

ЗА РУБЕЖЕМ

Станіслава ФРЕЙМАН, Мірослав ФРЕЙМАН

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЛЬЩІ: ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ

Реалізаційна ефективність основ реформи системи загальнотехнічної освіти, залежить значною мірою від якості роботи вчителя трудового навчання. Дійсність, яка постійно змінюється, ставить перед вчителем щораз нові виклики й завдання, не дає йому можливості «стояти на місці». Вона змушує педагога постійно вдосконалювати наявні й здобувати нові останні, оскільки останні, яких ця професія вимагає, завжди є неготовими, недостатніми і такими, що потребують постійних змін.

Слово «компетенція» (лат. *competentia* – відповідальність, згідність, право на діяльність) розглядається у педагогіці як здатність до особистої самореалізації. Вона є основною умовою виховання, а як здатність до визначеного простору завдань вважається результатом процесу навчання» [1, 129].

Компетенція розуміється також як «професійна підготовка, сукупність знань, умінь і відповідальності за виконання певних завдань, як повноваження і права до діяльності» [2, 52].

Особливим атрибутом компетенції є динаміка, що проявляється в діях людини щодо дійсності. Можливо саме тому в літературі зустрічаємо термін «професійні компетенції».

Професійні компетенції – це «здатність виконувати дії за професією способом, що відповідає нормам, які вимагаються для певного професійного завдання. У цьому понятті міститься також здатність застосовувати вміння і знання в нових ситуаціях в рамках професійного простору і поза основними заняттями. Отже, це є наявністю і розвитком відповідних умінь, знань, позицій і досвіду з метою успішного виконання професійних функцій» [3, 100].

Стосовно професії вчителя поняття компетенції характеризується багатьма підходами та інтерпретаціями, що не завжди можна співставити. Тому для потреб цього дослідження ми будемо послуговуватися однією з них, згідно з якою вчительські компетенції – це «пізнавальна структура, що складається з умінь, знань, схильності й позицій учителя, котрі необхідні для успішної реалізації завдань, які випливають з визначеної освітньої концепції» [2, 52].

Переглядаючи педагогічну літературу, можна зустріти різні класифікації вчительських компетенцій. Ось одна із них. У ній вказуються три групи компетенцій

1) компетенції мериторичні (суттєві), що стосуються питань навчального предмета – вчитель є експертом і предметним консультантом;

2) дидактично-методичні компетенції, що стосуються майстерності вчителя й учня, а, отже, методів і технік навчання й учіння, зокрема активізуючих, проектних і технік групової праці – вчитель є дидактичним консультантом;

3) виховні компетенції, які стосуються різних способів впливу на учнів, зокрема комунікативні вміння, зав'язування контактів, вирішення проблем певного вікового розвитку тощо – вчитель є виховним і життєвим консультантом [4, 23].

В іншій, схожій класифікації вчительських компетенцій також подаються три групи. До них належать: спеціальні компетенції, які охоплюють знання й уміння в межах навчального предмета. Відомо, що ці компетенції необхідно постійно вдосконалювати, читати фахові книжки й часописи та брати участь у різних формах навчання, конференціях. Другу групу становлять дидактичні компетенції, які містять педагогічні знання й уміння, набуті під час навчання у ВНЗ та на спеціальних курсах, а третю – психологічні компетенції, що стосуються вміння надихати, стимулювати учнів до навчання, інтегрувати їх в колектив, розвивати менеджерські вміння [2, 52].

Із вказаних класифікацій компетенцій – вони, звичайно, мають відкритий характер – виникає, що в них містяться знання, уміння, схильності, а також позиції та цінності, необхідні для реалізації завдань. Тому залишається відповісти на питання, якою ж класифікацією ми будемо користуватися в наших наступних розмірковуваннях. Тож, аналізуючи компетенції вчителя трудового навчання, розглянемо їх у трьох вимірах: спеціальні, дидактичні й психологічні.

