

**СТАНДАРТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ:
НАУКОВА ДИСКУСІЯ ЗАХІДНИХ УЧЕНИХ**

У статті аналізуються різні наукові підходи західних учених до проблеми стандартизації педагогічної освіти, характеризуються ознаки компетентісно орієнтованого професійного стандарту вчителів. Окреслюються три моделі визначення й організаційного запровадження вмінь і компетентностей учителів у системах педагогічної освіти в країнах – членах ЄС.

Розбудова світового і європейського освітнього простору, гармонізація національних систем освіти, зокрема, педагогічної, в умовах розвитку ринку освітніх послуг актуалізують проблеми еквівалентності кваліфікацій, навчальних курсів, дипломів, свідоцтв тощо. А це, у свою чергу, породжує стрімкі процеси стандартизації педагогічної освіти.

В Європейських країнах існують різні визначення понять «освітній стандарт», «професійний стандарт», а також багатоманітність підходів до

процесу стандартизації. У більшості країн (Бельгія, Швеція, Норвегія, Фінляндія, Німеччина, Великобританія, Італія, Нідерланди та ін.) поняття «стандарт» використовують в офіційних державних документах. В інших країнах (Австрія, Франція, Швейцарія, Польща, Чехія та ін.) це поняття хоч і фігурує в сфері освіти, але в офіційних документах відсутнє. Замість поняття «стандарт» використовуються синонімічні терміни «програмна основа», «рамковий навчальний план», «рамкова програма» тощо, які вказують на рамкові обмеження цього нормативного документа. Тобто, безпосереднім організаторам навчального процесу надається велика свобода для розвитку варіативності в межах навчального плану і програми тощо.

Зміст освіти розглядається як основний інструмент трансформації національних систем освіти, включаючи педагогічну, на компетентнісні засади. Відбувається відхід від усталеної практики структурування змісту на основі предметного принципу, який передбачає відповідність структури змісту освіти структурі галузей наукових знань. За компетентісного підходу зміст освіти починає розглядатися не шляхом конкретизації кількості навчальних предметів (так зване «регулювання входу»), а через визначення результатів («регулювання виходу»), які плануються отримати на національному рівні. Їх сукупність відбивається в національних стандартах, що запроваджуються в країнах ЄС [1, с. 139].

Серед науковців продовжуються гострі дискусії щодо обґрунтування сукупності компетентностей педагога в структурі стандартів його підготовки й діяльності. І це зрозуміло, адже

* © Пуховська Л. П.

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

неупереджено охарактеризувати, конкретно визначити й оцінити професійні знання педагогів і їх компетентностей на різних етапах кар'єри є досить складною проблемою. Яким же має бути компетентнісно орієнтований стандарт підготовки та діяльності педагога? Західні вчені – розробники даної тематики вважають, що стандарти мають бути чіткими і не надто ускладненими (Конвей Р., Мерфі Р., Рес А., Холл К.). Цю думку вчених підтримують і міжнародні організації у сфері освіти. Наприклад, у документах Європейського комітету профспілок освіти (ETUCE) наголошується, що компетентності мають бути сформовані на високому рівні й

широко простежуватись професійними характеристиками педагога на різних етапах професійної кар'єри. При цьому вони мають базуватися на принципах взаємозв'язку теорії і практики та орієнтуватися на розвиток здатності критично осмислювати власний і чужий педагогічний досвід [2].

Існують різні погляди на те, що можна вважати за професійні стандарти педагога. Так, С.Інгварсон вважає, що професійним стандартом потрібно називати очікувані від педагога знання та вміння. Більшість учених розглядають професійні стандарти як орієнтири для існуючої професійної практики та використання засобів, які необхідні для реалізації освітньої мети. На думку Б.Кліанхенс і Л.Інгварсен, професійні стандарти – це засоби, які є оптимальними еталонами найбільш важливого в педагогічних знаннях і практиці, а також інструменти для забезпечення умов для певного рівня освітніх досягнень [4].

