

Краснюк С.О.,
старший викладач,
Київський національний торговельно-економічний університет,
м. Київ, Україна

УДОСКОНАЛЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Стаття присвячена проблемам удосконалення компетентнісного підходу як основної ідеї сучасної освіти. Проводиться аналіз останніх досягнень щодо розвитку освіти у вищих навчальних закладах не тільки в Україні, а й за кордоном. Розглянуто основні документи та загальні рекомендації для України. Висвітлюються важливий пріоритет діяльності Програми розвитку Організації Об'єднаних Націй щодо сприяння реалізації цілей розвитку тисячоліття ООН, затверджених на саміті 2000 року, де в межах проекту «Освітні політика та освіта «рівний – рівному»» зініційовано низку дискусій, що стосуються формування у молоді ключових компетентностей та модернізації змісту освіти.

Працюючи в напрямку запровадження компетентнісного підходу, українські педагоги протягом останніх кількох років не припиняють загальнонаціональної дискусії. Науковцями та практиками вже зроблено вагомі кроки, які, перш за все, відповідають стратегії, окресленій у Законі про освіту, Державних стандартах базової та повної середньої освіти, Національній доктрині розвитку освіти.

У 2003-2006 рр. в Україні відбувалась дискусія, яка торкалась узгодження поняття компетентність – компетенція, і було досягнуто згоди в розумінні термінів «компетентність та компетенція», які тлумачаться по-різному (Проекти МОН – ПРООН «Інновація та оновлення освіти для покращення добробуту та зниження рівня бідності», «Освітня політика та освіта «Рівний – рівному») [8, с. 3].

Упродовж останнього 25-ліття ґрунтовна дискусія навколо проблем того, як забезпечити гармонійну взаємодію людини з інформаційно-технологічним суспільством, що швидко розвивається, надати їй знання, уміння та компетентності, розгорнулася насамперед у США, Канаді, Великій Британії, Франції, Німеччині, Новій Зеландії, Австрії, Росії, Україні, Угорщині, Румунії, Латвії, Литві та інших державах. Ці питання постали в центрі уваги міжнародних організацій, які працюють у сфері освіти, а саме: ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація Європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів та ін. При цьому основним пріоритетом діяльності Програми розвитку Організації Об'єднаних Націй є сприяння реалізації цілей розвитку тисячоліття ООН, затверджених на саміті 2000 року, де важливим компонентом стала реалізація проекту «Освітні політика та освіта «рівний – рівному»» (ПРООН), у межах якого зініційовано низку дискусій, що стосуються модернізації змісту освіти та формування в молоді ключових компетентностей [2, с. 45].

Розгляд проблеми компетентнісного підходу як основної ідеї сучасної освіти висвітлили в своїх працях: В. Болотов, І. Зимня, Л. Буркова, М. Євтух, С. Клепко, О. Кузьміна, В. Луговий, О. Локшина, О. Овчарук, О. Савченко, С. Сисоева, О. Пометун, А. Хуторський та ін.

На думку О.Барабаш, виділяють три основні етапи розвитку теорії компетентнісного підходу [2]. Перший охоплює період 1960-1970 років. Термін «компетентність» використовується в обмежених сферах та різних випадках, у яких найбільш помітним є розрив між отриманими знаннями та можливостями їхнього застосування в конкретних умовах (ситуаціях безпосереднього спілкування). Також це стосується випадків, які

виникають у процесі вирішення професійних завдань, де особистісні якості фахівця відіграють не менш важливе значення, ніж набуті знання (наприклад, сфера бізнесу) [2]. Так Л. Буркова узагальнює, що результатом першого етапу розвитку компетентнісного підходу є:

1) початок з'ясування сутності поняття «компетенція/компетентність», у межах якого компетенція розглядається неоднозначно: а) як якісна характеристика індивіда – високий рівень професіоналізму, в основі якого: саморегуляція, самоусвідомлення, розвинені соціальні навички (Р. Уайт); б) як уміння (Н. Хомський);

2) поняття «компетенція/компетентність» вживається як у смисловому, так і граматичному значеннях з тією відмінністю, що компетенція належить до числа однини, а компетентність – до числа множини та ін. [2, с. 111].

Можна погодитися з твердженнями автора та уточнити, що вже на цьому етапі виявляється особлива характеристика компетентності – її прояв за певних умов через дії людини в конкретних ситуаціях (ситуативність). Тому науковцями й нині активно обговорюється проблема діагностики компетентності в навчальному процесі. А неоднозначність у застосуванні згодом розширює композицію видових ознак для визначення поняття: знання, навички, операційні дії, мотиви, особистісні якості, спроможність особистості тощо.

