УДК: 374.71(4)

ТИМОФІЙ ДЕСЯТОВ, д-р пед. наук, професор
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
Адреса: вул. М. Берлинського 9, м. Київ, 04060, Україна
E-mail: ced.ipood@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ПОЗИЦІЙ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДУЛЬНО-ДІЯЛЬНІСНИХ ПРОГРАМ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

АНОТАЦІЯ

Розглянуто питання модернізації вищої педагогічної освіти з позицій реалізації модульних програм, заснованих на компетенціях. Всебічно обґрунтовано компетентнісний підхід до професійної підготовки сучасного фахівця у контексті сучасних теоретико-методологічних засад. Окреслено європейський вимір компетентнісного підходу та його концептуальні основи. Розглянуто особливості впровадження у навчальну діяльність компетентнісного підходу у зарубіжних країнах. Наголошено, що результатом впровадження компетентнісного підходу є зміщення акцентів освітньої діяльності від процесу викладання до процесу набуття компетенцій. Акцентовано увагу на тому, що компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно-зорієнтованим і діяльнісним підходами до навчання. Проаналізовано проблему впровадження сучасних стандартів професійної освіти у навчальний процес вищої школи на основі компетентнісного підходу в зарубіжних країнах. При цьому компетентнісний підхід трактується як здатність працівника кваліфіковано виконувати певні види робіт у рамках конкретної професії. Під компетентнісним підходом розуміється метод моделювання результатів освіти як норм якісної вищої освіти. Компетентнісний підхід вважається ключовою інноваційною ідеєю сучасної освіти, спрямованою на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності (*через опанування відповідними компетенціями*), *завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях професійної діяльності, набуває соціальної самостійності, стає мобільною та кваліфікованою.*

Ключові слова**:** *компетенція, компетентність, компетентнісна освіта, компетентнісний підхід, професійний стандарт, освітній стандарт, компетентна діяльність, міжнародна стандартна класифікація, модульна програма.*

ВСТУП

В умовах зростання ролі знань і технологій у житті суспільства та інтенсифікації процесів економічної й культурної глобалізації освіта все більше позиціонується як дієвий інструмент формування особистості, здатної жити в умовах динамічних змін. Одночасно масштабні суспільні зміни та модернізація освіти ставлять нові вимоги до якості підготовки та професіоналізму майбутніх фахівців. У цьому контексті особлива увага науковців приділяється з'ясуванню сутності компетентнісного підходу, який останнім часом набуває значного поширення у практиці зарубіжної й вітчизняної підготовки у вищій школі.

Проблеми компетентнісного підходу в системі вищої освіти перебували в полі зору таких вітчизняних та зарубіжних науковців, як Н. Авшенюк, Н. Бібік, І. Зязюн,

В. Кремень, В. Луговий, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, Л. Пуховська, А. Сбруєва. У зарубіжній педагогіці проблеми компетентнісного підходу розглядаються у працях таких учених, як К. Андерк, Г. Бергман, Дж. Боуден, І. Зімняя, М. Лейтер, Дж. Мак-Клеланд, А. Мейхью, О. Олейникова, Дж. Равен, Р. Уайт, Р. Хайгерті, А. Хуторской, В. Хьюстон та ін. Ці питання є ключовими у нормативних документах галузі розвитку національної вищої освіти, зокрема: Національній доктрині розвитку освіти України, Програмі розвитку освіти в Україні на 2006–2010 роки, Указі Президента України від 4 липня 2005 року № 1013 «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні», рішенні колегії Міністерства освіти і науки України від 21 березня 2008 року «Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи».

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета наукової роботи – з'ясувати основні парадигмальні ідеї компетентнісного підходу в країнах європейського освітнього простору задля можливості та доцільності використання такого досвіду у вітчизняній системі вищої педагогічної освіти.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ДОСЛІДЖЕННЯ

На сучасному етапі розвитку освіти практично всі економічно розвинені країни здійснюють перехід або вже перейшли до реалізації модульних програм, заснованих на компетенціях. Такий підхід є значущим і для України, а його впровадження є справою найближчого майбутнього, оскільки лише такий підхід, як показує практика, здатний забезпечити високий рівень підготовки майбутніх педагогічних кадрів.

Важливо підкреслити, що розробка й реалізація модульних програм, заснованих на компетенціях, передбачає наявність постійного зворотного зв'язку з вимогами освітніх закладів та установ до вмінь і знань працівників, що забезпечує якість підготовки останніх.

