

Ff, 67 – как Септуагинта
 М, 7 – как Новый Завет
 m, 6 – как Масора } (9)

Относительно Библиейской структурологии наша творческая группа осуществила так называемое последовательное дифференцирование первых трёх глав книги Бытие (Быт. 1-3). Вследствие этого исследовательского процесса обнаружилось структурные особенности вариантов Библии на церковнославянском языке, древнегреческом (Септуагинта) и латинском (Вульгата).

Оказывается, традиционное деление Библиейского текста на главы и стихи имеет формально-условный характер и не в состоянии учитывать все структурные особенности каждого из вариантов Библии. Благодаря последовательному дифференцированию, возможно построить так называемые литерные, цифровые и контурные архитектуры, которые позволяют вести многоуровневое освоение Библиейского текста и проследить все особенности текстуального пространства. Подобные исследования являются актуальным осуществлением технических возможностей нашего времени, что и позволит постигать Библиейское пространство как целостную многомерность. Одним из показателей такой многомерности следует полагать структурные особенности. Предполагается переход от традиционной формально-условной структуры Лангтона-Стефануса с её искусственной дискретностью к многомерно-континуальной как отражающей органическое единство Библиейского текста в его исчерпывающих характеристиках.

Интересным является решение относительно так называемых содержательных плотностей Библиейского текста. В этом отношении имеются конкретные результаты для первых трёх глав книги Бытие. Это позволит построить смысловую мозаику Библиейского пространства, которая станет одним из опорных элементов многомерной Библиейской континуальности.

Перспективным следует полагать раскрытие содержания генетического алгоритма Септуагинты, вследствие чего станет возможной текстуально-квантовая топография Библии.

Таким образом, определенлся чрезвычайно широкий диапазон аналитического осмысления Богословского пространства, что позволяет на философско-научной основе построить целостную картину Священного Писания.

Богословская аналитика является отражением Богословско-философско-научного синтеза нашей школы, в котором осуществляется непротиворечивое согласование философско-научного и Богословского направлений в учебной и исследовательской сферах.

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО СТВОРЕННЯ МОДЕЛЕЙ ГАРМОНІЗАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНИХ І МІЖНАРОДНИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Прийма С. М. (м. Мелітополь)

**Якість вищої освіти у європейському освітньому просторі:
 стандарти і компетентнісний підхід**

УДК 378; 159. 922

Summary. In the publication the analysis of problem of upgrading education is executed through the prism of process of introduction of the competence orientated approach to development of standards of professional preparation of modern specialist.

Key words. Problem of upgrading education, competence orientated approach to development.

Резюме. В статті розглянуто проблему модернізації вищої освіти скрізь призму компетентнісно-орієнтованого підходу до визначення стандартів професійної підготовки сучасних фахівців.

Ключові слова. Проблема модернізації вищої освіти, компетентнісно-орієнтований підход.

Більшість сучасних міжнародних досліджень в галузі освіти присвячені проблемі ефективного управління її ресурсами та продуктивного забезпечення освітнього процесу. За бажанням реформувати та поліпшити систему освіти стоїть переконання того, що саме освіта відіграє провідну роль у розвитку економіки та є ефективною довгостроковою інвестицією. Зосередженість на цій проблемі все частіше привертає увагу суспільства до проблеми якості освіти і, починаючи з 80-х років ХХ століття, якість освіти стала предметом системних досліджень по обидва боки Атлантичного океану.

Вирішальним чинником занепокоєння якістю освіти в США став звіт „Нація в небезпеці. Потреба реформування освіти”, в якому неналежний і неякісний рівень стандартів освіти названо загрозою національному добробуту і безпеці [1, 5]. Низка ініціатив Конгресу США та адміністрації президента стали підтримкою для проведення освітніх реформ упродовж кінця ХХ і початку ХХІ сторіч.

Якість освіти знаходиться в центрі уваги і європейської спільноти. На сьогодні більшість країн Євросоюзу свідомі того, що становлення і розвиток конкурентоспроможної і динамічної економіки Європи неможливе без належного рівня європейської системи освіти. Амбіційна мета виведення Європи у світові лідери відносно якості освіти і навчальних систем до 2010 року, вимагає розвитку критеріїв та методології якості освіти. Загалом, зміцнення довіри між суб'єктами освіти, відповідність європейському ринку праці,

мобільність і сумісність кваліфікацій, та, звичайно ж, якість вищої освіти є визначальними критеріями європейської освіти в рамках Болонського процесу [2, 4]. Всі ці вимоги співзвучні і програмі розвитку вищої освіти України.

