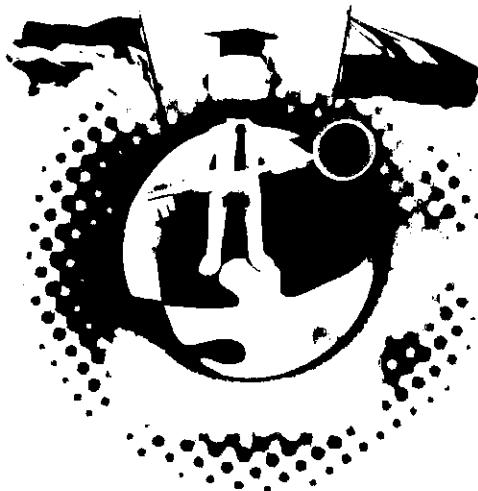


Київський університет імені Бориса Грінченка
Вища педагогічна школа Спілки польських учителів
(м. Варшава, Республіка Польща)

Благодійний фонд сприяння розвитку освіти імені Бориса Грінченка

КОМПЕТЕНТНІЧНО ЗОРІЄНТОВАНА ОСВІТА: ЯКІСНІ ВИМІРИ

■ ■ ■ Монографія ■ ■ ■



Київ – 2015

УДК 37.017
ББК 74.200
К63

Рекомендовано до друку Вченою радою
Київського університету імені Бориса Грінченка
(протокол № 4 від 23 квітня 2015 року)

Редколегія:

В.О. Огнев'юк, Л.Л. Хоружа, С.О. Сисоєва, Н.М. Чернуха,
Н.О. Терентьєва

Рецензенти:

Бібік Н.М., доктор педагогічних наук, професор,
академік НАПН України;

Гузій Н.В., доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогічної творчості Національного
педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

K63 **Компетентністо зорієнтована освіта: якісні виміри : монографія /**
редкол.: Огнев'юк В.О., Хоружа Л.Л., Сисоєва С.О., Чернуха Н.М.,
Терентьєва Н.О. — К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. — 368 с.
ISBN 978-617-658-011-9.

Видання є спільним освітньо-науковим проектом Київського університету імені Бориса Грінченка, Вищої педагогічної школи Спілки польських учителів (м. Варшава, Республіка Польща) та Благодійного фонду сприяння розвитку освіти імені Бориса Грінченка.

У монографічному дослідженні актуалізується проблема впровадження компетентністного підходу як сучасної парадигми освіти, висвітлюються теорія та практика підготовки майбутніх фахівців на компетентнісних засадах; представлено міждисциплінарні підходи реалізації компетентністо зорієнтованої освіти. Значна увага приділяється її якісним вимірам: визначаються критерії і показники ефективності функціонування даної моделі освіти.

Для наукових працівників, аспірантів, студентів, викладачів, учителів-практиків і керівників закладів освіти всіх рівнів.

УДК 37.017
ББК 74.200

ISBN 978 617 658 011 9

© Авторський колектив, 2015
© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2015

Людмила Хоружа (Україна)

СТРАТЕГІЯ І ТАКТИКА ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ

Устараттізроблено акцент на компетентнісній методології сучасної освіти. Реалізація компетентнісного підходу є провідною стратегією європейського та вітчизняного розвитку освітнього простору. Проаналізовано труднощі реалізації компетентнісної ідеї у вищий освіті, визначено та обґрунтовано тактичні кроки їх подолання, які стосуються вирішення науково-теоретичних, навчально-методичних, оцінюваньно-прогностичних та управлінських питань.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, освітня програма, кваліфікація, моніторинг.

Освітні реформи, які відбуваються в Україні останніми роками: запровадження Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ЕКТС), створення та імплементація Національної рамки кваліфікації, прийняття нового Закону України «Про вищу освіту» та інше, спрямовані на підвищення якості фахової підготовки студента, забезпечення зрозуміlostі освітянських кваліфікацій, досягнення збалансованості й відповідності ринку освіти та ринку праці. Зазначене базується на новій освітній компетентнісній методології, яка передбачає націленість навчального процесу на практику і результат фахової підготовки, а також чітку розробку інструментів вимірювання цих результатів. Компетентнісний підхід протиставляється знаннєвому, в якому домінує процес передачі студентові знань, формування вмінь і навичок, відбувається перевантаження фактичного, інформаційного елементу в навчанні. Компетентнісна освіта означає переорієнтацію з процесу на результат у діяльнісному вимірі. Так, у Законі України «Про вищу освіту» зазначається, що «вища освіта — сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі...» [1].

