

**Лісова С.В. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 34-53.**

## **КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ВИЩІЙ ОСВІТІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД**

У світлі Болонського процесу вся європейська система вищої освіти почала рухатися у пошуку досягнення більших ступенів порівняння й сумісності освітніх систем, інструментів і механізмів їхньої коректної конвергенції. Виробляються єдині підходи до забезпечення якості вищої освіти, до розробки навчально-методичного забезпечення. Відбувається відома уніфікація ступенів вищої освіти, хоча філософія болонських реформ будується на визнанні й збереженні національних культурно-освітніх традицій. Виробляється загальна мова, що дозволяє описати, на що спрямовані навчальні програми - мова компетенцій і результатів.

Для країн, що підписали Болонську декларацію, ці процеси становлять якщо не суть, то очевидну істотну низку перетворень систем вищої освіти, Україна – у їхньому числі. Почався пошук нових концептуально-методологічних засад стандартів нового покоління, що гармонійно поєднують досягнення попередніх версій із сучасними запитами. Однією з обговорюваних моделей є компетентнісна модель. Розробка даної моделі допоможе підсилити увагу академічного співтовариства до такої неklasичної категорії освіти, як "компетенція", до освоєння нашою освітньою практикою компетентнісного підходу при проектуванні освітніх систем (стандартів, програм, навчальних планів) і відновленні освітньої політики.

На нашу думку, це дозволить:

*по-перше*, створити нове покоління освітніх стандартів вищої професійної освіти, що забезпечують більшу прозорість, порівняння із європейськими освітніми системами (зробити їх близькими до стандартів, що мають міжнародну валідність);

*по-друге*, здійснити не просто переробку діючих освітніх програм для підготовки бакалаврів, дипломованих фахівців/магістрів, але спроектувати їх у новому компетентнісно-методологічному плані, коли в основі стандартів будуть знаходитися не кількісні й змістовні параметри "входу" й "процесу", але характеристики, що відбивають якісні результати освітнього процесу, виражені інтегрованою мовою компетенцій;

*по-третє*, зміцнити позиції вищої освіти України в загальноєвропейському освітньому й дослідницькому просторі при одночасному збереженні сильних академічних характеристик національної вищої школи;

*по-четверте*, почати загальносистемне зрушення вищої освіти у бік запитів економіки й ринків праці, підсилюючи її особистісну й соціальну

значимість;

*по-н'яте*, підвищити адаптованість випускників до їхньої життєдіяльності в умовах наростаючого динамізму й невизначеності, підготувати їх як активних суб'єктів нової освітньої парадигми – "освіти протягом всього" життя.

Тут доречно висловитися щодо питання про причини й фактори, які спонукають до зрушення від *кваліфікаційного підходу* в професійній освіті до *компетентнісного*.

Спочатку наведемо аргументацію, типову для документів "світового формату" або відзеркалюючих позицію знаних міжнародних експертів у частині зазначеної тенденції: руху "від поняття кваліфікації до поняття компетенції".

Цю тенденцію відображено у тому, що посилення когнітивних й інформаційних початків у сучасному виробництві не "покривається" традиційним поняттям професійної кваліфікації. Більш адекватним стає поняття компетентності. Не можна заперечувати той факт, що новий тип економіки викликає нові вимоги, поставлені перед випускниками ВНЗ, серед яких більший пріоритет мають вимоги системно організованих інтелектуальних, комунікативних, моральних підходів, що дозволяють успішно організовувати діяльність у широких соціальних, економічних, культурних контекстах.

"Нові умови у сфері праці, – записано у Програмному документі ЮНЕСКО, – впливають на цілі викладання й підготовки в галузі вищої освіти. Просте розширення змісту навчальних програм і збільшення робочого навантаження на студентів не можуть бути реалістичним рішенням. Тому перевагу варто віддавати предметам, які розвивають інтелектуальні здібності студентів, дозволяють їм розумно підходити до технічних, економічних, культурних змін і розмаїтості, дають можливість здобувати такі якості, як ініціативність, дух підприємництва й пристосованість, а також дозволяють їм більш упевнено працювати в сучасному виробничому середовищі" <sup>1</sup>.

Загальний вектор економічного розвитку XXI століття – "інтелектуалізація машин" й "дематеріалізація" праці. Це аж ніяк не веде до витиснення явища й категорії кваліфікації, але це робить кваліфікацію недостатньо адекватною мірою для проектування результатів вищої освіти. "Все частіше підприємцям потрібна не кваліфікація, що на їх погляд занадто часто асоціюється з умінням здійснювати ті або інші операції матеріального характеру, а компетентність, що розглядається як свого роду коктейль навичок, властивих кожному індивідові, у якому сполучаються кваліфікація в точному значенні цього слова... соціальна поведінка, здатність працювати в групі, ініціативність і любов до ризику" <sup>2</sup>.

Як зазначає професійний дослідник проблем перспективного розвитку

---

<sup>1</sup> Реформы и развитие высшего образования: Програмный документ ЮНЕСКО. - М.: ЮНЕСКО, 1995. – 93 с.

<sup>2</sup> Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». - М.: ЮНЕСКО, 1997. – 89 с.

