

**Надія Бібік,**

дійсний член НАПН України,
доктор педагогічних наук, професор,
Інститут педагогіки НАПН України
(м. Київ)

Nadiya Bibik,

Member of NAPS of Ukraine, Doctor of Pedagogical
Sciences, Professor,
Institute of NAPS of Ukraine
(Kyiv)

ПЕРЕВАГИ І РИЗИКИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

BENEFITS AND RISKS OF COMPETENCE APPROACH INTRODUCTION IN SCHOOL EDUCATION

Анотація: У статті розкриваються суперечливі тенденції запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті України, пошуки теоретичних засад цієї проблеми; аналізується практика застосування з позиції сучасних вимог до якості освіти.

Ключові слова: компетентність, компетенції, якість шкільної освіти.

Abstract: The article reveals the contradictory trends of introducing competence-based approach to school education in Ukraine; analyses the theoretical foundations of this problem; investigates the practice of its using from the perspective of modern demands to educational quality.

Key words: competence, competence-based approach, quality of school education.

Аннотация: В статье раскрываются противоречивые тенденции реализации компетентностного подхода в школьном образовании Украины, поиски теоретических основ этой проблемы; анализируется практика использования с позиций современных требований к качеству образования.

Ключевые слова: компетентность, компетенции, качество школьного образования.

Постановка проблеми. Із запровадженням компетентностей як цільової орієнтації освіти підведено своєрідну ризик під знаннєвою моделлю освіти. Серед причин, які викликали кризу традиційної системи, називають передусім надлишковість знань, їх розірваність, слабкий зв'язок із дійсністю, потребами практики. Так усталилося, що предметний зміст виводиться із логіки конкретної науки. Зі свого боку, акцент на когнітивному компоненті об'єктивно спрямовує пошуки в напрямку додавання знань, збільшення їх вшир. Такий стан справ породжує дискусії щодо складу і актуальності змісту освіти.

Незважаючи на гостроту проблеми, її очевидність для всіх, неузгодженість між освітніми ланками, взаємне дублювання змісту залишаються неподоланими й досі.

Компетентнісний підхід дозволяє подолати цей розрив, і так би мовити, технологічно переозброїти вчителя.

Аналіз досліджень з проблеми. Країни Європейського Союзу ще з 80-х років розпочали кожна зокрема і всі разом за допомогою спільноєвропейських організаційних інструментів досліджувати стратегічні питання реформування освіти з метою посилення її оперативності в умовах соціальних змін і перетворень.

Поступово в цих країнах напрацьовувались засади спільного розуміння сутності компетентнісного підходу як цільової орієнтації освіти, розроблено види компетентностей, їх класифікації.

В Україні теж широко практикуються дослідження з компетентнісно орієнтованої освіти. Достатньо зауважити, що лише за останні три роки затверджено 200 тем дисертацій з цієї проблеми.

Фахівці з порівняльної педагогіки НАПН України простежили рух компетентнісної освіти як підставу реформування в країнах Європейського Союзу в умовах інтеграції і актуалізували ці тенденції для наукового обігу.

Повчальним для нашої освітньої системи є теоретичні погляди відомого шведського педагога Т.Хусена[7], одного із авторів реформи шведської освіти, який сформулював перелік «залізних правил реформування освіти». Вони визнані для зразка в усіх країнах ЄС їх зміст полягає в тому, що будь-які зміни в освіті мають стати частиною цілісної програми соціального, економічного і культурного реформування країни і бути однією з передумов їх ефективності.



Необхідно, щоб реформа була концептуально, організаційно, фінансово та кадрово підготовленою. Теоретичне обґрунтування має охоплювати цілісний процес: цілі, зміст, процес, організаційні форми навчання, його структуру, базовий та типовий навчальні плани, їх варіанти.

Мають бути здійснені заходи не лише для формування позитивної громадської думки до здійснюваних змін, але й передусім тих, хто буде їх реалізовувати (вчителі, керівники освіти, викладачі ВНЗ та ін.) у співпраці з батьками, партнерами освіти, які мають прийняти ці реформи і сприяти їх втіленню.

Ресурси (матеріальні, кадрові, інфраструктурні) мусять бути підготовлені з випередженням у часі. Такою ж вважається необхідність організації випереджувальних педагогічних досліджень, ґрунтованих на серйозній базі соціологічних і психологічних даних, економічних розрахунках. Ця робота повинна бути безперервною і супроводжувати перебіг змін освітньої системи у всіх її складових.