Відповідно до останніх робіт Г. Сайкерса та Р. Пластріка, стандарти є інструкціями, які часто використовуються для реалізації множинних цілей:

- як єдиний зразок для організації певної діяльності;
- як правила, яких необхідно дотримуватись;
- як індикатори, які виражають певну інформацію;
- як ідеальні зразки;
- як принципи, на основі яких здійснюється процес тощо.

Однак розробка окремого нормативного зразка є динамічним і проблематичним аспектом стандартів, який залежить від політики, а також технічних процесів для створення спільного еталона [5, с. 4-5].

Деякі з педагогів наголошують на уразливості терміну «стандарт» стосовно діяльності педагога. Вони пишуть про те, що, не зважаючи на всі серйозні й часто справедливі претензії громадськості до якості роботи вчителів, не викликає сумніву творчий характер професії вчителя, несумісний із жорсткими обмеженнями й шаблонами. Хоча процес глобалізації вимагає від нас виконання високотехнологічних, сертифікованих міжнародних регламентів у всіх сферах виробництва й управління, включаючи підготовку кадрів: робітничих, інженерних, управлінських, педагогічних і т.д. та чи можна застосовувати ці підходи до сфери освіти, яка має справу не з матеріальним,

а з духовним виробництвом? Чи доцільно перетворювати освіту в сферу обслуговування, де стосункам «наставник – учень» приходить на зміну прагматичний зв'язок: «продавець послуг – споживач»?

Особливо багато заперечливих аргументів у теоретиків і практиків освіти в країнах із децентралізованими системами управління. Перебуваючи на стадії обговорення проблеми, пошуків оптимальної моделі компетентнісного змісту вони широко пілотують напрацювання із цього питання.

Критики впровадження стандартів заперечують твердження про те, що стандарти можуть ґрунтуватись на опосередкованих (нейтральних) технічних аспектах з урахуванням природи педагогічного знання як контекстно й особистісно пов'язаного явища. Такий підхід, на думку критиків, може призвести до створення лінійного та причинно-наслідкового зв'язку між педагогічними діями вчителя і успішністю студентів; існує небезпека упущення контекстних факторів (Балл Д., Прінг Р.).

Висуваються й інші критичні судження:

- професійні стандарти вчителя розпорошують і фрагментують роль учителя, а не презентують її як узгоджене інтегроване явище (М. Брундрет);

- виокремлення критеріїв поведінки вчителя та результатів його діяльності призводить до нехтування більш тонких якостей і врахування ситуативних чинників;

- превалювання проголошених стандартів не є вищим за різноманітність педагогічної практики;

- забувається багатоаспектність та загальний характер педагогічних компетенцій (П. Ковей, С. Кларк) [6].

- управлінський характер і директивний підхід у стандартах може призвести до ситуації, коли робота педагога зведеться до того, що він стане ретранслятором знань, який здійснює механічне тестування освітніх результатів студентів, і стане просто виконавцем педагогічних дій (Дж. Сміс, А. Доу) [7].

- через специфікацію мети педагога можуть поводити себе недостатньо етично стосовно фундаментальних освітніх цінностей, таких як альтруїзм, інтелектуальна незалежність тощо (М. Олсен).

У працях учених різних країн М. Ерот, М. Кохран-Сміс, Д. МакІнтур та ін. наголошується на ризиках руйнування творчості й різноманітності педагогічної практики, зниження здатності педагогів адекватно реагувати на потреби студентів тощо.

