

*Лацихіна В. П., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов факультетів
психології та соціології КНУ
імені Тараса Шевченка (м. Київ)*

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ У ФРАНЦІЇ І ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

У статті здійснено компаративний аналіз професійних компетенцій сучасного вчителя у найбільш розвинених країнах Європи – Франції і Великобританії.

Ключові слова: компетентність, компетенції, вчителі, зміст, професійна підготовка.

В статті проведено компаративний аналіз професійних компетенцій сучасного вчителя в найбільш розвинених країнах Європи – Франції і Великобританії.

Ключевые слова: компетентность, компетенции, учителя, содержание, профессиональная подготовка.

Актуальність дослідження. На перетині тисячоліть методологічною основою філософії розвитку освіти стає парадигма культур, духовно-інтелектуальне, творче, гуманістичне мислення та зорієнтованість до інтернаціоналізації культурно-освітньої сфери, що спрямовує європейські народи до об'єднання та формування єдиного освітнього європейського простору.

В умовах інтернаціоналізації європейського освітнього простору важливим джерелом визнання сучасної стратегії розвитку вищої педагогічної освіти України є вивчення європейського досвіду організації системи підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах, зокрема професійних компетенцій сучасних вчителів. На нашу думку, для України показовим у цьому аспекті є досвід Франції і Великобританії – країн з віковими традиціями в галузі освіти.

Стан досліджуваної проблеми. Аналіз історико-педагогічних джерел засвідчує, що загальні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти у європейських країнах, зокрема у Франції й Великобританії досліджувалися у працях відомих французьких, російських, українських педагогів-компаративістів Е. Ансіана, К. Бедаріди, С. Бодмона, Д. Еліота, Ж. Капеля, В. Карра, С. Кемміса, Д. Кольє, Ж. Мажо, Г. Міаларе, Ж.-Л. Одюка, Ж. Фурастьє, А. Проста, Б.Л. Вульфсона, З.О. Малькової, О.М. Джуринського, Н. М. Авшенюк, К.В. Корсака, О.В. Матвієнко, О.В. Сухомлинської, Л.П. Пуховської. Інтеграційні процеси розвитку освіти у сучасному світі досліджували Б.Л. Вульфсон,

Ж.-П. Гішар, О.М. Джуринський, І.В. Жуковський, К.В. Корсак, Н.М. Лавриненко, З.О. Малькова, І.Б. Марцинковський, О. В. Матвієнко, Г. Фабіані, С. Френе та ін.

Мета даної статті полягає у розкритті професійних компетенцій вчителів у Франції та Великобританії на сучасному етапі.

Професійна діяльність спеціаліста ХХІ століття зосереджена на самостійне вирішення професійних завдань, що сприяють самоактуалізації та відповідають його прагненню до самопізнання та самореалізації в особистісному та професійному аспектах.

Компетентний спеціаліст зорієнтований у майбутнє, він може передбачати зміни, у нього є мотивація до самоосвіти. Дослідниками виявлено суттєві ознаки компетенцій, котрі визначають вимоги до спеціаліста, який здатен і прагне до успішної професійної діяльності.

По-перше, вони мають діяльнісний характер, спираються на систему загальних умінь у поєднанні з дисциплінарними вміннями та знаннями в конкретних ситуаціях.

По-друге, вони виявляються в умінні здійснювати вибір, виходячи із адекватної оцінки себе в конкретній ситуації [6, с. 237].

Сучасний компетентісно-орієнтований освітній процес будується у відповідності до певних вимог. Посилення уваги до кола інтересів особистості учня, розвитку його здібностей, орієнтацію навчання на якомога повне врахування вікових особливостей та індивідуальних можливостей кожного школяра, поєднання інтересів особистості, суспільства, держави.

У рамках компетентісно-орієнтованої

моделі можливо виділити два основні напрямки пошуку підходів до побудови професійної підготовки вчителя, його професійної освіти у відповідності до сучасних вимог. Це тлумачення складної, багатоаспектної структури «ідеальної моделі вчителя»; виявлення інтегративних характеристик його професійної діяльності [6].

Франція: п'ять площин компетентності вчителя. У Франції реалізуються різні підходи стосовно педагогічних компетенцій вчителя. Професійні компетенції майбутнього вчителя французькі дослідники співвідносять з трьома сферами: знанням своєї навчальної дисципліни [1, с. 80; 6], управлінням навчальним процесом [1, с. 116; 5], знанням освітньої системи та її оточення [1, с. 116].

Пріоритетною моделлю професіоналізму, якої дотримуються у вищих навчальних закладах, які здійснюють підготовку вчителів, стає модель вчителя-професіонала, рефлексивного практика [1, с. 34]. У цьому контексті виділяють чотири типи компетенцій:

- вчитель-магістр, який володіє компетенціями риторики й не потребує спеціальної підготовки;
- вчитель-технік, підготовка якого спиралася на практику досвідченого вчителя та була по суті імітацією його діяльності;
- вчитель-інженер, технолог;
- вчитель-професіонал, рефлексивний практик, здатний аналізувати свою практичну діяльність, вирішувати проблеми, визначати стратегії. Його професійна підготовка здійснюється як практиками, так і дослідниками та має на меті сформувати здатність аналізу практичної діяльності та мегапізнання [1, с. 67-95].