Можна погодитись із фахівцями в галузі компетентнісної освіти, що з відносно локальної педагогічної теорії вона перетворюється в суспільно значуще явище, яке стає основним у формуванні освітньої політики в державі, у формуванні змісту освіти, вивченні її результатів.

Орієнтація на компетентність як мету освіти зачаровує перспективою зв'язати воєдино освітній рівень, логічно вибудувати зміст освіти у співвіднесенні з вимогами до результатів у системі їх ускладнення.

Мета статті — визначити переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу з погляду оцінки її якості.

Переваги очевидні. Долаються бар'єри між освітніми системами країн, які займають високі рангові позиції за оцінками якості освіти, забезпечуються передумови входження України в європейські координати.

Важливо, що компетентнісний підхід дозволяє у результатах задіяти суб'єктність, досвід учня, студента, що охоплює ті складові якості освіти, які лише декларувались, а насправді не виступали об'єктом контролю, у тому числі, державного.

Тобто, компетентнісно орієнтована освіта, з одного боку, логічно впливає з попереднього етапу освоєння особистісно орієнтованого, діяльнісного базису. Водночас посилює результативний компонент, наповнює мету, зміст, процес, мотивацію, результати реалістичним смислом, орієнтованим на необхідну компетентність як інтегрований вираз рівня освіченості.

За такої умови кардинально змінюються всі складові – мета, зміст, система оцінювання, тип педагогічної взаємодії.

З погляду компетентнісного підходу, *цілі навчання* стають реалістичнішими, осмислюються учнями і стають їхніми власними цілями заради досягнення зрозумілого, привабливого і посиленого результату.

Зміцнюються і розширюються пізнавальна мотивація учнів шляхом розвитку інтелектуальних переживань учня, підтримки успіху; через особистісно орієнтований зміст навчання, задоволення потреби в пошуку нової інформації; створення ситуацій пізнавальних утруднень, диференційованого використання мотиваційних спонук залежно від характеристик уміння вчитися.

Зміст освіти стає функціональнішим, розглядається на міжпредметному рівні. Він включається в соціальний контекст, спрямовується на набуття пізнавального і життєвого досвіду.

Змінюються форми і методи організації навчання — вони набувають діяльнісного характеру, передбачають вироблення самостійності у застосуванні програмового змісту. Широко застосовуються групові форми навчальної роботи з метою вироблення навичок партнерської взаємодії і співробітництва.

Оцінювання навчальних досягнень передбачає наявність доказів компетентності учня в певній сфері. Це не лише обсяг інформації про об'єкт пізнання, її якість (знання конкретних фактів, правил чи зв'язків і залежностей), але й рівень рефлексивності в самооцінці результатів, активність у їх набутті, вияв інтересу до пізнання; надання переваги заняттям, які можна здобути самостійно; прагнення до успіху.

Наголосимо, що незважаючи на велику кількість наукових досліджень, присвячених компетентнісно орієнтованій освіті, усе ще відзначаємо різноголосся, суперечливість у поглядах на компетентність, її сутнісні характеристики, особливості презентації в змісті освіти.

Серйозним *ризиком* в запровадженні компетентнісно орієнтованої освіти можна визнати *досі неподолане різноголосся в розумінні базових термінів*, що вносить деструктивний елемент у підготовку регулятивної бази, створює проблеми в узгодженні цілей освіти і вибору засобів їх досягнення. Однозначність тлумачення є вихідною умовою для адекватного аналізу стану освіти в цілому. З урахуванням напрацювань у сфері особистісно-орієнтованої освіти в зарубіжному досвіді виформувалось розуміння *компетентності* як інтегрованого результату освіти, *присвоєного особистістю*, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід в проблемних умовах (коли, наприклад, неповні дані умови задачі, дефіцит інформації про щось, обмаль часу для розгорненого пошуку відповіді, коли невідомі причиново-наслідкові зв'язки, коли не спрацьовують типові варіанти рішення тощо). Саме тоді створюються умови для включення механізмів компетентності - здатності діяти в конкретних умовах і мотивів досягти результату.

Як впливає із зазначеного вище, компетентність – цілісна, тобто ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі по собі не є компетентністю.



Розгорнене визначення системи понять, які обслуговують проблему компетентнісного підходу, подано в «Енциклопедії освіти»[1].

Компетенція на відміну від компетентності як особистісного утворення, є *відчуженою* від суб'єкта, наперед заданою соціальною нормою освітньої підготовки учня, вчителя, іншого спеціаліста, яка необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Результатом набуття компетенцій є компетентність, яка передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Компетенції виводяться як реальні вимоги до засвоєння учнями студентами сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлення до певної галузі, якостей особистості, яка діє в певному соціумі. Вони втілені в Державних стандартах освіти, в програмах, критеріях навчальних досягнень освітньо-кваліфікаційних характеристиках підготовки вчителя тощо. Ознакою компетенцій є їх специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії).

