

Здрагат Світлана Геннадіївна,
кандидат соціологічних наук,
старший викладач кафедри філософії освіти
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»,
м. Одеса, Україна,
<http://orcid.org/0000-0002-2574-1927>

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ: РЕСУРС ЕВАЛЮАЦІЇ

***Анотація.** У статті обґрунтовуються актуальні аспекти формування компетентнісного підходу в освіті на засадах використання евалюаційного дослідження, розглядаються нові оцінювальні засоби, побудовані на основі сучасних досягнень теорії педагогічних вимірів з використанням широкої палітри інструментарію евалюації.*

***Ключові слова:** евалюація, евалюаційне дослідження, компетентнісний підхід, оцінювання, оцінювальне дослідження.*

Постановка проблеми. Протягом останніх двох десятиріч років більшість зарубіжних країн відмовилися від традиційної інформаційно-знанієвої моделі підготовки випускників шкіл та вищих навчальних закладів і накопичили певний досвід запровадження в освіту компетентнісного підходу. Ми не погоджуємося з тими авторами, які вважають, що компетентнісний підхід до трактування якості навчальних досягнень виник в кінці 90-х рр. ХХ ст. з причин невідповідності підготовки випускників навчальних закладів запитам суспільства і потребам ринку праці. Це не зовсім вірно, адже ще у 60-70-і рр. ХХ ст. сформувався ті елементи компетентнісного підходу, які були пов'язані з орієнтацією навчання на формування узагальнених способів навчальної діяльності та з теорією розвиваючого навчання. Ми також вважаємо помилковими твердження, що компетенції прийшли на зміну знанням, оскільки розуміємо знання не просто як завчену інформацію, а як можливість використання когнітивних новоутворень у житті. В цілому ж, можливо визначити, що ефективність роботи щодо аналізу динаміки зміни якості освіти переважно залежить від того, наскільки правильно структурована сукупність компетенцій, наскільки вона піддається операціоналізації, представляється у вигляді певної системи показників, що піддаються вимірюванню або експертному оцінюванню.

Метою статті є розгляд питань формування компетентнісного підходу в освіті на засадах використання можливостей евалюаційного дослідження. Вже зараз на етапі переходу до нових стандартів слід відмовитись від попереднього еkleктичного підходу до оцінювання якості результатів навчання в атестації та розробити системний підхід до формування змісту вимірювальників, вибору їх видів і форм завдань, побудови стандартизованих шкал та інтерпретації результатів атестації в умовах їх високої надійності, валідності та співставленості. У цьому аспекті саме евалюація та її інструментарій дозволяє кожному закладу освіти створити свою ефективну модуль реалізації компетентнісного підходу [2, с. 403].

Виклад основного матеріалу. В цілому, поняття «компетентність» є ширшим, ніж сумарні уявлення про засвоєні знання, уміння, оскільки ще й передбачає їх ефективне використання для вирішення певного кола проблем. Компетенція, на наш погляд, – це знання і розуміння того, як діяти в різних професійних і життєвих ситуаціях. Компетенція засновується на знаннях, конструюється через досвід, реалізується на основі волі. Саме поняття компетентності відображує сучасні тенденції в розумінні якості результатів освітнього процесу. У плані нашого розгляду основне питання полягає у тому, як зафіксувати досягнутий рівень компетентності за допомогою оцінювальних процесів та забезпечити його підвищення. Тому кожна з компетенцій, що характеризує якість досягнутих результатів освіти, потрібно структурувати шляхом виділення суттєвих ознак її прояву у конкретних сферах професійної діяльності та в життєвих ситуаціях. Наприклад, якщо ми прагнемо структурувати компетенцію, що характеризує здатність випускника навчального закладу до вирішення управлінських проблем, то серед ознак її прояву обов'язково повинні бути: концептуальність мислення, його орієнтація на стратегію (розуміння базових взаємозв'язків і складності ситуацій, уміння будувати партнерські відносини і брати на себе відповідальність), інноваційність мислення (вміння знаходити альтернативні рішення, своєчасно реагувати на зміни), аналітичне, творче мислення, що дозволяє аналізувати переваги і недоліки різних підходів, оцінювати ризики, приймати рішення у ситуації невизначеності і т. п. Якщо ж потрібно структурувати компетенцію випускника школи, що характеризує його здатність до лідерства, то важливо оцінити, наскільки він може пояснити потребу у змінах і запроваджувати їх, виявляти позитивні очікування і демонструвати довіру, поставити чіткі й послідовні цілі, вибудовувати командну ефективність і сприяти успіху. Саме виділення

таких характеристик дає можливість операціоналізувати окремі компоненти компетенції у процедурі вимірювання.

