

В. І. ЖИГІРЬ

АНАЛІЗ ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ У ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Стаття містить огляд літератури з проблеми становлення й розвитку компетентної освіти за рубежом. Розглянуто виникнення терміна «компетентнісний підхід» і його базових понять «ключові компетенції», «професійні компетентності». Проаналізовано публікації, присвячені особливостям підготовки менеджера освіти у зарубіжних дослідженнях.

Ключові слова: компетентнісний підхід, ключова компетенція, професійна компетентність, менеджер освіти.

В. И. ЖИГИРЬ

АНАЛИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНОГО МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Статья содержит обзор литературы по проблеме становления и развития компетентностного образования за рубежом. Рассмотрено возникновение термина «компетентностный подход» и его базовых понятий «ключевые компетенции», «профессиональные компетентности». Проанализированы публикации, посвященные особенностям подготовки менеджера образования в зарубежных исследованиях.

Ключевые слова: компетентностный подход, ключевая компетенция, профессиональная компетентность, менеджер образования.

V. I. ZHIGIR

ANALYSIS OF THE EXPERIMENT OF TRAINING OF A SKILLED MANAGER IN THE INTERNATIONAL ARTICLES

The article deals with the literature reviews of some problems of becoming and developing of a competent education abroad. The origin of the term - a competent way - is examined and its basic idea – basic competence, trade competence. The articles devoted to the peculiarities of the training a manager in the education in the international publications is analyzed.

Keywords: a competent approach, a basic competence, a trade competence, an educational manager.

Політичні та соціально-економічні процеси в Україні, яка прагне бути європейською державою, вимагають певних зрушень у системі професійної освіти, узгодження її з сучасними потребами. Діючи в умовах ринкової економіки, освітні установи вимагають високоефективного менеджменту, заснованого на сучасних концепціях, стратегіях і моделях управління, орієнтованих на досягнення конкретного освітнього результату. Основною фігурою цього процесу стає компетентний менеджер освіти, здатний бачити майбутнє і приймати якісні управлінські рішення. Задля ефективного вирішення проблеми підготовки компетентного менеджера освіти в сучасних умовах доцільно звернутися до досвіду світової практики.

Загальний аналіз компетентнісного підходу, характеристику компетентностей в освітніх системах зарубіжних країн здійснили на попередньому етапі дослідження О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшина, О. Савченко, І. Єрмаков та ін. Компетентність менеджера освіти, керівника навчального закладу за кордоном досліджували Л. Пуховська, В. Хоменко, І. Ганчерьонко, С. Князев, В. Бабенко та ін.

Мета статті – оглянути літературу з проблеми становлення й розвитку компетентнісної освіти за кордоном та проаналізувати публікації, присвячені особливостям підготовки компетентного менеджера освіти у зарубіжних дослідженнях.

Протягом останнього десятиліття у багатьох країнах світу змінюється суспільна парадигма від індустріальної до інформаційної. На розвиток освіти впливають суспільні інтеграційні процеси, такі як глобалізація, демократизація, створення єдиного інформаційного простору, швидкий розвиток інформаційних технологій, інтенсивний товарообмін між країнами, взаємна інтеграція культур.

У доповіді Міжнародної комісії з освіти «Освіта: прихований скарб» Жак Делор сформулював «чотири стовпи», на яких має ґрунтуватися освіта ХХІ ст.: «навчитися пізнавати, навчитися жити разом, навчитися робити, навчитися жити» [9, с. 26].

Розвиток міжнародного ринку робочої сили вносить серйозні зміни до існуючої практики трудових відносин. Формується новий тип міжнародного працівника, який досить мобільно і швидко має пристосовуватися до вимог сучасної економіки та виробництва, легко пересуватися, бути дуже гнучким у контактах з іншими працівниками, зайнятими у міжнародно-орієнтованому виробництві, щоб під впливом різних економічних і політичних чинників продовжувати невпинно працювати, зростати і розвиватися.