Про компетенції вчителів трудового навчання говориться загалом небагато. Маються на увазі не тільки формальні кваліфікаційні вимоги до професії, а вчительські компетенції, тобто основні дії вчителя трудового навчання, зокрема: вміння надихати учнів до самостійної праці; вміння передавати знання і досвід; формування загальнотехнічних умінь і компетенцій в учнів (наприклад, пізнання й розуміння себе як суб'єкта технічних дій, пізнання й застосування за необхідності методів сучасної техніки, отримання знань, потрібних для розуміння явищ сучасної техніки, програмування різнорідних власних технічних дій (у тому числі технологічних); формування позиції й характеру учнів.

Вчительські компетенції не здобуваються «раз і назавжди». Вони розвиваються в поточних актуальних шкільних контекстах (під час роботи з урахуванням актуальних програмних документів, підручників, методичних посібників тощо). Тому тут виникає питання, як навчати майбутніх вчителів трудового навчання, щоб вони своє завдання виконували якнайкраще? При цьому ми усвідомлюємо, що «гра, яка зветься навчанням» не має кінця, бо зміни вимагатимуть від педагогів постійного пристосування до діяльності в нових умовах і побудови нових компетенцій.

Проведені педагогічні дослідження показують, що необхідно з великим випередженням робити інвестиції у відповідну підготовку вчителів до професії. Керуючись цією передумовою, ми визнали, що готуючи студентів до виконання ролі вчителя трудового навчання, крім предметно-технічної, психолого-педагогічної підготовки, велике значення надається дидактичній підготовці [5, 284]. У дидактичній освіті важливу роль відіграють лекції з предмета «Дидактика трудового навчання» й пов'язані з ним практичні заняття. Їх метою є не тільки озброєння студентів відповідним обсягом знань, а й розвиток практичних компетенцій, які необхідні у професії, що сприяють, на нашу думку, професійному зростанню, а це, зокрема, вміння спілкуватися з учнем, давати собі раду з групою, «важким» учнем тощо. Тому також ми вважаємо, що для хорошої підготовки студентів до професії вчителя їм треба дозволити «перевірити себе» в цій ролі, відчути наслідки власних рішень. Вони зможуть розмовляти з учнями, пізнати себе і, спираючись на отримані емоції, побачену поведінку та висловлені думки, почнуть розуміти, що допущені помилки і поразки є закономірними в житті і їх можна використати для власного професійного розвитку [6, 98].

У світлі вищесказаного ми визнаємо, що важливою формою інтенсифікації підготовки наших студентів до дидактичної праці є тісно пов'язані з лекціями і практичними заняттями заняття на місцевості, які полягають у відвідуванні та самостійному проведенні пробних уроків в рамках предметно-методичних практик (пасивних і активних) в базових школах, гімназіях і понадгімназійних школах. Їх змістом, разом із вузловими методичними проблемами, є дискусії щодо відвіданих уроків, проведених як вчителями – керівниками практик, так і студентами-практикантками. Інструментом, який допомагає оцінювати заняття в межах їх правильного проведення є «Листок спостереження» він дає змогу визначити компетенції практиканта і «Звіт про проведені пробні уроки». Ведення планового і тим самим цілеспрямованого спостереження освітніх занять керівником практики в школі і студентами допомагає практикантові діагностувати власні потреби професійного вдосконалення згідно з власними переконаннями.

Опрацьований нами листок спостереження містить, крім реєстрації перебігу освітніх занять (з урахуванням виміру часу чергових дій), проблеми, які спрямовують спостереження і містяться в чотирьох частинах [7, 127].

Перша частина називається «Дидактично-виховні основи» й охоплює вміння формулювати конкретні операційні цілі, що традиційно є в програмах навчання, але сформульовані дуже загально.

