

9. Льюис Марио. История физики / Пер. с итальянского Э.Л. Бурштейна. – М.: Мир, 1970. – 416 с.
10. Мощанский В.Н., Савелова Е.В. История физики в средней школе. – М.: Просвещение, 1981.- 205 с.
11. Попова Т.М. Спецкурс „Історія розвитку фізики і технічної культури” у середній школі: цілі, зміст, науково-методичні засади побудови / Наука і сучасність: Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – Том 60. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 260 с. – С. 109-120.
12. Собесьяк Р. Шеренга великих фізиків. – Варшава: Наша Ксенгарня, 1969. – 176 с.
13. Храмов Ю.А. Биография физики: Хронологический справочник / Отв. ред. А.Г.Ситенко. – К.: Техніка, 1983. – 344 с.
14. Храмов Ю.А. Физики: Биографический справочник. – К.: Наукова думка, 1977. – 509 с.
15. Шендеровський В. Нехай не гасне світ науки / За ред. Е.Бабчук. – К.: Смолоскип, 2004. – 416с.

Попова Т.Н. Научно-методические основы составления программы интегрированного спецкурса „История развития физики и технической культуры” (для XI класса общеобразовательной школы).

В статье рассматриваются научно-методические основы реализации культурно-исторической составляющей содержания физического образования. Даны методические требования к программе интегрированного спецкурса „История развития физики и технической культуры” для XI класса общеобразовательной школы. Приводится программа спецкурса для XI класса.

Popova T. Scientific-methodical bases of drawing up of the program of the integrated special course „The History of Development of Physics and a technical culture” (for the XI-s form of the secondary school)

The scientific-methodical bases of realization of a cultural-historical component of the maintenance of physical education are considered in the article. The methodical requirements to the program of the integrated special course are given. The program of a special course for XI class is resulted.

УДК 372.851

Рабець К.В.

Київський національний
університет імені Тараса Шевченка

КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЗАПОРУКА КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНЯ

Розділяючи позицію "кадри вирішують усе", автор аналізує чинники, що сприяють, а головне, – перешкоджають процесам модернізації освіти в Україні, та можливості їх подолання.

Актуальність дослідження. Початок третього тисячоліття: технологічна та інформаційна революції зумовили принципові зміни характеру і структури людської діяльності, змінилися роль і місце науки в житті суспільства, посилюється вплив інтелекту, зросли вимоги до рівня освіченості громадян. Немає такої галузі промисловості чи сфери послуг, де б нова техніка не знайшла свого застосування. Величезний потенціал комп'ютеризації справив значний вплив на всі сторони суспільно-економічного, політичного і духовного життя суспільства. Адже нині основну масу працездатного населення розвинених країн складають особи, які або народилися, або сформувалися як спеціалісти вже в добу інформаційного суспільства. Усе це ставить перед системою освіти завдання не стільки дати знання тим, хто навчається, скільки навчити їх оволодівати інформацією та вміти її правильно використовувати. Це світова, глобальна проблема! Її вирішення міжнародна спільнота вбачає у впровадженні компетентнісного підходу.

Ми **поставили за мету** проаналізувати чинники, що сприяють процесу модернізації освіти, з одного боку, а з іншого – унеможливають його.

Таким чином, необхідність компетентнісного підходу продиктована, з одного боку, бажанням досягти нової якості освіти, відповідної сучасним потребам розвитку суспільства, з іншої – розумінням безперспективності екстенсивного шляху вирішення проблеми за рахунок збільшення обсягу знань або зміни змісту знань тільки по окремих предметах.