На базі компетентнісного підходу може здійснитися суттєва модернізація систем контролю і оцінки якості підготовки випускників шкіл до успішної життєдіяльності, які мають високий рівень прогностичності. Взагалі ж, введення компетентнісного підходу глибоко зачіпає всі компоненти процесу навчання і потребує суттєвого перегляду змісту освіти, методів навчання і традиційних шкільних контрольних-оцінювальних систем. Компетентнісний підхід націлює на оцінку не просто звичних знань, умінь і навичок, а й рівня засвоєння досить широкого набору загальнокультурних і професійних компетенцій.

Сутність компетентнісного підходу в освіті полягає в орієнтації і концентрованій увазі на нову якість освітнього процесу. Результатом навчання і виховання вважається не сума знань, а здатність на особистісному рівні реалізувати знання і навички в реальних життєвих ситуаціях [7, с. 23].

В таких умовах школи і структури, що займаються комплексною перевіркою діяльності шкіл, не зможуть обмежуватися звичними завданнями з окремих предметів з вибором відповідей, оскільки компетенції не є набором предметних знань, умінь і навичок. Необхідні нові оцінювальні засоби, побудовані на основі сучасних досягнень теорії педагогічних вимірів з використанням широкої палітри інструментарію евалюаційного дослідження, що дозволяє вимірювати рівень сформованості багатопланових і багатоструктурних характеристик якості підготовки випускників шкіл, які не повинні зводитися до простої суми предметних знань і умінь.

Оскільки в рамках компетентнісного підходу результати освіти визнаються значущими після закінчення навчання, то необхідні атестаційні тести з високою валідністю, котрі вказують міру імовірності прогнозу успішності наступної життєдіяльності випускників шкіл, що оцінюється шляхом кореляції результатів по тестам з оцінками якості професійної діяльності випускників, що зібрані протягом перших 2–3 років роботи. У зв'язку з цим школі доцільно запланувати та реалізувати довготривалий евалюаційний проєкт для вибудовування своєї системи реалізації компетентнісного підходу на основі інформації отриманої під час реалізації такого дослідження.

Проблема структурування компетенцій і створення вимірювальників для атестації ускладнюється ще й тими додатковими труднощами, які виникають при спробах оцінювання компетенцій. По-перше, компетенції виявляються багатифункціональними і надпредметними, тому при атестації знадобляться комплексні вимірювальники, що потребують включення різних оцінювальних засобів, використання методів багатомірного шкалювання і спеціальних методів інтеграції атестаційних балів по різних кількісних і якісних шкалах. По-друге, рівень освоєння компетенцій у більшій мірі визначається домінантою здібностей учнів, що викликає необхідність використання окремих психодіагностичних методик у процесі атестації. У зарубіжних країнах психологи приймають активну участь в оцінюванні компетенцій в освіті. По-третє, при інтерпретації оцінок рівня освоєння компетенцій треба приймати до уваги, що формування компетенцій є результатом впливу багатьох факторів: змісту освіти, організаційно-технологічних педагогічних рішень, методів навчання, стилю взаємодії вчителів з учнями, якості системи контролю в школі, залученості учнів до освітнього процесу, загального «клімату» школи, характеру практик і трудової підготовки та ін.

При переході на компетентнісну модель освіти, наприклад, в Нідерландах свою ефективність підтвердили когнітивні лабораторії, до складу яких входять педагог, психолог і методисти, які проводять аудіозапис і аналіз реального ходу виконання здобувачами освіти компетентнісних завдань, розробляють оптимальні оцінювальні шкали по окремих завданнях, інтерпретують результати поточного тестування, а головне – проводять моніторинг приросту індивідуальних досягнень по окремих компетенціях на протязі всього періоду навчання кожного здобувача освіти. Така лабораторія постійно уточнює склад вимірювальників для кожної компетенції та накопичує банк компетентнісних завдань. Зарубіжний досвід свідчить про те, що робота такої лабораторії в умовах систематично функціонуючої системи контролю, зорієнтованої на компетентнісну модель підготовки, приводить до позитивних тенденцій у динаміці змін якості освіти.