Модульний підхід, заснований на компетенціях, знаходиться в руслі концепції навчання упродовж всього життя, оскільки має на меті формування висококваліфікованих фахівців, здатних адаптуватися до мінливих ситуацій у сфері праці, з одного боку, і продовжувати професійне зростання та освіту – з іншого. Навчання упродовж життя – філософія освіти та освітня політика, що передбачає створення умов для надання громадянам можливостей як формальної, так і неформальної освіти й навчання впродовж усього життя людини. У найширшому сенсі концепція навчання упродовж життя розглядає навчання як стратегію, що допомагає людям впоратися з власним становленням, зрілістю і старінням у тому суспільстві, де вони живуть. У цьому сенсі вона співвідноситься з теоріями людського розвитку. У більш вузькому сенсі – це будь-яке цілеспрямоване навчання, здійснюване на постійній основі з метою вдосконалення знань, умінь і компетенцій в інтересах професійного та особистісного розвитку. Цей підхід до навчання дозволяє створити відчуття успішності у кожного, хто навчається. Це відчуття породжується самою організацією навчального процесу, в рамках якого студент може і повинен сам керувати своїм навчанням, що привчає його брати відповідальність за власне навчання, а в подальшому – за власне професійне зростання і кар'єру. Таким чином, споживач буде задоволений освітою, він може удосконалювати її впродовж життя, реагуючи на зміни на ринку праці.

Такий підхід дозволяє також оптимально поєднати теоретичну і практичну складову навчання, інтегруючи їх. При цьому він забезпечує переосмислення місця і ролі теоретичних знань у процесі освоєння компетенцій, упорядковуючи й

систематизуючи їх, що, в кінцевому рахунку, призводить до підвищення мотивації студентів у їх освоєнні.

Слід зазначити, що модульні програми, засновані на компетенціях, можуть однаково успішно використовуватися й при навчанні дорослого населення, підвищенні кваліфікації працівників, навчанні безробітних громадян.

Найважливіша особливість модульного підходу, заснованого на компетенціях, полягає в гнучкості програм навчання, оскільки:

– вони забезпечують індивідуалізацію навчання для кожного студента, виходячи з рівня його знань і вмінь та попереднього навчання (або трудового досвіду) шляхом комбінування необхідних модулів;

– можливо використовувати одні й ті ж модулі в декількох навчальних програмах (таких, як техніка безпеки, ефективне спілкування тощо).

Інші переваги модульних програм, заснованих на компетенціях, полягають у тому, що:

– в міру змін вимог у сфері праці в модулі можуть бути оперативно внесені необхідні зміни або ж окремі модулі в програмі можуть бути замінені;

– на основі різних комбінацій модулів можна формувати найрізноманітніші курси навчання в залежності від потреби студентів та їх вихідного рівня (тобто умінь, знань і досвіду, отриманих у ході раніше завершеного навчання або трудової діяльності) [1, с. 41].

Якщо порівнювати нещодавно створені Державні галузеві стандарти вищої освіти України зі стандартами, що діють у розвинених країнах, то слід відмітити принципово інші підходи до їх розробки. Наприклад, американські стандарти поширюються не тільки на етап підготовки майбутніх учителів, а й на стажування та подальший професійний розвиток, кар'єру. Особливості такої побудови стандартів пов'язані, по-перше, з тим, що педагогічні коледжі, наприклад при університетах США, розраховані, як правило, на 4-річний термін навчання, але звання вчителя й диплом про педагогічну освіту випускники отримують лише після дворічного стажування в школі та складання кількох екзаменів. По-друге, передбачено безперервний характер освіти, оскільки вона поширюється й на професійне зростання вчителів [2].

Для змісту професійної підготовки американських педагогів магістерського рівня характерна як наявність традиційних фундаментальних дисциплін, так і запровадження новітніх міждисциплінарних курсів. Це дає можливість запровадження спеціалізацій у межах однієї магістерської спеціальності з урахуванням потреб регіону.

Такий підхід розробки стандартів вважаємо цілком слушним і для української вищої школи, тому робота щодо осучаснення вітчизняних Державних стандартів має здійснюватися з урахуванням світових тенденцій.

В умовах стандартизованого характеру сучасних форм, зокрема в США, Великій Британії, Канаді, суттєвих змін зазнали форми та методи організації навчального процесу. У загальному обсязі підготовки студентів окреслилася тенденція до скорочення лекційного фонду та збільшення часу на самостійну роботу. На лекціях, побудованих з урахуванням принципу випереджального навчання, розглядаються лише ключові проблеми курсу, найновіші досягнення в конкретній галузі знань. Практичні й семінарські заняття з різних навчальних дисциплін наповнені формами і методами активного навчання. Найбільшої популярності набувають проблемні медіа технології, метод проектів, мікровикладання та ін. [2].