Відтак реалізація компетентнісного підходу є провідною стратегією європейського та вітчизняного розвитку освітнього простору. На думку Е. Зеєра та Е. Симанюк, компетентнісний підхід — це

пріоритетна орієнтація на цілі — вектори освіти: навчання, само-визначення (самодетермінація), самоактуалізацію і розвиток індивідуальності [6, 23–30]. У цьому контексті завданням професійної освіти є формування у майбутніх фахівців знань, умінь, навичок, досвіду самостійної діяльності та особистісної відповідальності для якісного виконання виробничих завдань. Організація та побудова змісту навчання на компетентнісній основі робить процес навчання чітко спланованим та структурованим, зорієнтованим на кінцевий результат, який можна кількісно вимірюти, провести відповідну інтерпретацію отриманих результатів.

Визначена компетентнісна стратегія потребує розробки тактичних кроків щодо її реалізації, розв'язання низки проблемних питань теоретичного та практичного характеру, які можна розбити на чотири групи: *науково-теоретичні, навчально-методичні, оцінюванально-прогностичні та управлінські*. Розглянемо їх окремо.

Науково-теоретичні. Незважаючи на те, що науковий тезаурус компетентнісної освіти вже сформовано, вченим не вдалося уникнути у науковій полеміці термінологічних розходжень щодо тлумачення понять «компетентність», «професійна компетентність», «компетенція». За останній час в Україні здійснено низку наукових досліджень з проблемами компетентнісної освіти (Б. Баркасі, С. Бурдинська, Л. Волошко, Т. Волох, І. Драч, О. Котенко, Г. Мельниченко, І. Халимон, Є. Тармаєва, А. Чорноштан та інші). Узагальнюючи роботи вітчизняних і зарубіжних учених щодо сутності компетентності, слід зазначити, що багатовимірність феномену не дає чіткого і однозначного розуміння поняття. У монографії І. І. Драч подано повний перелік різних підходів вітчизняних та зарубіжних науковців до розуміння терміна. Автор науково-го доробку доходить висновку про те, що компетентність має «складний, багатовимірний, “голографічний” характер та характеризується наявністю різних підходів та рівнів узагальнення при його тлумаченні» [5, 35].

Глибокого обґрунтування і подальшого вивчення потребує проблема формування компетентності педагога щодо змісту ключових (загальних) і фахових компетентностей. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що існує чимало підходів до визначення різних видів компетентностей. Останнім часом в Україні здійснено велику кількість дисертаційних досліджень, в яких вивчалися методологічна, комунікативна, етична, психолого-педагогічна, міжкультурна,

професійно-творча та інші компетентності. Таке різноманіття компетентностей створює мозаїчну картину її розуміння, ускладнює цілісне сприйняття феномену. Спираючись на дослідження проекту «Тюнинг», Ю. Рашкевич подає класифікацію компетентностей за трьома категоріями: інструментальні, міжособистісні, системні. Кожна з них наповнена своїми компетентностями, загальною кількістю 30, сутність більшості з них розкривається через категорію «здатність». Наприклад, здатність до аналізу та синтезу, організації і планування, праці у міждисциплінарній команді, навчання, пристосування до нової ситуації тощо [8, 32–33]. Варіативний набір компетентностей, на думку вченого, дозволяє розробити компетентнісний опис освітніх програм підготовки фахівців відповідно до ступеня освіти.

Реалізація цього завдання потребує чіткого розмежування двох понять — «компетентність» і «компетенція», які дуже часто ототожнюють деякі дослідники в педагогіці. Для чіткого розуміння цих понять слід звернутися до праць А. Вербицького, який для визначення якості професійної діяльності вибрав категорії об'єктивності та суб'єктивності умов [2, 113]. І в цьому контексті об'єктивні умови (обов'язки, права і сфера відповідальності людини) будуть мати статус компетенцій, а суб'єктивні (психофізіологічні, соціальні, особистісні, духовні, та професійні якості) — компетентностей. Тому для виокремлення набору компетентностей майбутніх фахівців слід провести кваліфікаційну диференціацію у визначені змісту компетенцій відповідно до ступенів освіти і професійного поля діяльності, узгодити це з потребами ринку праці.

Слід також зазначити, що у зв'язку із багатовимірністю феномену «компетентність» у вітчизняній педагогіці відсутнє узгоджене бачення вчених щодо структурних компонентів компетентності педагога. Дослідники єдині в тому, що компетентність є поєднанням властивостей відносно знань та їх застосування, ставлень, навичок, умінь та обов'язків, однак у визначенні структурних компонентів панує суб'єктивне бачення науковців щодо цього питання. Частіше дослідники виокремлюють у структурі компетентності такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний, рефлексивний, які можна вважати цілісним ядром утворення. Трапляються випадки, коли, наприклад, молоді науковці визначають структурні компоненти не за однією класифікаційною ознакою, що вносить у педагогічну науку певний термінологічний хаос.

