

17. Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
18. Elksnin, L., & Elksnin, N. (1995). *Assessment and instruction of social skills* (2nd ed.). San Diego: Singular.
19. Teaching Exceptional Children, Vol. 36, pp. 24-30. Copyright 2004 CEC.

**Креденець Н.Д.,
м. Львів**

МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СПЕЦІАЛІСТІВ У ПРОЦЕСІ ЇХНЬОГО НАВЧАННЯ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Освещен опыт зарубежных педагогических школ в методологическом обеспечении трансформации подготовки специалистов на компетентностной основе. Показаны различные подходы к определению сущности и характера процесса формирования профессиональной компетентности будущих специалистов.

За багато століть свого існування світова педагогічна думка накопичила величезний теоретичний та практичний досвід. Але компетентнісно орієнтована парадигма освіти виникла, дістала визнання та поширення у найрозвинутіших країнах світу тільки в 80-х-90-х роках ХХ ст.

Цілком очевидно, що нова світова доба соціально-економічного розвитку закономірно вимагає і нової якості професійної підготовки людей, що живуть та діють у цю добу. Ця вимога набула особливої актуальності у світлі тієї обставини, що у останні десятиліття виник неприпустимий у нових умовах розрив між темпами соціально-економічного (і особливо технологічного) розвитку світового суспільства і темпами розвитку освітніх систем. Як зазначалося у звіті Американської інформаційно-технологічної асоціації (ІТТА) за 1997 р., в сучасних умовах виникла велика диспропорція між “кваліфікаційними потребами” виробництва та “кваліфікаційними можливостями” спеціалістів, що пропонують свої послуги цьому виробництву. Вельми симптоматично, що цей доклад мав назву “Потрібна допомога: розрив на ринку робочої сили на початку нового століття” [1, 95]. Сама постановка проблеми свідчить про необхідність прискорення формування професійних якостей спеціалістів відповідно до вимог реального виробництва, розвитку вміння фахівців адаптувати свої знання та навички до стрімкої зміни господарської кон’юнктури.

Водночас рішучих змін зазнала і філософія світової освіти. Наріжним її каменем стає ідея необхідності розвитку кожної особистості в процесі її навчання та виховання, а генеральним напрямом модернізації освітніх систем стає орієнтація на формування цілісної, розвинутої особистості. Як зазначалося у 1995 р. на Міжнародній конференції з освіти, “людина – не економічний фактор, не просто знаряддя, засіб досягнення мети, – у ньому самому закладена самостійна мета розвитку” [2, 87].

Із цього висновку випливає категорична вимога кардинальної якісної переорієнтації всього розвитку освіти, вироблення нових методологічних концепцій

підготовки фахівців для всіх галузей виробництва, визначення методичних шляхів втілення цих концепцій у педагогічну практику. В останні роки головним напрямом такої підготовки у передових країнах вважають компетентнісну переорієнтацію всієї системи підготовки спеціалістів. Формування загальнокультурної та професійної компетентності людини у процесі її навчання розглядається як стратегічна мета освіти.

Такий методологічний підхід до завдань сучасної освіти сприяє, з одного боку, формуванню всебічно розвинутої людини на основі загальнокультурних, цивілізаційних цінностей, а з іншого – виробленню в неї професійних якостей, знань та вмінь, які б дозволили їй ефективно виконувати виробничі функції, успішно конкурувати на ринку праці. Адже бурхлива динаміка розвитку сучасного виробництва, зростаючі вимоги ринку праці до професійної компетентності фахівців вимагають від людини вміння оперативно орієнтуватися у цих вимогах, швидко адаптуватися до зміни суспільного середовища.

Прогнозуючи кардинальні зміни кваліфікаційних вимог майбутнього суспільства до компетентності спеціалістів, один із найпопулярніших західних соціологів О.Тоффлер ще у 1985 р. пророче писав, що для виробництва “завтрашнього дня будуть потрібні працівники, що володіють цілком новими властивостями. Виникне потреба у людях, які здатні швидко перенавчатися та які володіють уявою. При розв’язанні ... проблем співробітник корпорації завтрашнього дня буде діяти не “за підручником”. Він повинен вміти виносити судження і приймати складні оціночні рішення, а не механічно виконувати... спущені з гори розпорядження” [3, 453-454].

