

## Технологічні аспекти реалізації Компетентнісного підходу в освіті

П.Г. Лузан

Останніми роками на теренах вітчизняної педагогічної науки точиться широка дискусія з приводу шляхів, механізмів, умов реалізації методології компетентнісного підходу в освіті, зокрема вищій. У численних наукових працях учені опрацьовують новий теоретичний базис, висвітлюють суть таких понять цієї концепції, як "компетентність", "компетенція", "компетентнісний підхід", "ключові компетенції" тощо. Відмітимо, що в західній європейській поняттєвій системі категорія компетентнісного підходу виникла ще у 60-70-х роках минулого століття, а наша освітня система порівняно недавно розпочала ідентифікувати вітчизняні освітні поняття до фонду європейської педагогічної термінології.

Проте, постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1341 затверджено Національну рамку кваліфікації (НРК), яка є першим практичним кроком реалізації компетентнісної концепції. У цьому важливому державному документі визначено характеристики (дескриптори чи описи) кваліфікаційних рівнів, які маємо використовувати в освітній практиці. Зокрема, *результати навчання* – компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання; *компетентність/компетентності* – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості.

Отже, результати навчання при компетентнісному підході прямо пов'язані з ідеєю всебічної підготовки і виховання індивіда не лише як спеціаліста, професіонала своєї справи, а і як особистості. Проте проблема практичної реалізації ідей компетентнісної освіти поки-що лишається недостатньо вивченою: за різнобічним декларуванням доцільності використання вказаної методології, висвітленням його переваг, важко знайти відповідь на питання: а як це зробити

Проблема реалізації ідей компетентнісного підходу у підготовці фахівців різних рівнів знайшла своє певне вирішення у працях таких вчених, як Н. Бібик, С. Вітвицька, Н.Дем'яненко, О. Пометун, О. Овчарук, М. Левшин, О. Локшина, В.Луговий, В. Манько, Г. Онкович, О. Онопрієнко, Н.Побірченко, С. Сисоєва, Ю. Швалб та ін. У них ґрунтовно розглянуті питання сутності компетентнісної освіти, визначено її особливості та переваги у порівнянні із знанневою парадигмою, розроблено засадничі положення розроблення технологій формування компетентностей та методів їх діагностики. Отже, інтерес до методології компетентнісної освіти вітчизняних і зарубіжних учених, її використання в навчально-виховному процесі навчальних закладів усіх рівнів очевидний. Натомість фундаментальних праць, у яких би були виписані конкретні, реальні технології формування компетентностей, немає.

Пропонується один із шляхів реалізації компетентнісного підходу у вищій освіті, який передбачає поетапне застосування методів проблемно-розвивального навчання в системі організаційних форм, яка структурно і функціонально детермінує досягнення студентами продуктивних, творчих рівнів знань, умінь, якостей.

Компетентнісний підхід в освіті, на нашу думку, має реалізовуватися за трьома послідовними, тісно поєднаними ланками: розроблення і впровадження у педагогічну практику освітніх стандартів (змістовий аспект); підготовка фахівців засобами педагогічних технологій, що гарантують досягнення освітніх результатів (технологічний аспект); організація валідного, об'єктивного і надійного педагогічного контролю (діагностичний аспект). Наше дослідження присвячене технологічним аспектам компетентнісної освіти.

Проведений детальний аналіз існуючих педагогічних теорій і систем засвідчив, що вивести учня чи студента на рівень творчого володіння знаннями і уміннями, суттєво

розвинути його пізнавальну самостійність, відповідальність, комунікативні якості можна засобами проблемно-розвивального навчання.

Вперше систему методів проблемно-розвивального навчання схарактеризував М. Махмутов, який до системи методів проблемно-розвивального навчання відносив такі «загальні» способи навчання: 1. Монологічний (метод монологічного викладу); 2. Показовий (метод показового і розмірковувального викладу); 3. Діалогічний (метод діалогічного викладу); 4. Евристичний (метод евристичної бесіди); 5. Дослідницький (метод дослідницьких завдань); 6. Алгоритмічний (метод алгоритмічного припису); 7. Програмований (метод програмованих завдань).

