

# ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРАВА ТА ПОЛІТИКИ

---

УДК 378.046(477+410+430+44+73).001.36

Ківалов С. В., НУ «ОЮА»

## КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ОЦІНЮВАННІ ЯКОСТІ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ НОВОГО ЗАКОНУ УКРАЇНИ «ПРО ВИЩУ ОСВІТУ»

*Виконано компаративне дослідження досвіду здійснення компетентісного підходу при оцінюванні якості освіти в провідних зарубіжних країнах. Надано характеристику особливостей структури та змісту реалізації компетентісного підходу в освітніх системах США, Великобританії, Франції та Німеччини. Визначено риси подібності та розбіжності в його реалізації.*

На сучасному етапі розвитку українського суспільства з новою гостротою постають проблеми відбудови ефективної системи освіти, про що свідчить новий Закон України «Про вищу освіту», який набрав чинності 6 вересня 2014 р. Аналіз цього закону підтверджує, що вимоги до якості освіти та власне розуміння її змісту змінюються у міру розвитку суспільства, економіки і науки. Внаслідок невідповідності результатів освіти сучасним запитам суспільства і потребам ринку праці виникло багато спроб формалізованого трактування якості освіти, що відбиває прагнення учасників освітнього процесу до підвищення його ефективності на тлі пріоритету прагматизму без шкоди для фундаментальності результатів освіти. Серед них важливе місце посідає компетентісний підхід до оцінювання якості освіти.

У багатьох публікаціях стверджується, що компетентісний підхід до трактування якості учбових досягнень виник у кінці 90-х рр. XX ст. у зв'язку з невідповідністю підготовки випускників навчальних закладів сучасним запитам суспільства і потребам ринку праці. Насправді

це не зовсім вірно, оскільки окремі ідеї компетентнісного підходу, пов'язані з орієнтацією навчання на формування узагальнених способів учбової діяльності і з теорією розвиваючого навчання, були намічені ще в 60-70-ті рр. ХХ ст. Також невірно вважати, що поняття «компетенції» прийшло на зміну поняттю «знання», якщо останні співвідносити не з вивченою інформацією, а з можливістю використання когнітивних патернів в житті. В цілому поняття компетенції ширше за сумарне уявлення про засвоєні знання, вміння, навички, оскільки не лише включає їх, але й припускає їх ефективне використання для вирішення певного кола проблем.

В наші дні до причин інтенсивного розвитку компетентнісного підходу в більшості публікацій зазвичай відносять наступні чинники і тенденції:

- поява нового типу економіки, що викликала потребу в зміні вимог до якості підготовки випускників, зміст праці і видів професійної діяльності;
- інтенсивний розвиток інформаційних технологій;
- зростаючий пріоритет творчих аспектів професійної діяльності та інтелектуального потенціалу фахівців;
- зростання динаміки модифікації професій, їх глобалізація.

Поки невідомо, наскільки виправданими будуть усі очікування і надії, що покладаються на компетентнісну модель підготовки фахівців для підвищення якості результатів освіти. Багато в чому це залежить від того, як саме буде реалізований цей підхід в системі освіти і як це буде пов'язано з рішенням великого числа поки що відкритих питань. І на цьому тлі важливу роль відіграє аналіз здобутків, недоліків та особливостей запровадження компетентнісного підходу до освітньої сфери у тих країнах, які дещо раніше України почали його реалізацію в освіті – в провідних країнах Заходу.

З приводу інтерпретації понять «компетентність» і «компетенція» на сьогодні немає єдиної точки зору ані в Україні, ані в Європі, як немає і чіткого уявлення про їхні відмінності. До найбільш поширених точок зору на співвідношення цих понять можна віднести наступні [порівн.: 1, 2].

Компетенція – це здатність застосовувати знання, вміння, навички і особові якості для успішної діяльності в різних проблемних професійних ситуаціях.

Компетентність – це рівень володіння сукупністю компетенцій, міра готовності до застосування компетенцій в професійній діяльності.

Перше поняття також має численні трактування. Зокрема, в роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників можна зустріти наступні формулювання.

– компетенції – це інтегровані характеристики якостей особи, що дозволяють здійснювати діяльність відповідно до професійних і соціальних вимог, а також особових очікувань [3, с. 23];

– компетенції – це сукупність знань, умінь, навичок і способів діяльності, необхідних для якісної продуктивної діяльності після навчання [4, с. 59];

– компетенції – це інтегральні характеристики підготовки навчаючих, які проявляються в готовності до здійснення якої-небудь діяльності в конкретних проблемних ситуаціях в процесі або після закінчення навчання [1, с. 13].

Отже, компетенція – це знання і розуміння того, як діяти в різних професійних і життєвих ситуаціях [5, с. 62].

