогічної освіти і підготовки вчителів. Зазвичай ці рекомендації, переважно стосуються опису програм для отримання академічних ступенів та окреслення умов їх реалізації. Зокрема, в них може регулюватися кількість годин, відведених на певні модулі програми або кількість кредитів, необхідних для отримання того чи іншого ступеню вищої освіти. *Друга модель* визначення курікулумів педагогічної освіти і підготовки вчителів розповсюджена у Греції, Люксембурзі та Мальті. Її суть полягає у тому, що саме заклади педагогічної освіти мають виключне автономне право встановлювати вимоги і визначати рамки курікулумів [4, с. 84–88].

Опрацювавши великий обсяг фактичного матеріалу з посиланням на власні емпіричні дослідження в межах проекту "Гармонізація освітніх структур в Європі" експерти дійшли висновку про необхідність перегляду підходів до конструювання курікулуму професійної освіти і підготовки педагогів. Це завдання набуло особливої ваги з огляду на необхідність забезпечити спільне розуміння якості вищої педагогічної освіти, а також розробити необхідні засоби, за допомогою яких університети мали б змогу розвивати, підтримувати

і підвищувати якість навчальних програм у широкому європейському контексті.

Дослідники виокремили п'ять ключових напрямів, а саме:

- 1) конкретизація широкого/загального та вузького/специфічного визначення поняття "курікулум" у взаємозалежності та взаємовпливі;
- 2) визначення впливу модульного підходу до організації навчального процесу на конструювання курікулуму;
- 3) з'ясування спільних компонентів у курікулумі педагогічної освіти та підготовки;
- 4) визначення ключових компонентів програм педагогічної освіти;
- 5) здійснення глибокого порівняльного аналізу навчальних курсів педагогічного профілю [5].

Розглянемо зазначені напрями аналітичної діяльності детальніше. Головним результатом досліджень, на нашу думку, стало формулювання експертами визначення явища "курікулум педагогічної освіти", на основі трактувань, що найчастіше використовуються у сучасній педагогічній теорії й практиці європейських країн. Адже відомо, що у зарубіжній педагогіці налічується понад 400 тлумачень курікулуму, і нині так називають усі предмети та їх зміст, що викладаються у навчальному закладі [2]. Відповідно до документів європейських освітніх організацій, поняття "курікулум" означає "план для навчання", що складається з інтегрованого, логічно послідовного, взаємопов'язаного комплексу навчальних ситуацій і містить: 1) чіткі цілі та завдання навчання; 2) зміст навчання; 3) методики навчання та відповідно викладання; 4) поведінкові кліше, які формують культуру навчання; 5) навчальні матеріали; 6) процедури моніторингу й оцінювання навчання студентів; 7) процедури оцінювання викладацької діяльності педагогів; 8) структуру навчального процесу (робочу навчальну програму), 9) механізми адаптації до індивідуальних потреб та попереднього освітнього досвіду студентів [1, с. 131].

Крім того, представники педагогічної еліти дійшли висновку, що конструювання курікулуму педагогічної освіти і підготовки потребує 1) ретельного аналізу: професійних ролей вчителів, які значною мірою залежать від культурного і соціального контексту; професійних функцій учителів (викладання, виховання, консультування, оцінювання, впровадження інновацій, здійснення досліджень тощо); кваліфікацій, необхідних для виконання означених професійних ролей та функцій; 2) адаптації моделей набуття таких кваліфікацій; 3) орієнтації навчальних програм на професійні ролі, функції та кваліфікації.

По-друге, модуль має розглядатися як невід'ємний компонент освітньої програми, який відповідає 6–15 кредитам і містить: опис цілей та завдань відповідно до змісту

програми; опис результатів навчання (знання, вміння, компетенції); навчальні стратегії та навчальні ситуації; процедури оцінювання та перевірки результатів навчання; опис навчального навантаження студентів; вхідні вимоги. На користь запровадження модульної системи, на переконання експертів, свідчать те, що зосередження уваги на результатах навчання та навчальному навантаженні студентів сприятиме підвищенню прозорості та ефективності навчальних програм, а також гнучкості навчального процесу.

По-третє, фахівці переконані, що програми професійно-педагогічного циклу мають базуватися на широкому науковому підґрунті, розроблятися з урахуванням результатів теоретичних досліджень для повного висвітлення сутності освіти, її основних характеристик та контекстів, у яких це явище розвивається. Вони повинні розвивати у студентів розуміння цінності й соціальної значущості освіти, а також спонукати майбутніх учителів до усвідомлення проблемної природи освітньої теорії, політики та практики.

Стосовно знанневого виміру навчальних програм, дослідники наголошують на тому, що інваріантний їх компонент має обов'язково включати знання про: навчальні процеси, насамперед про ключові парадигми та їх вплив на практичну навчальну діяльність; культурну та лінгвістичну диверсифікацію суспільства; освітню політику та стратегії освіти; економічні та історичні особливості розвитку суспільства; моральні, релігійні та філософські основи формування соціуму; формальні та неформальні контексти навчання; взаємодію освітньої галузі з іншими професіями; методологію наукових досліджень.

По-четверте, експерти об'єдналися в думці, що ключовими компонентами програм підготовки вчителів початкової школи виступають:

- предмети психолого-педагогічного циклу, а саме: педагогіка, загальна дидактика, педагогічна психологія, соціологія освіти тощо;
- дисципліни предметної дидактики, що відповідає основним видам та предметам навчальної діяльності у початковій школі;
- педагогічна практика.

