

УДК.373.3.013.3

ПЕРЕВАГИ І РИЗИКИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Розкриваються суперечливі тенденції запровадження компетентісного підходу в шкільній освіті. Аналізуються пошуки теоретичних засад цієї проблеми як цільової орієнтації освіти, дається оцінка стану навчальних досягнень учнів з погляду набуття ними ключових і предметних компетентностей. Зосереджено увагу на ризиках практичного втілення компетентісного підходу, що зумовлені недостатньою розробленістю методик вимірювання й фіксації результатів навчання, що мають охоплювати досвід учня у їх застосуванні. Обґрунтовуються необхідність розширення варіативних характеристик освітніх результатів, орієнтованих на специфічні види предметної діяльності, та відображення цих напрацювань у нормативній базі освіти.

Ключові слова: компетентність, компетенції, якість шкільної освіти.

Із запровадженням компетентностей як цільової орієнтації освіти підведено своєрідну риску під знанневою моделлю освіти. Серед причин, які зумовили кризу традиційної системи, називають передусім надлишковість знань, їх розірваність, слабкий зв'язок із дійсністю, потребами практики. Так усталалося, що предметний зміст виводиться із логіки конкретної науки. Водночас акцент на когнітивному компоненті об'єктивно спрямовує пошуки в напрямі додавання знань, збільшення їх вишир. Такий стан справ породжує дискусії щодо складу й актуальності змісту освіти на всіх рівнях.



Бібік

Надія Михайлівна –

дійсний член (академік) НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України, лауреат Державної премії України в галузі освіти. Головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України. Розробила дидактико-методичну систему формування пізнавальних інтересів молодших школярів. Під її керівництвом створено і впроваджено в початкову школу навчальні суспільствознавчі курси «Ознайомлення з довколишнім», «Я і Україна», «Я у світі». Фахівець у галузі навчання і виховання молодших школярів. Член двох спеціалізованих вчених рад із захисту докторських і кандидатських дисертацій в Інституті педагогіки, входить до складу редколегій низки фахових видань.

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

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

Країни Європейського Союзу ще з 80-х років розпочали кожна зокрема і всі разом за допомогою загальноєвропейських організаційних інструментів досліджувати стратегічні питання реформування освіти з метою посилення її оперативності в умовах соціальних змін і перетворень. Поступово в цих країнах напрацьовувалися засади спільного розуміння сутності компетентнісного підходу, було розроблено види компетентностей, їх класифікації.

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

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

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

Слід вжити заходи, спрямовані на формування позитивної громадської думки щодо здійснюваних змін не лише громадськості, а й тих, хто буде їх реалізовувати (вчителі, керівники освіти, викладачі ВНЗ та ін.) у співпраці з батьками, партнерами освіти, які мають прийняти ці реформи і сприяти їх втіленню.

Ресурси (матеріальні, кадрові, інфраструктурні) варто підготувати з випередженням у часі. Такою ж нагальною вважається необхідність організації випереджальних педагогічних досліджень, що ґрунтуються на серйозній базі соціологічних і психологічних даних, економічних розрахунках. Ця робота повинна бути безперервною і супроводжувати перебіг змін освітньої системи в усіх її складових.

У контексті пошуків відповідей на виклики часу, зважаючи на напрацювання в європейських освітніх системах, силами науковців НАПН України за підтримки програми розвитку ООН у межах проекту «Освітня політика та освіта: рівний – рівному» (2014) здійснено низку дослідницьких і управлінських кроків у напрямі реалізації компетентнісної ідеї. Зокрема, за-

початковано дискусію щодо ідентифікації понятійного фонду європейської педагогічної термінології, пов'язаної з дослідницькою проблемою, нормативно закріплено результати напрацювань в «Енциклопедії освіти»[1], розроблено перелік ключових компетентностей для використання в освітньому просторі України [6].

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

Напрацювання вітчизняних науковців актуалізували виконання чималої кількості дисертаційних досліджень у сфері шкільної і професійної освіти, дали поштовх для впровадження результатів науково-дослідної роботи в практику. Зокрема, здійснено спробу реалізувати компетентнісний підхід у Державних стандартах загальної середньої освіти, у вимогах до освітньо-кваліфікаційних характеристик учителів різного профілю; компетентності частково ввійшли до програм предметів, спецкурсів, курсів підвищення кваліфікації вчителів, керівників шкіл та інших категорій педагогічних працівників; вони закладені в критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів[4].

Водночас низку суперечностей у запровадженні компетентнісного підходу в освіту України не подолано й досі.

Оцінювання стану освіти з погляду набуття учнями, студентами компетентностей показало, що у більшості випадків учні загальноосвітньої школи, володіючи інформацією і маючи досвід вирішення проблеми в умовах навчальної ситуації, не вміють розв'язувати інформальні (такі, що виходять за межі навчального процесу) завдання, приймати рішення в складних життєвих ситуаціях. Вони недостатньо володіють інтегрованими вміннями й навичками, необхідними для успішного вирішення проблем, що виникають у реальному житті, у процесі інтеграції в сучасне інформаційно навантажене та полікультурне суспільство.