Щодо нашої країни, активно прагнучи статусу правової демократичної держави, Україна входить в європейський простір із величезним комплексом власних проблем: крах соціалістичної та комуністичної ідеології, розвал побудованих на них держави й суспільства; обвалу зазнала вся стара система цінностей. На жаль, дедалі більше втрачає сенс і освіта, оскільки шкільний атестат і диплом вищого навчального засобу самі по собі часто вже майже нічого не варті в житті випускника – молодь втрачає мотивацію до навчання. З'явився і набуває поширення тип "нового українця", не досить освіченого, малокультурного, асоціального, із своєю психологією і менталітетом. Цей тип нав'язується сучасними ЗМІ і стає властивим усім верствам суспільства, знаменуючи собою загрозу суспільній моралі. Подолати цю загрозу може лише кардинальна освітня реформа з одночасним реформуванням усіх сфер суспільного життя. Суть цього нового підходу полягає в спробі інтеграції системи освіти взагалі і шкільної зокрема в ті ширші процеси трансформації, які відбуваються в розвитку сучасного суспільства. Реалізація цього завдання зумовлює корекцію мети та змісту сучасної освіти в процесі її трансформації. Адже, як відзначає академік АПН О. Я. Савченко, "нова мета – створення змісту національної школи, – по суті, залишилася без наукового підґрунтя, хоча в програмі "Освіта (Україна ХХІ століття)" загальні ідеї його реформування були визначені – національний характер, демократичні цінності, гуманізація, інтеграція. Але вони також залишилися лише гаслом" [1].

Перед українським суспільством, науковою й освітньою громадськістю на весь зріст постала проблема реформування школи, й основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти мають стати педагогічні працівники. Головна

увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління педагогічних працівників, підвищенні загальної культури, професійної кваліфікації та соціального статусу педагога до рівня, що відповідає його ролі у суспільстві. Вчитель завжди був і залишається майже ритуальним образом в суспільстві. Це не завищена оцінка місії вчителя, адже жоден почин, жодна реформа, жодна ідея не стане реальною в освіті, якщо їх не підтримає вчитель. Досвід вчителя, загальна підготовка, творча практична діяльність, напружений пошук оптимальних вирішень конкретних ситуацій і шкільних проблем, його контакти з педагогічною наукою – ось ключ, а точніше, механізм реалізації основних положень модернізації в освітній політиці.

Не випадково освіта в найбільш передових країнах світу розглядається як основний засіб оновлення суспільства, а будь-які процеси модернізаційного характеру в економіці, політиці починаються з модернізації, реформ освіти. Там чудово розуміють, що перш ніж почати перетворення, необхідно підготувати людину, здатну здійснити ці перетворення, ґрунтовно опрацювати теоретичні й практичні засади їх впровадження, безумовно, передбачивши відповідне фінансування. Починає усвідомлювати їх і Україна:

– Чому при високому рівні освіти населення України не здатне ефективно економічно і соціально розвинути власну країну?

– Чому найбільш освічені представники нації або виїжджають за кордон, або соціально неуспішні?

Ці та інші подібні питання є останнім часом предметом дослідження соціологів, піднімаються на сторінках преси, обговорюються на "круглих столах" і форумах. Визнаючи недостатню ефективність процесу навчання, головну причину бачать в тому, що його традиційна організація не відповідає вимогам часу, не створює умов для поліпшення якості навчання і розвитку учнів. Це розуміють всі. З цим важко не погодитися. Що ж до вирішення цієї проблеми, вірніше, комплексу проблем, виділимо його складові. Це питання забезпеченості модернізації кадрами (хто реально здійснюватиме модернізацію?), уявлень про кінцевий результат освітньої діяльності (чи хочемо ми дати учневі певний набір знань по предмету, чи сформувати особистість, здатну і готову до дії, творчості, відповідальності), науково-методичного супроводу (змісту, форм, методів роботи, направлених на становлення, розвиток, підтримку особистості у всіх підсистемах освіти), організації системи управління (функції методичної служби повинні змінитися від рецептурно-технологічного супроводу всього педагогічного загалу до вирощування особистості педагога-професіонала, створення умов для його професійного саморозвитку).

Важлива комплексність, системність, орієнтація на забезпеченість модернізації по всіх аспектах (концептуальний, технологічний, фінансовий, організаційний, кадровий, науковий) та на всіх рівнях. Та *головний ресурс* становлення компетентностного підходу – *вчитель*, людина, внесок якої в майбутнє країни значно більший за всі органи управління і методичні служби разом узяті. Ситуації самовизначення, самореалізації і т.п. може створити тільки вчитель і керівник освітньої установи, що мають творчий потенціал, є висококваліфікованими, компетентними фахівцями своєї справи. Мотивація

вчителя, його особисті і професійні можливості – є, на наш погляд, вирішальною умовою здійснення компетентнісного підходу. Щодо останніх, саме з їх ґрунтовного опрацювання починалось впровадження компетентнісного підходу на початку 90-х років.