Компетенції охоплюють не лише когнітивні і операційно-технологічні складові, але й мотиваційні, етичні, поведінкові, що ґрунтуються на ціннісних орієнтаціях.

У комплексі компетенцій закладено додаткову можливість подати освітні результати системно, що створює передумови для побудови чітких вимірників навчальних досягнень.

У методиках навчання окремих предметів компетенції використовуються давно: лінгвістичні – в мовах, комунікаційні – в інформатиці. В останні роки компетенції вийшли на загальнодидактичний і методологічний рівні. Це пов'язано з їх системно-практичними функціями й інтеграційною роллю в освіті. Компетенції встановлюють набір системних характеристик для проектування освітніх стандартів, навчальної літератури, вимірників якості освіти, її наближення до замовлення суспільства.

Дискусійності у питаннях розрізнення понять «компетентність» і «компетенції» додають «Європейські вимоги до мовної освіти», де подано розуміння цих понять як тотожних.

Назріла необхідність виробити спільні позиції, щоб уникнути різночитань, зробити знання про компетентнісний підхід функціональним, придатним для застосування на практиці.

Привернемо увагу до виробленої ієрархії компетентностей: *ключові, базові*, що виявляються в різних контекстах, *загальнопредметні* (галузевого значення) і *предметні*.

Як свідчить практика участі в колективному виробленні підходів до побудови ієрархії ключових компетентностей, найбільші труднощі полягають у пошуку єдиної теоретичної основи для їх виділення. Маятник поглядів, як правило, хитається від спроб руху за аналогією – до пошуку специфічних, що відповідають вітчизняним освітнім традиціям.

Одноставний вибір у різних країнах стосується таких компетентностей: інформаційної; соціальної; навчально-пізнавальної (методологічної); життєвої (соціально-трудової). Загальнокультурна, політична, як правило, охоплюються змістом інформаційної або соціальної, що за суттю узгоджується з цілями європейської освіти й потребами розвитку відповідних суспільств.

Такий підхід суголосний із фундаментальними цілями освіти, сформульованими ЮНЕСКО: навчати здобувати знання (вміння вчитися); працювати й заробляти (навчання для праці); жити (навчання для здорового, цікавого, гідного життя); жити разом (навчання для спільного життя). Зарубіжні й вітчизняні автори підкреслюють, що ключові компетентності, змінні, мають рухливу і перемінну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі.

Ключові компетентності фіксуються на допредметному рівні змісту освіти. Наступний крок їх охоплення в змісті предмета відповідно до його провідного компонента. Ключові компетентності дістають також реалізацію на рівні навчального матеріалу.

За результатами діяльності робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу, яка працювала в рамках проекту ПРООН, і у якій брали участь і співробітники Академії педагогічних наук України, Міністерства освіти і науки, запропоновано такий перелік ключових компетентностей:

Уміння вчитись; комунікативна, соціальна компетентність; загальнокультурна; здоров'язбережувальна; громадянська; компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій[2].

Склад ключових і предметних компетентностей узгоджуються з індикаторами якості освіти. За методиками її оцінювання, які склалися в світовій практиці, і це дуже істотно, якість освіти постає не як сумарний вираз знань і вмінь з предметів навчального плану, як ми звикли раніше, а як інтегрований показник становлення особистості, що охоплює не лише результати навчально-виховного процесу в порівнянні з нормативами, але й життєвий і навчальний досвід учня, умови і характеристики навчання і виховання.

Необхідно сформувати знання, щоб вона набула енергії дії; у програмових вимогах передбачити ситуацію і контекст, у яких вони використовуються; розгорнути компетенції у комплексі з діагностичними процедурами визначення ефективності цього процесу.

Зазначимо, що компетентнісні результати закладені у сучасних вимогах до програмового змісту з кожного предмета, розроблено критерії і показники їх засвоєння[3]

Саме зміст постає визначальним засобом формування компетентності. Обґрунтоване конструювання компетенцій як соціально заданого результату створює об'єктивні умови для їх присвоєння учнями.