У світовому освітньому просторі існують розбіжності в поглядах щодо професійної діяльності вчителя, а, відповідно, й його фахової підготовки. Зокрема, в

англомовних країнах (США, Велика Британія, Канада) стандартизований характер сучасних реформ потребує формування в учителя готовності до їх втілення. Ставлення до вчителя в контексті реформування освітнього простору часто є різним. До нього ставляться і як до чинника якості освіти, і як до провідного суб'єкта розв'язання цієї проблеми.

Провідною ідеєю першого підходу вважається стимулювання до підвищення якості професійної діяльності лише через ринкові механізми конкурентної боротьби та звітності перед споживачем. У такому разі стандарти розглядаються як ще один із засобів тиску на вчителя. Другий підхід став досить поширеним у 90-х роках XX ст. та на початку XXI ст. Він передбачає формування в педагога активності, творчого ставлення до процесу реалізації освітніх змін, дає йому змогу відчути особистісну причетність не тільки до їхнього втілення, а й до створення, внаслідок чого він стає суб'єктом, а не об'єктом реформ. Представники такої позиції розробки стандартів педагогічну діяльність розглядають як необхідну умову самовдосконалення, набуття педагогічною професією повноцінного автономного статусу.

У країнах ЄС професії вчителя також відводиться важлива роль. При цьому його підготовка залежить від традиційних аспектів професійної діяльності, а вчитель сприймається як інноватор, менеджер-організатор освітньо-виховного процесу, дослідник власної професійної діяльності, технологічно компетентний комунікатор, активний учасник навчального співробітництва, взаємодопомоги й підтримки.

Останнім часом у теорії та практиці педагогічної освіти як країн європейського, так і глобалізаційного освітнього простору відбувається своєрідна концептуальна переорієнтація, та народжуються стереотипи нового образу вчителя XXI ст. у «триєдності» таких його станів, як професіонал – інтелігент – громадянин свої держави та світу.

Досвід професійної стандартизації у розвинутих країнах Європи розглядається нами в контексті окремих його найважливіших аспектів, тобто особливостей управління та організації процесу розроблення моделі професійного стандарту, реалізації компетентнісного підходу при формуванні структури та змісту професійного стандарту, зв'язку професійних стандартів та кваліфікацій.

Центральним поняттям такого підходу є поняття компетенції, яка визначається як здатність застосовувати знання, уміння, ставлення і досвід у знайомих і незнайомих трудових ситуаціях [3, с. 124].

Таким чином, ключовим аспектом компетенції є здатність здійснювати будь-яку діяльність, як звичну, так і нову, на основі органічної єдності знань, умінь, досвіду, відносин тощо.

Російська дослідниця А.О. Муравйова розрізняє три основних типи компетенцій:

1. Технічні/професійні компетенції, що відносяться до сфери професійної діяльності.

2. Наскрізні/«мобільні» компетенції, що відносяться до соціальних, комунікативних, методичних та інших компетенцій, які необхідні для ефективної трудової діяльності в рамках різних професій та сфер діяльності.

3. Нові базові (ключові) компетенції/вміння, які доповнюють традиційні ключові компетенції і є необхідними для:

– отримання нових знань та адаптації наявних знань до нових вимог;

– адаптації до мінливих ситуацій власного професійного й кар'єрного зростання і підвищення власної трудової та економічної мобільності за допомогою навчання упродовж всього життя [4, с. 23–25].

Нові базові вміння необхідні для ефективної участі громадян у соціальному та економічному житті. Вони починають формуватися на ранніх етапах життя людини і поступово змістовно ускладнюються, поглиблюються або розширюються.

Базові вміння/компетенції охоплюють кілька основних категорій:

– традиційні базові вміння, доповнені вільним володінням іноземними мовами і вміннями в галузі ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій);

– інтелектуальні (аналітичні, здатність до інноваційної діяльності, вміння вчитися);

– соціальні та міжособистісні (необхідні для спілкування, прийняття рішень, роботи в команді, адаптивності, прийняття відповідальності);

– підприємницькі (творчість, інноваційність, уміння йти на обґрунтований ризик, уміння організовувати самозайнятість).

Наступним базовим поняттям є модульне навчання, засноване на компетенціях, яке розуміється як навчання, засноване на визначенні, освоєнні й демонстрації знань, умінь, типів поведінки і відносин, необхідних для конкретної трудової діяльності/ професії (за глосарієм ЮНЕСКО від 2004 року).