Очевидною є невідповідність між бажаним станом освітньої практики, що передбачає застосування активних та інтерактивних методів навчання, технологій у процесі формування предметних, галузевих та ключових компетентностей школярів як в урочній, так і в позаурочній діяльності, оптимальне поєднання загальних цілей шкільної освіти та цілей вивчення окремих предметів, координацію дій педагогічних колективів шкіл для вирішення завдань реалізації компетентнісної моделі навчання, і дійсним станом справ.

Під час аналізу діяльності ЗНЗ за останніх три роки був зроблений висновок про те, що не спрацьовують також традиційні способи оцінювання якості освіти. Очевидна неузгодженість між потребою в застосуванні спеціальних форм, методів контролю та оцінювання нових можливостей і умінь

учнів, їхньої компетентності, й недостатньою розробленістю таких методик у теорії і практиці. Переважають традиційні форми вимірювання та фіксації освітніх результатів (тестування), що виявляють переважно здатність учня відтворити в навчальній ситуації великий обсяг складного за змістом матеріалу. Водночас із позиції компетентнісного підходу рівень досягнення освітніх результатів визначається здатністю вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань.

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

Застосування міжнародних досліджень надало цінну інформацію про стан освіти, що дає змогу проаналізувати ситуацію в міжнародному контексті.

Наведемо приклади таких даних щодо мовної освіти.

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

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

Завдання на застосування мовних знань та умінь, засвоєння окремих норм літературної мови виявилися надто складними для значної частини учнів. Аналіз відкритого завдання, яке передбачало побудову письмового висловлювання з елементами оцінки подій, поведінки персонажів 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 в роботі школярів над побудовою тексту. Так, 2 % учнів зовсім не приступили до письма; 14 % висловили думку, яка не відповідала поставленому завданню; 47 % дотрималися зазначеної теми, але не змогли висловитися достатньо чітко й аргументовано; 30 % 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, відборі слів й у їх написанні та використанні пунктуаційних знаків. Середній бал за виконання відкритого завдання – 2,21 (з 4 максимально можливих).

Таким чином, назріла необхідність узагальнити напрацьований фонд наукових знань щодо ідей компетентнісного підходу з огляду на реальний стан освітньої практики.

Мета статті – визначити переваги й ризики запровадження компетентнісного підходу з погляду оцінки її якості.

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

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

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

Тобто компетентнісно орієнтована освіта логічно впливає з попереднього етапу освоєння особистісно орієнтованого, діяльнісного базису. Водночас посилюється результативний компонент, який наповнює мету, зміст, процес, мотивацію, результати реалістичним смислом, орієнтованим на необхідну компетентність як інтегроване втілення 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, перетворюючись на їхні власні цілі заради досягнення зрозумілого, привабливого і посильного результату.

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

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

Змінюються *форми і методи* організації навчання – вони набувають діяльнісного характеру, передбачають вироблення самостійності в застосуванні програмового змісту. Широко застосовуються 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 самооцінці результатів, активність у їх набутті, вияв інтересу до пізнання; надання переваги знанням, які можна здобути саможайно; прагнення до успіху.

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

Серйозним *ризиком* у запровадженні компетентнісно орієнтованої освіти можна визнати *досі неподолане різноголосся в розумінні базових термінів*, що вносить деструктивний елемент у підготовку регулятивної бази, створює проблеми в узгодженні цілей освіти й виборі засобів їх досягнення. Однозначність тлумачення – вихідна умова для адекватного аналізу стану освіти в цілому. З урахуванням напрацювань у сфері особистісно орієнтованої освіти в зарубіжному досвіді сформувалося 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, дані умови задачі неповні, є дефіцит інформації про щось, обмаль часу для розгорненого пошуку відповіді, коли невідомі причинно-наслідкові зв'язки, коли не спрацьовують типові варіанти розв'язку тощо). Саме тоді створюються умови для включення механізмів компетентності – здатності діяти в конкретних умовах і мотивів досягати результату.

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

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

Компетенції охоплюють не лише когнітивні та 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 подано розуміння цих понять як тотожних.

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

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

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

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

Цей підхід суголосний з 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 науковці підкреслюють, що ключові компетентності змінні, мають рухливу і мінливу структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей та можливостей самовизначення особистості в соціумі.

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

За результатами діяльності робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу, яка працювала в межах проекту ПРООН і в якій брали участь співробітники Національної академії педагогічних наук України, запропоновано такий перелік ключових компетентностей: *уміння вчитись; комунікативна, соціальна компетентність; загальнокультурна; здоров'язберезувальна; 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, й це дуже істотно, якість освіти постає не як сумарний вираз знань і вмінь з предметів навчального плану, як ми звикли раніше, а як інтегрований показник становлення особистості, що охоплює не лише результати навчально-виховного процесу порівняно з нормативами, а й життєвий і навчальний досвід учня, умови і характеристики навчання та виховання.