Аналіз наведених методів проблемно-розвивального навчання свідчить, що вони відрізняються один від одного як за характером навчально-пізнавальної діяльності, яку здійснює учень чи студент, так і характером діяльності викладача. У той же час, вони можуть бути поділеними на такі групи: репродуктивні методи; перехідні методи; продуктивні методи. До речі, обґрунтовані видатними ученими-дидактами І.Лернером і М. Скаткіним п'ять системних методів навчання (пояснювально-ілюстративний, або інформаційно-рецептивний, репродуктивний, проблемний виклад, частково-пошуковий, або евристичний, дослідницький відображають послідовність засвоєння знань (і оволодіння способами діяльності) від усвідомленого сприймання інформації і її запам'ятовування, до застосування знань за зразком чи в подібній ситуації, і далі до творчого застосування знань (у новій, раніше не відомій і не знайомій учневі ситуації).

Вказане положення стосується і методів проблемно-розвивального навчання, бо логіку оволодіння різнорівневими знаннями не зміниш – дидактичне правило "від простого до складного" ні в кого не викликає сумніву. Варто додати, що виділені І. Лернером і М. Скаткіним пояснювально-ілюстративний і репродуктивний методи за своєю суттю відповідають монологічному, алгоритмічному та програмованому способам навчання з групи проблемно-розвивальних методів; відповідно частково-пошуковий – показовому, діалогічному та евристичному методам; дослідницький метод представлено в обох класифікаціях.

Розглянемо "траєкторію" (траєкторія – поняття пройденого шляху, переміщення) організаційних форм навчання, які характеризують послідовність оволодіння студентами знаннями, вміннями, цінностями та якостями як результатами компетентнісного навчання у перебігу вивчення конкретної теми, розділу.

Варто вказати, що до основних організаційних форм, при проведенні яких реалізуються методи репродуктивного навчання відносимо: пояснювально-ілюстративну лекцію (може бути і лекція інформаційного повідомлення, і лекція-пояснення; ознайомче практичне заняття; ознайомчі лабораторні роботи; самостійна робота (тренувальна); класичний семінар (семінар з виступами студентів).

Перехідні методи навчання реалізуються відповідно у таких формах: проблемна лекція; самостійна робота (реконструктивна); семінар-дискусія (диспут, круглий стіл, мозковий штурм тощо); лабораторне чи практичне заняття з елементами дослідження (частково-пошукові практичні чи лабораторні заняття); ігрове заняття з аналізу ситуацій.

Нарешті, дослідницький метод забезпечує творчий рівень навчально-пізнавальної активності студентів при проведенні дослідних практичних робіт, навчальних ділових ігор, на лабораторних заняттях з постановкою експериментів, на заняттях з ігрового проектування, при виконанні студентами творчих самостійних завдань тощо.

Методика підготовки та проведення зазначених організаційних форм детально виписана у дослідженнях учених. Зважаючи на цей факт, коротко зупинимося на особливостях реалізації компетентнісного підходу засобами основних форм навчання, що відобразили траєкторію трансформації репродуктивних знань у площину їх творчого рівня.

Наприклад, для оволодіння майбутніми техніками-механіками матеріалом теми "Машини для основного обробітку ґрунту" (курс "Сільськогосподарські машини")

навчальним планом передбачено 4 год. лекційних занять, 6 год. практичних занять, 6 год. самостійної роботи. "Траєкторію" організаційних форм проблемно-розвивального навчання проектуємо так, щоб послідовно зреалізувати репродуктивні, перехідні і продуктивні методи оволодіння навчальним матеріалом теми, зокрема:

*пояснювально-ілюстративна лекція – самостійна робота (тренувальна) – ознайомче практичне заняття – самостійна робота (реконструктивна) – практичне заняття з елементами дослідження – проблемна лекція – творча самостійна робота – заняття з ігрового проектування – студентська науково-практична конференція.* Охарактеризуємо "компетентнісну" модель підготовки та проведення пояснювально-ілюстративної лекції, проблемної лекції та ігрового проектування як форм, що відображають той чи інший рівень оволодіння компетентностями.