Георгес Т. Роос: "У прискорюваній економіці, підприємства остерігаються створювати робочі місця, на яких працюють протягом життя. Занадто швидко застарівають Know-how найманих робітників. Росте ненадійність робочих місць, оскільки усе більше співробітників пов'язані із гнучкими, короткостроковими проектами й колективами, які необов'язково належать одній фірмі (outsourcing). Потрібна наявність компетенцій. Для того, хто шукає роботу, це означає, що він повинен стати універсальним працівником (працівником, що володіє "портфелем компетенцій" – Portfolio-Worker): він повинен мати різнобічні здібності, які ґрунтуються на власних талантах і пронизані оригінальною комбінацією практичного досвіду. Замість виконання завдання потрібна здатність вирішувати проблеми. Співробітники стають більшою мірою самостійними (або Intra-preneurs) зі значною ринковою відповідальністю" <sup>3</sup>.

Цікаве питання поставлено Дітером Мунком: "Професійність і компетенція: антагоністи?". Йдеться про нову форму динамічної професійності й про те, що компетенція характеризує діяльнісні можливості особистості в соціальному контексті діяльності. "Компетенція містить у собі не тільки професійні знання й уміння, але й позапрофесійні навички, які часто описуються в таких поняттях, як методичні компетенції (ноу-хау), соціальні компетенції або ключові кваліфікації" <sup>4</sup>.

"Разом з тим, компетенція позначає суб'єктивний діяльнісний потенціал... Поняття професії/кваліфікації й компетенції перебувають у деякому взаємозв'язку, причому обидва поняття вказують на різні аспекти суб'єктивного діяльнісного потенціалу - вони не утворюють протилежні пари, але розмежовують одне одного" <sup>5</sup>.

Хоча варто зазначити, що професійна освіта втрачає свою чіткість й орієнтацію на подальшу спеціалізацію [Baethge].

Особливо підкреслимо: йдеться не про "скасування" кваліфікації, а про недостатність її як інтегрованого нового результату освіти.

Б. Бергман зазначає: "У новітній час з'явилася комплексна проблематика розвитку гуманних ресурсів роботи. Робочий світ досягнув, між тим, високого ступеня гнучкості. Зростаючі темпи змін в економіці, нарощування автоматизованих і комунікаційних технологій, так само як і глобалізація, призводять до невизначеності. Втрачається ідентифікація сталих професій, професії як короткострокові "пакети компетенцій" трансформуються. Тимчасовість роботи (нестійкість її) є робочою моделлю майбутнього. У цих умовах здатність до навчання й готовність до навчання виступають як найважливіші здібності" <sup>6</sup>.

Аналізуючи джерела стосовно даної проблеми, можна виявити наступні тенденції:

---

<sup>3</sup> Roos T.G. Die Arbeitswelt im Jahre 2020: Was bedeutet sie für die Bildung (Leicht gendert für Thurgauer Zeitung, 18 Juni 2002).

<sup>4</sup> Munk Dieter. Beruf und Kompetenz // Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Leske+Budrich, Opladen 2002.

<sup>5</sup> Там само.

<sup>6</sup> Berufliche Kompetenzentwicklung. Berlin. Dezember, 1999. 6'99.

- ✓ принципів зміни майже в усіх професіях;
- ✓ поява нових професій, "демаркація" існуючих;
- ✓ зростання ролі горизонтальної мобільності протягом трудового життя;
- ✓ професіоналізація вищої освіти (стирання кордонів між класичними академічними й прикладними професіями);
- ✓ виникнення феномену масової й "загальної" вищої освіти;
- ✓ глобалізація професій і професіоналів;
- ✓ зростання в системах професійної освіти конвергентних процесів;
- ✓ децентралізація економічної відповідальності й відповідальності за якість роботи;
- ✓ нарощування горизонтальної ієрархії організацій;
- ✓ розвиток адекватної системи професійної освіти всіх рівнів і ступенів (гнучкість, прозорість, порівняння/зіставлення, розширення "освіти протягом всього життя");
- ✓ посилення ролі й ускладнення завдань "особистісного розвитку" ("уміння на все життя");
- ✓ зміна стилів життя на рівнях: глобальному, соціальному, організаційному, індивідуальному;
- ✓ впровадження "ринкових механізмів" у вищій професійній освіті;
- ✓ застосування підходів "менеджеризму" в управлінні професійною освітою;
- ✓ активізація малого підприємництва;
- ✓ розширення фактору динамізму й невизначеності;
- ✓ скорочення соціального захисту громадян.

Питання щодо компетенцій і кваліфікацій – це питання про цілі освіти, які виступають активним ядром норми якості освіти, її стандартів.

Кваліфікаційний підхід припускає, що професійна освітня програма співвідноситься, як правило, з об'єктами (предметами) праці, з їхніми характеристиками й не свідчить про те, які здібності, знання й відносини оптимально пов'язані з ефективною життєдіяльністю людини в багатьох контекстах.