Численні дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених вказують на той факт, що вимоги роботодавців формулюються не тільки і не стільки у форматі «знань» випускників, скільки в термінах способів діяльності («вміння», «здатність», «готовність»). Отже, практикою затребувані результати професійної освіти не у вигляді того, що знає випускник вузу, а у формі його практичної готовності до діяльності в типових і нестандартних ситуаціях професійного життя. Таким чином, мова йде про особливі освітні результати, в рамках яких знання є необхідною, але недостатньою умовою досягнення певної якості професійної освіти, – про «професійні компетентності», що є основою компетентнісного підходу.

Зазначимо, що поняття «компетентнісна освіта» прийшло до нас із зарубіжжя. Нині в багатьох країнах до змісту освіти внесено зміни, спрямовані на створення підґрунтя для того, щоб результати навчання базувались на досягненні студентами необхідних компетенцій і компетентностей. Високий рівень компетентності робітників й фахівців, їх конкурентоспроможність на світовому ринку праці розглядається як потужна конкурентна перевага одних країн перед іншими. Цей факт відображено у політиці всіх розвинутих країн у форматі цільових загальнонаціональних програм. Компетентнісний підхід у багатьох країнах реалізовано на рівні національних освітніх стандартів, які засновані на результатах діяльності, та на рівні розробки кваліфікацій у термінах професійних компетентностей.

У Європі розповсюдження компетентнісного підходу насамперед пов'язано із Болонським процесом та побудовою єдиного європейського освітнього простору (створення основи для нострифікації (взаємовизнання) професійних сертифікатів випускників і т. д.).

Більшість вчених пов'язують поширення і визнання компетентнісного підходу з побудовою змісту освіти на основі аналізу цілей та завдань підготовки фахівця, перенесення акцентів від змісту до результатів навчання, від знань до розвитку особистості, а дехто з них (Х. Тенорт та ін.) з проблемою якості освіти. Європейські вчені (Р. Бадер, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, Дж. Равен, А. Шелтен) відзначають, що компетенції не є загальноприйнятим інструментом для оцінки якості освіти, але тенденція полягає в тому, що результати навчання звичайно виражаються в термінах компетенцій.

Методологічна база для виникнення терміну «компетентнісний підхід» була закладена в 60хх роках минулого століття американськими вченими у зв'язку із виникненням необхідності визначення ділових і особистісних якостей майбутніх фахівців, котрі би впливали на успіх їх професійної діяльності. Ці якості стали називати компетенціями. Компетентнісна оцінка діяльності фахівця ґрунтувалася на вимірюванні трьох основних виявів його особистості: «знати, робити, бути». Було складено словник з 21 компетенції, які властиві людям успішним у своїй професійній діяльності [23]. Однією з перших публікацій, що «відкрила» проблематику «компетентнісної освіти» (Competency-Based Education), була стаття Д. МакКлеланд «Тестувати компетентність, а не інтелект» (Testing for Competence Rather Than for «Intelligence») [21].

З 1970-х років компетентність включена до професійних освітніх програм США, з 1980-х – до професійно-підготовчих програм деяких європейських країн [17]. Зокрема, у Великій Британії концепція компетентнісно-орієнтованої освіти з 1986 р. покладена в основу національної системи кваліфікаційних стандартів й отримала офіційну підтримку уряду. У 1997 р. в рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики Канади започатковано програму «Визначення і відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» (скорочена назва «DeSeCo»). Розвиток компетентнісної освіти у Франції розпочався у 1980-х роках, коли розроблялися її концептуальні положення та набула популярності на початку 1990-х років з розробкою моделей компетенцій.

Хоча вимоги щодо впровадження компетентнісно-орієнтованого навчання залежать від кожної конкретної країни, початкові й основні його принципи залишилися незмінними з 1960-х років, а саме:

- зосередження уваги на результатах навчання;
- збільшення кількості практичних занять;
- результат, як видима компетентність;
- оцінка набутої компетенції;
- удосконалення набутих знань [17].