В цілому, аналіз зарубіжного досвіду ряду країн (США, Канада, Нідерланди, Австралія, Фінляндія та ін.) по запровадженню компетентнісного підходу дозволив виявити кілька типових тенденцій:

- переважна опора на динамічну трактовку якості результатів освіти;
- устремління до максимально можливої операціоналізації та конкретизації компетенцій;
- мінімізація переліку компетенцій;
- створення спеціальних структур і систем моніторингу для реалізації компетентнісного підходу;
- широке використання багатомірних педагогічних вимірів в умовах взаємодоповнюваності оцінок, що отримані на кількісному і якісному рівнях вимірювання.

Якщо зосередитись на процесі навчання, то динамічний аналіз якості можна вести на різних рівнях:

- перший рівень – планування навчання, коли певні уявлення про заплановану якість підготовки закладаються в освітні програми по кожній дисципліні;
- другий рівень – етап реалізації освітніх програм у навчальному процесі, на якому якість підготовки учня доводиться розглядати у комплексі з цілим спектром факторів, що визначаються особистісними особливостями засвоєння, якістю викладання та організації навчального процесу;
- третій рівень аналізу якості підготовки зазвичай проводиться з позицій оцінки результатів здійсненого освітнього процесу [5, с. 48].

У зв'язку з необхідністю децентралізації в усіх сферах українського суспільства важливо осмислити можливості і спрогнозувати соціальні наслідки автономізації шкіл, а для цього – виділити напрямки вдосконалення якості і розвитку школи. Спираючись на досвід автономізації у Швейцарії, опишемо ряд вступних умов:

- окреслити, з юридичної і концептуальної точок зору, які компетенції повинні отримати школи у фінансовій, організаційній і програмній сферах, тобто які можливості для прийняття рішення має кожна автономна школа і вчителі;
- створити нові засади фінансування шкіл і використання школою виділеного бюджету;
- трансформувати ролі шкільних інспекторів від контролювання до контролю, коли їх завданням стає не виключно перевірка, в якій мірі школа реалізує завдання, покладені на неї державою, а перш за все, підтримка школи в творенні концепції вдосконалення якості і реалізації тієї концепції (наприклад, на рівні уроків);
- домагатися, щоб директори шкіл і вчителі були підготовленими до прийняття нової концепції, щоб оцінювання результатів розвитку школи охоплювало не тільки економічні питання, але й ступінь розвитку учнів, а також задоволення всіх;
- на заваді жорсткого управління з центру, впроваджувати зміни із власної ініціативи вчителів, розвивати командні методи управління;
- розглядати школу як живу систему або організацію, імпульси до вдосконалення якості навчально-виховного процесу у якій знаходяться в ній самій [6].

З метою проведення широкої автономізації шкіл в Україні та реалізації інших освітніх інновацій потрібно запроваджувати довготривалі евалюаційні проекти, які передбачають удосконалення і дослідження якості через самооцінювання.

При концептуалізації оцінювання дуже важливим правильно поставити питання до різних «зацікавлених» груп школи. Це особливо стосується обґрунтування предмета дослідження, критеріїв та дослідних запитань. Істотною є згода усіх зацікавлених на способи збору даних про їхню роботу. Процес спільної дискусії, узгоджень і можливо домовленостей є дуже значущим, а тому важливо наполегливо і послідовно працювати у таких напрямках:

- інтегрувати всю шкільну громаду, організувати співпрацю представників різних груп;
- збільшувати можливості використання результатів оцінювання різними суб'єктами процесу, що призводить до очевидного покращення якості роботи і життя школи;
- домагатися більшої мотивації та лояльності до форм роботи, що не були нав'язаними зверху;
- применшити побоювання, забезпечити більше почуття безпеки, пов'язаної з оцінюванням власних заходів завдяки чинній участі у процесі оцінювання;
- розвивати креативність у командній роботі;
- визначати саме той предмет оцінювання, який дозволить удосконалювати якість навчально-виховного процесу;
- постійно удосконалювати професійну майстерність вчителів, створювати можливість спільного вивчення процедур, методів, створення інструментів оцінювання;
- особливо увагу звертати на організаційний розвиток школи – покращення спілкування, виникнення відповідних процедур діяльності, інформаційних каналів;
- завдяки контактам із публічною думкою формувати позитивний public relations, що дозволяє залучити до модернізаційного процесу різні групи, зокрема позашкільні [6].

Підбір методів виконання оцінювання диктується цілями та обраним об'єктом оцінювання. Для успішного процесу оцінювання ключовою є відповідь на запитання: Для чого хочемо проводити дослідження? Якою є мета? Щоб оцінювання мало сенс, необхідно окреслити, яким чином будуть використовуватись знання, отримані у процесі дослідження. Під час оцінювання головним є не задоволення пізнавальної цікавості, а націленість на здобуття знань, що можуть бути корисними для запровадження змін чи модифікації реалій школи.