У 1990 р. вийшла книга Н.В. Кузьміної "Професіоналізм личности преподавателя", де на матеріалі педагогічної діяльності компетентність вперше розглядається як інтегративна «властивість особистості» [2]. Запозичене з професійного середовища, слово "компетенція" закріпилось як підсилення, поняття "кваліфікація": відмінність компетентного фахівця від кваліфікованого в тому, що перший не тільки має певний рівень знань, умінь, навиків, але здатний реалізувати і реалізує їх у роботі. Компетентність передбачає наявність у індивіда внутрішньої мотивації до якісного здійснення своєї професійної діяльності, присутність професійних цінностей і ставлення до своєї професії як цінності. Компетентний фахівець здатний виходити за рамки предмету своєї професії, має певний творчий потенціал саморозвитку. Професійно розвиваючись, такий фахівець створює щось нове в своїй професії, нехай навіть в малих масштабах (новий прийом, метод тощо). Він несе самостійну відповідальність за ухвалені рішення, визначає цілі, виходячи з власних ціннісних підстав.

Предметом спеціального всебічного розгляду професійна компетентність стає в роботах А.К. Маркової [3], [4]. У структурі професійної компетентності вчителя вона виділяє чотири блоки:

- а) "професійні (об'єктивно необхідні) психологічні і педагогічні знання;
- б) професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні уміння;
- в) професійні психологічні позиції, установки вчителя, затребувані від нього професією;
- г) особливості особи, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями та вміннями" [3].

Продовжуючи дослідження компетентності вчителя, Л.М. Мітіна [5, с. 46], підкреслює її складну інтегративну природу й зазначає, що поняття "педагогічна компетентність" включає "знання, вміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості". Визначено три взаємозв'язані блоки професійної компетентності педагогів. Перший, ціннісно-орієнтуючий блок є системою ідеалів, цінностей, переконань вчителів в необхідності і особливій важливості розвитку навчально-пізнавальної компетентності старшокласників. Другий, теоретико-інформаційний блок виявляється в знанні вчителем змісту навчального матеріалу, методів навчання і форм організації навчально-пізнавальної діяльності, направлених на розвиток навчально-пізнавальної компетентності старшокласників. Третій, техніко-технологічний блок полягає в позитивному досвіді володіння вчителем перспективними освітніми технологіями, що дозволяють ефективно розвивати навчально-пізнавальну компетентність учнів.

Та є й інший, не менш складний комплекс – чинників, що перешкоджають розвитку компетентностей. Він має багато як об'єктивних так і суб'єктивних складників, та саме від усвідомлення й чітких планів щодо їх

подолання можливим стає перенесення компетентнісного підходу з теоретичної в практичну площину. Це перш за все:

- *матеріальна незабезпеченість* кожного окремого вчителя і пов'язані з цим психологічні проблеми – стреси, відсутність самоповаги, постійне відчуття незадоволеності тощо. Це веде до емоційної холодності, байдужості, не дозволяє адекватно реагувати на насущні запити і інтереси дітей.

- *матеріальна незабезпеченість всієї системи освіти;*

- *бюрократичні форми* шкільного **управління**, що сковують ініціативу окремих учителів, унеможливають прояви їх компетентнісної поведінки.

- *наявність різних життєвих проблем*, що не дозволяють дорослим з необхідною зацікавленістю ставитися до розвитку дітей і демонструвати самим компетентнісну поведінку. За теорією знаного психолога Маслоу [6], потреба в самоактуалізації може повноцінно розвернутися тільки тоді, коли задоволена решта всіх потреб людини.

- *психологічні стани* дорослих, що мають справу з вихованням і освітою дітей, – батьків і вчителів – як то: стреси, депресії, страх перед самостійністю дітей, особливо коли дорослі не розділяють цінності розвитку компетентностей як освітньої мети.