Таким чином, компетентнісний підхід у світових освітніх системах розглядається як новий підхід до цілепокладання у підготовці фахівця, а компетенція утверджується як нова цільова категорія, що слугує спільною мовою для представлення результатів освіти, їх проектування та опису. Базовими термінами для розкриття сутності компетентнісного підходу є поняття «компетенція» і «компетентність».

Оскільки ці терміни прийшли до нас із зарубіжних досліджень, дискусії навколо їх використання тривають ще й досі. Так, «Новий англо-російський словник» В. Мюллера дає такий переклад слову competence: «1) способность; умение; 2) компетентность; 3) достаток, хорошее материальное положение; 4) компетенция, правомочность» [6].

Oxford Advanced Learner's Dictionary тлумачить competence так: the ability to do sth well (здатність робити щось добре); a skill that you need in a particular job or for a particular task (уміння, які вам необхідні для виконання якоїсь роботи або завдання) [19].

Т. Хайленд [20] визначає competence як здатність виконувати специфічну діяльність за визначеним стандартом, М. Малдер [15] – як здатність людини домагатися певних досягнень, Т. Хоффман [18] – як деякі стандарти поведінки та результати діяльності, особистісні якості, що визначають її ефективність. Е. Шорт [22] розглядає компетентність в чотирьох напрямках, як поєднання: вмінь, навичок поведінки та дій у межах певної діяльності; знань, умінь, навичок у професійній діяльності без критеріїв оцінювання; знань, умінь, навичок у професійній діяльності із застосуванням стандартів; здібностей та особистісних якостей людини. А. Сайкс [14] називає наступні види компетентності: вміння зрозуміти загальний план робіт, визначивши в ньому своє місце, не отримуючи детальних вказівок; вміння працювати у співробітництві з іншими, відповідальність та ініціативність.

У деяких наукових дослідженнях терміни «компетенція» і «компетентність» чергуються і використовуються як синоніми (Д. Равен), у деяких (Е. Шорт, Р. Уайт) ці поняття чітко розмежовуються. На думку Е. Шорта, якщо під компетенцією в більшості випадків розуміється наявність у людини певних якостей і станів, що, зазвичай, не гарантують їй можливості їх практичного застосування, то «компетентність – це специфічна міра, якою може володіти будь-хто на основі відповідних компетенцій, котра об'єднує в собі як конкретну категорію «компетенція», за допомогою якої можна судити про адекватність і достатність людини, так і якість або стан, що характеризує цю людину в межах цієї категорії» [22].

Дж. Равен визначає категорію «компетентності» як здатність людини, яка необхідна для виконання конкретної дії в певній галузі діяльності та поєднує в собі знання, навички, способи мислення і готовність нести відповідальність за свої вчинки [10]. У роботі «Компетентність у сучасному суспільстві», що вийшла в 1984 р., автор зазначає, що компетентність складається з великої кількості компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного. Деякі компоненти відносяться скоріше до когнітивної сфери, інші – до емоційної. Ці компоненти можуть замінити один одного в якості складових ефективної поведінки.

К. Белише, М. Линард, Б. Рей та інші науковці поняття «компетенція» трактують не як набір здібностей, знань і вмінь, а як здатність чи готовність мобілізувати всі ресурси, необхідні для виконання завдання на високому рівні, адекватні конкретній ситуації, тобто відповідно до цілей і умов перебігу процесу. Ц. Бірцеа відзначає, що компетентності створюють певну плутанину між результатами і процесами навчання; залежність поведінки від компетентності відносна (конкретне поведінка може визначатися кількома компетентностями, тоді як одна компетентність може стати причиною кількох різних типів поведінки) [16].

Фахівці Міжнародної комісії Ради Європи (програма Defenition and Selection of Competencies) визначають поняття «компетентність» (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби і виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь – всього того, що можна мобілізувати для активної дії.