Не зупиняючись на аналізі термінологічних проблем в розмежуванні уявлень про компетенції, в цілому можна сказати, що вони відбивають сучасні тенденції в розумінні якості результатів освітнього процесу. Звичайно, таке визначення якості через сукупність компетенцій не самоціль, головне – як фіксувати досягнутий рівень компетенції за допомогою оцінювання та забезпечити його підвищення. Тому кожна з компетенцій випускників навчальних закладів, що характеризує якість досягнутих результатів освіти, потребує структуризації шляхом виділення істотних ознак свого прояву в конкретних сферах професійної діяльності.

З кінця 90-х рр. XX ст. в багатьох зарубіжних країнах, що мають розвинену культуру в сфері педагогічного вимірювання, сформувався динамічний підхід до трактування якості результатів освіти. Хоча ідея запровадження часового чинника не узгоджується з цільовою парадигмою, закладеною в основі концептуального підходу до розробки освітніх стандартів, де якість нормується шляхом завдання вимог до результатів освіти і потребує зіставлення досягнутих і планованих результатів навчання, динамічний підхід міцно увійшов до практики діяльності багатьох структур, що займаються оцінкою якості освіти. На його користь говорить багаторічна практика атестації, яка вимагає проведення вимірювальних процедур на основі операціоналізації вимог стандартів і показує обмеженість можливостей цільової парадигми для ефективного управління якістю освіти. Згідно з динамічним підходом, якість трактується як позитивні зміни в процесах і результатах освіти, що обумовлюються розвитком науки і виробництва та відбивають тенденції в зміні цілей освіти, запитів тих, що навчаються,

суспільства і ринку праці. Виявлення таких змін дозволяє оперативно здійснювати корегування процесу навчання, сприяючи ефективному рішенню завдань управління якістю освіти.

Для застосування динамічного підходу при оцінці якості результатів освіти необхідно накопичувати дані про пізнавальну творчу активність, рівень сформованості компетенцій, засвоєні знання і вміння або про інші учбові досягнення студентів упродовж усього періоду навчання і фіксувати ці дані для аналізу приросту якості у вигляді дескриптивної (описової) статистики і різних документів на кількісному та якісному рівнях виміру. Таким чином, в динамічному підході оцінка якості результатів навчання будується на проведенні багатофакторного аналізу змін по ряду показників якості освіти, що дозволяють виявляти тенденції зміни якості, прогнозувати їх і приймати не лише оперативні, але і стратегічні управлінські рішення.

На сьогодні можна констатувати виділення у закордонному досвіді трьох основних підходів до визначення та запровадження в освітню практику компетентнісного трактування якості результатів навчання. Ці підходи з'явилися незалежно один від одного спочатку в США, потім у Великобританії та в останню чергу у Франції і Німеччині.

При обговоренні американського підходу до компетентнісного трактування якості результатів навчання нерідко використовують термін «поведінковий підхід», підкреслюючи тим самим чітку орієнтацію результатів освіти на здатність до їх застосування на практиці після закінчення учбового закладу. Вважається, що термін «компетенція» ввів в обіг Вайт для опису тих здібностей випускника учебного закладу, які найтісніше пов'язані з його хорошою роботою на основі отриманої підготовки і сформованою в процесі навчання високою мотивацією до її виконання. Постулювавши взаємозв'язок між когнітивними компетенціями і мотиваційними тенденціями, Вайт визначив компетентність як «...ефективну взаємодію людини з довкіллям...» і стверджував, що в числі особових характеристик випускника має бути «компетентнісна мотивація» на додаток до компетенції, яку можна трактувати як сформовану здатність» [цит. за: 1, с. 253-254]. Наслідуючи цей теоретичний підхід, в США для оцінювання компетенцій стали розробляти компетентнісні тести, що дозволяють передбачати ефективність в роботі після закінчення навчання з високою прогностичною валідністю.

Разом з оцінюванням так званих загальних компетенцій, в США розвивалися підходи, орієнтовані на вимір ядерних або інших видів компетенцій. Зокрема, Американська асоціація менеджменту при класифікації компетенцій виділила п'ять кластерів, до числа яких

увійшли ресурсні, міжособові, інформаційні, системні і технологічні компетенції. Зв'язок між різними кластерами компетенцій та їх диференціація, на думку розробників цього підходу, повинні здійснюватися в процесі моделювання ключових чинників успіху та оцінювання рівня їх сформованості в окремих кластерах [6].