Кваліфікація означає перевагу рамкової діяльності в стійких професійних полях й алгоритмах. Компетенції відповідають вимогам "плаваючих" професійних меж, динаміці професій, їхній глобалізації, руйнуванню професійної обмеженості. Компетенції будуть затребувані в "суспільстві повної зайнятості", до якого просуваються сучасні розвинені країни. Дітер Мунк, підкреслюючи стрімке зростання невпевненості, що супроводжує життя людей<sup>7</sup>, зазначив, що вже в середині 80-х років минулого сторіччя дослідники (Бек й ін.) прогнозували трансформацію традиційних форм у нову систему гнучких, різноманітних, повних ризику, форм зайнятості й своєрідний, водночас із цим, поділ ринку робочої сили на стандартизовану й нестандартизовану норму робочої сили, а також заміну нормованої роботи на ненормовану.

<sup>7</sup> Munk Dieter. Beruf und Kompetenz // Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Leske+Budrich, Opladen 2002.

"У майбутньому, – зазначає Георгес Т. Роос, – праця буде являти собою не виконання певного завдання, а "розв'язання проблем" й "управління проектами"... Нова форма праці вимагає здатності мислити категоріями процесу (prozesshaft) і вміти визначати мету у процесі виконання справи. Потрібна здатність мислити різними сценаріями й діяти з урахуванням декількох альтернатив. Креативне навчання є центральним завданням майбутнього. Воно повинне надати можливість людині майбутнього приймати нові рішення, знаходити нові шляхи й генерувати нові ідеї. Під креативною освітою тлумачиться більше, ніж "вирівнювання" стосовно інтелектуальних вимог. У майбутньому йому буде приділятися ключова роль"<sup>8</sup>.

### **Компетентність – компетенція.**

Проблема дефініцій зводиться до їхньої чисельності й відсутності загальноприйнятої дефініції. Вона зовсім не означає заперечення нової якісної характеристики освіти взагалі й вищої освіти, зокрема. Феномен компетентності/компетенції викликаний до життя, як це ми намагалися довести вище, об'єктивними причинами. Проблема ж визначень - це скоріше проблема його суб'єктивної інтерпретації. Ознайомимося з існуючими визначеннями й спробуємо з'ясувати загальне між ними. Компетентність характеризує здатність людини (фахівця) реалізовувати свій людський потенціал для професійної діяльності.

Компетентність фахівця з вищою освітою – це виявлені ним на практиці прагнення й здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості й ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значимість й особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалювання.

Коли йдеться про компетентність, як результат оволодіння знаннями, навичками, досвідом, акцент робиться на тому, якими повинні бути ці знання, навички, досвід. Коли ми розглядаємо компетенції як особистісні риси, на перший план висуваються питання їхньої структури, що утворюють компоненти і зв'язки між ними. Компетентність не повинна протиставлятися професійній кваліфікації, але й не повинна ототожнюватися з нею. Термін "компетенція" використовується для позначення інтегрованих характеристик якості підготовки випускника, категорії результату освіти<sup>9</sup>.

У рамках пропонованого до використання (у стандартах нового покоління) компетентнісного підходу поряд з категорією "компетенція" необхідно конкретизувати також і поняття "компетентність".

Отже, під компетентністю розуміється інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника ВНЗ для виконання діяльності в певних галузях (компетенціях). Компетентність, так само як і компетенція, містить у собі когнітивний (пізнавальний), мотиваційно-

---

<sup>8</sup> Roos T.G. Die Arbeitswelt im Jahre 2020: Was bedeutet sie für die Bildung (Leicht gendert für Thurgauer Zeitung, 18 Juni 2002).

<sup>9</sup> Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования//Высшее образование сегодня. – № 5. – 2003.

ценнісний й емоційно-вольовий компоненти. Компетентність – це ситуативна категорія, оскільки виражається в готовності до здійснення діяльності в конкретних професійних (проблемних) ситуаціях.

Компетентність виявляється в особистісно-орієнтованій діяльності. Тому прояв компетентності оцінюється на основі сформованої у випускника ВНЗ сукупності вмінь (інтегративно відображаючих цю компетентність) і його поведінкових (психологічних) реакцій, що проявляються в різноманітних життєвих ситуаціях.

Так, компетенція – не безперечне й очевидне явище в контексті класичної освітньої культури.

Ерпенбек розглядає компетенцію як диспозицію самоорганізації. З огляду на ту обставину, що проблемні рішення й дії приймаються й реалізуються в комплексних, динамічних системах, таких, як більшість сьогоднішніх підприємств й організацій, компетенції можна зрозуміти в контексті сучасної теорії самоорганізації, синергетики, радикального конструктивізму, теорій катастроф, хаосу й складностей<sup>10</sup>. Тобто, сьогодні компетенції виступають важливим персональним ресурсом (Б. Бергман)<sup>11</sup>.

У науковій літературі застосовується визначення професійних (професійно орієнтованих); загальних (ключових, базових, універсальних); академічних й ін. компетенцій.

Професійні компетенції – це готовність і здатність доцільно діяти відповідно до вимог завдання, методично організовано й самостійно вирішувати проблеми, а також самооцінювати результати своєї діяльності<sup>12</sup>. Отже, це пов'язані із предметом навички, відповідні методи й технічні прийоми, притаманні різним предметним галузям.