На симпозіумі в Берні (27–30 березня 1996 р.) за програмою Ради Європи було поставлено питання про те, що для реформ освіти істотним є визначення так званих ключових компетенцій, якими мають оволодіти майбутні випускники для подальшого життя, навчання та успішної праці. В узагальнюючій доповіді В. Хутмахер відзначив, що поняття «компетенція», яке входить до понять «компетентність», «спроможність», «майстерність», змістовно точно ще не визначено, проте всі дослідники погоджуються з тим, що воно ближче до понятійного поля «знаю, як», ніж «знаю, що». В. Хутмахер наводить прийняте Радою Європи визначення п'яти ключових компетенцій, якими «повинні бути оснащені молоді європейці»: політичними і соціальними; компетенціями, що стосуються життя в багатокультурному суспільстві; компетенціями володіння усним та письмовим спілкуванням, володіння декількома мовами; компетенціями, пов'язаними з виникненням інформаційного суспільства; компетенціями, що реалізують здатність і бажання вчитися все життя.

У проєкті «Розбудова освітніх структур у Європі» (Tuning Educational Structures in Europe) [24], розробленому та затвердженому співтовариством роботодавців, визначено перелік ключових освітніх компетенцій, що дозволять опанувати соціальний досвід, здобути навички життя і практичної діяльності в сучасному суспільстві. За робочою класифікацією вони були розділені на три категорії:

1) інструментальні – когнітивні здібності (здатність розуміти й використовувати ідеї); методологічні здатності (здатність розумно управляти навколишнім середовищем, організувати час, розробляти стратегії навчання, приймати рішення і розв'язувати проблеми); технологічні вміння (уміння використовувати техніку, комп'ютерні навички, здатності інформаційного керування; лінгвістичні вміння, комунікативні компетенції);

2) міжособистісні – індивідуальні здатності (уміння виражати почуття й відносини, критичне осмислення і здатність до самокритики) а також соціальні навички (соціальна взаємодія та співробітництво, умінням працювати у групах, брати соціальні й етичні зобов'язання);

3) системні – сполучення розуміння, відношення та знання, які дозволяють сприймати, яким чином частини цілого співвідносяться один з одним і оцінювати місце кожного із компонентів у системі; здатність планувати зміни з метою вдосконалювання системи та конструювати нові системи.

Розроблена Радою Європи стратегія включає в себе різні напрями побудови ключових національних компетенцій, які є предметом прямої оцінки та сертифікації (встановлення відповідності), тобто присутні у навчанні як освітні результати. Наприклад, у Великій Британії уряд затвердив перелік ключових компетенцій: основні компетенції (спілкування, обчислювальна грамотність, інформаційна грамотність) і ключові компетенції широкого профілю (вміння працювати з іншими; вміння вчитися і вдосконалюватися, вміння розв'язувати завдання).

Австрійська модель ключових компетенцій представлена компетенціями в певних сферах діяльності (мова та комунікація, творчість і дизайн, людина і суспільство, здоров'я і рух, природа і техніка), соціальними компетенціями (здатність і готовність брати на себе відповідальність, здатність до комунікації, здатність працювати у команді, вміння вирішувати конфлікти, здатність до адаптації, здатність розуміти інших, контактність), особистісними

компетенціями (розвиток власних здібностей, знання своїх сильних і слабких сторін, а також готовність пізнавати і відчувати себе в нових ситуаціях).

Німецька модель ключових компетенцій зорієнтована на розвиток у випускника: пізнавальних і загальних інтелектуальних здібностей, загальної ерудиції, соціальних та особистісних якостей, пунктуальності, працездатності, ощадливості, акуратності, гнучкості, самостійності, лояльності, почуття обов'язку, врахування інтересів підприємства, а також здібностей до уміння вести переговори, встановлювати контакти, розподіляти завдання, приймати рішення, риторичні навички спілкування тощо [5, с. 79].

У Нідерландах до ключових компетенцій відносять: стратегічну, що передбачає розвиток уміння рефлексувати з приводу майбутнього; предметну, пов'язану зі специфічними для досліджуваного предмета знаннями і навичками; методичну, змістом якої є наявність розпорядницьких навичок; соціально-комунікативну, основними складовими якої є навички співпраці, сприйняття критики, надання та прийняття зворотного зв'язку; нормативно-культурну, котра включає в себе професійне ставлення, мотивацію, готовність до досягнення результату і навчальну, спрямовану на розвиток навчальних навичок, рефлексії, навичок оформлення.