- не завжди усвідомлений **страх** дорослих *перед незалежною і самостійною поведінкою дітей* і пов'язані з нею незручності, необхідність підвищених вимог до самих себе. Вчителі і батьки бояться складних, багатопланових і відповідальних обов'язків, для яких вони них не мають необхідного часу, здібностей, мотивації. Адже тоді довелось б стежити за розвитком дитини, за своїм впливом на неї, вирішувати, що робити далі, відповідати на питання дітей, знаходити потрібну інформацію, тощо – коротше, самим демонструвати компетентнісну поведінку. Крім того, виникла б необхідність розуміти цінності дітей, які можуть значно відрізнятись від цінностей дорослих, шукати додаткові засоби впливу на "неслухняних" і незалежних дітей і т.п. Вчителі бояться, що, розвиваючи компетентності учнів, вони можуть втратити контроль над класом, який складатиметься з незалежних, допитливих дітей, не схильних робити те і так як "їм наказують".

- *складність презентації і відсутність визнання* з боку батьків і адміністрації результатів діяльності вчителів, що прагнуть розвитку компетентностей своїх учнів. Продемонструвати результати своєї роботи скептично налаштованим батькам, політикам і управлінцям стає додатковим, непростим завданням. До цих пір вчителі-новатори, що реалізують нові підходи, залишаються поза основним потоком системи освіти.

- *традиційні форми оцінки результативності навчання* учнів, які є в той же час і формою оцінки якості роботи вчителя. Результатом цього стає те, що вчителі вимушені вдаватися до авторитарних форм роботи для досягнення унормованих зовнішніх цілей. Унаслідок цього вчителі орієнтуються на визначені критерії оцінювання: написання стандартних контрольних робіт, "зрізів знань", відкинувши всілякі думки про творчий особистісно орієнтований підхід, натаскують учнів, готуючи до основного іспиту – обов'язкового зовнішнього тестування. Таким чином, сама система є перешкодою створенню розвиваючого середовища. В рамках існуючих адміністративних процедур

складно врахувати здібності, інтереси, мотивації й уміння учнів для створення індивідуальних навчальних планів, описати чи оцінити індивідуальні досягнення учня в освоєнні окремих розділів програми.

- *необізнаність* не тільки широкого загалу, а, здебільшого й вчителів, **щодо ідей компетентнісного підходу**. Навіть якщо директор або управлінці виступають за нові підходи, вони ще повинні адекватно пояснити ці підходи як вчителям і батькам, так і широкій громадськості, звичайно, маючи необхідний словник для роз'яснення нових понять, цілей, задач, які постають перед сучасною школою. Ще складніше, вочевидь, змінити, переорієнтувати сформовані цінності й установки, звички мислення.

- *небажання* дорослих (батьків і вчителів), щоб в дітях розвивалися незалежність, упевненість в собі і допитливість. Існує боязнь, що розвиток таких форм поведінки може пошкодити самим дітям в житті, оскільки повсякденний досвід дорослих показує, що форми незалежної і ініціативної поведінки не заохочуються в тому життєвому середовищі, в якому існують вони самі. З цієї причини дорослі не хочуть розвитку цих якостей у дітей.

Таким чином, вчителі виявляються під перехресним вогнем негативного ставлення до діяльності, що сприяє розвитку компетентностей. І тільки по справжньому компетентний вчитель, ВЧИТЕЛЬ-ЕНТУЗІАСТ, розуміючи, що "якщо не він, то хто ж", попри всі складнощі й негаразди намагатиметься змінити на краще хоч невеличку ввірену йому ділянку великої системи освіти.

Зміни не можуть відбуватися шляхом "впровадження" або "разнорядки", а вимагають діяльної участі, залученості і зацікавленості самих учасників, тих, кого стосуються ці зміни, якщо ми хочемо, щоб зміни носили триваючий і стабільний характер. Тут не завадив би і західний досвід з ретельним опрацюванням і відповідним фінансуванням всіх його етапів. Ключовим моментом є підготовка консультантів або тренерів, які потім проводять регулярні тренінги з вчителями, а також надають найрізноманітнішу необхідну допомогу школі, наприклад, допомагають організувати роботу з батьками і громадськістю, роз'яснюють суть нового підходу всім співробітникам школи і ін. Розроблена спеціальна програма для тренерів. Хоча держава і створює умови, що сприяють реформуванню, проте для того, щоб увійти до цього процесу ініціативу повинна проявити школа, подавши відповідну заявку, що містить в собі також і побажання, тобто формулювання тих слабких місць, які, на думку вчительського колективу потребують поліпшення. У вчительському колективі виділяється група з трьох осіб, які є головними носіями і двигунами всього процесу. Спеціально для цієї «команди з трьох» розроблена багатоступінчата програма: вони проходять систематичну додаткову освіту на тренінгах, проводять регулярні конференції (наради) по ходу роботи між собою і з усім колективом школи, проводять тижневі тренінги з учнями, підтримують постійний зв'язок з консультантом, відвідують уроки один одного, інформують і домовляються з адміністрацією, тощо.