Другий етап розвитку компетентнісного підходу охоплює 1970-1990 роки. Основою для аналізу цього етапу стає монографія Дж. Равена «Компетентність у сучасному суспільстві» [7], в якій автор обґрунтовує власне розуміння компетентності як багатоаспектного особистісного утворення. У більшості публікацій науковці перелічують запропоновані вченим 37 видів компетентностей та на основі їхнього узагальнення роблять спробу означити цей феномен. Науковець не дає чіткого й однозначного визначення поняття. Натомість щоразу розглядає його з позицій різних видів професійної діяльності, виділяє різні особистісні (поведінкові, когнітивні, ціннісні) характеристики та використовує багато аналогій. На думку Дж. Равена, найбільш важливими складовими компетентності є «схильність аналізувати явища й ситуації, враховувати попередній досвід, передбачати майбутні перепони, проявляти ініціативу, вести й бути тим, кого ведуть... для досягнення значущих цілей» [7, с. 201]. «Ріст компетентності нерозривно пов'язаний із системою цінностей. Тому виявлення ціннісних орієнтацій індивіда, надання йому допомоги з метою більш чіткого їхнього усвідомлення, розв'язування ціннісних конфліктів і оцінки альтернатив є основою будь-якої програми розвитку компетентності» [7, с. 152].

На другому етапі розвитку компетентнісного підходу поняття «компетенція» та «компетентність» не розрізняють як окремі. Окрім того, достатньо розгорнуте пояснення структури компетентності (37 видів) як складної взаємозалежності між компонентами дає підстави для висновків про те, що компетентність – це особистісний феномен, точніше «особистісне утворення на основі ціннісних орієнтацій, що виникають при досягненні значущих цілей і включають такі смислові категорії, як готовність, здатність» [2, с. 114].

Третій етап у становленні компетентнісного підходу починається з 90-х років минулого століття. На цей процес продовжують впливати такі фактори: глобалізаційні процеси, які відбуваються у Європі та світі; необхідність швидко реагувати на виклики інформаційного суспільства, нові вимоги до якості освіти, підготовки фахівців; намагання в широкому контексті визначити цілі сучасної освіти тощо. Компетентність починають розглядати як результат, характеристику того, що здатний робити індивід, а не опис процесу її набуття. Власне компетентність стає мірою того, що людина може робити в конкретно визначений час. Якщо брати до уваги такі характеристики з позицій власне педагогічних досліджень, то можна зробити висновок про те, що компетентність формується й максимально проявляється у зв'язку з діями в конкретних ситуаціях (педагогічних, життєвих). Це дає змогу враховувати їхній контекст. Окрім того, стає очевидно, що

компетентність не слід трактувати як зріз знань, умінь, навичок, оскільки вони не є характеристикою того, що може робити індивід після завершення навчання [2].

На даний час в Україні прийнято ряд нормативних документів, які свідчать про певні зрушення для вирішення цієї проблеми. Це: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 1727-р «Деякі питання розроблення Національної рамки кваліфікацій»; Постанова Кабінету Міністрів України від 29 грудня 2010 р. № 1225 «Про утворення міжвідомчої робочої групи з питань розроблення та впровадження Національної рамки кваліфікацій»; Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій»; Наказ Міністерства освіти і науки України та Міністерства соціальної політики України «Про затвердження Плану заходів щодо впровадження Національної рамки кваліфікацій» від 20 квітня 2012 р. № 488/225. Прийняття цих документів свідчить про усвідомлення важливості проблеми, тому нині актуальною є потреба чіткого визначення вихідних принципів формування Національної системи кваліфікацій з урахуванням сучасних вимог і поточного європейського досвіду [6]. Усі національні освітні системи мають рамки кваліфікацій – у протилежному випадку не було б можливості сертифікувати досягнення студентів. Але, на думку експертів Болонського процесу, більшість чинних національних рамок кваліфікацій (НРК) характеризуються в термінах процедур і формальних вимог, а не результатів навчання.

За версією Болонського процесу, еталонний опис кваліфікації має назву «Усеосяжна рамка кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти» (the Overarching Framework for Qualifications in the European Higher Education Area – QF-EHEA). Основою болонського еталону є дублінська модель універсальних описів результатів навчання (Dublin Descriptor). Дублінські дескриптори описують сутність і природу кваліфікації в цілому за такими критеріями: знання та розуміння; застосування знань та розумінь; формулювання суджень; комунікативні навички; здатність до самостійного навчання.

У Львовському комюніке 2009 р. «Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти в новому десятиріччі» міністри визначили зміст чергового етапу «життєвого циклу розвитку» НСК: запровадити національні структури кваліфікацій і підготувати їх до самосертифікації на сумісність з еталонною мета-структурою QF-EHEA [12].