**Пояснювально-ілюстративна лекція** призначена для того, щоб закласти основи наукових знань, визначити напрям, зміст і характер всіх видів навчальних занять, і, найперше, самостійної роботи студентів. Вони вводять студентів в науку, відкривають шлях до самостійного творчого пошуку, сприяють систематичному формуванню знань. Таким чином, цей тип лекції розвиває самоосвітню компетентність майбутнього молодшого спеціаліста.

Залежно від призначення конкретної лекції, її цілі можуть бути різними. Але завжди розв'язуються постійні завдання лекції – розвиток мислення студентів, формування їх наукового світогляду, виховання позитивного ставлення до праці, проблемного бачення перспектив розвитку майбутньої професійної діяльності тощо.

На **проблемних лекціях** процес пізнання студентів наближається до пошукової дослідницької діяльності. Успішність досягнення цілей проблемної лекції забезпечується її змістом, способом організації спільної діяльності та засобами спілкування лектора з аудиторією. Зміст проблемних лекцій повинен відображати найновіші досягнення науки і передової практики. Таким чином, для проблемного викладу відбираються вузлові, найважливіші розділи курсу, що вивчається.

Проблемна лекція вибудовується як діалог викладача зі студентом, предметом якого є зміст навчального матеріалу. Педагогічно доцільно застосовувати не живий, а внутрішній діалог: викладач створює проблемні ситуації через інформаційні та проблемні питання і сам же висвітлює найбільш оптимальні шляхи їх розв'язання. Студенти мимоволі залучаються до пошуку рішень, подумки беруть участь у висуванні гіпотез, доказах чи спростуваннях фактів, порівнюють різні підходи вирішення задач, фіксують в контексті основні концептуальні положення, важливіші напрямки розв'язку проблеми, які вимагають додаткового обговорення на семінарах.

Комунікації зі студентами будуються так, щоб підвести їх до самостійних висновків, зробити співучасниками процесу підготовки, пошуку і знаходження розв'язання суперечностей, створених самим же лектором. Цьому сприяє система питань, з якими лектор звертається до аудиторії. Добре продумані питання стимулюють самостійний пошук відповідей на них по ходу лекції, сприяють тому, що студенти розмірковують "разом" з лектором.

**Проектування** як метод творчого оволодіння знаннями побудовано на принципах технології проектів. Для того, щоб навчальне проектування мало пошуково-творчий характер, необхідно дотримуватися певних вимог:

1. Заздалегідь розподілити студентську групу на ланки (3-4 особи) для виконання проектів. Тематика проектів має узгоджуватися з навчальним матеріалом дисципліни, що вивчається. Завдання на проектування має бути проблемним (неповні вихідні дані; виконання проекту вимагає застосування нетрадиційних методик; аналогів об'єкту проектування немає тощо).

2. Кожен студент має самостійно виконувати свою частину проектного завдання, а обговорення варіантів розв'язування проблеми здійснюється ланкою в умовах "мозкового штурму".

3. Ланка самостійно приймає оптимальний варіант вирішення проблеми. Викладач виконує функцію тьютора, помічника, стимулюючи роботу кожного студента над проектним завданням,

4. Підсумкова оцінка залежить від того, наскільки ефективно працював кожен учасник ланки і, в цілому, наскільки якісно і творчо виконано проект.

5. Обов'язковою умовою успішного захисту проекту є використання комп'ютерної техніки в перебігу його виконання та при унаочненні результатів під час доповіді.

Варто додати, що ефективність навчального проектування посилюється при організації заняття у вигляді навчальної гри. Для цього важливо сформулювати "компетентну" технічну раду, розподілити ролі, розробити систему стимулювання тощо

Отже, при застосуванні методів проблемно-розвивального навчання є можливість сформувати у студентів продуктивні знання і уміння, творчо розвинути їх самостійність, відповідальність, комунікативність, і тим самим зреалізувати положення компетентнісного підходу, якщо цілеспрямовано залучати майбутніх молодших спеціалістів до різновидів навчально-професійної діяльності.

Перспективи подальшого наукового пошуку будуть присвячені обґрунтуванню критеріїв вибору технологій та методик навчання.