Зважаючи на вищезазначене, в педагогіці доцільно розробити та запропонувати вищій школі прогностичні моделі компетентнісної особистісно-професійної освіти фахівців за різними напрямами і спеціальностями. Це дозволить зінтегрувати педагогічну теорію та практику щодо реалізації компетентнісного підходу в освіті, зробити процес більш узгодженим та планомірним.

Введення у науковий тезаурус поняття «компетентність», з одного боку, має вже певну історію, а з іншого, у сучасних умовах реформування вищої освіти в Україні, докорінних суспільних змін, розвитку інформаційного суспільства методологія компетентнісного підходу потребує нового осмислення і оновлення. Адже саме методологія становить основу раціональних дій з досягнення результату. За визначенням «Філософського енциклопедичного словника», «методологія — система принципів і засобів організації і побудови теоретичної і практичної діяльності» [4, 356]. У зв'язку з тим, що компетентнісний підхід із дискретного перетворюється в іманентну якість, є системоутворювальним елементом сучасної освіти, слід оновити і доповнити концептуальні засади, закономірності та принципи теорії і практики цього системного явища. Компетентності як багатоаспектному, поліфункціональному явищу, на думку А. Вербицького, притаманні риси культуровідповідності, соціальності, системності, ситуативності, міжпредметності, інтегративності, надпредметності, практико-орієнтованості та інші [2, 113].

За твердженням відомого українського вченого О. Савченко, «прийняття компетентностей (та їх результативної складової — компетенцій) як цілей освіти зумовлює те, що зміст освіти має набути орієнтації на особистісні досягнення» кожного, а предметні знання і вміння стають не метою навчання, а лише основою у засвоєнні предметних і ключових компетентностей [9, 6].

Визначаючи і аналізуєчи труднощі науково-теоретичного характеру, не можна не погодитись з думкою вчених щодо слабкої психолого-педагогічної, теоретичної основи, на яку повинна спиратися компетентнісно орієнтована освіта. Здебільшого процес модернізації освіти засновано на рішеннях, які приймаються емпірично, виходячи зі здорового глузду і суб'єктивних уявлень осіб, які вивчають та впроваджують компетентнісний підхід в освіті [2, 117].

Отже, процес імплементації компетентнісного підходу в освіті потребує осмислення низки питань науково-теоретичного характеру, від

вирішення яких залежить ефективність професійної підготовки майбутнього фахівця, успіх реалізації компетентнісної стратегії.

Продовжуючи аналізувати тактичні кроки впровадження компетентнісного підходу у вищій освіті, слід акцентувати увагу на питаннях *навчально-методичного характеру*. Адже, компетентність є особливим типом організації знань відносно змісту освіти.

Узагальнюючи наукові праці вчених з проблеми компетентнісної освіти, можна дійти висновку про те, що успіх її реалізації на практиці залежить від урахування таких принципових положень:

- визнання у процесі навчання самоцінності студента, його індивідуальності, життєвого досвіду;
- компетентнісний зміст освіти обов'язково співвідноситься із закономірностями професійного становлення майбутнього фахівця;
- квазіпрофесійна складова у змісті підготовки визначається як одна з пріоритетних;
- для компетентнісно спрямованої освіти необхідно створювати відповідне соціокультурне освітнє середовище;
- компетентнісна освіта максимально наближена до індивідуального досвіду студента, враховує потреби у самоорганізації та саморозвитку.

Ці принципи є системоутворювальними для визначення змісту, технологій та організаційно-педагогічних умов запровадження компетентнісного підходу у вищій освіті.

Розробка нових освітніх програм підготовки фахівців на компетентнісній основі потребує чіткої узгодженості між Рамкою кваліфікацій, набором компетентностей майбутнього професіонала, змістом освіти та описом результатів навчання як його готовності до компетентного виконання виробничих завдань. Так, аналізуючи відгуки роботодавців щодо рівня підготовки випускників і їхньої налаштованості на самостійну діяльність, Ю. Рашкевич зазначає, що вони достатньо добре підготовлені теоретично і практично. Однак слаборозвинутими залишаються загальні компетентності: уміння працювати у команді, володіти іноземними мовами, здатність приймати самостійні рішення [8, 37], застосовувати дослідницькі навички, які є важливими у розв'язанні ситуацій змінного характеру. Як відповідь на ці запити, доцільним є поширення практики проведення тренінгів комунікативності та особистисно-професійного зростання студентів усіх напрямів підготовки та спеціальностей.