Зазначаючи важливість специфічних предметних компетенцій для магістерських ступенів (за структурою вищої освіти, згідно Болонської декларації), С. Берган підкреслює: "...всі інші ступені, безумовно, забезпечують того, кого навчають, значною кількістю компетенцій. У той же самий час компетенції, що відбивають специфіку конкретного предмету, не менш важливі для того, хто хоче запросити на роботу *Загальні компетенції* розглядаються як здатність, засновану на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які здобуваються у всіх трьох типах освітньої практики: формальної, неформальної, інформальної. Загальні компетенції іноді називають інструментальними, безособовими, систематичними"<sup>13</sup>.

В Німеччині у професійній освіті йдеться про соціальні й персональні компетенції.

*Соціальні* – це готовність і здатність формуватися й жити в соціальній взаємодії: змінюватися й адаптуватися; виробляти здатність до раціональної й відповідальної дискусії й досягнення згоди з іншими.

*Персональні* – це готовність і здатність особистості: виявляти,

---

<sup>10</sup> Berufliche Kompetenzentwicklung. Berlin. August, 1999, 4'99.

<sup>11</sup> Там само

<sup>12</sup> Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Berufskraftfahrer /Burufskraftfahrerin. BIBB. 2000.

<sup>13</sup> Колер Ю. Обеспечение качества, аккредитация и признание квалификаций как контрольные механизмы Европейского пространства высшего образования//Высшее образование в Европе. – № 3. – 2003.

осмислювати й оцінювати шанси свого розвитку, вимоги й обмеження в родині, професії, громадському житті; проявляти власні здібності, розробляти й розвивати свої життєві плани. *Персональні компетенції* охоплюють особистісні якості, такі, як самостійність, самоповага, надійність, усвідомлена відповідальність, розвиток самоусвідомленої орієнтації на цінності<sup>14</sup>.

Глосарій ЮНЕСКО містить термін "освіта, заснована на компетентності", що тлумачиться як "освіта, що базується на описі, вивченні й демонструванні знань, навичок, поведінки й відносин, необхідних для будь-якої певної ролі, професії або кар'єри"<sup>15</sup>.

У посібнику Prime (Research and Development) розрізняють поняття "компетентний, компетенція, компетентність". Компетентнісний (*прикметник*) у значенні високоякісна діяльність ("компетентнісна людина"). Компетентність (*іменник*): бути компетентним ("компетентність менеджменту", "компетентність менеджера"). Компетенція (*іменник*) має подвійне значення: завдання, що виконуються якоюсь особою ("приготування їжі") і персональні якості якоїсь особи ("лідерство", "проникливість"). Обидва останніх значення з'явилися у США. Окрім того, виділяються широкий і вузький погляди на компетенції: вузький погляд означає дотримання правил і процедур, використання технічних/професійних навичок для виконання типових завдань; широкий погляд припускає вимоги більші, ніж необхідні для окремої роботи, що відповідають кращій існуючій практиці й майбутнім ринкам праці.

Йдеться також про два підходи до компетенцій: рефлексивний (відбиття існуючої практики й того, що люди можуть робити у теперішній час) і стратегічний (компетенції визначаються передбаченням майбутніх потреб економіки і є стимулюючими, спрямованими не тільки на те, що відбувається "тут" й "тепер")<sup>16</sup>.

Один з відомих дослідників результатів освіти й компетенцій Стівен Адам (університет Вестмінстера) зазначає, що "...певною мірою компетенції й компетентності використовуються у зв'язку з результатами навчання ... Компетенція може в широкому значенні відноситися до здібностей, умінь, можливостей, навичок, розуміння йтощо Компетентнісна людина – це хтось із достатніми навичками, знаннями й можливостями. Деякі мають іншу точку зору й ототожнюють компетенцію тільки з навичками, набутими у процесі підготовки"<sup>17</sup>.

Стівен Адам констатує, що даний термін не має єдиного тлумачення. Передбачається, що компетенції й навички включають "*знання й розуміння*" (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), "*знання, як діяти*" (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій) і "*знання, як бути*" (цінності, що є невід'ємною частиною

---

<sup>14</sup> Там само.

<sup>15</sup> Разработка стандартов в профессиональном образовании и обучении - описание, опыт, примеры. Пособие. Европейский фонд образования. Т. 2. Июль 1999 г. – С. 96.

<sup>16</sup> Model of Competence. Which reflects the needs of employment. Prime. Research and Development. 1999.

<sup>17</sup> Болонский процесс: середина пути/Под науч. ред. В.И. Байденко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – С. 116.

сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті). "Компетенції, - пояснює Стівен Адам, - представляють комбінацію характеристик (щодо знань й їхнього застосування, навичок, обов'язків і позицій й використовуються для опису рівня або ступеня, у яких людина може продемонструвати їх). У цьому контексті компетенція або набір компетенцій означають, що людина може виявити певні здібності або навички й виконати завдання так, що це дозволить оцінити рівні досягнень. Компетенції можуть демонструватися й, отже, оцінюватися" <sup>18</sup>.

