

**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)

**АНАЛІЗ СУПЕРЕЧНОСТЕЙ У ЗАПРОВАДЖЕННІ
КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ****THE ANALYSIS CONTRADICTION IN IMPLEMENTING
THE COMPETENCE-BASED APPROACH IN SCHOOL EDUCATION**

Із запровадженням компетентностей підведено своєрідну риску під знаннєвою моделлю освіти. Серед причин, які зумовили кризу традиційної системи, називають передусім надлишковість знань, їх розірваність, слабкий зв'язок із дійсністю, потребами практики. Так усталилося, що предметний зміст виводиться з логіки конкретної науки. Зі свого боку акцент на когнітивному компоненті об'єктивно спрямовує пошуки в напрямі додавання знань, збільшення їх шир. Такий стан справ породжує дискусії щодо складу й актуальності змісту освіти.

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

Компетентнісний підхід дає змогу ліквідувати цей розрив і, так би мовити, технологічно переозброїти вчителя.

Орієнтація на компетентність як мету освіти передбачає можливість пов'язати воедино освітні рівні, логічно вибудувати зміст освіти у співвіднесенні з вимогами до результатів у системі їх ускладнення.

Важливо, що компетентнісний підхід дає можливість у результатах задіяти суб'єктність, досвід учня, що охоплює ті складові якості освіти, які лише декларувались, а насправді не становили об'єкт контролю, у тому числі державного.

Тобто компетентнісно орієнтована освіта, з одного боку, логічно впливає з попереднього етапу освоєння особистісно орієнтованого, діяльнісного базису. Водночас вона 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 й перетворюються на їхні власні цілі заради досягнення зрозумілого, привабливого і посилюючого результату.

Зміцнюється і розширюється пізнавальна мотивація учнів через: розвиток інтелектуальних переживань, підтримку успіху; особистісно орієнтований зміст навчання, задоволення потреби в пошуку нової інформації; створення ситуацій пізнавальних утруднень, диференційоване використання мотиваційних спонук залежно від характеристик уміння вчитися.

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

Змінюються форми і методи організації навчання – вони набувають діяльнісного характеру, передбачають вироблення самостійності в застосуванні програмового змісту. Широко використовуються групові форми навчальної роботи з метою формування 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), а й рівень рефлексивності в самооцінюванні результатів, активність у їх набутті, вияв інтересу до пізнання; надання переваги знанням, які можна здобути самостійно; прагнення до успіху.

Таким чином, перехід до компетентнісного підходу потребує опрацювання нового теоретичного базису, ідентифікації понятійного фонду європейської педагогічної термінології, узгодження з вітчизняною наукою, врахування необхідності запропонувати практиці ієрархію вимог до освітніх результатів, які б становили об'єктивну оцінку і були зрозумілими всім учасникам навчального процесу.



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

Серйозним ризиком у запровадженні компетентнісно орієнтованої освіти можна визнати досі неподолане різногласся 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 – вихідна умова для адекватного аналізу стану освіти загалом. З урахуванням напрацювань у сфері особистісно орієнтованої освіти в зарубіжному досвіді виникло розуміння компетентності як інтегрованого результату освіти, присвоєного особистістю, що передбачає зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах (коли, наприклад, неповні дані умови задачі, дефіцит інформації про щось, обмаль часу для розгорнутого пошуку відповіді, коли невідомі причинно-наслідкові зв'язки, коли не спрацюють типові варіанти рішення тощо). Саме тоді створюються умови для використання механізмів компетентності – здатності діяти в конкретних умовах і мотивів досягти результату.

Як випливає з викладеного, компетентність – цілісна, тобто ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі по собі не є компетентністю.

Розгорнуте 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 компетенції є компетентність, яка передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Компетенції виводяться як реальні вимоги до засвоєння учнями й студентами сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлення до певної галузі, якостей особистості, котра діє в певному соціумі.