Одначе, як показало дослідження, у педагогічній теорії та наукових дискусіях у світовому та європейському просторах існує могутній напрям прибічників стандартно-орієнтованого підходу до навчання і професійної підготовки, що базується на компетенції і компетентностях. Указуючи на великі труднощі щодо впровадження стандартів, вони називають їх об'єктивними із-за поєднання двох суперечливих принципів: фундаментальної і практичної спрямованості освіти. Перший забезпечує

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

систематичність засвоєння знань, другий – їх практико-орієнтовану інтеграцію, що сумістити достатньо складно. Стосовно інваріанта професійного стандарту мова має йти про відпрацювання процедур об'єктивної, незалежної оцінки працівника до якісного виконання конкретних функцій у рамках певного виду трудової діяльності. Інше діло через які інституції буде здійснюватись ця незалежна оцінка.

Необхідно зазначити, що рух країн ЄС до запровадження компетентнісно-базованого змісту педагогічної освіти відбувається не уніфіковано. Проведений аналіз дозволив дійти висновку, що в країнах-членах ЄС поширено три моделі визначення й організаційного запровадження вмінь і компетентностей учителів у системі педагогічної освіти.

У першій моделі вміння та компетентності в педагогічній освіті визначені централізованим шляхом на національному рівні (Кіпр, Естонія, Німеччина, Великобританія). У цих країнах уряд, міністерство, або урядова інституція типу ради у сфері викладання (Teaching Council) визначають і регулюють компетентності, які мають бути включені в курікулум та інші документи педагогічної освіти.

Друга модель поширена у 18 країнах, де уряд створив певні вимоги для визначення компетентностей, але не визначає безпосередньо той комплекс компетентностей, який є наскрізним для навчальних програм і курсів педагогічної освіти (Австрія, Бельгія, Болгарія, Франція, Угорщина, Ірландія, Італія, Латвія, Литва, Люксембург, Нідерланди, Польща, Португалія, Румунія, Словачія, Іспанія, Швеція). Право вирішувати проблему запровадження тих чи інших компетентностей у програми педагогічної освіти за цією моделлю належить університетам. Як показує аналіз, визначені в цих країнах викладацькі вміння й компетентності поки що не звернені до змісту навчальних курсів і не впроваджені в курікулами педагогічної освіти. На сучасному етапі запровадження вони в основному виконують роль «путівника» для студентів (назви програм, терміни в кредитах тощо).

За третьою моделлю (Чеська республіка, Фінляндія, Греція й Мальта) необхідні викладачам уміння й компетентності не визначаються на національному рівні, але таке визначення є можливим на рівні окремих навчальних закладів.

Дослідження засвідчило, що лише декілька країн на європейському континенті – Естонія, Данія, Німеччина, Ірландія, Румунія, Швеція, Велика Британія – мають науково обґрунтований, практично визначений і ретельно відпрацьований на національному або інституційному рівнях комплекс викладацьких умінь і компетентностей. Проте ступінь їх запровадження в практику залежить від контролю за цими процесами з боку урядових інституцій, а також від рівня зацікавленості й мотивації викладачів. Там, де урядові інституції контролюють вступ учителів до професії, акредитують та оцінюють програми пе-

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

дагогічної освіти, комплекс викладацьких умінь і компетентностей є більш деталізованим. Тобто, рівень запровадження комплексу викладацьких умінь і компетентностей у цілому залежить від організації та управління освітою в тій чи іншій країні. Зокрема, велике значення має статус інституцій ПО в системі освіти: чи є вони університетами або коледжами, чи – незалежними закладами в структурі університетів або ж – факультетами університетів тощо [8].

У національних освітніх політиках країн ЄС є велика різноманітність підходів до стандартизації педагогічної освіти, а також визначення й реалізації компетентностей педагога, починаючи від «легкого дотику» – до визначення широкого набору компетентностей (наприклад, у Фінляндії, а останнім часом, у Франції) і закінчуючи переліком конкретних вимог, пов'язаних із професійними стандартами підготовки й діяльності упродовж життя (наприклад, Нова Зеландія, Великобританія й США).