Щодо змісту – компетентнісний підхід не виключає процес формування і освоєння знань, умінь, навиків предметного та міжпредметного характеру, але вимагає перегляду наявного змісту освіти. Не додаткова вимога до освіти, а розстановка акцентів, визначення пріоритетів. Компетентнісний підхід змінює

цілі і вектор шкільного навчання: від передачі знань і умінь предметного змісту до виховання розвиненої особистості зі сформованими життєвими компетенціями. Компетентність об'єднує в собі знання і здатність їх реалізації: знання не просто як засвоєна норма, а норма усвідомлена і включена в контекст особистості. Знання визначається не тільки як інформація, але як уявлення про світ, заломлене власним соціально-культурним, духовним досвідом індивіда, представлене у вигляді розуміння. Знання, уміння, навички, способи діяльності в цьому випадку виступають як матеріал для вирощування особистості. Одночасно знання виступає як умова і основа дії: "я знаю, якщо я умію робити" (Б.Д. Ельконін). Предметні знання включаються в ширший контекст загальної освіченості (метазнання) і в цьому сенсі набувають свого статусу і значення. Знання не про предмет, а знання предмету, понятійне знання. У зв'язку з цим встає серйозна проблема стандартизації кількості і якості знання. По-перше, існуючий "Мінімум" повинен помітно зменшитися.

По-друге, повинен змінитися інструментарій перевірки якості і рівня знань та набутих компетентностей. Впроваджені у нас тести тут однозначно не підходять. Проблема оцінювання компетентнісного рівня учня є досить складною як для окремих країн, так і міжнародного співтовариства загалом, оскільки компетентності є складними багаторівневими утвореннями. Керуючись розумінням компетентності як набутої характеристики особистості, що охоплює знання, вміння, навички та цінності та дозволяє застосовувати їх на практиці, розроблення оцінних засобів рівня набуття зазначеної характеристики відбувається в напрямку використання комплексних вимірників. Засадничі аспекти моделі оцінювання ключових компетентностей розроблені OECD в рамках проекту (DeSeCo) "Визначення та відбір компетентностей: концептуальні засади", що мав на меті дослідити проблему компетентностей та їх ролі в європейській освіті для успішного входження молоді в життя сучасних суспільств.

Інструментарій для відстежування компетенції повинен бути різний: розгорнуті тести, психологічна діагностика, створення проблемних ситуацій. У системі Міжнародного Бакалавріата існує досвід ведення учнями щоденників рефлексій, досвід критерійного оцінювання, коли критерії оцінки власної діяльності задають самі учні. Практика оцінки власного просування існує в системі розвиваючого навчання, значний як теоретичний, так і практичний досвід накопичений колективом авторської школи "Ейдос" А.В.Хуторського [8]. Як приклад наведемо діагностику сформованості компетентностей, розроблену в Англії екзаменаційною радою Кембріджського і Оксфордського університетів і призначену для випускників шкіл а також для самодіагностики, самонавчання і розвитку всіх бажаючих. Матеріал має загальну структуру діагностики для всіх компетентностей, і передбачає п'ять рівнів або ступенів оволодіння компетенціями залежно від складності завдань, що пропонуються претенденту. При цьому перший рівень є базовим. На ньому вибудовується решта. Наприклад, якщо на *першому* рівні компетенції вирішення проблем випробовуваному необхідно показати, що він зможе переконатися у *правильному розумінні* запропонованої йому проблеми і зробити *дві пропозиції* по її розв'язанню, то на *другому* рівні завдання ускладнюється: він повинен