За версією Копенгагенського процесу, еталонний опис кваліфікації іменується «Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя» (European Qualifications Framework for Lifelong Learning – EQF-LLL) [11]. Сутність метарамки EQF-LLL полягає в поєднанні мобільності та навчання впродовж усього життя [6]. Основні цілі EQF-LLL:

- створення й підтримка рівня кваліфікаційних професійних стандартів між країнами Європи;
- організація та забезпечення країн Європейського Союзу професійними освітніми програмами з подальшим наданням робочих місць і можливостей кар'єрного зростання найбільш кваліфікованим фахівцям незалежно від того, в якій країні вони набули відповідної кваліфікації.

Розробники EQF-LLL наголошують, що галузеві рамки, засновані на цьому еталоні, можуть використовуватися як в освітньому секторі, так і в секторах індустрії, тобто EQF-LLL придатна для класифікації як академічних, так і професійних кваліфікацій, бо результати навчання в цій метарамці визначаються на основі знань, умінь, широких компетенцій, що містять особистісні та професійні результати. Перелічені критерії уточнюються таким чином:

- знання – теоретичні і/або фактичні;
- уміння – когнітивні та практичні;
- компетентність – відповідальність та автономія.

Європарламент, ухваливши 23 квітня 2008 р. метарамку EQF-LLL, прийняв рішення, відповідно до якого з 2012 р. всі сертифікати й дипломи випускників будь-яких освітніх

закладів країн Євросоюзу повинні містити інформацію про відповідність певному рівню метарамки EQF-LLL. М. М. Карпенко та А. Ю. Іщенко в своїй статті: «Компетентнісний підхід в освіті: оптимізація вітчизняної моделі Національної системи кваліфікацій. Аналітична записка» вказали на такі рекомендації для України:

1. Інкорпорувати до складу Національної системи кваліфікацій дескриптори обох розглянутих метарамок: «Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж усього життя» (EQF-LLL) та «Усеосяжної рамки кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти» (QF-EHEA).

2. При розробці Національної системи кваліфікацій для визначених чинним Законом України «Про вищу освіту» освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів логічно використовувати:

- для вимог до освітніх рівнів – описи кваліфікацій Усеосяжної рамки кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти (QF-EHEA), тобто дублінські дескриптори, як це зроблено в більшості країн-учасниць Болонського процесу;

- для вимог до освітньо-кваліфікаційних рівнів – дескриптори Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж усього життя (EQF-LLL), на основі яких дати описи результатів навчання для кожної галузі освіти.

3. Виходячи з критеріїв Національної рамки кваліфікацій, визначити конкретні компетенції для різних освітніх рівнів (базова середня освіта, повна середня освіта, ступені вищої освіти)[6].

Стратегічною метою Болонського процесу є створення до 2010 року Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) та його подальше вдосконалення до 2020 року. Це дасть змогу підвищити привабливість і конкурентоспроможність європейської освіти в сучасному світі.

Фундамент ЄПВО – багатовікові європейські традиції освіти та науки. Разом з тим, воно чутливе до соціальних та індивідуальних потреб, відкрито викликам на шляху до «Європи знань».

Болонський процес – це цілісне й системне явище, що охоплює не тільки освіту. Він передбачає також активну діяльність і співпрацю держав, роботодавців та інших зацікавлених сторін.

Відповідно до принципу збереження та погодження різноманітних національних систем освіти відбувається реформування європейської вищої освіти. У Болонському процесі не вимагається підпорядкування та уніфікації, різких революційних кроків, відірваних від національних контекстів. Стратегія еволюційного розвитку освіти спрямована на підвищення його якості.

ЄПВО припускає зрозумілість, відкритість, прозорість систем вищої освіти країн-учасниць Болонського процесу. Для досягнення цієї мети необхідний комплекс одночасних дій щодо впровадження:

- Європейської кредитно-трансферної системи (ЕКТС);

- Рамки кваліфікацій вищої освіти, що включає три цикли – бакалавр, магістр, доктор;

- Додатку до диплома європейського зразка.