Вони втілені в Державних стандартах освіти, програмах, критеріях навчальних досягнень, освітньо-кваліфікаційних характеристиках підготовки вчителя тощо. Ознакою компетенції 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 й операційно-технологічні складові, а 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 – у мовах, комунікаційні – в інформатиці. Останніми роками 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 наведено розуміння цих понять як тотожних.

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 виокремлення. Маятник поглядів, як правило, хитається від спроб руху за аналогією – до пошуку специфічних, що відповідають вітчизняним освітнім традиціям.

Одностайний 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 сутністю 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 мінливу 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 відповідає його провідному компоненту.

За результатами діяльності робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу, яка працювала в межах проекту ПРООН і у якій брали участь і співробітники Національної академії педагогічних наук України, МОН України, 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 узгоджується з індикаторами якості освіти. За методиками її оцінювання, які склалися у світовій практиці, і це дуже істотно, якість освіти постає не як сумарне вираження знань і умінь із 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, а й життєвий і навчальний досвід учня, умови й характеристики навчання і виховання.

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

Така робота здійснюється науковцями лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Компетентнісні результати закладені у 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.

У розробках науковців лабораторії реалізовано функції компетенцій, які відображають соціальне замовлення, є умовою реалізації особистісних смислів у навчанні; охоплюють реальні об'єкти навколишньої дійсності для цілеспрямованого застосування знань, умінь, способів діяльності, ціннісних орієнтирів. Вони наявні в різних навчальних предметах і освітніх галузях; є міжпредметними елементами змісту освіти; постають інтегральними характеристиками якості підготовки учнів і комплексного контролю.

Зокрема, компетенції залежно від предметної специфіки відображено такими, наприклад, вимогами, що дають змогу усунути суперечливості між засвоєними теоретичними відомостями та їх використанням для розв'язання конкретних життєвих завдань:

- уміти розрізняти об'єкти, ознаки, властивості;
- аналізувати й пояснювати причини і наслідки подій, вчинків, явищ;
- створювати тексти, вироби, проекти;
- висловлювати ставлення до подій, вчинків своїх та інших;
- брати участь у колективних справах, у розв'язанні навчальних завдань, оцінювати вчинки, різні моделі поведінки та ін.;
- користуватись певними предметами та ін.[4].

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

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

У цьому документі-орієнтирі конкретизована кожна з ключових компетентностей. Визнаємо, що пошуки у сфері компетентнісної освіти все ще суперечливі, багатоаспектні, оскільки ґрунтуються на узвичаєних канонах і водночас новітніх підходах.

Зміна контексту потребує узгодженого перегляду всіх пріоритетів освіти: методологічних вихідних, цілей, змісту, технологій. Є ризики абсолютизації однієї зі складових ідей або втрати стратегічних цілей під час їх операціоналізації – перекладу мовою практичних дій. Скажімо, компетентнісна освіта на чільне місце висуває життєві ситуації, контекст, у якому учень, студент виявить свою обізнаність. Навчальні завдання ставляться так, як вони функціонують у житті, а не за логікою навчальної дисципліни.

Контроверсійними з цього погляду є питання забезпечення фундаментальності й водночас практичної спрямованості освіти.

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

«Фундаментальність під загрозою», вважають опоненти компетентнісного підходу і розглядають «освіту вглиб», тобто з основ наук або академізм як протиположність практичному базису. Очевидно, що не можна в шкільній і, звісно, професійній освіті поступитись фундаментальністю, що ми спостерігаємо, коли скорочуються базові дисципліни в вишах. З навчального плану підготовки вчителя вилучається історія педагогіки, дидактика розчиняється в загальній педагогіці, загальні мовознавчі, літературознавчі, природничі та інші дисципліни 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 зазнали гіперболізованого ухилу на утилітарну, прагматичну спрямованість, навпаки, спостерігається посилення фундаментального характеру освіти. Згадаймо, як у 80-х роках ХХ ст. громадське занепокоєння у США викликав стан освіти, на підставі чого була підготовлена національна доповідь «Нація в небезпеці: необхідність освітніх реформ». У той час була прийнята програма «Вчителі майбутнього», за якою поступово підвищувалися статус вчительської праці, рівень автономії педагога. Одним із завдань було скасування бакалаврського ступеня для вчителя і підготовка його на рівні магістра.