В останній час проблема підвищення якості освіти стала предметом багатьох вітчизняних концептуальних, методологічних і технологічних розвідок.

Система вищої освіти України в Болонських перетвореннях, на думку В. Журавського і М. Згуровського, має бути спрямована лише на її розвиток і набуття нових якісних ознак, глибоке осмислення, порівняння з європейськими критеріями і стандартами та визначення можливості її вдосконалення на новому етапі [3].

Широкий спектр визначень терміну „якість” відносно якості освіти, спричинив розвиток декількох підходів до вирішення вказаної проблеми. Зокрема, одні дослідники розглядають цю проблему як суто управлінську, пов'язуючи її з процесом забезпечення, механізмами і факторами підвищення якості у ВНЗ. Інші пропонують зосередити увагу на проблемах якості підготовки фахівців. Дехто вважає за необхідне розглянути проблему якості навчального процесу, якості його кадрового, навчально-методичного і матеріально-технічного забезпечення. *Наукове завдання* даної публікації полягає у аналізі проблеми підвищення якості освіти через призму якості освітніх стандартів і впровадження компетентісно зорієнтованого підходу до процесу їх розробки.

Із загальнофілософських позицій, якість – це наявність у конкретної речі (предмета, суб'єкта) суттєвим ознак, властивостей, особливостей, що відрізняють її від інших речей (предметів, суб'єктів). В більш вузькому сенсі якість розуміється як придатність до чого-небудь. Коли ж мова йде про якість освіти, то у широкому сенсі – це сукупність ознак, властивостей, характеристик, що відрізняють один вид освіти від іншого, а у вузькому – підготовленість суб'єкта, що здобув освіту певної якості до виконання професійних функцій [4, 28].

У Законі України „Про вищу освіту” якість вищої освіти визначено як сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства [5]. Упровадження моделей оцінювання якості різних рівнів вищої освіти та визначення її стандартів дослідниками А. Гуржієм та В. Гапон віднесено до пріоритетних напрямків розвитку вищої освіти України, а до основних принципів вдосконалення якості освіти дослідниками віднесено розробку єдиної системи стандартів та чітко сформульованих цілей і критеріїв оцінки ступеня їх досягнення [6, 24-25].

Стандарт – це ступінь оволодіння матеріалом, неодмінний для того, щоб досягти якоїсь мети, еталон належного, соціально і фактично бажаного рівня навчальних досягнень [7, 16]. За визначенням дослідників Т. Гусена і А. Тайджмана, стандарт освіти умовно можна розглядати як окреслення результатів відповідно до визначених цілей освіти, які на загальнодержавному рівні часто встановлює уряд. Проте, продовжують дослідники, цілі освіти формулюються здебільшого дуже загально, так що їхні досягнення не можна вимі-

ряти безпосередньо. Тому і виникає потреба перевести їх у площину конкретних різномірних завдань, які, згідно з навчальними програмами, повинні виконати учні у визначений термін. Отже, зазначають дослідники, стандарт освіти – це планка, за якою можна судити про навчальний процес і дотримання навчальної програми в окремих галузях [7, 17].

Галуzeвий стандарт вищої освіти є державним нормативним документом, в якому повинні бути відображені цілі освітньої та професійної підготовки, визначені місце фахівця в структурі господарства держави і вимоги до його компетентності, інші соціально важливі властивості та якості. Стандарт повинен відображати соціальне замовлення на підготовку фахівця з урахуванням аналізу професійної діяльності та вимог до змісту освіти і навчання з боку держави та окремих замовників фахівців. Освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника як складова стандарту має встановлювати галуzeві кваліфікаційні вимоги до соціально-виробничої діяльності випускника вищого навчального закладу з певних спеціальностей та освітньо-кваліфікаційного рівня і державні вимоги до властивостей та якостей особи, яка здобула певний освітній рівень відповідного фахового спрямування.

Проте, на сьогодні можна констатувати, що галуzeві стандарти вищої освіти так і не стали надійним засобом діагностування якості підготовки фахівця. Зміст навчального процесу, визначений більшістю стандартів, має „знанцеву” спрямованість, містить вимоги в більшій мірі до інформативної частини, що сприяє інерційному стану системи вищої освіти та підтримує стереотипне уявлення про якість освіти як похідну від кількості навчальних дисциплін. Все це вимагає негайного зміщення акцентів з формування „знань-вмінь-навичок” на професійні компетентності фахівця, переходу від кількісної сторони проектування на якісну.