У США Оксфордсько-Кембриджська модель «Ключові компетенції 2000» (Cambridge and RSA Examinations 2000) наводить перелік компетенцій, які використовуються у повсякденному житті при діяльності в галузі освіти, на робочому місці або при одержанні професійної підготовки:

- комунікація (участь у дискусії, робота з інформацією, розуміння і написання текстів, виступ);
- операції з числами (інтерпретація чисельної інформації, проведення обчислень та презентації висновків, проведення замірів, збір інформації, представлена у формі діаграм і графіків, при розрахунках обсягів і розмірів, при використанні таблиць для представлення результатів розрахунків);
- інформаційні технології (використання комп'ютера для пошуку необхідної клієнту інформації або для реалізації проекту, розробки способів рішення проблеми, побудови таблиць і графіків, написання листів або звітів);
- робота з людьми (спільна праця з людьми при плануванні та здійсненні діяльності, спрямованої на досягнення загальних цілей);
- удосконалення здібностей до навчання та підвищення результативності (розвиток кар'єри та здатності до навчання);
- рішення проблем (уміння й навички, необхідні при вирішенні проблем робочого характеру, при навчанні чи в особистому житті, коли використовуються різні методи пошуку рішень і перевіряється результативність застосування цих методів).

У психолого-педагогічних дослідженнях зарубіжних вчених особливо актуальною нині стала проблема формування професійної компетентності фахівця (Ш. Деррі, Д. Аллі, Дж. Каллаган, А. Кларк, Д. Кербі та ін.). Згідно з означенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти, професійна компетентність визначається як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу.

Як показує аналіз досліджень з проблеми професійної компетентності в провідних зарубіжних країнах (США, Велика Британія, Німеччина, Франція), відбувається зсув акценту до вимог сучасного працівника з формальних факторів його кваліфікації та освіти до соціальної цінності його особистісних якостей.

Деякі зарубіжні дослідники (Р. Хайгерті, А. Мейхью) розглядають будь-якого професіонала як носія шести типів професійних компетентностей, що спільно становлять інваріант професійної кваліфікації: технічна, комунікативна, контекстуальна (володіння соціальним контекстом, в якому існує професія), адаптивна (здатність передбачати і перетворювати зміни в професії), концептуальна, інтегративна (уміння мислити в логіці професії, розставляти пріоритети і вирішувати проблеми у відповідному професійному стилі й ін.) [2, с.30].

В американській соціальній науці розроблена модель «компетентного працівника», яка містить комплекс індивідуально-психологічних якостей: дисциплінованість, самостійність, комунікативність, прагнення до саморозвитку, здатність швидко і безконфліктно

приспосовуватися до конкретних умов праці (Д. Мерілл, Д. Юл, І. Стевік). На практиці ж професійну компетентність інтерпретують як важливий поведінковий аспект чи характеристику, яка може виявлятися у процесі ефективної успішної дії.

Західноєвропейські моделі професійної компетентності більше акцентують увагу на таких якостях: уміння самостійно знаходити шляхи вирішення комплексних завдань; самостійне оволодіння новими знаннями, вміннями, навичками; позитивне уявлення про свою особистість; здібність гармонійного спілкування, вміння поводитись в колективі [5]. Необхідність підготовки компетентного менеджера освіти покликана різними причинами, серед яких: ускладнення умов і характеру діяльності зазначених фахівців; зростання ролі і значення їх професії; загострення конкурентної боротьби між освітніми установами за виживання на ринку освітніх послуг.

В. Бейнум визначив такі риси, необхідні компетентному керівнику: здатність приймати відповідальні рішення, особливо коли необхідно порушити правила задля потреб конкретної ситуації, здатність сприймати роботу своєї установи в контексті вимог всього суспільства, а також вміння перекладати прийняття деяких рішень на підлеглих [13, с. 26].