Зокрема, компетенції залежно від предметної специфіки, виражено такими, наприклад, вимогами, що дозволяють усунути суперечливості між засвоєними теоретичними відомостями та їх використанням для розв'язання конкретних життєвих задач:

- уміти розрізняти об'єкти, ознаки, властивості;
- аналізувати і пояснювати причини і наслідки подій, вчинків, явищ;
- створювати тексти, вироби, проекти;
- висловлювати ставлення до подій, вчинків своїх та інших;
- брати участь в колективних справах; у розв'язанні навчальних завдань; оцінювати вчинки, різні моделі поведінки та ін.;
- користуватись певними предметами; та ін.[5]

Формування компетентності через компетенції може бути реалізована на основі відповідної системи навчальних завдань, які передбачають способи діяльності залежно від предметної специфіки; створює ситуації, в яких учні або студенти набувають досвід вирішення практичних проблем і мотивованого ставлення до процесу і результату пізнання.

За Європейською довідковою системою «Спілкування рідною мовою» визначається як здатність висловлювати та інтерпретувати думки, почуття й факти усно та письмово (слухання, говоріння, читання й письмо) і лінгвістично взаємодіяти відповідним чином у всіх різноманітних соціальних та культурних контекстах — у навчанні, на роботі, вдома й під час дозвілля.

У цьому документі-орієнтирі конкретизоване кожна з ключових компетентностей.

Визнаємо, що пошуки в сфері компетентної освіти все ще суперечливі, багатоаспектні, так як ґрунтуються на узвичаєних канонах і водночас новітніх підходах.

Зміна контексту потребує узгодженого перегляду усіх пріоритетів освіти: методологічних вихідних, цілей, змісту, технологій. Існують ризики абсолютизації однієї із складових ідеї або втрати стратегічних цілей під час їх операціоналізації — перекладу їх на мову практичних дій.

Скажімо, компетентна освіта на чільне місце висуває життєві ситуації, контекст, в якому учень, студент виявить свою обізнаність. Навчальні завдання ставляться так, як вони функціонують у житті, а не за логікою навчальної дисципліни.

Контроверсійними із цього погляду питання забезпечення фундаментальності і водночас практичної спрямованості освіти.

Зазначимо, що розгляд в параметрах «або-або», в дихотомічній парі понять, несучасний, тупиковий.

«Фундаментальність під загрозою», - вважають опоненти компетентного підходу і розглядають «освіту вглиб», тобто з основ наук або академізм як протиположний практичному базису.

Очевидно, що не можна в шкільній і, звісно, професійній освіті поступитись фундаментальністю, що ми спостерігаємо, коли скорочуються базові дисципліни. З навчального плану підготовки вчителя вилучається історія педагогіки, дидактика розчиняється в загальній педагогіці, загальній мовознавчій дисципліні втрачають в обсязі.

Натомість базові теоретичні дисципліни цементують педагогічну освіту, надають їй цілісності, узгодженості, генералізації знань. Вони мають долати перегородки між окремими предметами, створювати системну основу для формування міждисциплінарного мислення.

У зарубіжних педагогічних системах, які пережили гіперболізований ухил на утилітарну, прагматичну спрямованість, навпаки, спостерігається посилення фундаментального характеру освіти. Згадаймо, як у 80-х роках громадське занепокоєння у США викликав стан освіти, на основі чого була підготовлена національна доповідь «Нація в небезпеці: необхідність освітніх реформ». У той час була прийнята програма «Вчителі майбутнього», за якою поступово підвищувався статус вчительської праці, рівень автономії педагога. Одним із завдань було скасування бакалаврського ступеня для вчителя, і підготовка його на рівні магістра.

Суголосним цьому напрямку проголошення вже Обамою курсу на освітні реформи в промовистій за назвою доповіді «Наука потрібна як ніколи раніше».

Еталони науковості в педагогічній дійсності все сильніше змушують тлумачити знання не як самоціль, а засіб розв'язання проблеми, тобто знання з боку його ефективності в розв'язанні проблеми.

Питоме значення компетентностей якраз і полягає в тому, щоб застосувати знання в дії.

Тобто важливо уникнути ризиків. З одного боку – не втратити академізму, з іншого – зосередитись на практичній стороні його застосування.

Реалізувати принцип фундаментальності в практичному аспекті повною мірою дозволяє система навчальних, в тому числі і професійних задач різної складності.

Дослідники задачного підходу підкреслюють необхідність виявляти в навчально-професійних ситуаціях предметно-специфічні проблеми з метою застосування на практиці фундаментальних педагогічних понять, теорій, закономірностей.

Згідно з положенням Болонської декларації, європейські країни ставлять у залежність взаємне визнання документів про освіту з наявністю систем незалежного оцінювання.