Отже, зауважимо наступне:

1. Можна дослідити, що більшість дефініцій ґрунтуються на чомусь загальному, а саме: компетенції як єдність теоретичного знання й практичної діяльності на ринках праці.

2. Компетенції як найбільш загальна мова для опису результатів освіти. У цьому сенсі компетенції:

- виключають втручання в освітній процес, методи й технології навчання;
- сприяють порівнянню й підтвердженню ступенів при дотриманні автономії навчального закладу, його здібності до інновацій й експериментів (встановлюють загальні показники рівня);
- сприяють розробці навчальних програм (процес їхнього проектування починається з ідентифікації результатів навчання);
- використовуються для внутрішньої й зовнішньої оцінки якості вищої освіти за допомогою ідентифікаторів ключових компетенцій.

Виділяють також академічні компетенції, які інтерпретуються як володіння методологією й термінологією, що властиві окремим галузям знань, розуміння діючих в них системних взаємозв'язків й усвідомлення їхніх аксіоматичних меж <sup>19</sup>.

Наведений огляд дефініцій компетенцій представляє тільки малу частину їхнього фактичного змісту, нюансів й акцентів.

Саме у всіх згаданих визначеннях відбиваються (передчуваються) спонтанно загальносистемні (парадигмальні) зрушення освіти від змістовно-знанієво-предметної (дисциплінарної) парадигми до нової орієнтації на озброєння особистості готовністю й здатністю до ефективної життєдіяльності в широкому колі різних контекстів. Стає усе більше затребуваним самотворчість особистості. Пошук адекватних компетенцій як інтегрованого результату освіти – це одна зі спроб пом'якшити можливість фрустраційних травм, імовірність яких багаторазово підвищується в умовах стрімкого (стихійного) зростання динамізму й невизначеності. Компетентнісний підхід в освіті, в кінцевому підсумку, є приведення останнього у відповідність із новими умовами й перспективами, – це виникнення стратегічної установки освіти, включаючи вищу (а може бути, саме її в першу чергу) на адекватність

---

<sup>18</sup> Болонский процесс: середина пути/Под науч. ред. В.И. Байденко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. - С. 116.

<sup>19</sup> Коршунов С.В. Подходы к проектированию образовательных стандартов в системе многоуровневого инженерного образования: Материалы к 6 засед. методол. сем. 29 марта 2005 г. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. - 88 с.



Західні експерти підкреслюють важливість компетенцій у наступному:

- подальша прозорість академічних і професійних профілів для ступенів і навчальних програм, а також, підсилювання спрямованості на результати;
- розвиток нової парадигми центрації на студента, споживача освіти й необхідність зосередитися на управлінні знаннями;
- зростаюча потреба в освіті протягом всього життя з більш гнучкою організацією навчання;
- забезпечення найвищих рівнів працевлаштування;
- посилення європейського виміру вищої освіти;
- забезпечення мови, більш придатної для консультацій із зацікавленими колами <sup>21</sup>.

Орієнтація на компетенції сприяє досягненню більш високих стандартів якості освіти, поліпшенню працевлаштування. Працевлаштування повинно знаходити всіляке відбиття в навчальних програмах. Це залежить від типу працевлаштування: після завершення першого або другого ступеня.

Компетенції додають прозорості до ступенів в масштабах всієї Європи. Компетенції (предметні) для першого й другого ступенів дозволяють виробити європейські опорні стандарти, "які можна вважати загальними, різноманітними і динамічними стосовно конкретних ступенів, а також для створення систем координат, що дозволяють прояснити й зробити більше зрозумілими зв'язок і характер кваліфікацій" <sup>22</sup>. Системи акредитації стають більш погодженими, завдяки широкому консенсусу щодо результатів освіти й розвитку загальних структур кваліфікацій.

### **Сутність компетентнісного підходу у проектуванні стандартів вищої освіти**

Під *компетентнісним підходом* розуміється *метод моделювання результатів освіти* як норм якості вищої освіти. Ми виходимо з того, що в рамках компетентнісного підходу охоплюються всі освітні стандарти: мінімум змісту, вимоги до випускників і максимум навчального навантаження. Більше того, саме відповідно до логіки компетентнісного підходу названі три параметри освітнього стандарту, що мають своє адекватне втілення.

Державний освітній стандарт відповідно до компетенцій, є:

- ❖ втіленням предметних й універсальних компетенцій, встановлених у співробітництві розроблювачів стандартів із представниками різних спеціальних груп (з використанням коректних методів аналізу ринків праці, думок і запитів роботодавців, випускників і професорсько-викладацького складу);
- ❖ обґрунтуванням результатів освіти, сформульованих у формі активних

<sup>20</sup> Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры. Всемирная конференция по высшему образованию / ЮНЕСКО. - Париж, 1998 – 108 с.

<sup>21</sup> Болонский процесс: середина пути/Под науч. ред. В.И. Байденко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – С. 153.

<sup>22</sup> Болонский процесс: середина пути/Под науч. ред. В.И. Байденко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – С. 153.

дієслів дії;

- ❖ змістом освіти, необхідним і достатнім для досягнення результатів і формування компетенцій;

- ❖ оцінюючих засобів;

- ❖ положенням про визнання особистих досягнень студентів/випускників.