Отже, висловлювання О.Тоффлера наводить на думку, що саме формування професійної компетентності як фундаментальної передумови для успішної діяльності людини у виробничих структурах майбутнього може забезпечити ефективне подолання розриву між вимогами виробництва та можливостями професійної освіти спеціалістів.

Стратегічним завданням педагогіки професійної освіти у економічно розвинутих країнах (у відповідності до форм, параметрів та конкретних вимог цього розвитку) полягає у тому, щоб дати чітке розуміння такого підходу до трансформації системи освіти, як її компетентнісна орієнтація.

Причому слід зазначити, що в умовах сучасності усвідомлення компетентнісної парадигми освіти саме по собі являє досить недвозначну проблему для всього світового педагогічного співтовариства. Адже саме визначення та застосування такого поняття, як компетентність (тим більше – професійна компетентність), виходить далеко за межі кола питань про мету та зміст освіти – воно торкається всієї соціальної сфери, оскільки передбачає формування у людей навичок життя та діяльності в суспільстві.

Можна із впевненістю стверджувати, що компетентність у самому широкому розумінні цього поняття означає здатність людини успішно функціонувати в сучасному соціальному середовищі за умови його постійної зміни, оновлення та вдосконалення. Цілком очевидно, що актуалізація проблеми компетентнісного підходу до розвитку системи освіти прямо пропорціонально залежить від темпів динаміки зміни цього середовища: чим швидше відбуваються ці зміни, тим більшої актуальності набуває проблема професійної компетентності.

Оскільки проблема компетентнісної орієнтації освіти виникла відносно недавно, основна увага фахівців-педагогів спрямована на формування компетентності у процесі навчання людини саме у загальноосвітній школі, тобто мова йде передусім про формування загальнокультурної компетентності людини як базису компетентності професійної.

Основні концептуальні принципи формування загальноєвропейської освітньої політики були сформульовані ще у 1988 р. у Резолюції Ради міністрів освіти Євросоюзу. Ці принципи являють собою загальні базові орієнтири створення та розбудови єдиного європейського освітнього простору як складової частини інтеграційного процесу. Такими орієнтирами, за визначенням Резолюції, є: 1) визнання полікультурного характеру нової Європи; 2) мобільність населення Європи, яка вимагає вироблення не національно-регіональних, а загальноєвропейських підходів до формування освітнього простору; 3) необхідність надання можливості професійної підготовки для всіх європейців; 4) необхідність створення для всіх європейців умов для формування та вдосконалення навичок з метою підвищення якості базової освіти; 5) відкритість Європи для всього світу, що передбачає врахування глобальних тенденцій у розвитку освітніх систем в європейських країнах [4].

Однак слід підкреслити, що європейська інституційна інтеграція у сфері освіти почалася набагато пізніше, ніж інтеграція у економічній або політичній площині. Якщо повномасштабна координація економічної політики країн-членів ЄС почалася в 1957 р., то узгодження та уніфікація параметрів національних освітніх систем – тільки в 1971 р.: саме тоді на першій зустрічі міністрів освіти країн Євросоюзу було започатковано розробку та визначення головних напрямів загальноєвропейської освітньої політики, вироблення спільних європейських освітніх критеріїв та утворення загальноєвропейського освітнього простору. Однак лише у 1976 р. було утворено постійний Комітет освіти країн Євросоюзу, головним завданням якого було визначено “розробку стратегії співробітництва країн Європейського Союзу у сфері обов’язкової освіти, професійно спрямованої й вищої освіти в напрямі інтеграції й гармонізації західноєвропейських освітніх систем” [5, 400].

В останні роки в Євросоюзі почала складатися нормативно-правова база стандартизації та уніфікації освітніх систем в країнах ЄС. Так, в травні 1998 р. міністрами освіти Великої Британії, Італії, Німеччини та Франції була підписана так звана Сорбонська декларація, у якій зазначалося, що “Європа – це не лише зона євро, банків та економічних інститутів: вона також має бути Європою знань” [6, 7].