Методологічні підходи до побудови професійної підготовки фахівців на компетентнісній основі суголосні з концепцією розвивальної професійної освіти. Тому методику запровадження компетентнісного підходу у вищій освіті можна будувати з використанням технологій розвивального навчання, а саме запроваджувати технології:

- *когнітивно орієнтовані*: діалогічні методи навчання, семінари, дискусії, проблемне навчання, когнітивне інструктування, когнітивні карти, інструментально-логічні тренінги, тренінги рефлексії, тощо;
- *діяльнісно орієнтовані*: методи проектів та спрямовуючих текстів, контекстне навчання, організаційно-діяльністні ігри, комплексні завдання, технологічні карти, імітаційно-ігрове моделювання технологічних процесів та інше;
- *особистісно орієнтовані*: інтерактивні та імітаційні ігри, тренінги розвитку, розвивальна психодіагностика тощо [7, 208–209].

Також слід зазначити, що сучасна людина повинна вміти проводити певну частину досліджень самостійно. Вона має бути готовою до розв'язання нових, нестандартних завдань, які під час навчання просто не існували. Тому модифікація існуючих методик та технологій навчання у компетентнісному напрямі є актуальною проблемою у реалізації компетентнісного підходу у вищій освіті.

Інтегруючи технологічний і пошуковий підходи у професійній підготовці майбутнього фахівця, основою розвитку вищезазначених компетентностей має стати зміна позиції студента з пасивної на активну, впровадження нових дидактичних форм та методів, елементів навчання на дослідницькій основі. Реалізації цих завдань сприяють такі дидактичні форми: формування професійного портфоліо, участь у проектній діяльності, дискусії, за участю студентів до міждисциплінарних наукових досліджень, робота над професійними кейсами, розв'язання проблем, консультації тощо.

Дидактична позиція викладача в умовах такого освітнього процесу передбачає:

- активізацію розвивального потенціалу навчання студентів;
- розуміння пізнавальної цінності пошукової, дослідницької діяльності;
- домінування діалогічного спілкування зі студентами;
- урахування досвіду та освітніх потреб студента;
- за участю студентів до вибору навчальних проблем, розробки плану дій і способів рішення та інше.

В основу оцінювання сформованості вищезазначених компетентностей можуть бути покладені певні завдання, які спрямовані на виявлення сукупності теоретичних міркувань і практичних дій, ставлення до різних видів діяльності. Наприклад, студенту пропонується: аргументувати, розподілити, визначити ознаку для класифікації, побудувати, розробити, інтерпретувати, модифікувати, установити зв'язок, оцінити тощо.

Слід зазначити, що вищевказані підходи існуватимуть лише в умовах перебудови освітніх програм на міждисциплінарній основі, зв'язку між університетською освітою та реальною роботою. У цьому контексті, необхідно моделювати у процесі підготовки студентів предметний і соціальний зміст їхньої майбутньої професійної діяльності за допомогою педагогічних технологій контекстного навчання (традиційних та інноваційних). Адже контекст, як зазначають А. Вербицький, О. Ларіонова, зумовлюють сенс і значення для людини усієї ситуації та її компонентів [2, 124]. У контекстному навчанні створюються психолого-педагогічні та дидактичні умови для того, щоб студент вибудував власні цілі та їх досягнення. Це мотивує пізнавальну діяльність, навчальна інформація та сам процес професійної підготовки набувають особистісної значущості, інформація перетворюється в особистісне знання студента [2, 129]. При цьому предметний і соціальний контексти уможливлюють системність і міждисциплінарність знання, його динамічність, розкриття рольових інструментів професійних дій та чинників тощо. Розглядаючи цілісно технологічний, проблемний, дослідницький, контекстний підходи у професійній підготовці майбутнього фахівця, слід зазначити, що разом із компетентнісним підходом вони утворюють єдину систему реалізації нової — практико-орієнтованої парадигми у вищій освіті.

У цьому контексті актуальним питанням вищої школи залишається розширення і розробка більш широкого спектру додаткових спеціальностей і спеціалізацій для розбудови фахового поля професійної діяльності випускників вищих навчальних закладів.