Третє й основне поняття – це поняття модуля. Модуль розуміється як цілісний набір, що підлягає засвоєнню умінь, знань і відносин (тобто компетенцій), описаних у формі вимог, яким повинен відповідати студент після завершення модуля.

За оцінками навчальних закладів, що приступили до реалізації модульних програм, заснованих на компетенціях, переваги таких програм для навчального закладу є очевидними й полягають у:

– можливості ясно й чітко формулювати мету і завдання програм навчання;

– підвищенні навчальної продуктивності;

– спрощенні системи адміністрування навчального процесу;

– розширенні цільових груп студентів, що навчаються;

– підвищенні ефективності особистої діяльності й відповідальності студентів та викладачів;

– реальній індивідуалізації навчального процесу;

– підвищенні рівня взаємодії студентів і викладачів;

– реальній підготовці студентів до трудової діяльності;

– підвищенні довіри соціальних партнерів;

– підвищенні гнучкості програм навчання;

– формуванні виробничої культури в навчальному закладі;

– формуванні стандартних, об’єктивних, незалежних умов оцінки якості засвоєння програм навчання.

Ефективна реалізація навчання в рамках модульних програм, що базуються на компетентності, потребує, щоб викладачі у процесі своєї діяльності:

– використовували активні методи навчання;

– створювали умови для самокерованого навчання з максимальною опорою на практичне набуття нового досвіду, що обумовлює необхідність організації ефективного навчального середовища і забезпечує інтеграцію теорії й практики;

– переосмислили роль і функції самого викладача, навчилися навчати по-новому.

Активне навчання (навчання на досвіді, самокероване навчання), в центрі якого перебуває студент, передбачає:

– здійснення певної трудової діяльності й з’ясування її наслідків;

– розповсюдження конкретного досвіду на більш широке коло явищ або процесів, що базуються на такому ж принципі;

– використання аналогічного принципу в нових умовах.

Завдання викладача – стимулювати активну позицію студентів і спонукати їх до самостійного/самокерованого навчання. Для цього він має відповісти на такі питання: Чого я хочу досягти? Чого я хочу навчитися? Які вміння мені потрібні для цього? Як зрозуміти, що я цьому навчився?

Отже, активне навчання передбачає формування активної позиції як викладача, так і студентів. Це означає, що викладач насамперед повинен орієнтувати їх на самостійне навчання та залучати до процесу планування свого навчання й оцінювання освоєної компетентності. Студенти реально стають суб'єктами процесу навчання і поділяють відповідальність за його результат з викладачами.

Таким чином, успішне засвоєння компетентності забезпечується, якщо студенти:

– розуміють і поділяють цілі та завдання програми/модуля;

– поділяють відповідальність за процес навчання;

– навчаються працювати в команді;

– орієнтовані на пошук нових знань;

– оволодівають уміннями на практиці;

– мають постійний зворотний зв'язок з викладачами;

– постійно навчаються вчитися [5, с. 11].

Процес активного самокерованого навчання циклічний за своєю суттю і містить чотири етапи:

– набуття конкретного нового досвіду;

– рефлексії, в ході якої відбувається первинне осмислення нового досвіду;

– абстрактної концептуалізації, в ході якої відбувається теоретичне осмислення й обгрунтування нового досвіду, тобто оформлення абстрактних концепцій та узагальнень;

– активного експериментування для перевірки теорії та одержання нового досвіду, тобто повернення до початку циклу, але на більш високому рівні.

Набуття нового досвіду в процесі виконання якої-небудь дії – це початковий етап навчання. Цією «дією» може бути завдання на занятті, призначенням якого є формування певного власного досвіду, обговорення вже наявного трудового досвіду (досвіду роботи), значущого для навчання, спостереження за демонстрацією трудових дій тощо.

Рефлексія допускає осмислення того, що було зроблено, шляхом спостереження й аналізу. Викладачі можуть і повинні допомогти студентам на цьому етапі циклу, надаючи, наприклад, відеозапис виконання завдання.

Концептуалізація (узагальнення) передбачає міркування того, хто навчається, про те, що він вивчив (чого навчився), і заснована на інтерпретації подій/явищ, встановленні й осмисленні зв'язків між ними. На цьому етапі вводяться теоретичні знання як основа для впорядкування й пояснення дій.

Активне засвоєння нового досвіду передбачає використання здобутого знання/ досвіду або набутих умінь у нових ситуаціях. Завдання викладача полягає в організації таких ситуацій [4, с. 24].