Відповідно для програм професійної підготовки вчителів середньої ланки шкільної освіти, основними компонентами визначено:

- дисципліни спеціально-предметного циклу;
- дисципліни предметної дидактики (методики викладання предмету спеціалізації);
- предмети психолого-педагогічного циклу;
- дисципліни науково-дослідного циклу;
- педагогічна практика [1, с. 127–128].

З огляду на зазначене, зауважимо, що стратегія підвищення якості навчальних програм, котра сприяє налагодженню взаємодії і взаєморозуміння між європейським

університетами, а також забезпечує взаємовизнання набутих кваліфікацій, – є найважливішою у процесі формування загальноєвропейського простору освіти і науки.

Відповідно до завдань Болонського процесу кожна навчальна програма має відповідати суспільним вимогам, сприяти працевлаштуванню, виховувати громадянські якості, визнаватися науковим співтовариством і мати досить прозору структуру, котра дозволяє комбінувати її з програмами інших університетів, забезпечуючи мобільність студентів й визнання результатів їх навчання закордоном. Крім того, навчальна програма має бути зрозумілою і привабливою для великої кількості вітчизняних та зарубіжних студентів. Додатковими критеріями якості навчальної програми, на думку фахівців, є правильний вибір шляхів досягнення навчальних цілей, а також узгодженість окремих елементів. Таке розуміння якості освітньої діяльності університетів з конструювання курікулумів в межах формування європейського простору вищої освіти відображено у документі “Стандарти і методичні рекомендації забезпечення якості у загальноєвропейському просторі вищої освіти” [6, с. 17].

Висновки. Отже, враховуючи запропоновані рекомендації, провідні європейські експерти в галузі вищої освіти розробили й представили до запровадження фундаментальні принципи удосконалення структури і змісту навчальних програм, їх запровадження й реалізації, а саме: 1) обґрунтування необхідності програми, що запроваджується (визначення потреб); 2) повний і чіткий опис програми із зазначенням напрямку підготовки й спеціалізації; 3) встановлення відповідних профілю програми результатів навчання у компетентнісному вимірі; 4) коректний розподіл кредитів за структурними одиницями програми в межах Європейської кредитно-трансферної системи; 5) добір відповідних цілям програми методів навчання й оцінювання [3, с. 121].

Очевидно, що реалізація представлених принципів передбачає неперервний процес забезпечення якості, що спирається на усвідомлення його значення всіма зацікавленими учасниками. З огляду на ці принципи можемо констатувати, що основою для розробки, запровадження й реалізації програм обрано компетентнісний підхід. Методологія розробки навчальних програм для педагогічних спеціальностей, зокрема, спирається на компетентнісний підхід і принцип опису кваліфікацій кожного циклу вищої освіти у вигляді результатів навчання, а також використання методики визначення трудомісткості на основі Європейської кредитно-трансферної системи.

Підсумовуючи викладений матеріал маємо зазначити, що експертна діяльність європейських університетських мереж, які об’єднані

у проекти “Поширення і вплив реформування курікулуму вищої освіти у Європі”, “Гармонізація освітніх структур в Європі”, “Освіта і підготовка 2010: різні системи, спільні цілі”, спрямована, зокрема, для створення спільної методологічної бази та практичних інструментів щодо розробки, запровадження і реалізації навчальних програм, котрі мають стати зрозумілими для різноманітних культурних контекстів. Це один із найважливіших ресурсів для поліпшення якості професійно-педагогічної освіти, оскільки формулювання загальноприйнятих вимог до курікулуму підготовки вчителів і концепцій забезпечення якості навчального процесу сприятиме розвитку єдиного європейського простору вищої освіти, в якому взаємне визнання кваліфікацій і шляхів їх здобуття є ключовою проблемою.

Важливо зазначити, що якість навчальних програм безумовно залежить передусім від чинників національного, місцевого й інституційного рівня. Однак, запропоновані європейськими експертами інструменти розробки й реалізації програм можуть використовуватися університетами й викладачами в усіх європейських країнах для координації їх формування в рамках Болонського процесу, а відтак створення академічної культури забезпечення якості освіти і підготовки майбутніх учителів. Адже такі інструменти дозволяють описувати програми за допомогою спільної термінології для всіх країн ЄС та за її межами, забезпечуючи їх співставність, прозорість і привабливість.

Література

1. Buchberger F. Education Sciences Subject Area Group: Subject-Specific Competences / In Gonzales J., Wagenaar R. Tuning Educational Structures in Europe. Final Report: Phase One. – Bilbao/Groningen: University of Deusto/ University of Groningen, 2003. – P. 125–136.
2. Curriculum [Електронний ресурс] / Wikipedia, the free encyclopedia. – Доступ до ресурсу: www.wikipedia.org/curriculum.
3. Gonzales J., Wagenaar R. Tuning Educational Structures in Europe. Universities' Contribution to the Bologna Process: Second edition – Bilbao/Groningen: University of Deusto/ University of Groningen, 2008. – 164 p.
4. Piesanen E., J. Teacher education Curricula in EU: Final Report / Ellen Piesanen, Jouni Valjarvi/ in Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development. – Finnish Institute for Educational Research/ University of Jyväskylä, 2010. – 125 p.
5. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education. – Bilbao/Groningen: University of Deusto/ University of Groningen, 2010. – 108 p.
6. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area: 3-rd edition. – European Association for Quality Assurance in Higher Education. – Helsinki, 2009. – 41 p.