Протягом останніх років Україна за підтримки світового банку брала участь у міжнародних порівняльних обстеженнях якості математичної і природничої підготовки учнів 15-річного віку, і функціональної грамотності молодших школярів на завершенні початкової школи за методиками TIMSS. В Україні з 2003р. проводяться також сесії зовнішнього тестування навчальних досягнень випускників шкіл.

Застосування міжнародних досліджень і цінну інформацію про стан освіти дозволяють проаналізувати ситуацію в міжнародному контексті.

Наведемо приклади таких даних щодо мовної освіти.

Учні утруднювались у ситуаціях, коли завдання містили великий обсяг тестової інформації (у наших традиціях економніше представляти зміст). Труднощі виникали, якщо інформація подавалась у вигляді таблиць. Схем, діаграм, малюнків, або навпаки, завдання передбачало представити розв'язок у табличному вигляді.

Порівняно низькі результати виявлено під час розв'язання завдань, які потребували залучення додаткової інформації; за формою були комплексним або структурованими з кількох взаємопов'язаних питань різної тематики; потребували різних форм відповідей (вибір правильної, короткий чи розгорнений запис відповіді; творче доповнення відомого; використання знання у змінених умовах в різних життєвих ситуаціях; використання загальнонавчального уміння на матеріалі різної складності).

Завдання на застосування мовних знань та умінь, на засвоєння окремих норм літературної мови виявилися занадто складними для значної частини учнів. Аналіз відкритого завдання, яке передбачало побудову письмового висловлювання з елементами оцінки подій, поведінки персонажів з прочитаного твору, показів, що лише 6% учнів набрали максимальну кількість балів (4 б.). Вони досить вправно побудували текст, чітко і правильно висловили свою думку й аргументували її.

Однак решта завдань виявила істотні труднощі у роботі школярів над побудовою тексту. Так 2% учнів зовсім не приступили до письма. 14% висловили думку, яка не відповідала поставленому завданню. 47% учнів дотрималися зазначеної теми, але не змогли висловитися достатньо чітко й аргументовано. 30% з них сформулювали свою думку і ставлення до прочитаного, але не пояснили своїх тверджень.

У роботах молодших школярів — значна кількість помилок у побудові речень та пов'язуванні їх між собою, відборі слів у написанні слів та використанні пунктуаційних знаків. Середній бал за виконання відкритого завдання — 2,21 (з 4 максимально можливих).

Власне, розробка компетентнісно орієнтованих завдань — одна з ключових проблем у запровадженні компетентнісного підходу.

Якщо завдання на виявлення результатів засвоєння програмового змісту не містять компетентнісних характеристик, спрямування освітнього процесу втрачатиме ефективність з погляду досягнення заданої мети.

Висновки. Таким чином, назріла необхідність узагальнити напрацьований фонд наукових знань щодо ідей компетентнісного підходу. Важливо домогтись однозначності в тлумаченні базових понять компетентнісно орієнтованої освіти. Розширити перелік ключових компетентностей з метою точнішого охоплення всіх компонентів загально предметного змісту освіти, який реалізується в Україні. Теоретичне обґрунтування у вигляді концепцій має охоплювати цілісний процес: мету. Зміст, організаційні форми навчання, його структуру; варіативні характеристики подання ключових і предметних компетентностей у результатах освіти.

Важливо використати можливості запроваджених компетентнісного підходу в базові документи освіти, які визначають перспективу його застосування на різних рівнях.

Необхідно запропонувати практиці ієрархію вимог до освітніх результатів. Які б передбачали не лише когнітивні виміри, але й ціннісні, дієві, були за якісними характеристиками практико зорієнтовані на специфічні види діяльності. Водночас вони мають відображати фундаментальні надбання того, хто навчається в певній галузі знань. Вони, ці результати, мають бути подані в системі нарощення й ускладнення вимог, враховувати перехід учнів на вищі щаблі розвитку навчальних умінь.

1. Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень.- Юрінком Інтер, 2008.- С.408-410.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий довід та українські перспективи. - К., 2004.- С. 34-47.
3. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. - К., 2008. - 98 с.
4. Методичні рекомендації з реалізації компетентнісного підходу у змісті освіти та навчально-виховному процесі ЗНЗ. Аналітичний звіт за результатами дослідження. - К, 2010.-128с.
5. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. - К.: Початкова школа, 2006.- 430 с.
6. Савченко О.Я. Ключові компетентності—інноваційний результат шкільної освіти / О.Я. Савченко // Рідна школа. - 2011.- №8-9. - С. 4-8.
7. Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу (ч. 1). - К., Педагогічна думка, 2008. - 146 с.