



УДК 378.12:327(4)

## СТАНДАРТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК БАЗОВІ КРИТЕРІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ

Мельник Н.І., к. пед. н.,  
доцент кафедри дошкільної освіти

*Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка*

У статті досліджено особливості стандартів педагогічної освіти в контексті європейського освітнього простору, вивчено особливості впливу національної політики на професійні педагогічні стандарти. Автором проаналізовано критерії й рівні професійних педагогічних стандартів та їх взаємозв'язок із педагогічними знаннями і професійним розвитком.

**Ключові слова:** професійний розвиток, педагогічні стандарти, освітній простір, педагогічні знання.

В статье изучены особенности стандартов педагогического образования в европейском образовательном пространстве, особенности влияния национальной политики на профессиональные педагогические стандарты. Автором проанализированы критерии и уровни профессиональных педагогических стандартов, их взаимосвязь с педагогическими знаниями и профессиональным развитием.

**Ключевые слова:** профессиональное развитие, педагогические стандарты, образовательное пространство, педагогические знания.

Melnyk N. I. STANDARDS OF PEDGOGICAL EDUCATION AS BASIC CRITERIAS OF PROFESSIONAL TEACHER'S COMPETANCY FORMATION IN EUROPIAN COUNTRIES

Peculiarities of pedagogical education standards in the context of European educational space, peculiarities of national policy influence on professional pedagogical standards is presented in the issue. The author analysed criteria and levels of professional pedagogical standards, their connection with pedagogical knowledge and professional development.

**Key words:** professional development, professional pedagogical standards, educational space, pedagogical knowledge.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі реформування системи вищої педагогічної освіти незмінно актуальним є питання формування, обґрунтування та імплементації педагогічних професійних стандартів у суспільно-економічних та політичних умовах та в контексті особливостей національної системи вищої освіти.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Здійснити характеристику, дати конкретне визначення та оцінку професійних знань педагогів і їхніх компетентностей на будь-якому етапі кар'єри неупереджено, нейтрально чи універсально, фіксовано досить складно, проте ці аспекти проблеми історично і культурно пов'язані, тому можуть змінюватись і обговорюватись. Ось чому проголошені компетенції, які, за своєю суттю, є складними, багатограними за природою навчання, які враховують роль цінностей, мають бути чіткими і не надто ускладненими [1, с. 24]. Про це свідчить також документ Європейського комітету профспілок освіти (European Trade Union Committee for Education (ETUCE)) з освітньої політики, згідно з яким компетенції педагога мають бути сформовані на високому рівні, підтверджуватись професійними характеристиками педагога на різних етапах кар'єри (бути побудованими на концепції

організації навчання на принципі зв'язку теорії і практики, мати сформовану здатність критично осмислити власний і чужий педагогічний досвід) [2, с. 44].

**Постановка завдання.** Для сучасної вітчизняної науки і практики вивчення питань, пов'язаних із стандартами освіти, є принциповим завданням, в зв'язку з інтеграцією України в європейський освітній простір, зокрема, після підписання Угоди про асоціацію, яка передбачає відповідність послуг в усіх галузях з країнами Європи. З огляду на зазначене, метою статті є вивчення стандартів педагогічної освіти як критеріїв професійної компетентності педагогів. Вирішення мети здійснюватиметься через розв'язання поставлених завдань, а саме: аналіз професійних стандартів у наукових роботах європейських вчених, аналіз визначення педагогічних стандартів у взаємозв'язку з національною політикою до кваліфікаційної рамки педагогічної освіти, а також дослідження спеціальних педагогічних знань та розвиток рівнів педагогічної компетенції.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Професійним стандартом називають очікувані від педагога знання та вміння [3, с. 39]. Професійні стандарти педагогів можна розглядати як орієнтири щодо існу-



ючої професійної практики та використання засобів, необхідних для реалізації освітньої мети:

- засоби, які є оптимальними еталонами того, що найбільш важливе у педагогічних знаннях і практиці, а також інструменти для забезпечення умов для певного рівня освітніх досягнень [4, с. 45];

- керівництво способів прийняття відповідних певній ситуації доцільних суджень і прийняття рішень у контексті загального змісту і цінностей навчання [5, с. 87].

Відповідно до останніх робіт Дж. Сайка та П. Пластрікса, 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.