В процесі оцінювання відбувається деталізація, за якої кластери кожного рівня розбиваються на окремі групи компетенцій, що дробляться, у свою чергу, на субкомпетенції. Наприклад, представники цього підходу ідентифікували два кластери компетенцій на загально-організаційному рівні: стратегічне мислення і стратегічне управління, в які входять чотири і п'ять груп компетенцій відповідно з подальшим дробленням на субкомпетенції. На рівні процесів кожен з двох кластерів (управління процесами і планування процесів) розбивається на три групи компетенцій, які ділять на субкомпетенції [7].

На індивідуальному рівні формуються два кластери: ефективність працівників і оцінка працівників, в яких були виділені чотири групи компетенцій з відповідними субкомпетенціями. Хоча кластери компетенцій, що з першого погляду входять в модель, носять функціональний характер, проте в основі формування їх класифікації лежать поведінкові аспекти, тому в цілому представлений приклад ніскільки не суперечить американській традиції в розробці компетентнісного підходу в освіті.

Для Великобританії в компетентнісному підході характерне прагнення до більшої цілісності і функціональності шляхом інтеграції знань, розуміння, цінностей і навичок, властивих тим, хто сформувався як професіонал після закінчення навчання. Зокрема, популярною є інтеграційна модель професійної компетентності Чісмена та Чіверса, яка включає п'ять груп пов'язаних компетенцій та, відповідно, вимагає п'ять рівнів вимірів [8]. До складу цих груп увійшли:

- когнітивні компетенції, що охоплюють знання, отримані при навчанні, або засновані на індивідуальному досвіді і саморозвитку. При цьому, незважаючи на використання звичного терміну «знання» для позначення компетентнісних результатів навчання, передбачалося, що традиційне трактування знання, підкріплене розумінням, відрізняється від компетенцій;

- функціональні компетенції, які включають характеристики того, що випускник навчального закладу може зробити і здатний продемонструвати в певній професійній сфері;

- особові компетенції, які іноді називають поведінковими, визначають відносно стійкі характеристики особи випускника навчального закладу і причино пов'язані з ефективним та якісним виконанням професійної діяльності;

– етичні компетенції, призначені для позначення тих сформованих особових і професійних цінностей, які пов'язані зі здатністю випускника учбового закладу приймати обґрунтовані рішення в життєвих або професійних ситуаціях;

– метакомпетенції, які характеризують здатність випускника навчального закладу долати невпевненість, сприймати зауваження керівників і робити правильні висновки з критичних зауважень керівництва або колег [8, р. 214-217].

Отже, характеризуючи компетентнісний підхід до оцінювання якості результатів освіти у Великобританії в цілому, можна говорити про розширювальне трактування поняття «компетенція» в порівнянні з американським розумінням цього терміну. Дійсно, на відміну від США, де кластери компетенцій націлені виключно на поведінкові характеристики результатів навчання, пов'язані із специфікою майбутньої професійної діяльності випускника учбового закладу, у Великобританії при класифікації компетенцій охоплюються також функціональні характеристики якості базових знань і результатів навчання.

Логіка побудови компетентнісного підходу у Франції, який нерідко називають багатовимірним, поляризується в два відмінних один від одного напрями: особове, зосереджене на характеристиці поведінки кожної особи, що навчається, і колективне, націлене на побудову моделі компетенцій, необхідних для ефективної організації роботи колективів і участі в цій праці одним з членів колективу [8]. Тому при класифікації компетенцій основні кластери займають деяке проміжне положення між цими полюсами із зміщенням в ту або іншу сторону. Наприклад, кластер компетенцій, що характеризують письменність, розглядаються як універсальна ознака підготовки випускників навчальних закладів, або кластер компетенцій, сформульованих в термінах індивідуальних здібностей, що проявляються тільки в контексті завдань майбутньої професійної діяльності випускника. Багатовимірність описаному підходові надає різноманіття кластерів компетенцій, що тяжіють до того або іншого полюсу та різних шкал, що вимагають побудови. Як й англійський, французький підхід більш всебічний порівняно з американським, оскільки в ньому розглядаються пізнавальні, функціональні та поведінкові характеристики результатів навчання.

Німецька система освіти прийняла дещо інший підхід, який був спочатку орієнтований на так звані компетенції дії. Особливість підходу полягає в тому, що за нього фокус зміщується на навчальні плани системи професійного навчання. На початку кожного плану вміщу-

ється сукупність компетенцій, специфічних для кожного предмета, які визначають в основному пріоритетні сфери вивчення, а також (у меншій мірі) плановані до засвоєння знання, вміння і навички [9, с. 72-73]. Стандартна типологія компетенцій орієнтована на сферу майбутньої професійної діяльності випускників учбових закладів. Вона включає предметні, особові і соціальні компетенції.