Оцінювано-прогностичні. Оцінювання компетентнісних результатів є важливою складовою визначення ефективності освітнього процесу, про що зазначається у Законі України «Про вищу освіту»: «результат навчання — сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати,

кількісно оцінити та виміряти» [1]. Результати професійної підготовки повинні формулюватися так, щоб за ними можна було однозначно оцінити рівні сформованості як окремих компетентностей, так і професійної компетентності в цілому. Тому нагальною потребою є розробка відповідного діагностичного інструментарію, запровадження квантифікативних методик щодо кількісного виміру компетентностей, здійснення моніторингу професійного формування фахівців на різних етапах їх підготовки у ВНЗ, особливо на завершальному, підсумковому.

При цьому слід враховувати основні закономірності педагогіки вищої школи:

- чим вмотивованішим є вибір студентів майбутнього фаху і вищого навчального закладу, тим ефективнішим є навчально-виховний процес;
- результати навчання і виховання залежать, насамперед, від активності самої особистості, від того, наскільки продуктивна її діяльність;
- чим педагогічно доцільніше побудовано навчально-виховний процес, тим сильнішим є його вплив [3, 10].

Суттєве значення у вдосконаленні змісту освіти, оцінки ефективності освітніх технологій, які застосовуються, виконання компетентнісних завдань студентами відіграє моніторинг. Він також дозволяє здійснити аналіз перетворення навчально-пізнавальної діяльності у навчально-професійну, що є сутнісною ознакою результативності компетентнісно спрямованої освіти. На думку Е. Зеера, А. Павлової, Е. Симанюк, моніторинг реалізується за двома напрямами. По-перше, відстежуються параметри діяльності, основна увага приділяється процесуальним характеристикам, адже саме вони найбільш інформативні та оперативні порівняно з даними про результати. По-друге, здійснюється спостереження, даються оцінки і прогноз психічного стану студентів у процесі професійного становлення [7, 109].

Отже, оцінка сформованості компетентностей можлива у процесі проведення моніторингової роботи щодо виконання студентами різного роду узагальнених навчальних завдань, самостійних робіт, спеціально розроблених навчально-професійних тестів.

Управлінські. Важливим тактичним кроком реалізації компетентністного підходу у вищий освіті є управління формуванням професійної компетентності фахівця. Як зазначає український дослідник І. Драч, виходячи з основних компонентів професійної компетентності

(мотиваційного, когнітивного, діяльнісного), особливість компетентностної орієнтації системи управління професійною підготовкою студентів полягає в тому, що, з одного боку, управління здійснюється відповідно до державних норм, структури, змісту, видів, форм і термінів навчання, а з іншого, відображає особливості його суб'єктів, їх внутрішнього потенціал саморозвитку і самоорганізації [5, 130]. Ефективність управління формуванням професійної компетентності майбутніх фахівців досягається за рахунок внутрішньосистемних зв'язків усіх функцій управління, реалізації комплексу відповідних управлінських методів: отримання управлінської інформації, розробки управлінських рішень, доведення їх до виконавців, методи організаційно-методичного забезпечення реалізації управлінських рішень.

Важливою проблемою сьогодення залишається розвиток у викладачів вищої школи нової управлінської культури щодо контролю за якістю професійної підготовки (перехід від оцінки знань до оцінки компетенцій та компетентностей у майбутніх фахівців), а також координації діяльності ВНЗ з роботодавцями щодо узгодження компетентнісних вимог до фахівця відповідно до напряму його підготовки.

Отже, розвиток і оновлення освіти, нові стратегії її модернізації сприяють виявленню та осмисленню нових сутнісних питань вищої освіти, які стосуються змісту, технологій і нового функціонального поля діяльності майбутніх фахівці, якості професійної підготовки. Запровадження компетентнісного підходу у вищій освіті є її новою парадигмою, тому аналіз науково-теоретичних, навчально-методичних, оцінювально-прогностичних, управлінських аспектів реалізації компетентнісної стратегії професійної підготовки майбутніх фахівців дозволяє визначити конкретні тактичні кроки щодо здійснення цього процесу, врахувати деякі проблеми та суперечності, які ускладнюють його запровадження та ефективність, або потребують перегляду та нового осмислення.

ДЖЕРЕЛА

1. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Вербицький А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. — М. : Логос, 2013. — 336 с.

3. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. — Житомир, 2003. — 232 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
5. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : моногр. / І. І. Драч. — К. : Дорадо-Друк, 2013. — 456 с.
6. Зеер Э., Симанюк Э. Компетентностный поход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Симанюк // Высшее образование в России. — 2005. — № 4. — С. 23–30.
7. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособ. / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. — М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. — 216 с.
8. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : моногр. / Ю. М. Рашкевич. — Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. — 168 с.
9. Савченко О. Я. Системний підхід до модернізації змісту загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Рідна школа. — 2010. — № 1–2. — С. 3–6.