Альтернативою домінуючій в діючих стандартах предметно-знанцевої моделі підготовки фахівця може стати компетентісно зорієнтований підхід. Підхід, що базується на компетентностях, означає практичне здійснення зв'язку сфери освіти з сферою праці і реалізується тільки при активній участі соціальних партнерів. Необхідність залучення соціальних партнерів до розробки кваліфікаційних вимог, стандартів і програм навчання стала аксіомою. На сьогодні до такої практики вдалися і ті країни, де традиційно система освіти розвивалася автономно від сфери праці [8, 14].

Зарубіжний досвід з впровадження компетентісного підходу в процес підготовки фахівців з вищою освітою та розробки стандартів освіти тривалий час залишався предметом вивчення вузького кола фахівців. Проте, на сьогодні компетентісно зорієнтований підхід став імперативом реформи вищої освіти, а реалізація основних положень Болонського процесу щодо якості освіти тільки підсилює його очевидність та необхідність.

Слід зазначити, що компетентності, а тим більше ключові компетентності, що повинні бути відтворені у галуzeвих стандартах вищої освіти, формулюються поза межами освіти. Ми погоджуємося із дослідницею Т. Ковальновою, яка зазначає, що основні вимоги до сфери освіти формулює професійна сфера і її виразники [9]. Саме професійна сфера в якості основних одиниць опе-

рує компетентностями, в той час коли освіта в основному використовує знання, вміння і навички. В цьому сенсі саме професія дає відповідь якої компетентності повинен набути фахівець або яка сфера його компетенції. І саме професійна сфера повинна чітко, на рівні замовлення, що визначено стандартом, однозначно сформувати свої претензії до освіти, а вже завдання освіти полягає у перекомпонуванні тріади „знання-вміння-навички” у певні компетентності, які вимагає професійна сфера [9]. Як бачимо, існує проблема, за визначенням дослідника Р. Моррея Томаса, концептуального підґрунтя, на якому повинні вибудовуватися стандарти [10, 134]. Дослідник, вивчаючи проблему концептуальної основи освітніх стандартів, наводить дев’ять підходів до встановлення стандартів, обґрунтовуючи кожен з них, прогнозує особистісно-суспільні наслідки їх запровадження. Серед запропонованих дослідником підходів, виділимо так звані „*підхід ідеально освіченої особи*” і „*підхід запитів ринку праці*”.

В основі першого підходу лежить переконання, що особа або група, яка має встановлювати стандарти – авторитет у відповідній галузі і тому може компетентно визначати відповідну структуру змісту навчальної програми і рівнів оволодіння матеріалом [10, 136]. Серед можливих наслідків дослідник Р. Моррей Томас справедливо зазначає на безкінечну дискусію щодо того, хто належно кваліфікований, аби визначати ознаки ідеально освіченої особи. Слід зазначити, що такий підхід до визначення освітніх стандартів широко розповсюджений в національній освітній системі, коли члени того чи іншого науково-методичного об’єднання на основі розуміння загальних задач, що стоять перед вищою школою, та їх інтерпретації по відношенню до конкретної спеціальності, власного досвіду викладання або наукової діяльності, інших міркувань пропонують деякий зміст стандарту освіти.

Інший підхід – *підхід запитів ринку праці* – базується на тому, що використання часу та умов навчання найефективніше, коли у центрі навчальної програми стають конкретні навички (компетентності – *прим. П. С.*), якими учень повинен буде вільно володіти у своїй майбутній роботі чи під час подальшого здобування освіти [10, 137]. За такого підходу зміст навчальних програм має впливати з аналізу знань і навичок (компетентностей – *прим. П. С.*), потрібних для успішного виконання завдань обраної професії чи освітньої спеціальності, а це, в свою чергу, призведе до поліпшення якості робочої сили держави і продукції на світовому ринку, удосконаленню освіти й універсалізації дипломів спеціалістів, уніфікації рівнів шкіл і програм професійної підготовки. Звичайно, і підхід запитів ринку праці не є панацеєю. Проте, вже сьогодні зрозуміло, що коли ми хочемо, щоб суспільство функціонувало ефективно, стандарти, зумовлені запитом ринку праці, повинні бути. Необхідно тільки визначити як найліпше дібрати освітні програми професійної підготовки і де, на якому етапі, формувати виробничі компетентності.

Впровадження компетентнісного підходу в систему освіти, на думку російської дослідниці Т. Іванової, дозволить в значній мірі реалізувати особистісно-орієнтований, діяльнісний і практико-орієнтований підходи в навчальному процесі, оскільки виділення компетентностей у змісті навчальних дис-

циплін визначає орієнтири у відборі тих знань і навичок, які найбільш значимі для формування ціннісних орієнтацій, будуть затребувані в житті особистості. В такому випадку, констатує дослідниця, впровадження компетентнісного підходу можна розглядати як важливий інструмент розвантаження змісту, відбору відповідних знань і вмінь [11, 18-19].