В. Хоменко, досліджуючи особливості підготовки менеджера освіти у Франції, вказує на основні принципи, згідно з якими організована ця підготовка [12]. У процесі навчання менеджерів освіти пріоритет віддається набуттю «єдиної культури» керівних педагогічних працівників. Основою організації підготовки мають бути чотири основні напрями: деонтологічні аспекти професії – гуманістичне бачення ролі менеджера освіти, глобальне бачення основних завдань професії; теми стратегічного характеру, взаємопов'язані зі стратегією навчального округу, що передбачає розробку проектів; забезпечення контролю над проектами та розвиток цих проектів; набуття «єдиної культури» педагогічного працівника–керівника в системі освіти. Місії керівника навчального закладу полягають у сімох напрямках:

- бути представником держави (бути гарантом дотримання законів, безпеки людей та майна);
- впроваджувати проект установи, в рамках автономії колежу або ліцею, оптимізуючи наявні ресурси, задля успішного навчання кожного з учнів;
- бути гарантом якості педагогічної організації;
- очолювати адміністративну раду та бути виконавцем її рішень;
- розробляти й виконувати бюджет установи, за який проголосували члени адміністративної ради;
- мобілізувати персонал, керувати та розвивати людські ресурси;
- представляти установу перед партнерами, розвивати партнерські зв'язки [12].

В. Бабенко, досліджуючи професійні компетентності керівника навчального закладу, які значною мірою впливають на навчальні плани університетів США, що готують зазначених фахівців (на прикладі Університету Північної Кароліни), детально характеризує навички та вміння. Керівник школи:

- розвиває внутрішньошкільні зв'язки задля виконання завдань навчального процесу в школі;
- пояснює освітню політику школи та шкільного округу та звітує про стан справ перед шкільною спільнотою;
- забезпечує батьків учнів, передбачуваних роботодавців і ВНЗ інформацією про стан академічних досягнень учнів;
- інформує про потреби учнів (на шкільному рівні та рівні шкільного округу);
- використовує ресурси спільноти з метою збагачення навчально-виховного процесу;
- отримує інформацію про шкільну спільноту, використовуючи ретельно сплановане дослідження;
- спонукає спільноту до визнання та підтримки потреб навчального закладу.
- залучає вчителів та громадян до колегіального вирішення проблем [1].

І. Ганчерьонко, вивчаючи досвід підготовки менеджера освіти у США, характеризує програми підготовки зазначених фахівців у різних навчальних закладах освіти. Провідні завдання цих програм – підготувати фахівців, здатних займатися науково-дослідної діяльністю в галузі освіти та менеджерів-практиків, здатних творчо застосовувати отримані знання,

застосовуючи сучасні методи управління. Після закінчення програми підготовки студенти повинні:

– володіти загальними питаннями теорії організаційних структур, розуміти основні принципи, структуру, особливості функціонування організацій, володіти спеціальними знаннями щодо університетів та інших вузів як організаційних структур;

– розуміти роль і функції адміністраторів різних рівнів в організаціях, їх обов'язки і рівень відповідальності;

– знати особливості роботи та принципи взаємодії з різними клієнтами системи освіти (студентами, випускниками, батьками, урядовими представництвами, фондовими організаціями і т. д.);

– володіти спеціальними знаннями, вміннями та навичками, необхідними для управлінців вузів, такими як фінансові і правові знання; питання планування, прогнозування, організації, координування навчального процесу та науково-дослідницької діяльності; контроль за забезпеченням якості навчання, результатів освітньої діяльності; управління фінансовими та людськими ресурсами; ефективні прийоми менеджменту тощо;

– мати достатній рівень компетентності (теоретичний і практичний) для ведення науково-дослідної діяльності [3].