Компетентнісний підхід поєднує значення обох термінів "компетентність" й "компетенція".

Компетентнісний підхід припускає, що:

- 1) стандарти вищої професійної освіти виступають передусім як освітні стандарти результату освіти;

- 2) сам компетентнісний підхід є методом моделювання й проектування результатів освіти і їхніх відображень у стандарті.

Проектування освітнього стандарту з позицій компетентнісного підходу означає наступне:

1. У стандартах вищої професійної освіти відбито у системному й цілісному вигляді образ результату освіти по завершенні освітньої програми;

2. Результати освіти сформульовані у вигляді ознак готовності студента/випускника продемонструвати відповідну структуру знань, умінь, цінностей;

3. В освітньому стандарті задається структура компетенцій, які мають набути студенти/випускники й які утворюють "каркас" усього різноманіття результатів навчання.

Окрім структури компетенцій варто охарактеризувати взаємозв'язок між основними групами компетенцій й окремими, найбільш значимими, компетенціями. Можливо, буде потрібно ранжирування складу компетенцій на основі різних експертних оцінок випускників, роботодавців, професорсько-викладацького складу. Припустимо альтернативні варіанти (тобто різні класифікації компетенцій). Коли починаємо реалізовувати компетентнісний підхід, то необхідно взяти за основу будь яку їхню класифікацію (структуру, підпорядкованість): загальну, властиву саме вищій освіті; загальні для деяких сфер діяльності (транспорт, експлуатація технічних систем, сільськогосподарські технології) тощо

Отже, головною ознакою (критерієм) компетентнісного підходу виступає переважна спрямованість стандарту на результати освіти зі змістовним забезпеченням. У цьому значенні, модель державного стандарту вищої професійної освіти, орієнтована на "вхідні", змістовні параметри, повинна бути "добудована" орієнтацією на результати освіти. "Формулювання результатів навчання, – пише С. Адам, – як правило, починається із фрази: "По завершенні навчання (одиниці модуля або кваліфікації) успішний студент зможе оцінити переваги..."<sup>23</sup>.

Що стосується вираження результатів у термінах компетенції, то в "Керівництві користувача: ECTS" наведені три приклади:

---

<sup>23</sup> Болонський процес: середина пути/Под науч. ред. В.И. Байденко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. - С. 114.

"Приклад компетенції, що відбиває специфіку предмету в галузі історії: наприкінці курсової одиниці/модуля очікується, що студент може продемонструвати здатність правильно коментувати й анотувати тексти й документи відповідно до правил критики, прийнятими в даній галузі.

#### **Приклад загальної компетенції:**

Наприкінці курсової одиниці/модуля очікується, що студент може продемонструвати ефективно оволодіння навичками інформаційного пошуку у відношенні первинних і вторинних джерел інформації, включаючи комп'ютерний пошук в інтерактивному режимі " <sup>24</sup>.

У стандарті компетентнісного підходу доцільно відійти від "закритого " нормування змісту освіти (хоча б і його мінімального рівня) і освоювати "відкриті " форми його проектування. Ч. Харві зазначає щодо змісту – це не стільки докладний опис того, які предмети треба викладати, а скоріше питання про те, наскільки обмежуючим сприймається подібний опис. Завдання, на думку Ч. Харві, зводиться до визначення ядра <sup>25</sup>.

Складність полягає у тому, щоб створити структурно-параметричну модель результатів освіти. Важливо сформулювати мову образу результатів. Скажімо, в університеті Fontys (Нідерланди) використовується класифікація по чотирьох групах поведінки студентів (знання, розуміння, застосування, інтеграція) у трьох галузях: когнітивній, психомоторній, етичній (емоційній).

Приведемо деякі з дієслів, що відповідають групам поведінки й галузям діяльності: "повторювати ", "описувати ", "заявляти", "пояснювати", "пізнавати", "класифікувати", "характеризувати", "порівнювати", "розрізняти", "розробляти", "завершувати", "демонструвати", "робити", "знаходити", "аналізувати", "обчислювати", "вибирати", "конструювати", "оцінювати", "проводити аналогію", "діяти", "доводити", "становити", "тестувати", "використати", "контролювати", "брати участь", "застосовувати норми й цінності" тощо.

Для різнорівневих освітніх стандартів вводяться розпізнавальні ознаки як за загальною структурою компетенцій/результатів (нарощування, поглиблення), так і за рівнем їхньої сформованості. Важливо, щоб компетенції/результати з необхідною повнотою й системністю відбивали й сам ступінь вищої освіти, і конкретну предметну спрямованість.

Необхідним представляється питання про державні освітні стандарти в умовах багатопрофільних моделей бакалаврів і магістрів. У Європі за період проведення болонських реформ сформувалися різні моделі двох ступенів вищої освіти, що відповідають різним запитам суспільства, особистості й ринків праці. У європейських ВНЗ готуються бакалаври-професіонали, бакалаври з фундаментом для широкого спектру професійних кар'єр (із широкою базовою підготовкою), бакалаври проміжного типу (наукова академічна орієнтація) і ін. Різноманітні й магістерські програми: подальша

---

<sup>24</sup> Болонский процесс: середина пути/Под науч. ред. В.И. Байденко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. - С. 114.