Сучасні французькі дослідники вважають, що компетенція – це сукупність можливих вчинків (емоційних, пізнавальних, психомоторних), котрі дозволяють індивіду здійснювати складний вид діяльності. Компетенція може бути розділена на субкомпетенції, а потім на мікрокомпетенції або на специфічні компетенції. Основні цілі учіння часто описують загальну компетенцію, наприклад, бути здатним викласти план учіння.

Таким чином, поняття «педагогічна компетенція» розглядається як синтез знань, педагогічних умінь і професійних здібностей, адекватних певному типу ситуацій або

ситуативних проблем, які обумовлюють успіх діяльності. Французькі вчені використовують також і поняття мінімальної компетенції. Мінімальна компетенція визначається як особливий рівень знань і умінь, котрий розглядається у якості прийняттого в залежності від одного або декількох критеріїв. Вона змінюється в залежності від того, йдеться, наприклад, про те, щоб уміти малювати або знати літери алфавіту. Вимагати оволодіння однаковими мінімальними компетенціями для всієї групи одного й того ж віку, не враховуючи різницю у нахилах, соціальному контексті й оточенні – нереально [2, с. 53].

Поняття мінімальної компетенції використовується у Франції при розробці концепції загальної освіти. Йдеться про те, щоб визначити мінімальний багаж знань, умінь і те, що можна назвати французьким терміном *savoir-être* (уміння бути), котрим повинен володіти школяр. Визначення мінімальних компетенцій стосується насамперед таких фундаментальних знань, як читання або математика, але також і вміння бути як «бажання переборювати труднощі, здійснювати супротив фрустрації, виявляти бажання до інновацій» [3, с. 131].

Що ж стосується професійної підготовки вчителів, то визначення її змісту та організації вимагають аналізу свого роду п'яти площин компетенцій.

По-перше, це компетенції, пов'язані із життям класу, керівництвом організацією навчального часу, облаштуванням і використанням навчального простору, вибором видів навчальної діяльності, експлуатацією різних засобів навчання, регулюванням атмосфери в класі.

По-друге, це компетенції, пов'язані з відношенням до тих, хто навчається та до їхніх особливостей, котрі дозволяють вирішувати проблеми, що передбачають спілкування, знання та вміння досліджувати типи труднощів учіння й надавати учням можливу допомогу; мають на увазі знання та дослідження стилів учіння; дозволяють здійснювати диференціацію навчання та надавати учням підтримку; забезпечують персоналізацію та індивідуалізацію різних цілей і видів діяльності; практикують позитивне оцінювання, що дозволяє ефективно допомогти кожному.

По-третє, це компетенції, пов'язані з дисциплінами, що викладаються і вимагають

адекватних наукових знань, здатності інтегрувати їх у навчальному процесі на основі знань, які вже має учень, уміння планувати зміст навчання з урахуванням міждисциплінарних зв'язків, глибокого розуміння типових навчальних програм, затверджених органами управління освіти, і їх реалізації у контексті потреб учнів.

По-четверте, компетенції, продиктовані роллю вчителя у суспільстві, котрі залежать від характеру його взаємодії з оточуючим соціальним середовищем. Таким чином, учителю необхідно налагоджувати контакти з батьками учнів, інформувати їх про успішність, зустрічатися з ними; проводити дискусії з колегами стосовно соціальної й професійної інтеграції учнів; розробляти інновації, проходити підвищення кваліфікації.

По-п'яте, компетенції, які притаманні особистості вчителя і які є найбільш важливими для педагогічного процесу. Це вміння бути і вміння стати тим, кого навчають, професіоналом, який аналізує свої дії і свої методи. Вважається, що такі аспекти педагогічної професії, як пошук суті, освоєння нових педагогічних стратегій, випробування різноманітних нових технік і методів навчання, заслуговують уваги, але справжнім підтвердженням компетенції вчителя є той факт, що він постійно ставить собі запитання і приймає чіткі рішення, керуючись аналізом подій, що щойно відбулися [1, с. 80-89].

Великобританія: дві моделі професійно-особистісного розвитку вчителя. У Великобританії до початку ХХІ століття було затверджено дві моделі професійно-особистісного розвитку вчителя в системі неперервної освіти: модель професійної компетентності (модель соціального запиту) і модель практичних умінь та навичок.