Отже, нині як ніколи українська освіта потребує кваліфікованого, професійно компетентного менеджера освіти. Вивчення й аналіз зарубіжних психолого-педагогічних досліджень доводить, що однією з методологічних основ вирішення цієї проблеми має стати компетентнісний підхід, відповідно до якого цільовим орієнтиром професійної підготовки є становлення інтегральної професійно-особистісної компетентності керівника, що визначає його універсальну здатність проектувати і реально забезпечувати нову якість освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабенко В. В. Професійні компетенції керівника школи як орієнтир для підготовки магістрів з адміністрування шкіл у США / В. Бабенко // [Електронний ресурс] Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2009. – № 1. – Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_7/
2. Бобиенко О. М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования: дисс. ... канд. пед. наук / О. М. Бобиенко. – Казань. – 2005. – 186 с.
3. Ганчеренок И. И. Кадры управления в высшем образовании как приоритет для устойчивого развития высшей школы / И. И. Ганчеренок, С. Н. Князев // Университетское управление. – 2004. – № 5–6 (33). – С. 138–142.
4. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
5. Каткова Т. І. Компетентний випускник – мета і результат діяльності вищого навчального закладу освіти / Т. І. Каткова // Постметодика. – 2002. – № 2. –3. – С. 79–82.
6. Мюллер В. К. Англо-русский словарь / В. К. Мюллер. – М.: Русский язык, 1995. – 1867 с.
7. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
8. Пометун О. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
9. Попов О. Реферат «Из доклада Ж. Делора «Образование: сокрытое сокровище» Комиссии ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище» / О. Попов // Альма Матер (Вестник высшей школы). – 1997. – № 9. – С. 22–27.
10. Равен Д. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы; пер. с англ. / Д. Равен. – М.: Когито-Центр, 1999. – 124 с.
11. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы / пер. с англ. – М.: Весь Мир, 2003. – 232 с.
12. Хоменко В. В. Кваліфікаційні стандарти для менеджерів освіти у Франції / В. Хоменко // [Електронний ресурс] Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2010. – №3. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2010_10/index.html
13. Beinum V. The Morale of The Dublin Busmen / V. Beinum, London: Tavistock Institute, 1965.
14. Sykes A. J. Navvies: Their Work Attitudes / A.J. Sykes // Sociology. – 1969. – № 3. – P. 21–157.

15. Biemans H. Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls / H. Biemans, M Mulder // *Journal of Vocational Education and Training*. – 2004. – Vol. 56.4 – P. 523–538.
16. Birzea C. Education for democratic citizenship: a lifelong learning perspective. Council of Europe. DGEV/EDU/CIT (2000) / C. Birzea. – Strasbourg Cedex: CoE, 2000. – 88 p.
17. Bowden J. Competency-Based Education – Neither a Panacea nor a Pariah / J. Bowden // [Электронний ресурс]. – Режим доступу: www.crm.hct.ac.ae/events/archive/tend.018.bowden.html
18. Hoffmann T. The meanings of competency / T. Hoffmann // *Journal of European Industrial*. – 1999. – Vol. 23.6. – P. 275–285.
19. Hornby A. S. Oxford advanced Learning dictionary of current English (7th Edition) / A. S. Hornby. – Oxford: Oxford University press, 2005. – 307 p.
20. Hyland T. Book review of Competency Based Education and Training: A World Perspective by A. Arguelles and A. Gonczy (eds.) / T. Hyland // *Journal of Vocational Education and Training*. – 2001. – Vol. 53. – P. 487–490.
21. McClelland D.C. Testings for Competence Rather Than for «Intelligence» // *American Psychologist*. – 1973. – № 1. – P.1–14.
22. Short E. The Concept of Competence Its use and Misuse in Education / E. Short // *Journal of Teacher Education*. – 1985. – Vol. 36. – № 2. – P. 5.
23. Stoof A. The boundary approach of competence: a constructivist aid for understanding and using the concept of competence / A. Stoof, R. L. Martens, J. J. G. Merriënboer, T. J. Bastiaens // *Human Resource Development Review*. – 2002. – № 1. – P. 345–365.
24. Tuning Educational Structures in Europe // [Электронний ресурс] EC: Educational and Culture. Socrates-Tempus, 2006. – Режим доступу: http://www.eua.be/eua/en/projects_ects.jsp