<sup>25</sup> Болонский процесс: середина пути/Под науч. ред. В.И. Байденко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. - С. 63-94.

спеціалізація, набуття різнобічних знань у різних або взаємодіючих галузях, підготовка до докторантури, з "європейським" виміром або із професійною орієнтацією. Зазначимо, що в Європі склалося неоднозначне ставлення до магістрів з академічною й професійною спрямованістю. В одних країнах проводяться принципові розходження (Франція), в інших – професійна й академічна орієнтація розцінюються як еквівалентні.

Подібна тенденція спостерігається й у вітчизняній вищій школі. Імовірно, освітні стандарти в компетентнісному форматі повинні відповідати всьому різноманіттю профілів. Можлива розробка стандартів для кожного профілю окремо. Можна піти по шляху використання сформованих класифікацій компетенцій в узагальненій (базовій) моделі, а потім "під" кожний профіль побудувати відповідні диверсифіковані моделі бакалаврів і магістрів.

Таким чином, ми знайдемо відповідь на запитання: за допомогою яких параметрів узагальненої моделі стандартів вищої професійної освіти можна ідентифікувати спеціальну (профільну) модель? Якщо нам вдасться врахувати істотні ознаки різних типів (профілів) бакалаврів і магістрів, то це дозволить побудувати узагальнену модель, з якої, як окремий випадок, буде впливати все профільне різноманіття. Отже, нове покоління стандартів вищої професійної освіти повинно врахувати в системі стандартів три типи їхнього різноманіття: профільне, предметне (напрямок, спеціальність), рівневе. Останнє, зокрема, розібратися з рівнями по кожній компетенції, побудувати класифікаційні шкали. Самі компоненти стандартів вищої професійної освіти в кожному ВНЗ "добудовуються" за рахунок національно-регіонального й компонентів ВНЗ. Повинен стати нормою: Державний освітній стандарт, що не зводиться до свого регіонального компоненту. Розроблювачі стандартів вищої професійної освіти покликані визначити: з якою мірою деталізації відбувається на державному рівні, та з яким ступенем деталізації делегується ВНЗ?

Отже, компетентнісний підхід дозволяє:

- ❖ перейти у професійній (у т.ч. вищій) освіті від її орієнтації на відтворення знання до застосування й організації знання;
- ❖ покласти в основу стратегію підвищення гнучкості на користь розширення можливості працевлаштування;
- ❖ поставити за основу міждисциплінарно-інтегровані вимоги до результату освітнього процесу;
- ❖ орієнтувати діяльність випускників на розмаїтість професійних і життєвих ситуацій.

На Болонському семінарі у Единбурзі (1-2 липня 2004 р.) відзначалося, що результати освіти сфокусовані на досвіді й досягненнях студентів і тому більш точно відбивають цінність кваліфікації як для самих студентів, так і для викладачів, і роботодавців. При цьому результати навчання безпосередньо пов'язуються зі стандартами, з національними механізмами забезпечення якості й з поліпшенням викладання, навчання й оцінювання <sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Болонський процес: середина пути/Под науч. ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – С. 104-109.

Необхідно рекомендувати розроблювачам стандартів третього покоління низку питань, які стануть своєрідними індикаторами для віднесення стандартів вищої професійної освіти до компетентнісної моделі<sup>27</sup>, а саме:

1. Яке визначення компетенцій і компетентності прийнято розроблювачами за основу стандартів вищої професійної освіти й чому?

2. Яка змістовна й структурно-параметрична модель поняття компетенції?

3. Чи виступають проекти нових стандартів більшою мірою "стандартами результатів освіти" у порівнянні зі стандартами вищої професійної освіти першого й другого поколінь? Як у стандартів вищої професійної освіти трьох поколінь відбита еволюція **результатів освіти (РО)** і знань? Які характеристики РО представлені в проектах освітніх стандартів нового покоління? Яким набором вимог записуються РО в компетентнісному підході в нових освітніх стандартах? Зв'язок знань, умінь, навичок і компетенцій.

4. Які розпізнавальні ознаки кваліфікаційних рівнів і ступенів вищої освіти (бакалавр, магістр, дипломований фахівець) з позиції РО й компетентнісного підходу (в аспектах академічного й професійної визнання)?

5. Як представлені в нових освітніх стандартах моделі професійних і загальних компетенцій випускників ВНЗ?

6. Наскільки РО, "закладені" у стандарті вищої професійної освіти нового покоління, є досить легко зрозумілими студентами та роботодавцями

7. Якою мірою стандарти вищої професійної освіти нового покоління є орієнтованими на студента?

8. Як у бакалавріаті представлені різні орієнтації й профілі?

9. Чи передбачено введення в стандарти вищої професійної освіти нового покоління рівня сформованості тих або інших компетенцій як РО?

10. Чи представлений у проектах нових стандартів стандарт оцінки результатів освіти й компетенцій? На які оцінні процедури, засоби й технології розрахований новий стандартів вищої професійної освіти? Чи передбачений рівень демонстрацій сформованості компетенцій як РО?