Щоправда, їх варто оцінювати (характеризувати) відповідно до важливості (нагальності, потреби) їхнього використання; крім того, доцільність ступеня точності їх вибору і постановки буде змінюватись залежно від предмета конкретного стандарту. Стандарти визначаються відношенням деяких систем засобів і цінностей як ключової ознаки в організації процесу, який забезпечується умовами і передумовами заради оцінки самого стандарту. Однак розробка окремого нормативного зразка є динамічним і проблематичним аспектом стандартів, який підлягає впливу політики, а також технічних процесів для створення спільного еталону [5, с. 4–5].

Щодо значення стандарт-орієнтованого підходу до процесу навчання в педагогічній теорії та обговореннях, існують протилежні точки зору на підходи до навчання, педагогічної освіти та розвитку кар'єри, які базуються на компетенціях як професійних стандартах. У контексті прагнення до встановлення стандартів у поєднанні з освітніми реформами в США в 90-ті роки Дж. Сайкс, П. Пластрік виокремили спірні, часом суперечливі результати щодо поглядів на стандарти в освіті, обґрунтовуючи свою позицію тим, що наявність стандартів може призвести до суперечності і фрагментації освітнього процесу та формування професіоналізму майбутніх педагогів, незважаючи на те, що вони (стандарти) націлені на поліпшення освітніх результатів через стабільне і загальне керівництво [5].

Розбіжності з приводу зразків професійних стандартів, як стверджують автори

в їхньому дослідженні, залежать від двоякості, притаманній професійній діяльності, а саме: розбіжності між особами, які оцінюють професійну діяльність із точки зору її результатів, і фахівцями, які, як правило, виносять свої судження, з огляду на процес, який відбувається у зв'язку з контекстуальними умовами, притаманними конкретній педагогічній ситуації [6, с. 131].

*Позитивний підхід* до аналізу професійних стандартів виступає як спосіб сприяння узгоджень у наукових розбіжностях [3, с. 36], через що відбувається їх взаємозв'язок з основами академічних знань педагога і педагогічної професії.

Доречно зазначено, що стандарти мають сфокусовуватись на тому, що учні мають вивчити в педагогічних умовах; як критерії професійної компетентності, стандарти мають визначати, *що* оцінювати, як обробляти отримані дані та *що* вважати за виконання стандарту.

Стандартами можуть бути ефективні засоби контролю якості під час вступу, навчання і практики [8, с. 124], проте доцільно уточнити відмінність між загальним і специфічними стандартами, змістом і діяльністю. Загальноприйнято, що стандарти в широкому розумінні передбачають врахування місцевих особливостей стандартизації, в той час як у функціональній діяльності деталізовані стандарти дають можливість розробляти певні стратегії діяльності [7, с. 15].

Було також доведено, що:

- узгоджені стандарти встановлюють внутрішній контроль за підготовкою професійних кадрів, вступ до професійних закладів освіти і практику професійної діяльності, що дає змогу професії набути законної чинності;

- тиск на педагога, за яким він повинен презентувати практику своєї діяльності відповідно до параметрів, встановлених критеріями стандартів для навчання, розглядається як своєрідна діяльність, до якої деякі мають здібність із народження, а деякі – ні [8, с. 95];

- стандарти і компетенції можуть служити основою для розробки дієвих систем для педагогічної звітності і результативності і виступати як механізм професійної освіти [3; 4];

- засновані на стандартах системи оцінки педагога можуть призвести до підвищення професійної освіти, якщо вони дають змогу педагогу відігравати активну роль у самоорієнтації проблеми [9, с. 68; 10, 29–30].

Критики впровадження стандартів заперечують твердження про те, що стандарти можуть ґрунтуватись на опосередкованих (нейтральних), технічних аспектах, з ура-



хуванням природи педагогічного знання як контекстно- і особистісно-пов'язаного явища. Такий підхід, на думку критиків, може призвести до створення лінійного та причинно-наслідкового зв'язку між діями (вчинками) педагога й успішністю студентів, існує небезпека упущення контекстуальних (ситуативних) факторів [11].