Ідеї Сорбонської декларації було закріплено та розвинуто у Болонській конвенції, яка була підписана в 1999 р. представниками 29 європейських країн. Це свідчить про те, що процес створення єдиного європейського освітнього простору вийшов за межі Євросоюзу, почалося створення загальноєвропейської системи освіти (а не тільки в межах ЄС). Прийняття цієї конвенції започаткувало розвиток так званого Болонського процесу, основний зміст якого полягає в тому, що країни-учасниці зобов’язалися протягом 10 років (до 2010 р.) привести свої освітні системи у відповідність до єдиного європейського стандарту [6, 18].

Слід зауважити, що Болонський процес спрямований саме на компетентнісну переорієнтацію освітніх систем в усіх європейських країнах. Ще більшої

компетентнісної спрямованості Болонському процесу надало Празьке комюніке (травень 2001 р.). У Празі відбулося розширення кола учасників цього процесу: до нього приєдналося ще 4 європейські країни. У рішеннях Празької конференції було визначено основні складові утворення загальноєвропейського простору вищої освіти, зокрема, зазначено нагальну необхідність навчання протягом усього життя, підкреслено актуальність підвищення мотивації студентів до одержання якісної вищої освіти [7, 67-69].

Подальше поглиблення інтеграції освітніх систем європейських країн в межах Болонського процесу знаменувала конференція в Берліні (вересень 2003 р.), яка затвердила єдині загальноєвропейські стандартизовані критерії та вимоги до визначення та затвердження докторських вчених ступенів. Це було значним кроком у напрямі уніфікації кваліфікаційних вимог до рівня та форматів підготовки викладацьких кадрів в усіх європейських країнах.

Таким чином, можна стверджувати, що саме в останні роки активізувалися спільні зусилля педагогів всіх європейських країн, спрямовані на формування єдиного, загальноєвропейського розуміння сутності та змісту компетентнісної орієнтації освіти, створення єдиного освітнього простору у Європі.

Слід наголосити, що сучасна актуалізація проблеми компетентнісної переорієнтації освіти має суто об'єктивний характер: вона викликана кардинальною зміною умов функціонування як суспільства, виробництва, так і особи в умовах інтегрованої Європи. Але на перших етапах процесу надання освіти компетентнісного спрямування педагоги кожної країни-члена ЄС намагалися вирішити цю проблему самостійно, в межах функціонування національних освітніх систем (хоча вони і спиралися при цьому на допомогу міжнародних організацій та програм, діяльність яких значно полегшувала вирішення вказаної проблеми). Але такий підхід певною мірою суперечить намаганням інтегрованої європейської спільноти створити єдиний освітній простір, виробити спільні критерії та стандарти освіти, визначити головні напрями її компетентнісної перебудови.

Такий підхід призводить до того, що в кожній країні вироблювались та впроваджувались в освітню практику визначення та критерії компетентності, які досить відрізняються між собою. Тому і визначення компетентності та її складових компонентів в різних країнах одержували різне тлумачення. Слід підкреслити, що в межах Євросоюзу й досі не існує єдиного розуміння сутності, шляхів та методів формування як загальної, так і професійної компетентності людини у процесі її освіти, незважаючи на намагання надати процесу модернізації освіти на основі компетентнісного підходу керованого та централізованого характеру.

Однак слід зауважити, що у Європі розбіжності у визначенні пакету компетентностей, необхідних людині для успішної діяльності у суспільному середовищі, допомагають активізувати та поглибити дискусію навколо цієї педагогічної проблеми.

Так, наприклад, в **Австрії** педагоги формулюють та виділяють такі ключові (базові, основні) компетентності, як: **предметна компетентність**, що передбачає оволодіння та незалежне оперування знаннями, здатність до їхнього критичного відображення; **особистісна компетентність**, що має на меті розвиток індивідуальних

здібностей, формування обізнаності у власних сильних та слабких сторонах, здатність до самоаналізу; **соціальна компетентність**, тобто здатність брати на себе відповідальність, працювати у команді, виявляти ініціативу та активність, комунікативна компетентність (здатність до спілкування та встановлення контактів із іншими людьми); **методологічна компетентність**, що виступає як передумова до розвитку предметної компетентності і означає гнучкість, цілеспрямоване навчання, здатність до самостійного розв'язання проблем [8, 72].