У другій частині «Характеристика перебігу відвіданих уроків» предметом спостереження є питання, що стосуються: вміння дібрати суттєвий зміст до закладених цілей і їх відповідності програмі навчання; поєднання навчального змісту з різними програмними розділами й предметами;

чіткого, зрозумілого подання нових проблем; підборі вмілого використання методів навчання, в тому числі активних; заохочення до самостійності в мисленні і діяльності; створення можливості пошуку й вирішення проблеми учнями; використання дидактичних засобів; правильної організації й контролю праці учнів, котрі реалізують завдання в різних видах групової роботи; чіткого визначення принципів оцінювання та дотримання їх при перевірці роботи учнів; використання виховних елементів, які впливають з тематики й характеру занять тощо.

Вчитель як організатор праці учнів – це наступна частина проблеми, що спрямовує спостереження. У цій частині спостереженню підлягає, зокрема: позиція і поведінка вчителя; його зацікавлення реалізованою темою й прагнення створити позитивну мотивацію для здобування знань і вмінь учнями; турбота про справний і ритмічний перебіг заняття і раціональне використання часу, матеріалу й можливостей учнями; дотримання правил безпеки праці під час реалізації практичних завдань та експериментів; диференціація, за необхідності, темпу праці учнів і складності виконуваних завдань.

Частина четверта (остання) листка – це «Умови реалізації дидактичних занять».

Наявність у студентів – майбутніх вчителів трудового навчання – названих вище компетенцій є дуже важливим чинником в їх шкільній роботі, але не єдиним. Фактором, що безсумнівно має дуже великий вплив на якість праці вчителя трудового навчання, є матеріальні й організаційні умови, з якими вони зустрічаються в школах.

Ціленаправлене спостереження освітніх занять, що проводиться студентами – майбутніми вчителями трудового навчання, базуючись на представленому з великими скороченнями «листуку спостереження», дає можливість як розвивати, так і оцінювати мериторичні компетенції, пов'язані з навчальним предметом, а також дидактичні компетенції, пов'язані з мистецтвом навчання й учіння, та виховні (психолого-педагогічні), що зумовлюють функціонування в ролі вчителя і вихователя.

Ми усвідомлюємо, що школа, яка змінюється, вимагає вчителів з уміньми, що перевищують названі в цій статті групи компетенцій. Однак з упевненістю цей матеріал можна трактувати як спробу порушити проблему й звернути увагу на її значення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny. – Warszawa, 1996.
2. Goźlińska E., Szlosek F., Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego. – Radom, 1997.
3. Nowacki T. W. Leksykon pedagogiki pracy. – Radom 2004.
4. Strykowski W., Strykowski J., Pielachowski A. Kompetencje nauczycieli szkoły współczesnej. – Poznań, 2003.
5. Sęk H. Wypalenie zawodowe u nauczycieli – przyczyny, uwarunkowania i możliwości zapobiegania // [w:] Psychologia rozwiązywania problemów szkolnych. – J. Miluska (red.), Poznań, 2001.
6. Frejman M., Frejman S. O rozwijaniu refleksyjnej postawy przyszłych nauczycieli. // [w:] Nauczyciel w świecie współczesnym pod red. B. Muchacka, M. Szymański. – Kraków, 2008.
7. Фрейман С., Фрейман М. Активне відвідування студентами дидактичних занять під час педагогічної практики в Польщі. // Наукові записки ТДПУ. Серія: Педагогіка і психологія. – № 2. – С. 126–129.

Анна РЖЕВСЬКА

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ОСВІТІ КРАЇН ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

Стаття присвячена сучасним тенденціям в університетській освіті країн Західної Європи. На матеріалі зарубіжних джерел проаналізовано основні реформи, а також систематизовано провідні характеристики підприємницької та міжнародної діяльності західноєвропейських ВНЗ. Вказано чинники, що визначають напрями і характер реформ, розкрито особливості, форми й умови взаємодії сучасної науки і бізнесу, визначено специфіку організації міжнародної діяльності.

Професійна підготовка упродовж різних історичних періодів була й залишається важливим завданням суспільства та держави. Розвиток і вдосконалення вищої освіти безпосередньо залежить від вивчення її історії та узагальнення передового й масового педагогічного досвіду, осмислення прогресивних традицій та їх врахування в процесі