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

Зауважимо, що компетентнісні результати закладені в сучасних вимогах до програмового змісту з кожного предмета, розроблено критерії та показники їх засвоєння.

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

Зокрема, *компетенції* залежно від предметної специфіки, відображено такими, наприклад, вимогами, що дають можливість 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 та наслідки подій, вчинків, явищ;
- створювати тексти, вироби, проекти;
- висловлювати ставлення до подій, вчинків своїх та інших осіб;
- брати участь у колективних справах; у розв'язанні навчальних завдань; оцінювати вчинки, різні моделі поведінки та ін.;
- користуватись певними предметами та ін.[5].

Формування компетентності через компетенції можливе на основі відповідної системи навчальних завдань, які передбачають способи діяльності

залежно від предметної специфіки; за умов ситуацій, у яких учні або студенти набувають досвіду вирішення практичних проблем і мотивованого ставлення до процесу й результату пізнання.

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

У цьому документі конкретизована кожна з ключових компетентностей – подібний орієнтир чекає розробників із кожної освітньої галузі.

Таким чином, 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.

Контroversійними з цього погляду стають питання забезпечення фундаментальності й водночас практичної спрямованості освіти.

Зауважимо, 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 поступитися фундаментальністю, що ми спостерігаємо, коли скорочуються базові дисципліни. З навчального плану підготовки вчителя вилучається історія педагогіки, дидактика розчиняється в загальній педагогіці, загальні мовознавчі 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 в бік утилітарної, прагматичної спрямованості, 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 прийнято програму «Вчителі майбутнього», за якою поступово підвищувалися статус вчительської праці, рівень автономії педагога. Одним із завдань було скасування бакалаврського ступеня для вчителя й 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 більше змушують тлумачити знання як не самоціль, а засіб розв'язання проблеми, тобто знання в аспекті його ефективності в розв'язанні проблеми. Питоме значення компетентностей якраз і полягає в тому, щоб застосовувати знання в дії. Тобто важливо уникнути ризиків: з одного боку – не втратити академізму, з іншого – зосередитися на практичній стороні його застосування.

Реалізувати принцип фундаментальності в практичному аспекті повною мірою дає можливість система навчальних, у тому числі професійних завдань різного рівня 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 Болонською декларацією, європейські країни ставлять у залежність взаємне визнання документів про освіту з наявністю систем незалежного оцінювання. Власне, розроблення компетентісно орієнтованих завдань – одна з ключових проблем у запровадженні компетентісного підходу. Якщо завдання на виявлення результатів засвоєння програмового змісту не містять компетентісних характеристик, спрямування освітнього процесу втрачатиме ефективність з погляду досягнення заданої мети.

Таким чином, назріла необхідність узагальнити напрацьований фонд наукових знань щодо ідей компетентісного підходу. Слід домогтися однозначності в тлумаченні базових понять компетентісно 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 компетентісного підходу в базові документи освіти, які визначають перспективу його застосування на різних рівнях.

Необхідно запропонувати на практиці ієрархію вимог до освітніх результатів, які передбачали б 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, варто подавати в системі нарощування й ускладнення вимог, з урахуванням переходу учнів на вищі щаблі розвитку навчальних умінь.

Список використаних джерел

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

Бибик Надежда Михайловна
**ПРЕИМУЩЕСТВА И РИСКИ
ВНЕДРЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА
В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Раскрываются противоречивые тенденции внедрения компетентностного подхода в школьном образовании. Анализируются поиски теоретических основ решения данной проблемы как целевой ориентации образования, дана оценка состояния учебных достижений учащихся с точки зрения приобретения ими ключевых и предметных компетентностей. Внимание сосредоточено на рисках практического воплощения компетентностного подхода, обусловленных недостатками в разработке методик измерения и фиксации результатов обучения, которые должны включать опыт учащихся в их применении. Обосновывается необходимость расширения вариативных характерис-

тик образовательных результатов, ориентированных на специфические виды предметной деятельности, и отражение этих наработок в нормативной базе образования.

Ключевые слова: компетентность, компетенции, качество школьного образования.

Bibik Nadia Mykhailivna

THE BENEFITS AND THE RISKS OF THE COMPETENCE APPROACH IMPLEMENTATION IN SCHOOL EDUCATION

In the article, the controversial tendencies in the competence approach implementation in the school education are studied. The searches for the theoretical fundamentals of this problem as an objective education orientation are analyzed; the pupils' academic achievements are evaluated from the aspect of the formation of their key and subject competences. A special attention is paid to the practical implementation of the competence approach that is predetermined by the insufficient methodologies of the academic results assessment that must coincide with the pupil's experience in their practical use. The necessity to enlarge the variative characteristics of the academic results that were oriented at the specific kinds of subject activities as well as the representation of these lay-outs in the education legislative basis were specified.

Keywords: competence, competency, school education quality.