Суголосним цьому напрямку є проголошення вже Б. Обамою курсу на освітні реформи в промовистій за назвою доповіді «Наука потрібна як ніколи раніше». Еталони науковості в педагогічній дійсності дедалі сильніше змушують тлумачити знання не як самоціль, а як 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.

Реалізувати принцип фундаментальності в практичному аспекті повною мірою дає змогу система навчальних зокрема й професійних завдань 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, функціональної грамотності молодших школярів на завершених початкової школи за методиками TIM88.

В Україні з 2003 р. проводяться також сесії зовнішнього тестування навчальних досягнень випускників шкіл. Застосування міжнародних досліджень надає цінну інформацію про стан освіти, дає можливість проаналізувати ситуацію в міжнародному контексті.

Наведемо приклади таких даних щодо результатів мовної освіти, які мають міжпредметний зміст, характеризують освітні результати на засадах компетентнішого підходу в початковій ланці школи.

Зокрема, учні відчували труднощі у ситуаціях, коли завдання містили великий обсяг тестової інформації (у наших традиціях економніше представляти зміст). Труднощі виникали, якщо інформація подавалася у вигляді таблиць, схем, діаграм, малюнків або, навпаки, завдання передбачало представлення розв'язку в 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 мінливих умовах у різних життєвих ситуаціях; використання загальнонавчального уміння на матеріалі різної складності).

Аналіз відкритого завдання, яке передбачало побудову письмового висловлювання з елементами оцінки подій, поведінки персонажів з прочитаного твору, показав, що лише 6% учнів набрали максимальну кількість балів (чотири). Вони досить вправно побудували текст, чітко й 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 % із них сформулювали свою думку і ставлення до прочитаного, але не пояснили своїх тверджень.

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

Власне, розроблення компетентнісно орієнтованих завдань – одна з ключових проблем у запровадженні компетентнісного підходу.

Таким чином, назріла необхідність узагальнити напрацьований фонд наукових знань щодо ідей компетентнісного підходу. Важливо домогтися однозначності в тлумаченні базових понять компетентнісно орієнтованої освіти, розширити перелік ключових компетентностей з метою точнішого охоплення всіх компонентів загальнопредметного 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 запровадження компетентнісного підходу в базові документи освіти, які визначають перспективу його застосування на різних рівнях.

Необхідно запропонувати на практиці ієрархію вимог до освітніх результатів, які би передбачали не лише когнітивні, а й ціннісні, дієві виміри, були за якісними характеристиками практикоорієнтовані на специфічні види діяльності. Водночас вони мають відображати фундаментальні надбання того, хто навчається в певній галузі знань. Ці результати мають бути подані в системі нарощування й ускладнення вимог, враховувати перехід учнів на вищі щаблі розвитку навчальних умінь.

Мають бути здійснені заходи щодо розроблення компетентнісно орієнтованих завдань для вивчення результатів навчання в предметній сфері діяльності, які можуть застосовуватись у підручниках, під час навчання, в оцінюванні навчальних досягнень, різних видах моніторингу – внутрішньошкільному, зовнішньому.

Потребують координації зусилля різних освітянських інституцій для взаємодії з усіма, хто має реалізовувати компетентнісний підхід. У зв'язку з цим важливо налагодити відповідний професійний розвиток педагогічних працівників різних категорій у системі підвищення кваліфікації, співпрацювати з фаховими виданнями.

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 408–410.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий довід та українські перспективи. – К. : К. І. С, 2004. – С. 34–37.
3. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів 3-4 класів : посібник / О.Я. Савченко та ін. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 304 с.
4. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи. – К. : Освіта, 2011. – 392 с.