Доцільно докладно визначити об'єкт, що планується піддавати процесу оцінювання. Визначення дослідної сфери, а тим самим усунення не пов'язаних з метою дослідження завдань, дозволяє детально запроєктувати процес збору даних, створити можливості знаходження відповідей на поставлені запитання.

У методології суспільних наук існує два підходи (парадигми, стратегії) до проведення досліджень: кількісний і якісний:

1. Кількісний підхід характеризується тим, що в результаті реалізації дослідної процедури з'являються дані у формі чисел; процедури аналізу цих даних є статистичними процедурами. Кількісними методами досліджуються тільки масові явища на рівні школи. Для того, щоб можна було зробити висновки на підставі отриманого матеріалу про цей процес, необхідна велика кількість дослідної вибірки;

2. При якісному підході акцент робиться на контексті, у якому функціонують дослідні особи. Щоб їх зрозуміти, важливо використовувати їхню мову, влучно виявляти сутність їх очевидної поведінки, мотивів, а не жорстко йти у руслі їхніх декларацій. У цьому разі виправданою є мала вибірка; при цьому дослідження виявляється більш глибоким, ніж при кількісному підході.

Висновки. Рішення про вибір дослідної стратегії приймається в залежності від мети і сфери, котрих стосується оцінювання. Однак, в рамках одного процесу оцінювання доцільно поєднувати методи, що містяться в обох стратегіях. З метою вирішення якоїсь проблеми у школі, слід розпочати з дослідження більш широкого масштабу, щоб зорієнтуватися, наскільки поширеним є явище, кого стосується, які є думки з цього приводу. При впевненості у важливості цього питання можна продовжити дослідження якісними методами, щоб дійти до глибшого вивчення. Таким чином, завдяки евалюації, осмислюючи її результати, можна виділити декілька етапів інноваційного процесу розвитку закладу освіти у питанні реалізації компетентнісного підходу, серед яких ми вважаємо обов'язковими саме такі: виявлення імпульсу змін на основі аналізу внутрішньої і зовнішньої інформації щодо ефективності освітніх процесів; осмислення потреб у змінах, засноване на визначенні недоліків і прорахунку попереднього шляху і результатів запровадження інтегрованої освіти; розуміння необхідності ломки стереотипів, формальних звичок, соціальної інерції щодо забезпечення індивідуальних освітніх потреб учнів та ін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Андрющенко, Т. К. (2013). Компетентнісний підхід як стратегічний напрям розвитку освіти в Україні: теоретичний аспект. *Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць*, (13), 8-12. Кам'янець-Подільський: Зволейко Д. Г.

Дікова-Фаворська, О. М., & Здрагат, С. Г. (2016). Інклюзія в освіті: повсякденні практики та процедури оцінювання (монографія). Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. С. 8-12.

Сільникова, Г. В., Кравець, С. Г., Загіка, О. О., та ін. (2019). Адаптивне управління в освіті: професійно та громадсько активні школи. Харків: Мачулін. 370 с.

Здрагат, С. Г. (2023). Особливості процесу оцінювання змін у функціонуванні школи. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Соціальна відповідальність людства в контексті аксіологічних трансформацій»*, 30 листопада (с. 31-34). Одеса. URL: https://drive.google.com/drive/folders/1IwPeUKwkgEP6gRsHJ09Cm_GOQXiLrBuY?usp=sharing

Здрагат, С. Г. (2024). Зарубіжний погляд на евалюацію та її призначення. *VI Всеукраїнська науково-практична конференція «Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку»* (с. 46-51). Одеса: Букаєв В. В. URL: <https://dspace.oano.od.ua/items/c43adeb9-4767-4881-a8a5-a155e5f4d143>

Толвінська-Круліковська, Е. (Ред.). (2010). Оцінювання в школі. Варшава: ОРО

Якимчук О. (2020). Компетентнісний підхід в освіті: українські реалії. *Вища освіта України*, № 3, с 19-25 (21).

REFERENCES

Andriushchenko, T. K. (2013). Kompetentnisnyi pidkhd yak stratehichnyi napriam rozvytku osvity v Ukraini: teoretychnyi aspekt. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka: zbirnyk naukovykh prats*, (13), 8-12. Kamianets-Podilskyi: Zvoleiko D. H.