Причому слід зауважити, що педагоги країн ЄС віддають пріоритетну увагу розробці проблем загальноосвітньої, а не професійної компетентності. Так, у тій же Австрії у 1999 р. було розроблено новий навчальний план для середньої школи, у якому було визначено 5 основних компетентісних галузей, що базуються на міжпредметному підході: 1) мова та спілкування; 2) людство та суспільство; 3) природа і технології; 4) творчість і дизайн; 5) здоров'я та тренування. Водночас із метою втілення в освітню практику компетентісного підходу педагогам було запропоновано сконцентрувати увагу на міжпредметній роботі, зорієнтувати навчальний процес на індивідуальний підхід.

Дещо інший підхід до визначення суті компетентісно орієнтованої освіти демонструють експерти-педагоги в **Бельгії**. До кола найважливіших ключових компетентностей, що повинні формуватися у людини під час її освіти вони відносять: **соціальні компетентності**, що характеризується активною участю у суспільному житті, а також включають до себе поняття рівних можливостей, комунікативну компетентність (наполегливість, відповідальність за себе та свої рішення), здатність до співпраці; **позитивне ставлення до зовнішнього соціального середовища** (здатність до позитивного ставлення, соціальний оптимізм, довіра); **здатність думати та діяти самостійно**, що передбачає 1) компетентність в опануванні базами даних, в інтернет-комп'ютерних технологіях; 2) компетентність у розв'язанні проблем; 3) саморегулювання та самоуправління; 4) вміння критично мислити та діяти; **мотиваційні компетентності** – здатність до винахідництва та до навчання; **ментальна рухливість** – творчість та винахідливість, гнучкість та висока адаптивність; **функціональні компетентності** – лінгвістичні компетентності; технічні компетентності.

У **Нідерландах** педагоги визначають ключові компетентності, виходячи із цілей загальноосвітніх шкіл, до кола яких вони відносять: розвиток особистості; формування відповідального громадянина; підготовку особистості до участі у ринкових відносинах (до конкуренції на ринку праці).

Виходячи із цього переліку цілей, нідерландські експерти-педагоги визначили і головні компетентності, ключовими серед яких було визначено: здатність до навчання та самонавчання; впевненість та вміння обирати напрям розвитку; вміння діяти в різних ситуаціях, застосовувати різні шляхи та методи для ефективною діяльності, грати різні соціальні ролі; вміння розв'язувати проблеми, застосовуючи для цього різні можливості та варіанти рішень, вміння враховувати умови вирішення проблеми; здатність до поваги до інших, вміння бути лояльним та толерантним до думки інших; вміння співпрацювати із іншими людьми, діяти в команді.

Педагоги Нідерландів вважають, що основи успішної службової кар'єри та майбутнього професійного росту закладаються ще у школі. Базові вміння, ключові компетентності, що закладаються у школі, потім дістають свого розвитку під час професійного навчання.

В **Німеччині** педагоги визначили шість типів фундаментальних (ключових) компетентностей: **інтелектуальні знання** (поняття передбачає навчання протягом всього життя людини); **знання прикладні** (досвід розв'язання ситуаційних проблем; проектне навчання; гнучка схема планування дій); **навчальна компетентність** (здатність навчатися та перенавчатися); **методологічні (або інструментальні) ключові компетентності** (застосування багатоваріантних, гнучких методів вирішення завдань, мовна компетентність, комп'ютерна грамотність); **соціальна компетентність** (групова згуртованість, здатність розв'язувати конфлікти, готовність до співпраці та праці у команді, висока соціальна адаптивність тощо); **аксіологічна компетентність**, вірні ціннісні орієнтації (соціальні та індивідуальні цінності, що формуються завдяки вмінню жити у суспільстві та поділяти демократичні цінності).

Досить цікавими є підходи до поняття ключових компетентностей, які в останні роки демонструють педагоги **Фінляндії**. Так, вони пропонують такий розподіл ключових компетентностей, який суттєво відрізняється від їхньої інтерпретації в інших країнах Європейського Союзу. До числа ключових компетентностей фінськими педагогами відносяться: **пізнавальна компетентність** (теоретичні знання та практичні навички); **вміння оперувати знаннями та навичками в умовах суспільних змін та вмотивованість цього оперування**; **соціальна компетентність** (висока соціальна адаптивність, здатність до співпраці, вміння запобігати конфліктам та розв'язувати їх, здатність до взаєморозуміння); **особистісні компетентності**; **творчі компетентності** (інноваційний підхід); **педагогічні та комунікативні компетентності** (здатність до оперування інформацією, до навчання, потреба у постійному відтворенні знань); **адміністративні компетентності** (організаторські здібності, вміння управляти діяльністю групи, планувати власну діяльність, приймати оптимальні рішення та брати на себе відповідальність); **стратегічні компетентності** (відчуття перспективи, орієнтація на майбутнє); **вміння діяти паралельно у різних сферах діяльності**, тобто вміння тримати в полі уваги весь комплекс проблем, що підлягають вирішенню.