Інша критика полягає в таких підходах:

– «розпилити (деконструювати) і фрагментувати роль вчителя, а не презентувати її як узгоджене інтегроване явище» [2; 5];

– виокремлення критеріїв поведінки (дій, вчинків) та результатів діяльності призводить до нехтування більш тонких якостей і врахування ситуативних чинників;

– превалювання проголошених стандартів ставиться вище за різноманітність педагогічної практики;

– забувається багатоаспектність та загальний характер педагогічних компетенцій [6, с. 40];

– управлінський характер і директивний підхід у стандартах може призвести до ситуації, коли робота педагога «перебудується на те, що він стане ретранслятором знань, який здійснює механічне тестування освітніх результатів студентів, стане просто виконавцем педагогічних дій» [7], або ж через «специфікацію мети, показники відгуків <...> може призвести до того, що педагоги будуть поводитись неетично щодо фундаментальних освітніх цінностей, як-от: альтруїзм, інтелектуальна незалежність тощо» [12, с. 110].

Справді, цінності, на яких ґрунтуються стандартні лозунги, часто залишали поза увагою складність процесу навчання та освіти [13, с. 54]. Відтоді як запровадження стандартів зазнало значної критики як явище, яке може призвести до повторної концептуалізації попередніх перспектив освіти, пов'язаних із процесом дослідницької діяльності й ефективної роботи вчителя, науковцями було окреслено ризики депрофесіоналізації та фрагментації в підходах до розуміння ролі вчителя [14, с. 147].

Результати наукового дослідження педагогічного знання, по суті, засвідчили значення набуття педагогом та систематизації нових знань у відповідь на різні ситуативні потреби. Підсумовуючи, можна зазначити, що деякі висловлені науковцями протести щодо використання стандартів як критеріального засобу оцінки професійної діяльності педагога, пов'язаних із кар'єрним зростанням та професійним вдосконаленням, наголошують на тому, що стандарти можуть знизити автономію педагога і ставлення до критичного розуміння його власних цінностей [15, с. 76].

Здається, існує величезна різноманітність підходів до визначення і реалізації компетенцій педагога в рамках національної освітньої політики, починаючи від «легкого дотику» визначення широкого набору компетенцій (наприклад, у Фінляндії, а останнім часом у Франції) і закінчуючи переліком конкретних вимог, пов'язаних із професійними стандартами і кар'єрним зростанням (наприклад, Нова Зеландія, Великобританія і США).

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

– бюрократичні та технічні підходи до звітності, орієнтованих на вимірювання, моніторинг, порівняння і регулювання індивідуальної поведінки педагога;

– розширене використання, з різноманітною інтерпретацією поняття компетенції як показника продуктивності, виокремлення принципів і кодексів практики в комплексі, ситуативності, взаємозв'язку, соціально-культурної діяльності навчання.

Перший напрям може бути пов'язаний із діяльнісно-орієнтованим підходом, який поширений у Великобританії та США і який часто критикують. Вчені піддають сумніву обґрунтованість стандартів, зосереджених лише на індивідуальній діяльності педагога, а не на цілісному професійному розвитку, в США так звана «стандартна шкала» таким чином відокремлює життя від освіти через надмірне захоплення технічно розробленими стандартами. У Великобританії експерти відзначають, що ці стандарти, здається, були впроваджені з метою визначення змісту та ігнорування питань, пов'язаних із цінностями, позицією педагога та особистісними якостями [14, с. 120].

З другої точки зору стандарти розглядаються як характерні засоби для відтворення професійної діяльності, засобів осмислення і керівництва професійних дій, що допомагають ідентифікувати (визначити) можливість для розвитку і забезпечення освітніх потреб окремих осіб та на рівні школи [1; 7].

Дослідження функцій і впливу впровадження педагогічних стандартів у різних країнах показують значні відмінності в способах впровадження і використання стандартів, залежно від ситуації та зобов'язань у прийнятті та виконанні рішень. Загалом наявність педагогічних стандартів не гарантує якості чинних стандартів, оскільки особливість стандартів полягає в їхній суб'єктивній інтерпретації (суб'єктивному розумінні) [1].

Питання педагогічних стандартів та компетенцій полемічне, що особливо стосується



ся зацікавлених сторін і осіб, що приймають рішення щодо впровадження цих стандартів і відповідають за розробку політики та реалізації, розглядається також можливість досягнення уніфікації стандартів на міжнародному рівні, в рамках яких можна визначити характеристики різних рівнів спеціальних педагогічних знань, з урахуванням усіх пов'язаних із такою багатогранною діяльністю аспектів. За проектом «TUNING», підхід передбачає діяльність заради реалізації цієї мети через визначення рівнів характерних особливостей для кожного циклу професійного ступеня в кількох предметних сферах, включаючи освіту; можливість розробки підрівнів характеристик було обговорено учасниками проекту, але остаточно висновку так і не було сформульовано. Характеристики компетенції, як зазначено в заключній доповіді проекту «TUNING», визнаються орієнтирами для оцінки, але не є обов'язковими для виконання, що передбачає гнучкість поняття «компетенція», забезпечуючи цим загальноприйняте розуміння поняття. Наступна відмінність підрівнів згадана у проекті звіту: для 1-го рівня цикл освітніх (ступеневих) програм, базового, середнього та вищого підрівнів; для 2-го рівня цикл освітніх програм вищого і спеціалізованого підрівнів.