Модель професійної компетентності демонструє механічний погляд на роль учителя в британській системі освіти, відображаючи найбільш загальні вимоги до вчителів шкіл, які пропонуються державними колами й офіційними органами інспекції якості педагогічної освіти. Незважаючи на те, що прибічниками цієї концепції суть поняття «компетентність» не була до кінця вивчена і пояснена, концепція все ж була терміново впроваджена у процес підготовки вчителів. У якості основи

професійної компетентності вчителя у рамках даної моделі розглядаються умілі (продуктивні) дії, які формуються на базі всебічного аналізу виконання завдання та йдуть від запропонованого педагогу зразка дій, котрий і дає алгоритм точного, чіткого виконання завдання. Крім цього, дана модель передбачає конструювання вірного способу виконання дій, який майже не приймає до відома будь-які зміни в ситуації, що складається, а також можливості, потреби та цілі педагога-виконавця.

В основу другої моделі професійно-педагогічного розвитку вчителя – моделі практичних умінь та навичок, запропонованою Д. Еліотом, – посили ідеї про вчителя-дослідника, пошукову діяльність (В. Карр та С. Кемміс), мислячого педагога та емпіричне навчання (Д. Кольє). Дану модель детермінує практичний досвід, який визначає етапи розвитку в процесі переходу від стану початківця до статусу експерта. Принцип, що знаходиться в основі цього якісного переходу, полягає в ситуативному розумінні, яке має на меті формування діяльності індивіда на базі інтерпретацій певних ситуацій, що розглядаються як одне ціле, і усвідомлення того, що кожна конкретна педагогічна ситуація не може бути покращена без удосконалення власне цих інтерпретацій [4, с. 84].

Модель практичних умінь та навичок у Великобританії вважається однією із найбільш актуальних. Останнім часом з'явилися роботи із загальної теорії професійної педагогічної освіти, пошуком оптимальної моделі професійно-педагогічної підготовки учительських кадрів.

Дослідження у сфері модернізації форм і змісту підготовки педагогічних кадрів, реорганізації системи підвищення їх кваліфікації з урахуванням провідної ролі вчителя у вирішенні навчально-виховних проблем в Об'єднаному Королівстві мають порівняно невелику історію і проводяться в чотирьох основних напрямках:

- визначення нормативних вимог до вчителя;
- удосконалення структури та змісту професійного розвитку вчителя;
- розробка рекомендацій вчителям-початківцям;
- вивчення взаємовідносин учнів і вчителів [5].

Висновки. Викладене вище свідчить,

Питання педагогіки

що розвиток педагогічних компетенцій вчителів у процесі їх професійної підготовки являє собою складну і багатоаспектну проблему, вирішення якої вимагає глибокого теоретичного осмислення та узагальнення практичного досвіду. Порівняльний аналіз змін, що відбуваються в останні роки у сфері освіти різних країн, говорить про еволюцію професії вчителя. Для того, щоб найбільш повно відповідати вимогам суспільства і власне школі, професійні компетенції педагога мають бути орієнтовані не стільки

на виконання даних зразків, скільки на професійне і творче вирішення педагогічних проблем, котрі виникають безперервно. Можна вважати доведеною необхідність неперервної професійної підготовки вчителів, починаючи з першого курсу вищого навчального закладу і протягом всієї подальшої педагогічної діяльності, маючи на увазі спрямованість додаткової освіти на активізацію внутрішнього потенціалу особистості, на удосконалення її мотивуючої та інтелектуальної діяльності.

Література

1. Матвієнко О.В., Лащихіна В.П. Підготовка педагогічних кадрів у Франції (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): Навч. посібник. – К.: УкрІНТЕІ, 2011. – 152 с.
2. Accueil et formation initiale des professeurs d'école dans les classes. (Cahier des charges). Versailles : IUFM de Versailles, 1999.
3. Belair L. La formation à la complexe du métier d'enseignant // Former des enseignants professionnels. Paris ; Bruxelles : Le Boeck, 1998.
4. Elliott J., Hufton N. Factors influencing educational motivation a study of attitudes, expectations a behaviour of children in Sunderland and St.-Petersburg // British Education Research Journal. - № 25 (1). – 2003.
5. Hargreaves A. Four ages of professionalism learning // Teachers and Teaching: history and practice. - № 6. – 2005.
6. Kiviniemi K. The reality of teaching was as a challenge to teacher training. Report № 14 // English Summary. Helsinki: National Board of Education, 2004.

Lashchykhina V. P., candidate of pedagogical sciences, associate professor

COMPARATIVE CHARACTERISTIC OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF MODERN TEACHER IN FRANCE AND IN GREAT BRITAIN

In conditions of european educational space the important source of modern strategy recognition of development of higher pedagogical education in Ukraine is studying european experience of the system organization of pedagogical training in universities, particularly professional competences of teachers nowadays.

The comparative analysis of professional competences of modern teacher in the most developed countries of Europe – France and Great Britain has been done in this article.

The main and modern tendencies and peculiarities of pedagogical staff training are given in the article. It has been substantiated the essence of organization and content of teachers training in France and Great Britain. The forms and content of pedagogical staff training in these countries has been investigated and examined.

Keywords: competence, competences, teachers, content, professional training.