11. Як пов'язано освітній стандарт нового покоління з Додатком до диплому (DS)? Яким чином стандарти вищої професійної освіти й розроблювальна на його основі освітня програма можуть бути відбиті в європейському Додатку до диплома (DS)?

12. Як у розробці нових освітніх стандартів враховані:

- тенденції глобалізації даної професії;
- досвід ВНЗ - світових і вітчизняних лідерів у відповідній галузі вищої освіти;
- думка світу праці (чи проводилося вивчення попиту на ринку праці випускників даного профілю й рівня)?

---

<sup>27</sup> Коршунов С.В. Подходы к проектированию образовательных стандартов в системе многоуровневого инженерного образования: Материалы к 6 засед. методол. сем. 29 марта 2005 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 88 с.; Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры. Всемирная конференция по высшему образованию / ЮНЕСКО. - Париж, 1998 – 108 с.

13. Як у стандартах вищої професійної освіти відбиті індивідуальні, академічні й професійні потреби, а також запити ринку праці?

14. Як забезпечується "прозорість" стандартів вищої професійної освіти з погляду міжнародних критеріїв "прозорості" (відбиття "прозорості" через формулювання РО й компетенції; "прозорість як умова визнання")?

15. У якому співвідношенні за складом компетенцій перебувають кваліфікації випускників ВНЗ - бакалаврів і випускників технікумів і коледжів (із середньою професійною освітою підвищеного рівня)?

16. У якому співвідношенні за складом компетенцій перебувають кваліфікації випускників ВНЗ - магістрів і випускників аспірантури (післявузівська професійна освіта)?

17. Чи використана кредитна система ECTS (або інша) у проекті стандартів вищої професійної освіти нового покоління? Як структуровано освітній стандарт у кредитних одиницях (кредитний вимір стандартів вищої професійної освіти)?

18. Як реалізовано структуру стандартів вищої професійної освіти нового покоління (регіональний і ВНЗ компоненти)?

19. Яке співвідношення в нових стандартах вищої професійної освіти "ціль-завдань-результатів навчання-компетенцій"?

20. Чи закладені в нових стандартах вищої професійної освіти адекватні компетентнісному підходу освітні технології?

21. Якою мірою в новому стандарті вищої професійної освіти відбиті прогностичні параметри (у частині розвитку предметної галузі й професії)?

22. Чи є проект стандарту результатом діяльності тільки академічного співтовариства або в його розробці брали участь й інші зацікавлені сторони?

У статті "Знання, компетенція, освіта, виховання або що?" Вольфганг Бетхер називає критерії для формулювання стандартів, роблячи основний акцент на зміст:

- стандарти визначають, що повинні вивчати по основних дисциплінах або дисциплінарних галузях з погляду змісту й компетенцій;

- стандарти повинні бути деталізовані й описувати основний зміст; вони мають чіткі формулювання й носять характер навчальних програм;

- стандарти повинні бути тісно пов'язані зі змістом предметних галузей "недостатньо назвати тільки здібності, яких повинні набути студенти. Солідна освіта ґрунтується на фактах, отже, неможливо, наприклад, застосовувати природнонауковий спосіб мислення, не вивчивши щось про природнонаукові концепції й зміст");

- стандарти повинні бути ясними й визначеними в частині змісту, який підлягає засвоєнню;

- стандарти повинні бути інформативними (для всіх користувачів – учнів, викладачів, громадськості тощо); вони повинні бути загальнодоступними й зрозумілими, зручними для використання<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Bettcher Wolfgang. Wissen, Kompetenz, Bildung, Erziehung oder was? Zur Diskussion um Standardisierung in der allgemeinbildenden Schule//Kompetenzentwicklung in der Beruflichen Bildung. Leske+Budrich, Opladen 2002.

В інших місцях своєї публікації В. Бетхер зазначає, що стандарти мають бути точними й конкретно операціоналізованими. Стандарти, сформульовані занадто широко й невиразно, допускають більший ступінь індивідуальної варіативності. Освітній процес і все компоненти системи навчального закладу покликані бути організованими відповідно до системи чітко сформульованих очікувань, що містяться у стандарті, на підставі "логіки стандарту".

Компетентнісний підхід – це не просто просування в проектуванні стандартів від знань до компетенцій, але використання компетенцій як своєрідного "будівельного матеріалу" сильних суб'єктивно-особистісних потенціалів особистості. Із цим підходом пов'язується посилення духовно-етичних функцій вищої освіти. Освіта стає способом навічіння людини справлятися із численними непередбаченими проблемами.

Компетентнісний підхід означає вибір нових стратегій. У цьому сенсі він відомою мірою спрямований і на освітній процес. Він припускає усвідомлення й реалізацію тісного зв'язку освітнього процесу, змісту й результату. Компетентнісний підхід вимагає "... прийняття рішень із приводу загальної форми методів і технологій, добору й організації інформаційного матеріалу, розробки показників, що піддаються виміру, у світлі обраних методів і змісту"

<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Болонський процес: середина пути/Под науч. ред. В.И. Байденко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – С. 104-109.