Дослідження пов'язує процес формування відмінностей між новачком і досвідченим педагогом, що дає розуміння особливостей спеціальних педагогічних знань та етапів професійного розвитку й інтересу. Перш за все, спеціальні педагогічні знання розвиваються повільно, вимагаючи, як мінімум, трьох-п'яти років підготовки, а фактично, це вимагає організації навчання як умисного, повторюваного, цілеспрямованого процесу та наявності високоякісного зворотного зв'язку. Це підкреслює важливість професійної підтримки на початку, в критичний, відповідальний період; цей пріоритет все частіше визнається в нещодавніх реформах і національній політиці в Європі.

Ключовими особливостями спеціальних педагогічних знань, або професіоналізму, як визначають це поняття французькі вчені, є такі: рутинізація педагогічної діяльності, тобто розвиток шаблонів типових дій і педагогічного репертуару (змісту діяльності); чутливість до соціальних вимог певної аудиторії і визнання її динамічності (швидkozмінності); гнучкість та імпровізація; розуміння проблем; знання в певній сфері та предметні специфічні знання у розпізнаванні зразків у складності соціального життя.

Зазначимо, що у французькій літературі поняття «*габітус*» («*тілобудова*») вико-

ристовується для опису «структурування структури», який дає педагогові змогу вирішувати різноманітні педагогічні ситуації на основі певної адаптивної підготовки. Поняття включає в себе зразки дій як «моделі сприйняття, оцінки і прийняття рішення, які активують знання (французькою мовою «*savoirs*»), перетворюючи їх у компетенції. Концепція «*savoirs*» потім описується як «багатовимірною, динамічною організацією смислових значень із суттєвим додатковим значенням, притаманним суб'єктам, класам, відносинам чи структурам у конкретних ситуаціях».

Справді, двояка природа взаємозалежних функцій має місце в процесі навчання – діахронічні (історичний розвиток) функції, мотиваційні, усвідомленість і поступовість, функції прийняття рішень для досягнення цілей; синхронні, автоматизовані, економічні і мінливі функції для інтерактивної діяльності в класі [9, с. 14].

Особистісний і надзвичайно складний характер практичного мислення педагога – знання професійної майстерності – характеризується головним чином як обдумування і прийняття рішення в процесі взаємодії з аудиторією [11]. Якщо ефективність професійної майстерності залежить від особистого судження, цілісної схеми і підсвідомих знань, розвиток таких фахових знань вимагає від педагога складного пізнавального процесу, зокрема на початку його професійної діяльності (кар'єри), в процесі організації навчання без наявності необхідного досвіду викладання і знань для критичного, усвідомленого і систематичного вивчення своєї практики, що має здійснюватись через порівняння і вивчення кількох джерел. Така діяльність є проблематичною для педагога-початківця, оскільки кожна дія вчителя пов'язана з ціннісним підґрунтям, яке тісно поєднане з переконаннями.

Критичний аналіз власної педагогічної діяльності все ж вимагає від педагога здійснення процесу «перетворення практичної діяльності в теоретичне знання», який легше здійснити в умовах школи, за допомогою класної практики та професійного діалогу: це тягне за собою критичний аналіз власних практичних дій та ідей, а не просто формування вміння практично реагувати на стійкі зміни в освітньому середовищі, що підкріплюється окремими судженнями і теоретичними передумовами та пріоритетами у стратегії навчання й освітніх цілей.

Дві основні вимоги виокремлені як фундаментальні, мінімальні цілі для підготовки якісного педагога:

– можливість систематичної оцінки власних професійних знань і практики на основі



широкого спектру критеріїв та виходячи з практики, теорії та досліджень;

– критична і позитивна позиції стосовно інновацій і підвищення кваліфікації.