Додатковими аргументами впровадження компетентнісного підходу в освітні стандарти російський дослідник Ю. Татур вважає:

- формування узагальненої моделі якості, яка абстрагує від конкретних дисциплін і об’єктів праці та дозволяє розширити поле діяльності випускника, що особливо важливо для підвищення мобільності молодих фахівців на ринку праці;

- більш чітке і обґрунтоване, на міждисциплінарному рівні, виділення значних блоків (модулів) в освітній програмі підготовки фахівця та використання цих блоків для порівняння різних освітніх програм;

- можливість порівняння дипломів і ступенів різних країн, що сприятиме створенню єдиного ринку трудових ресурсів [12, 23].

Проте, впровадження компетентнісного підходу має свої труднощі, вирішення яких стає нагальною потребою для науковців і освітян. Так, зокрема, дослідниця Т. Іванова виділяє декілька проблем, розробки яких вимагає впровадження компетентнісного підходу. Проблема *перша* полягає у можливій підміні компетентнісним підходом системи предметного змісту освіти. Дослідниця, апелюючи до системи національної освіти, яка формувалася протягом тривалого часу і позитивно зарекомендувала себе, пропонує впроваджувати компетентнісний підхід диференційовано, з врахуванням специфіки кожної дисципліни [11, 20]. На думку дослідниці, дисципліни, де переважає діяльнісна компонента, володіють більшим потенціалом для реалізації компетентнісного підходу, ніж дисципліни зі знанневоцентричною компонентою. Впровадження компетентнісного підходу до другої групи дисциплін загрожує небезпечністю руйнування їх предметного змісту внаслідок підміни знань загально-предметними вміннями. На нашу думку, компетентнісний підхід веде до певного структурування змісту освіти, що безперечно, не може не нести позитивних зрушень. Диференційований підхід до реалізації компетентнісної освіти з врахуванням специфіки кожної дисципліни, на нашу думку, можливо виправданий на початковому, дослідно-пошуковому, етапі. Надалі ж компетентнісний підхід повинен бути реалізований у всіх стандартах вищої освіти.

Друга проблема, зазначена дослідницею Т. Івановою, полягає в недостатній розробці понятійного апарату компетентнісного підходу, що створює значні труднощі при визначенні переліку компетенцій (дослідниця використовує саме цей термін – *прим. П. С.*). На нашу думку, проблема компетентнісного підходу давно вийшла за межі понятійно-термінологічної проблеми. Хоча ж ми погоджуємося з тим, що втілення в межах цілої країни в нормативних документах (стандартах, навчальних програмах) нових понять і термінів вимагає детального етимологічного аналізу цих понять.

Третя проблема, що пов’язана з реалізацією компетентнісного підходу в стандартах, полягає, на думку дослідниці, у визначенні співвідношення „ака-

демічних" знань і компетентностей. Повністю погоджуємося із позицією дослідниці в тому, що поняття компетентності є більш широким, ніж знання чи вміння: компетентність об'єднує в собі знання, вміння і навички, життєвий досвід, цінності, відношення і ставлення до виконуваної особистістю діяльності. Проте, на нашу думку, дослідниця дещо утрирує, зазначивши, що знання – основа компетентностей, а відтак, вдосконалення системи освіти з врахуванням компетентнісного підходу полягає в тому, щоб навчити особистість застосовувати одержані знання в конкретних ситуаціях [11, 19].

Четверта проблема пов'язана зі складністю оцінювання компетентності. Дослідниця задає питання: „Якщо компетентність – це здібність мобілізувати отримані знання і навички, то яким чином можна виміряти ці здібності? Або як виміряти відношення, цінності і ставлення до подальшої професійної діяльності?” [11, 19-20]. Звичайно, компетентність як інтегративна якість особистості фахівця, що має і може проявитися тільки в професійній діяльності, практично не піддається прямому діагностуванню в ході випробувань у формі дисциплінарних або ж навіть міждисциплінарних іспитів. Дещо ефективнішою в цьому відношенні буде підсумкова атестація випускника у формі захисту дипломного проекту чи роботи. Ще одним з можливих підходів до оцінювання компетентності випускника є формування так званого паспорту професійної кар'єри (Portfolio/Passport), що запроваджено в системі вищої професійної освіти деяких західних країн. Саме в такому паспорті відображені професійні оцінки професійної підготовки, а й підвищує шанси фахівця на працевлаштування та може бути використаний для розвитку його самооцінки і самоаналізу. Проте, необхідно об'єктивно поглянути на проблему. Державні атестаційні комісії вимушені виносити рішення про професійну компетентність випускника на підставі результатів виконання дипломної роботи, хоча всі розуміють суттєві відмінності між навчальною і професійною діяльністю. Компетентнісна модель фахівця, за влучним зауваженням російського дослідника Ю. Татура, не є моделлю випускника, адже компетентність нерозривно пов'язана з досвідом успішної діяльності, який в необхідному обсязі у ВНЗ студент набути не може [12, 26].