Dikova-Favorska, O. M., & Zdrahat, S. H. (2016). Inkluziia v osviti: povsiakdenni praktyky ta protsedury otsiniuvannia (monohrafiia). Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova. S. 8-12.

Yelnykova, H. V., Kravets, S. H., Zahika, O. O., ta in. (2019). Adaptivne upravlinnia v osviti: profesiino ta hromadsko aktyvni shkoly. Kharkiv: Machulyn. 370 s.

Zdrahat, S. H. (2023). Osoblyvosti protsesu otsiniuvannia zmin u funktsionuvanni shkoly. *Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Sotsialna vidpovidalnist liudstva v konteksti aksiolohichnykh transformatsii»*, 30 lystopada (s. 31-34). Odesa. URL:

https://drive.google.com/drive/folders/1IwPeUKwkgEP6gRsHJ09Cm_GOQXiLrBuY?usp=sharing

- Zdrahat, S. H. (2024). Zarubizhnyi pohliad na evaliuatsiiu ta yii pryznachennia. VI Vseukrainska naukovo-praktychna konferentsiia «Pedahohichna nauka i osvita u suchasnomu vymiri: problemy i perspektyvy rozvytku» (s. 46-51). Odesa: Bukaiev V. V. URL: <https://dspace.oano.od.ua/items/c43adeb9-4767-4881-a8a5-a155e5f4d143>
- Tolvinska-Krulikovska, E. (Red.). (2010). Otsiniuvannia v shkoli. Varshava: ORO
- Yakymchuk O. (2020). Kompetentisnyi pidkhid v osviti: ukrainski realii. Vyshcha osvita Ukrainy, № 3, s 19-25 (21).

Svitlana Zdragat

Candidate of Sociological Sciences,
Senior Lecturer of the Department of Philosophy of Education
Odessa Regional Academy of In-Service Education,
Odessa, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-2574-1927>
s.zdragat@gmail.com

COMPETENCE-BASED APPROACH IN EDUCATION: A RESOURCE OF EVOLUTION

Abstract. The article substantiates the actual aspects of the formation of a competence-based approach to education on the basis of the use of evaluation research, considers new evaluation tools based on modern achievements in the theory of pedagogical dimensions using a wide range of evaluation tools,

Key words: evaluation, evaluation research, competence-based approach, assessment, evaluation research.

Дата надходження до редакції 28.10.2024

© Здрагат С.Г., 2024

УДК [373.5.016:51]:378.046.4:514.116.2

Мітельман Ігор Михайлович,

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри методики викладання і змісту освіти
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»,
м. Одеса, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-9817-6690>

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ТРИГОНОМЕТРИЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ДЕЯКИХ ТИПІВ АЛГЕБРАЇЧНИХ ЗАДАЧ ПІДВИЩЕНОЇ СКЛАДНОСТІ

Анотація. Упровадження в Новій українській школі академічної профілізації на основі поглибленого вивчення математики в старших класах визначається потребами держави та суспільства в інтенсифікації освітньої траєкторії обдарованих учнів у галузі математики та її застосувань. Цілісність профільного вивчення математики на поглибленому рівні обумовлює об'єднання фундаментації та професіоналізації освіти в єдиний процес генералізації знань – концентрації навчального матеріалу й дидактико-методичного ресурсу навколо ключових теоретичних розділів і системи навчання розв'язування задач. Виходячи із необхідності узгодження всіх складників ієрархії, систематизації та добору змісту навчання в закладах загальної середньої освіти, під час підготовки майбутніх учителів математики, неперервної (післядипломної) освіти вчителів, обґрунтовується особливий статус тригонометричного матеріалу, його великий пізнавальний та розвивальний потенціал. Водночас, ми відзначаємо зниження рівня знань з тригонометрії випускників шкіл, недостатню мотивацію з його опанування навіть в учнів класів з поглибленим вивченням математики, слухачів факультативів і математичних гуртків. Досвід роботи з учителями на курсах підвищення кваліфікації, аналіз рівня підготовки студентів математичних спеціальностей закладів вищої педагогічної освіти також вказують на відповідні методичні проблеми.

У статті висвітлюється підхід до виокремлення, актуалізації, уточнення, координації продуктивних предметно-методичних ідей і зв'язків деяких типів алгебраїчних задач олімпіадного та/або ускладненого рівня, що за своєю структурною специфікою допускають тригонометричну інтерпретацію (рівняння й системи рівнянь, задачі на доведення нерівностей тощо). Розширюються й доповнюються існуючі дидактичні комплекси з цієї тематики для підсилення позитивного освітнього результату – активізації