Згідно прийнятої типології в німецькій системі освіти, предметні компетенції пізнавального та функціонального характеру описують здібності того, хто навчається, виконувати завдання і вирішувати практичні проблеми на основі предметних знань і навичок [9, с. 79]. Загальні когнітивні компетенції розглядаються як передумови для розвитку предметних компетенцій. До найважливіших особових компетенцій, що включають в числі інших когнітивні і соціальні, відносять здібності навчаних до пошуку, аналізу та оцінки можливих шляхів саморозвитку, самостійного формування вимог і обмежень в особистому, трудовому і громадському житті, розвитку навичок вибору і реалізації життєвих планів.

Крім перерахованих основних кластерів компетенцій, іноді звертаються до уявлень про самокомпетенцію, яка визначається як здатність особи до відстоювання позитивного «я-образа» і розвитку моральності, взаємодії з іншими членами суспільства раціональним і чесним способом, що включає розвиток почуття соціальної відповідальності і солідарності.

Узагальнюючи досвід зарубіжних країн на шляху розвитку компетентнісного підходу, можна стверджувати, що одновимірні моделі, розраховані на побудову єдиної шкали при оцінюванні якості результатів освіти, значно поступаються багатовимірним оцінним структурам. Поява функціональних і когнітивних компетенцій розширила початковий поведінковий підхід, що склався в США в період формування уявлень про компетенції в освіті.

З роками компетентнісний підхід знайшов більш цілісну структуру, найбільш характерну для Франції і Німеччини, де знання, уміння і навички разом з поведінковими і мотиваційними аспектами увійшли як складові елементи загальної кластерної структури компетенцій. Модель багатовимірної структури компетенцій широко використовується при оцінюванні, коли йдеться про вимірювання рівня сформованості компетенцій у рамках компетентнісного підходу. Згідно моделі професійні компетенції, такі необхідні для ефективної роботи випускників після закінчення учбового закладу, включають кластери когнітивних і функціональних компетенцій. Особові компетенції розпадаються на метакомпетенції, соціальні компетенції тощо.

Три кластери, що включають когнітивні, функціональні і соціальні компетенції, є універсальними для усіх підходів. У свою чергу, метакомпетенції відрізняються від перших трьох кластерів, вони служать базисом для придбання інших компетенцій.

З часом багатовимірний підхід до трактування і оцінювання компетенцій стає все більш поширеним, оскільки він забезпечує розширення можливостей для синхронізації освітнього процесу з вимогами суспільства і ринку праці.

Отже, аналіз існуючих зарубіжних моделей оцінювання якості освіти в контексті вимог Закону України «Про вищу освіту» показує, що сьогодні найбільш плідним можна вважати таке розуміння якості освіти, в якому поєднуються компетентнісний та динамічний підходи, які дозволяють сформувати сукупність вимог до якості, адекватну сучасним тенденціям в зміні цілей освіти, запитів тих, що навчаються, суспільства і ринку праці, застосовувати апарат педагогічних вимірів і отримувати надійні оцінки тих позитивних змін в процесах і результатах освіти. Причому такі оцінки якості освіти повинні відповідати існуючим об'єктивним вимогам суспільства до підтримки системою освіти інноваційних процесів в суспільному житті.

***Бібліографічний список:***

1. Звонников В. И. Измерения и качество образования / В. И. Звонников. – М. : Логос, 2006. – 312 с.
2. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – М. : Академия, 2003. – 112 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2005. – 382 с.
4. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
5. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / под науч. ред. В.И. Байденко ; Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов. – М., 2007. – 213 с.
6. Lucia A. D. The art and science of competency models: Pinpointing critical success factors in organizations / A. D. Lucia, R. Lepsinger. – San Francisco, Calif. : Jossey-Bass/Pfeiffer, 1999. – 197 p.
7. Baker F. V. Item response theory: parameter estimation techniques / F. V. Baker. – N.Y. : Marcel Dekker, 2004. – 495 p.
8. Educational Measurement / ed. by R. L. Linn. – N.Y. : Macmillan, 1989. – 312 p.



9. Звонников В. И. Проведение мониторинга качества образования / В. И. Звонников, Н. Ф. Ефремова, Н. Н. Найденова, М. Б. Чельшкова ; Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов. – М., 2005.

*Выполнено компаративное исследование опыта осуществления компетентностного подхода при оценивании качества образования в ведущих зарубежных странах. Представлена характеристика особенностей структуры и содержания реализации компетентностного подхода в образовательных системах США, Великобритании, Франции и Германии. Определены черты подобия и отличия в его реализации.*

*A comparative research was carried out for study of experience in the implementation of a competence approach to the evaluation of quality of education in leading foreign countries. The peculiarities of structure and the essence of implementation of a competence approach in educational systems of USA, Great Britain, France and Germany are characterized. The features of similarity and difference in its implementation are defined.*