показати, що здатен *побачити проблему* (проблемну ситуацію), описати її основні характеристики і запропонувати *два способи* її розв'язання; на *третьому* рівні вимоги значно підвищуються: претендент повинен показати, що *взміє вивчити комплексну* проблему і запропонувати *три способи* її розв'язання; на *четвертому* рівні випробовуваний повинен *побудувати стратегію використання* компетенції вирішення проблем і показати здатність створювати можливості для використання компетенції вирішення проблем і *передбачати результати*, тобто він повинен показати, які можливості розв'язання проблем в різних ситуаціях він бачить і які результати очікує одержати. На *п'ятому* рівні складності претендент повинен показати, що він може, *керувати роботою* певної групи, *виконувати функції лідера*, *напрацьовуючи стратегію* вирішення принаймні *двох комплексних проблем* і досягати при цьому необхідних результатів. В процесі виконання він повинен підтримувати мотивацію членів колективу, встановлювати ефективні стосунки, тощо. Цей рівень передбачає використання цілого комплексу й інших компетенцій.

З метою оцінки ефективності системи освіти, готовності підростаючого покоління до життя в сучасному, глобальному, інформаційному, високотехнологічному світі був введений і ще один показник – індекс розвитку людського потенціалу (ІРЛП), що складається з трьох компонентів: доходу середньостатистичної людини в доларах, її освіченості і довголіття [7]. Мета всіх реформ – нарощування людського потенціалу. Загальносвітова тенденція – його зростання, особливо в розвинених країнах. Що ж відбувається у нас.

Соціально-демографічний компонент людського потенціалу відображає цінність людського життя. За роки реформ в нашій країні цей компонент не лише знизився, але і помітно погіршився.

Соціально-економічний компонент також виявився підірваним: розвал економіки, зростання безробіття, розшарування населення, стабільне недофінансування науки й освіти, тощо.

Соціально-культурний компонент визначається розвитком інститутів освіти, науки, мистецтва і спорту, а також особливостями традиційної культури національного характеру. У суспільстві переважають утриманські настрої: люди не прагнуть розширити незалежність і відповідальність в конкретній справі; кількісне зростання студентства та дипломованих фахівців не збільшує кількості кваліфікованих працівників. Наклад наукових газет і журналів зменшився. Сталося різке зниження суспільної моралі і моральності. Отже, і цей компонент помітно знизився.

Інноваційно-діяльнісний компонент вимірюється рівнем ділової активності громадян. Втома, роздратування, невизначеність і страх перед майбутнім знижують і цей компонент. Із наявних наведемо для прикладу показники нашого найближчого сусіда – Росії. В 1992 р. її ІРЛП дорівнював 0,849 і відповідав рівню високорозвинених країн; у 2000 р. він знизився до 0,67, і країна потрапила в групу країн з середнім рівнем розвитку. Тобто соціальний розвиток Росії характеризується зворотною тенденцією до світових процесів – рухом назад. Не кращі показники, думається, мала б і Україна.

Освіченість нинішніх учнів в нашій країні за останнє десятиліття теж знизилася, не дивлячись на зниження рівня мінімальних вимог і стандартів загальної освіти. На національному (державному) рівні цього намагаються не помічати, але порівняння рівнів набутої, зокрема математичної, освіти нинішніх випускників (абітурієнтів, студентів-першокурсників) і покоління 80-90 років указує на значне їх зниження. Якщо в світі вимоги до рівня підготовки учнів зростають, цілі шкільної освіти переформатуються у бік підготовки компетентної людини, то у нас і в цьому питанні відбувається регрес. У наших школах за традицією прагнуть вкласти в голови учнів більше знань, інколи абсолютно не потрібних людині, оцінюванню підлягає в основному рівень їх засвоєння (наочний приклад – тести). У масовій школі учні практично не вирішують проблеми, зв'язані із застосуванням знань і умінь, придбаних ними в процесі вивчення різних предметів. Щодо Росії – це відзначають міжнародні експерти, про це свідчать результати PISA 2000, 2003 і 2007 рр.[9], причому ці показники ще й погіршуються. Україна, на жаль, не входить в цю міжнародну програму.