У педагогічній освіті та освітній політиці можна виокремити два протилежні підходи до визначення стандартів, способів їх використання та їх значення для педагогів:

- бюрократичні та технічні підходи до звітності, орієнтовані на вимірювання, моніторинг, порівняння й регулювання індивідуальної поведінки педагога;
- розвиваюче використання стандартів із широкою інтерпретацією понять компетентностей й показників продуктивності з наголосом на принципах і законах практики в комплексній, ситуативній, соціально-культурній дії вчителя тощо.

За результатами аналізу західних учених, перший підхід до визначення стандартів є характерним для Великобританії та США. Цей тип стандартів критикується за багатьма параметрами. Передусім, учені піддають сумніву обґрунтованість стандартів, які зосереджені лише на індивідуальній діяльності педагога, а не на його цілісному професійному розвитку [9]. Відзначається, що надмірне захоплення технічною стороною стандартів відокремлює освіту від життя суспільства [10]. Наголошується та тому, що перше покоління стандартів підготовки й діяльності вчителя у Великобританії, ігнорувало питання цінностей та особистісних якостей педагогів, перебільшуючи при цьому значення змісту (Дж. Фурлонг, А. Харгрівс).

За другим підходом стандарти розглядаються як характерні засоби для відтворення професійної діяльності, осмислення й керівництва професійними діями педагогів, а також для допомоги у визначенні можливостей розвитку й забезпечення індивідуальних освітніх потреб педагогів та потреб на рівні школи (Р. Конвей, К. Холл, С. Пайк та ін.).

Прикладом такого підходу до стандартизації педагогічної освіти є Фінляндія, за якою в останнє десятиріччя закріпилось місце педагогічного лідера в європейському та світовому просторах. Як показало дослідження Н. В. Базелюк, засадничими

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

принципами педагогічної професії в цій країні є такі: викладання як відкриття; викладання як колективна справа; нові навчальні середовища; колективне викладання; відбір студентів на педагогічні професії; високий статус і співробітництво в педагогічній освіті; неперервна професійна освіта [11].

Ці принципи відбиті в нормативно-правовій базі країни і продовжують розроблятися в контексті стратегії розвитку теорії і практики педагогічної освіти під гаслом неперервності. Зasadничі положення (вимоги) щодо професії вчителя в суспільстві Знань, найповніше викладено в Програмі розвитку педагогічної освіти у Фінляндії на 2001-2005 рр. , яка відкрила шлях до «фінського дива педагогічної освіти» в ХХІ столітті.

У документі зазначається, що основою педагогічної діяльності вчителя, є його розуміння людини, сутності знань і процесу навчання. Якщо бачення людини формує основу для розуміння індивідуальних особливостей учнів, то усвідомлення сутності знань збагачує вчительське розуміння процесу навчання. Саме виходячи із цього, учитель поєднує роботу з вирішенням проблемних ситуацій. У результаті, ці принципи мають бути включені в базову (вузівську) і подальшу підготовку й підвищення кваліфікації вчителів. Безумовно, провідною метою педагогічної освіти є підготовка вчителя, який усвідомлює сутність і значення своєї педагогічної діяльності.

Бути вчителем означає зустрічатися зі змінами, жити зі змінами і впливати на зміни. Зміни в учнях, їх навколишньому середовищі та в суспільстві в цілому, вимагають від учителя чутливості й готовності до передбачення майбутніх подій і змін. Одним із важливих є вміння вчителя разом із колегами аналізувати зміни в навколишньому середовищі, пов'язувати їх зі шкільними можливостями, а також визначати, які зміни й результати є найважливішими для процесу розвитку викладання. Тому професійна компетентність учителя – це здатність використовувати всі навчальні можливості навколишнього середовища.

Професія вчителя тісно й багатобічно пов'язана із суспільством. Бути вчителем у майбутньому означатиме бути готовим до активної участі й впливу на розвиток суспільства. Учителю впливає на ціннісні орієнтації учнів і на запровадження демократичних принципів у шкільну практику. Готовність до такої діяльності формується упродовж усього професійного життя, проте основи закладаються в університеті на етапі базової підготовки.