Це дасть підстави визнавати періоди навчання й отримані протягом життя кваліфікації (дипломи, сертифікати) в ЄПВО та інших регіонах світу. Студент має право розпочати навчання в одному університеті, а продовжити / закінчити навчання в будь-якому іншому університеті своєї країни чи за кордоном. При цьому попереднє навчання визнається без додаткових заліків та іспитів на основі повної довіри між університетами в ЄПВО. Мобільність є однією з ключових цілей і можливостей Болонського процесу. Заслугує на особливу увагу оцінка співвідношення європейської та української освіти Л. В. Губерського і В. П. Андрущенка, подана в їхній спільній праці «Філософія як теорія та методологія розвитку освіти» [5]. У ній авторитетні автори, ректори провідних вітчизняних ВНЗ,

зазначають, що «...в останні два-три десятиріччя Європа відшліфувала і впровадила спільні, загальноприйняті освітні стандарти, які лягли в основу міждержавних домовленостей (Болонські декларації) й дотримання яких вважається нормою практично для всього цивілізованого світу. Суттєве значення мають вони для педагогічної освіти. Основні вимоги, закладені Болонськими домовленостями, визначають зміст і характер освіти для всієї об'єднаної Європи, в т. ч. і для України та всього цивілізованого світу.

Як підсумовує Ф. Андрушкевич [1], Болонський процес є спробою сформувати спільні європейські норми освіти. Його головна мета полягає «в консолідації зусиль наукової та освітньої громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентноздатності європейської вищої освіти й науки у світовому вимірі, а також підвищення ролі цієї системи в соціальних перетвореннях» [1, с. 191].

Україна підписала в свій час Лісабонську конвенцію, вступила до Болонського процесу, бере на себе зобов'язання щодо виконання практично всіх міжнародних домовленостей в питаннях виховання молоді та студентів, освіти та науки.

Отже, можна зробити висновок, що після різних заходів для удосконалення конкретних навичок, які дадуть змогу молодим людям адаптуватися в мінливому світі, досягаються компетенції. Головним підходом є відповідність до змісту освіти – це компетентнісний підхід, який зосереджується на вимірних і придатних для використання здібностях та навичках. Цей підхід стверджує, що учні, студенти повинні мобілізувати свої знання, цінності, ставлення та поведінку для успішного вирішення проблем.

Опираючись на досягнення у системі української освіти, враховуючи виявлені суперечності, можна рекомендувати вирішити нагальні проблеми таким чином: оновити зміст та процес підготовки викладача, розробити інтегровані курси, спеціальні тренінги, що б не лише передавали інформацію, а сфокусуватися на зміні поглядів, стереотипів, навчально-методичної літератури для навчання, моделей поведінки. Здійснення ідеї сталого розвитку вимагає постійної наполегливої роботи щодо вдосконалення компетентнісного підходу особливо в контексті інноваційного розвитку освіти у вищих навчальних закладах.

Література

1. Андрушкевич Ф. Компаративний аналіз особливостей освітніх інновацій у системах освіти України й Польщі / Ф. Андрушкевич // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис. – 2011. – № 4. – С. 83–87. – Бібліогр. в кінці ст. (15) ГРНТИ 14.91 УДК 37.013.74(438) Рубрики: Педагогіка : Высшая школа за рубежом. Европа.
2. Барабаш О. Становлення компетентнісного підходу у сучасній освіті. К 37.018.018.46;371.315;371.315.6. Педагогіка – Нова педагогічна думка. – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/106/19590-stanovlennya-kompetentnogo-pidhodu-u-suchasnij-osviti.html>.
3. Бєдь В., Арьомова М. Компетентнісний підхід в процесі модернізації ВНЗ Тематика: Освітній менеджмент і маркетинг // Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації. – 2011. – №5. – С. 43. – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/691>.
4. Буркова Л. В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка спеціалістів у вищих навчальних закладах: монографія / Л. В. Буркова. – К.: Інформаційні системи, 2010. – 278 с.
5. Губернський Л. В., Андрущенко В. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти. – К.: «МП Леся». 2008. – 516 с.
6. Карпенко М. М., Іщенко А. Ю. Компетентнісний підхід в освіті: оптимізація вітчизняної моделі Національної системи кваліфікацій. Аналітична записка. – [Електронний ресурс] режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/1415/>.

7. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Д. Равен; пер. с англ. – М.: Конті-Центр, 2002. – 396 с.

8. Семенюк Н. Хмельницький. Філософія компетентнісного підходу в освіті. Педагогіка – Вісник Інституту розвитку дитини. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/85/15450-filosofiya-kompetentnisnogo-pidxodu-v-osviti.html>.

9. Болонський процес у період до 2020 року – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі // Комюніке Конференції міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти, Льовен і Лювен-ла-Ньов, 28–29 квітня 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://aa.u.edu.ua/up/docs/bologna/louvain.pdf>.

10. Рекомендації 2006/143/ЄС Європейського Парламенту та Ради від 15 лютого 2006 року про подальше європейське співробітництво у сфері забезпечення якісної системи вищої освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_988

11. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning // Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008. – [Electronic resource]. – Mode of access: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/educ-training_en.html