Ідеї компетентнісної переорієнтації освітніх систем поступово проникають і у пострадянські країни. Так, наприклад, вони набули досить значного поширення в Російській Федерації. Цілий ряд російських педагогів-науковців (В.А.Болотов та В.В.Серіков, Б.Д.Ельконін, Е.А.Коган, В.В.Лаптев, О.Е.Лебедев, Е.А.Ленська, А.А.Пінський, І.Д.Фрумін, А.В.Хуторський та ін.) приділяють серйозну наукову увагу висвітленню питань компетентнісного підходу до перебудови системи освіти.

Слід зауважити, що ще у 50-х роках радянські педагоги почали усвідомлювати помилковість знаннево-предметної парадигми освіти, спрямованої на просте засвоєння та накопичення учнем знань та вмінь у процесі його навчання. Професор П.Я.Гальперін вперше поставив питання про мету навчання. За словами проф. Б.Ц.Бадмаєва, суть діяльнісного підходу до освіти, запропонованого П.Я.Гальперіном, полягає в тому, що "метою навчання є не озброєння знаннями, не накопичення їх, а

формування вміння діяти із знанням справи... Мета навчання – дати людині вміння діяти, а знання мають стати засобом навчання діям” [9, 19-20].

Зараз в Росії відбувається процес усвідомлення компетентнісної парадигми освіти, її осмислення та адаптації до специфіки російських умов. У 2002 р. Відділення філософії освіти та теоретичної педагогіки Російської академії освіти (РАО) у межах проекту “Стандарт загальної освіти”, що зараз реалізується Міністерством освіти РФ, запропонувало до обговорення російській науко-педагогічній спільноті перелік ключових освітніх компетентностей (“компетенцій”). До їхнього числа було запропоновано віднести: 1) ціннісно-змістовну компетентність; 2) загальнокультурну компетентність; 3) навчально-пізнавальну компетентність; 4) інформаційну компетентність; 5) комунікативну компетентність; 6) соціально-трудова компетентність; 7) компетенцію особистого самовдосконалення [10].

Таким чином, світова педагогічна думка накопичила певний досвід, достатній для методологічного забезпечення процесу модернізації освіти на компетентнісній основі.

Л і т е р а т у р а

1. Сейдаметова З.С. Требования рынка труда и гуманитарные вызовы общества при подготовке IT-специалистов // Проблемы инженерно-педагогической освіти. Збірник наукових праць. Вип.6. – Харків: УІПА, 2004.
2. L'education un tresor est cache dedans. Rapport a L'Vnesce de la commission international Sur L'education pour le XXI siecle prisidee por Jaeques Delars. – Paris: 1996.
3. Тоффлер Олвин. Адаптивная корпорация // В кн.: Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / Под ред. В.Л.Иноземцева. – М.: Academia, 1999.
4. Resolution of the Council and the Ministers of Education Meeting Within the Council on the European Dimension in Education (24 May 1988). – ATEE News. 1992/1993, 28/39.
5. Зязюн Л. Європейська освіта в контексті глобалізації // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці спеціалістів: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск: / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004.
6. Тенденції 2003 року до створення простору Європейської вищої освіти. Звіт, підготовлений С.Райхерт та К.Точем для Європейської Університетської Асоціації. Липень 2003.
7. Болонія, чотири роки потому: кроки до стабілізації реформи освіти в Європі. – Болонія: 2003.
8. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process: Summary and Country Report. – Uri Peter Trier. – University of Neuchatel, October 2001.
9. Бадмаев Б.Ц. Психология и методика ускоренного обучения. – М.: Владос, 1998.
10. Определение общепредметного содержания и ключевых компетентностей как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // <http://www.eidos.ru/news/complet.htm>