Тісний зв'язок і різноманітна взаємодія педагогічної освіти з навколишнім середовищем впливає на здатність учителя передбачати й впливати на чинники, які виникатимуть у педагогічній діяльності в майбутньому. Педагогічна освіта має займати більш активну соціальну позицію в проведених досліджень, в обговореннях і в рекомендаціях тощо. Це сприятиме розвитку й підвищенню суспільної оцінки педагогічної професії.

ІСТОРІЯ ОСВІТИ

Педагогічна освіта має допомагати вчителям впливати на процеси, які відбуваються в суспільстві, в економіці, у культурі та освіті. Учителі мають усвідомлювати етичну відповідальність, яка притаманна професії вчителя. Моделі, які засвоюються під час навчання майбутнього вчителя в університеті є вирішальними для його майбутньої педагогічної діяльності [12, с. 2].

Як своєрідна конституція вчителя XXI ст., програма наголошує на нових площинах професійної діяльності вчителя в умовах інформаційного суспільства:

– по-перше, робиться наголос на тому, що вчитель здійснює роль першовідкривача-дослідника-комунікатора. Це пов'язано зі стрімкозмінністю світу, зокрема, зі зростаючою різноманітністю учнів, багатокультурністю, змінами в педагогічному середовищі, різними очікуваннями й вимогами до вчителів із боку різних суспільних груп тощо. Тому вчитель має володіти здатністю до взаємодії з батьками, соціальними працівниками, місцевими бізнесовими структурами й промисловістю, а також умінням визначення й попередження соціальних проблем, уміннями міжособистісної та соціальної взаємодії, міжкультурної діяльності, міжнародної співпраці тощо.

– по-друге, підкреслюється, що праця вчителя є колективною справою – це є сильною стороною навчального закладу. Навчальні заклади мусять постійно бути готовими до оновлення, обговорення й вирішення проблем. Педагогічна освіта має забезпечити модель колективно працюючої організації. Як базова, так і подальша педагогічна освіта мають готувати вчителя до роботи в педагогічному колективі, розкривати шляхи вирішення проблем у ньому. Більш колективно-спрямований підхід у неперервній педагогічній освіті сприятиме розвитку шкільних педагогічних колективів.

– по-третє, наголошується на появі нових навчальних середовищ, де партнерами майбутніх і працюючих учителів є викладачі вищих навчальних закладів, експерти, бізнесові структури й організації, професійні організації тощо. В умовах інтеграції навчальні середовища відкриваються на міжнародному рівні. Навчальний процес усе більше набуватиме віртуальних форм, здійснюючись через інформаційні мережі тощо. Широке застосування вчителем інформаційно-комунікаційних технологій має створити основу для рівних можливостей у навчанні тощо.

– по-четверте, ставиться завдання розвитку професійної ідентичності вчителя в контексті визнання колективного характеру викладання, колективного досвіду співпраці поза інституційними межами, міжнародної мобільності вчителів тощо. Розширення й універсалізація кваліфікації вчителя вимагають підготовки, яка проголошує спільну ідентичність учителя й уможлиблює спеціалізацію практиканта в запропонованому шкільному середовищі. Тобто, мова йде про розвиток цілісної системи неперервного розвитку вчителя, науково-методичний супровід

ІСТОРИЯ ОСВІТИ

якої буде спрямовуватися на допомогу вчителю в роботі в різних освітніх секторах і переходом з одної інституції до іншої.

У Програмі сформульовано сукупність вимог до педагогічної компоненти в підготовці вчителя:

- міжособистісні вміння та навички конструктивного спілкування й співпраці;
- глибоке розуміння навчального процесу;
- попередження труднощів, ускладнень і негативних сценаріїв у навчанні;
- міжкультурна компетентність;
- управлінська компетентність;
- компетентність у сфері інформаційно-комунікаційних технологій;
- вміння працювати й розв'язувати конфлікти в педагогічному середовищі;
- вміння щодо розвитку курикулума;
- вміння у сфері планування й оцінювання навчання тощо [12, с. 5].