**Висновки з проведеного дослідження.** Зрештою, дослідження проблем педагогічної освіти та професійного розвитку свідчать про те, що педагогічний інтерес може призвести до розвитку повторюваності моделі діяльності, головним чином пов'язаних із глибокими переконаннями і поглядами, а також динамікою соціально-культурної ситуації. Соціально-культурні впливи пов'язані з ситуаціями й умовами оволодіння та використання професійного знання, яке передбачає врахування предметних особливостей та врахування контингенту студентів. У фокус таким чином потрапляє інтерес, який змінюється від окремих змін і подій у підготовці вчителів та розвивається в напрямі взаємодії між педагогами та їх поведінки в різних педагогічних ситуаціях, значення також має особливості зміни педагогічної ситуації у прискореному або гальмуючому темпі. Результати дослідження також вказують на тенденцію розширення кола інтересів і пріоритетів педагогів: тенденція проявляється в русі від егоцентричної концепції організації навчання (педагог вибудовує освітній процес, виходячи зі своїх інтересів та досвіду) до зосередженості на навчанні студентів, тобто педагог формує освітній процес, виходячи з інтересів студентів та їхніх потреб, опановуючи з цією метою нові для нього методи, підходи, засоби тощо. Проте здійснений аналіз педагогічних стандартів не є вичерпно вивченим, відкритим залишається дослідження педагогічних стандартів та вимог до компетентності педагогів дошкільної освіти, що становить перспективу подальших розвідок у цьому напрямі.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Conway, P. Learning to Teach and its Implications for the Continuum of Teacher Education: A Nine-Country Cross-National Study / P. Conway, R. Murphy, A. Rath, K. Hall // Report Commissioned by the Teaching Council. – University College Cork and Teaching Council of Ireland. – 2009. – P. 20–39.

2. ETUCE (European Trade Union Committee for Education). – Teacher Education in Europe. – An ETUCE Policy Paper, Brussels: ETUCE. – 2008. – 56 p.

3. Ingvarson, L. "Professional standards: a challenge for the AATE?" / L. Ingvarson // English in Australia, 1998. – 122: 33–44.

4. Kleinhenz, E. and Ingvarson, L. Teacher accountability in Australia: current policies and practices and their relation to the improvement of teaching and learning. – Research Papers in Education. – № 19 (1), 2004. – P. 31–49.

5. Sykes, G., & Plastrik, P. Standard setting as educational reform / G. Sykes, P. Plastrik // Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teacher Education and American Association of Colleges for Teacher Education. ED 358 068. – Trends and Issues Paper no. 8, 1993. – P. 68–93.

6. Millman, J. & Sykes, G. The assessment of teaching based on evidence of student learning: An analysis / J. Millman, G. Sykes // Washington, DC: National Board for Professional Teaching Standards. – 1992. – 56 p.

7. Thrupp, M. Professional Standards for Teachers and Teacher Education. Avoiding the Pitfalls / M. Thrupp // PPTA, University of Waikato. – 2006. – P. 130–158.

8. Yinger, R. & Hendricks-Lee, M. The language of standards and teacher education reform / R. Yinger, M. Hendricks-Lee // Educational Policy, 2000. – № 14(1). – P. 94–106.

9. Darling-Hammond, L. Teacher Quality and Student Achievement / L. Darling-Hammond // Educational Policy Analysis Archives, 2000. – Vol. 8, No. 1. – P. 34–79.

10. Pyke, C. & Lynch, S. Mathematics and Science Teachers' Preparation for National Board of Professional Teaching Standards Certification / C. Pyke, S. Lynch // School Science and Mathematics, 2005. – 105: 25–35.

11. Hagger, H. & McIntyre, D. Learning teaching from teachers / H. Hagger, D. McIntyre // Realizing the potential of school-based teacher education. Maidenhead: Open University Press. – 2006. – 43 p.

12. Ollsen, M., Codd, J. & O'Neill, A. Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy / M. Ollsen, J. Codd, A. O'Neill. – London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications. – 2004. – 186 p.

13. Eraut, M. Developing Professional Knowledge and Competence / M. Eraut. – Falmer: London. – 1994. – 98 p.

14. Cochran-Smith, M. and Lytle, S. (Eds.) Inquiry as Stance. Practitioner Research for the Next Generation / M. Cochran-Smith. – New York: Teacher College Press. – 2009. – 235 p.

15. Menter, I., Hulme, M., Elliot, D. & Lewin, J. Literature Review on Teacher Education in the 21st Century / I. Menter & other. – Edinburgh: Educational Analytical Services, Scottish Government Social Research. – 2010. – 319 p.