Вихід один: необхідний інтенсивний особистий розвиток самого вчителя. На наш погляд, запрограмована результативно-діяльнісна, особистісно-орієнтована освіта – це перш за все орієнтація на особистість вчителя, а потім на особистість учня. Тут діє імператив: тільки особистість вчителя може сформувати особистість учня. "Зустріч" двох особистостей вчителя і учня, що відбувається в режимі діалогу – ось, мабуть, основна стратегія реформування сучасної освіти.

Актуальними залишаються тези: "Кадри вирішують все" і "навчити можна тільки тому, що вмієш добре робити сам". У зв'язку з цим, будь-яка реформаторська ідея, нове завдання, поставлене перед старшою школою повинні підкріплюватися відповідною компетентністю вчителів, які покликані їх реалізувати? Інакше, будемо мати те, що мали вже не раз, при впровадженні, наприклад, елементів теорії ймовірностей та стохастики чи курсів інформатики та обчислювальної техніки, або останнім часом – економіки. Їх вивчення неминуче натикається при реалізації на простий факт практичної відсутності вчителів, здатних викласти нову дисципліну не інформаційним чином, прочитавши товсті книжки з теорії ймовірностей, обчислювальної математики чи економічних дисциплін і переказати їх зміст дітям, а кваліфіковано і професійно. Бо ж будь-яка концепція розвитку повинна передбачати ситуацію дефіциту кадрів, а вирощування вчителів-професіоналів в новому виді діяльності – завдання, що вирішується протягом не одного десятиліття.

Вирішальними факторами в новій освітній ситуації ми вважаємо:

1) неспішність, поміркованість керівних академічних структур, "з легкої руки" яких з'являються чергові проекти, бо регулярний процес «випуску» нових концепцій сформував у вчителів і стереотип поведінки:

а) освоїти мінімальний набір термінів щодо нової концепції;

б) зробивши вигляд, що це дуже цікаво і важливо, за рекомендацією керівних структур розгорнути низку схвально-дискусійних заходів, і головне,

в) не поспішати опрацьовувати та впроваджувати ці реформаторські ідеї в практику, почекати, що як і здебільшого, все завершиться словами та черговими відписками;

2) глибокий критичний аналіз зарубіжного досвіду та переосмислення власного, ґрунтовне психолого-педагогічне дослідження засадничих положень реформи освіти (особистісно-орієнтованого, результативно-діяльнісного, компетентнісного підходів) та їх запровадження на національному ґрунті; та головне,

Як **висновок** зазначимо, що професіоналізм, компетентність вчителя, візьмемо на себе сміливість стверджувати, що всі найдосконаліші програми в кращому разі залишаються на папері, а в гіршому перетворюються на чергову кампанію з відповідними інструкціями та перевітками чиновників-адміністраторів та відписками вчителів, як, до речі, було вже не раз, якщо держава реально не піднесе вчителя на давно обіцяну висоту. І тоді, за своїм високим покликанням, дослухаючись голосу свого серця та розуму, вчитель зможе втілювати в життя величні державні плани – виховання освіченого компетентного підростаючого покоління.

У **подальшому плануємо** проаналізуємо реальний навчальний процес як суб'єкт – суб'єктний з позицій компетентності не лише вчителя, а й учня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Просвещение, 1990. – С.90.
3. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика, 1990. – № 8. – С. 82 – 88.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 217 с.
5. Митина Л.М. Психология профессионального развития. – М.: Просвещение, 1998. – С. 46.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд./Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
7. Мясников В., Найдёнова Н. Компетенции и педагогические измерения // Народное образование, 2006. – №9. – С. 147-149.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос» www/eidos.ru/news/compet/htm.
9. Сайт Центра качества ИОСО РАО www.centeroko.ru.

Рабец Е.В. Компетентность учителя как залог компетентности ученика.

Анализируя факторы, препятствующие модернизации образования, автор отстаивает позицию определяющей роли учителя и его компетентности в этом процессе.

Rabetsk K. The competence of teacher as a pledge of pupils competence.

Analyzing factors, impedimental modernizations of education, an author defends position of determining role of Teacher and his competence in this process.