За висновками дослідження Н. В. Базельюк, ці вимоги мали певний централізаційний вплив на процеси оновлення змісту та організації навчання майбутніх учителів у Фінляндії. Проте, виходячи з нових цілей у підготовці вчителів для оновленої школи XXI століття, трансформації системи педагогічної освіти на компетентнісні засади в цій країні проходили з урахуванням національних традицій, цінностей та особливостей побудови системи освіти. В умовах автономії навчальних закладів право визначення комплексу необхідних компетентностей надано університетам, які орієнтуються на програмні положення щодо розвитку педагогічної освіти, а також Рекомендації Міністерства щодо Базового курикулума педагогічної освіти [11].

Приклад Фінляндії є підтвердженням висновку вчених, які досліджують проблему стандартизації педагогічної освіти в європейському та світовому просторі (П. Конвей, С. Кларк, Б. Костер, Дж. Денгерік та ін.), про те що наявність педагогічних стандартів в дійсності не гарантує якості діючих стандартів, оскільки особливість їх інтерпретації і запровадження пов'язана з людьми. Учені цілком обґрунтовано пишуть про загрозу формалізації як центральну проблему розробки стандарту професійної підготовки й діяльності вчителя. Тому приєднуємося до думки значного загалу вчених, які вважають професійні стандарти вчителя інструментом реалізації стратегії освіти у стрімко змінному світу. Проведений аналіз свідчить про системну діяльність європейської спільноти щодо покращення якості за рахунок надання компетентнісної спрямованості розвитку змісту педагогічної освіти через спільність мети та варіативність підходів.

Література:

1. Локшина О. І. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській освіті / Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 19-33.
2. ETUCE (European Trade Union Committee for Education). Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper. Brussels: ETUCE. – 2008. – 170 p.
3. Ingvarson L. Professional standards: a challenge for the AATE? // English in Australia. – 1998. – № 122. – P. 31-44.
4. Kleinhenz E., Ingvarson, L. Standards for Teaching. Theoretical Underpinnings and Applications. New Zealand Teachers Council. -2007. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: www.teacherscouncil.govt.nz/communication/publications/research0012. Pdf.
5. Sykes G., Plastrik P. Standard setting as educational reform. Trends and Issues Paper no. 8. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teacher Education and American Association of Colleges for Teacher Education. ED 358 068. – 1993.
6. Conway P. F., Clark, C. M. The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concern-based model of teacher development // Teaching and Teacher Education. – 2003. – №19. – P. 465-482.
7. Smyth J., Dow A. What's wrong with outcomes? Spotter planes, action plans and steerage of the educational workplace // British Journal of Sociology of Education. – 1998. – № 19. – Pp. 291-303.
8. The Teacher Education Curricula in the EU. – Brussels, 2010. – URL: <http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/teacherreport>. Pdf.
9. Apple M. W. Education, markets, and an audit culture // Critical Quarterly. – 2005. – № 47. – P. 11-29.
10. Sergiovanni T. The Lifeworld of Leadership. San Francisco: Jossey Bass. – 2000. – 240 p.
11. Базелюк Н. В. Науково-дослідницька робота майбутніх учителів у системі магістерських програм університетів Фінляндії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Базелюк. – К., 2013. – 23 с.
12. Teacher Education Development Programme. – Ministry of Education, Department of Education and Research Policy. – Helsinki, 2001. – 9 p.

Цимбалюк В. В.*

**ІДЕЯ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРА В ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ
В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

У даній статті висвітлено ідеї формування культури навчальної діяльності учнівської молоді в педагогічній системі В. О. Сухомлинського, які педагог-новатор упроваджував у Павлівській школі.

Нині домінантою суспільства ХХІ століття стало звернення до культури та духовного світу людини. Відбувається орієнтація

* © Цимбалюк В. В.