Можливим варіантом вирішення вказаної проблеми є повернення до радянської практики 80-тих років минулого століття, коли випускники ВНЗ до вручення дипломів повинні були пройти річне стажування, набути досвід практичної діяльності та надати відгук працевластувачів про її рівень. Розуміємо всю складність запропонованого варіанту в сучасних соціально-економічних умовах. Проте, зазначимо, що й сьогодні вища медична освіта практично не вважається професійно завершеною після вручення диплому, адже для формування компетентності і її оцінки майбутньому лікарю потрібно пройти ординатуру, стажування в професійному середовищі. Можливо доцільно буде запровадити таку практику і для випускників вищих педагогічних навчальних закладів.

Повністю погоджуємося із актуальністю визначеною Т. Івановою *п'ятої* проблеми компетентнісного підходу, що полягає в труднощах визначення переліку компетентностей та їх ієрархії [11, 19-20]. Дійсно, аналіз галузевих

стандартів вищої освіти дозволив зробити висновок про те, що на сьогодні, навіть у близьких за циклами стандартах, наприклад, підготовки вчителя математики і вчителя фізики, відсутня єдність у визначенні переліку компетентностей. Отже, зазначимо, що проблема розробки загальної ієрархії і системи компетентностей, яка б об'єднувала ключові, професійні і предметні компетентності, є дійсно актуальною і потребує нагального вирішення.

Таким чином, у публікації виконано аналіз проблеми підвищення якості освіти через призму якості освітніх стандартів і впровадження компетентнісно зорієнтованого підходу до процесу їх розробки. Однак обсяги публікації не дозволили розглянути, зокрема, актуальне на сьогодні питання розробки моніторингових процедур для відстеження результатів навчання та вимірювання набуття майбутніми вчителями компетентностей, що дають змогу оцінити результативність освіти, її відповідність сучасним потребам ринку праці і суспільства. У подальших дослідженнях також планується на прикладі технологічної компетентності вчителя інформатики розглянути загальні вимоги до властивостей і якостей випускника вищого навчального закладу як соціальної особистості та розробити його кваліфікаційні вимоги у вигляді переліку компетентностей вирішувати завдання професійно-педагогічної діяльності з метою їх відтворення у галузевому стандарті підготовки вчителя інформатики.

Література

1. US, National Commission of Excellence in Education (1983). A nation at risk: The imperative for educational reform. Washington, DC: US Department of Education.
2. Вища освіта і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В. Г. Кременя. Авт. кол.: М. Ф. Степко, Я. Я. Боллобаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – Тернопіль, Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
3. Журавський В. С., Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: Політехніка, – 2003: <http://www.mon.gov.ua/education/higher/bolon/>
4. Шадріков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С. 26-31.
5. Закон України „Про вищу освіту”: http://www.mon.gov.ua/laws/ZU_2984.doc
6. Гуржій А., Гапон В. Методологічні засади оцінювання та прогнозування розвитку вищої освіти в Україні // Вища освіта України. – 2006. – №1. – С. 23-31.
7. Гусен Т., Тайджман А. Моніторинг стандартів освіти: чому і як усе почалося / Моніторинг стандартів освіти / За ред. А. Тайджмана і Т. Невміла Послтвейта. – Львів: Літопис, 2003. – С. 15-41.
8. Гериш Т. В., Самойленко П. И. Компетентностный подход как основа модернизации профессионального образования // Стандарты и мониторинг. – 2006. – №2. – С. 11-15.
9. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Стенограмма обсуждения доклада А. В. Хуторского в РАО // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm>.
10. Томас Р. Моррей. Підходи до встановлення і добору стандартів досягнень // Моніторинг стандартів освіти / За ред. А. Тайджмана і Т. Невміла Послтвейта. – Львів: Літопис, 2003. – С. 15-41.
11. Иванова Т. В. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11-летней школы: анализ, проблемы, выводы // Стандарты и мониторинг. – 2004. – №1. – С. 16-20.
12. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – №. 3- С. 20-26.