У навчанні важливу роль відіграє зворотний зв'язок, встановлення якого необхідне на всіх етапах циклу. Метою зворотного зв'язку є надання студентам можливості об'єктивно «оглянути» зроблене і допомогти сформувати на його основі нове знання.

Для успішного навчання необхідним є відповідне середовище, в якому відбувається засвоєння нового досвіду, його осмислення й застосування, що повинно забезпечуватися необхідними ресурсами. Однак одного середовища навчального закладу буде недостатньо для засвоєння необхідної компетентності, тому важливо перенести частину навчального процесу в реальне трудове середовище. Крім того, принциповим моментом є комплексне засвоєння компетентності, що виключає традиційне розмежування теоретичного й практичного навчання. Як показує практика, теоретичні знання (дисципліни, предмети) відображають, як правило, думку методистів, викладачів і дослідників щодо змісту та обсягу знань студентів.

На думку представників галузі освіти, сучасний розвиток галузей економіки потребує постійного поповнення освітньої програми новими знаннями і має відображати зміни, що відбуваються. У результаті освітня програма перевантажується знаннями у відриві від реалій сфери праці.

Проблему визначення обсягу необхідних теоретичних знань можуть вирішити програми, що базуються на компетентності. Вирішення закладене в самій структурі модульної програми (базові модулі) і специфікації модулів: у специфікації кожного модуля теоретичний зміст добирається для дії, яка підлягає засвоєнню. Крім того, у структурі модульної програми передбачені базові модулі, які акумулюють той теоретичний зміст, без якого неможливо приступати до засвоєння конкретних професійних модулів.

Для засвоєння компетентності, яка має велике значення для роботодавців і забезпечує ефективне працевлаштування, необхідно надати студентам максимально широкі можливості навчання на робочому місці або в умовах, що імітують виробниче середовище. Таке навчання дасть їм змогу адаптуватися до реальної трудової діяльності у всій її різноманітності й цілісності та застосувати на практиці не лише професійну, а й ключову компетентність у різних виробничих умовах та ситуаціях [5, с. 14].

Реалізація модульних програм, що базуються на компетентності, висуває серйозні вимоги до методики навчання, яка повинна з «навчання студентів робити щось» трансформуватися в «надання допомоги студентам навчитися працювати».

Таким чином, основа пропонованої технології – навчання за допомогою діяльності. У зв'язку з цим викладачам потрібно навчитися довіряти тим, хто навчається, і допомагати їм учитися самим через власну практику та навіть помилки.

Викладачі під час організації навчання мають створювати такі умови для студентів, щоб вони прийшли до розуміння того, яким чином вони повинні набути конкретну компетентність, які способи засвоєння знань, умінь і навичок вони повинні використовувати, які з цих способів були найбільш ефективними.

ВИСНОВКИ

У результаті проведеної роботи проаналізовано проблему впровадження сучасних стандартів професійної освіти у навчальний процес вищої школи на основі компетентнісного підходу в зарубіжних країнах. Компетентнісний підхід трактується нами як здатність працівника кваліфіковано виконувати певні види робіт у рамках конкретної професії.

Під компетентнісним підходом розуміється також метод моделювання результатів освіти як норм якісної вищої освіти. Компетентнісний підхід вважається ключовою інноваційною ідеєю сучасної освіти, спрямованої на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності (через опанування відповідними компетенціями), завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях професійної діяльності, набуває соціальної самостійності, стає мобільною та кваліфікованою.

На подальше вивчення заслуговує досвід розвинутих країн Західної Європи та США щодо практики реалізації в освітньому процесі вищої школи модульно-діяльнісних програм на основі компетентнісного підходу задля впровадження прогресивних ідей цього досвіду в освітній простір України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : [монографія] / [за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 40–46.

2. Коваль Л. В. Сучасні тенденції модернізації професійної підготовки майбутніх учителів у зарубіжних країнах [Електронний ресурс] / Л. В. Коваль. – Режим доступу: <http://hbuv.gov.ua>.

3. Великий англо-український словник: 1112 слів та словосполучень / [укладач М. Зубков]. – Х. : Фоліо, 2006. – С. 124.

4. Муравьева А. А. Опыт европейских стран в реализации признания неформального и спонтанного обучения / А. А. Муравьева. – М. : РИОТК им. Конева, 2009. – С. 23–28.

5. Луговий В. І. Освіта, навчання, інформація, компетентність: канонізація понять (теоретико-методологічний дискурс) / В. І. Луговий // Історико-педагогічні ситуації : Науковий часопис / [гол. ред. М. П. Драгоманова]. – 2011. – Вип. 5. – С. 11–16.