

ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ КАТЕГОРІЙ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» ТА «РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ» З ВИКОРИСТАННЯМ МОДЕЛІ «ПІРАМІДА 3М»

Рач В.А.,

*д.т.н., професор, заслужений діяч науки і техніки України,
директор Навчально-наукового інституту інформаційних та комунікаційних технологій,
ВНЗ "Університет економіки та права "КРОК", м. Київ, Україна,
e-mail: v_rach@krok.edu.ua*

Сучасні вимоги до структури та змісту освітніх програм передбачають постійний процес їх оновлення як реакції на динамічні зміни в предметних сферах, індивідуальних потребах здобувачів вищої освіти та інших стейкхолдерів, зміни набору навичок, які потрібні ринку праці та ін. При цьому зміст освітньої програми повинен мати стрижневий вектор, який можуть задати найбільш стабільні у часі вимоги – вимоги Національної рамки кваліфікацій (НРК). Освітні програми змістовно базуються на описі компетентностей та результатів навчання, які нормативно закріплені у стандарті вищої освіти за спеціальністю.

Вони корелюються зі змістом дескрипторів НРК відповідного рівня. В стандартах кореляція відображається у матриці відповідності компетентностей дескрипторам НРК, які є дуже громіздкими і часто не зовсім коректно заповненими. Причиною такого стану можна вважати те, що форма представлення НРК не дає можливість одразу перейти до визначення головних компонентів освітньої програми – компетентностей та програмних результатів навчання. Тому актуальним постає завдання розробки підходів до планування змісту освітніх програм із застосуванням моделей, які б дозволили цілісно відобразити як методологічні, так і методовизначені й методичні особливості рівнів НРК.

В якості методологічного інструментарію вирішення поставленого завдання скористуємося моделлю «Піраміда 3М» (ПЗМ) [1]. Ця модель успішно використовується протягом 20-ти років не тільки у науковій школі VARIORUM, де вона створена, а й іншими дослідниками для розв'язання різного класу наукових завдань. Приклад її використання у схожій ситуації наведено у [2]. Для визначення змістовної структури опису компетентностей та програмних результатів навчання застосуємо метод формування багатометричного визначення [3], який поєднано з методом порядкового аналізу тексту за допомогою запитань [4].

Представимо дефініції «компетентність» та «результати навчання» з НРК у структурованому вигляді. При цьому термін «уміння/навички» замінимо на його змістовне визначення з НРК (рис. 1).

Як бачимо, спільною для них є зони знань, способів мислення, поглядів, цінностей та інших особистих якостей. При цьому вони несуть різні змістовні навантаження, що підтверджується різними запитаннями, на які вони

відповідають (Чого? та Що це?). Аналогічна ситуація й з іншими відмінними зонами визначень.



Рис. 1 – Структурне представлення дефініцій «Компетентність» та «Результат навчання» на спільному полі визначення

Запропоноване розташування визначень дає можливість прочитати їх спільно у послідовності, яка визначена великими стрілками. Тоді отримуємо розширене однакове визначення як компетентності, так і результатів навчання.

Єдина відмінна ознака компетентності - це «динамічна комбінація знань, », яка не врахована у визначенні результатів навчання. Але саме за цією ознакою особи відрізняються варіантами вирішення поставленої проблеми, в чому проявляються їх особисті якості. Тоді з позиції цільового призначення результатів навчання можна визначити їх як *проявлену здатність особи динамічно комбінувати набуті компетентності під час виконання завдань та вирішення проблем*. При цьому у кожної особи комбінація компетентностей (а не знань, ...) при вирішенні однакового завдання/проблеми буде різною. Виходячи з цього, на наш погляд, наявність у стандартах вищої освіти матриці відповідності визначених стандартом результатів навчання та компетентностей є не зовсім коректною. Це не суперечить практиці існування у Європейському освітньому просторі різних підходів щодо сприйняття результатів навчання та компетентностей. За дослідженнями В. Захарченка [5], є країни (наприклад, Ірландія), де компетентності та результати навчання визнаються як різні поняття. Іноді компетентності ототожнюються з результатами навчання, а експлікуються (формулюються) тільки результати навчання. Таку позицію займають більшість польських експертів. А є країни, де компетентності та результати навчання визнаються як різні поняття, проте у освітніх програмах експлікуються тільки результати навчання (зокрема, Німеччина).

Запропоноване визначення результатів навчання дає змогу відобразити зв'язок дескрипторів НРК зі змістом зон у структурному представленні дефініцій «Компетентність» та «Результат навчання». Для цього використаємо модель «Піраміда 3М» (рис. 2).

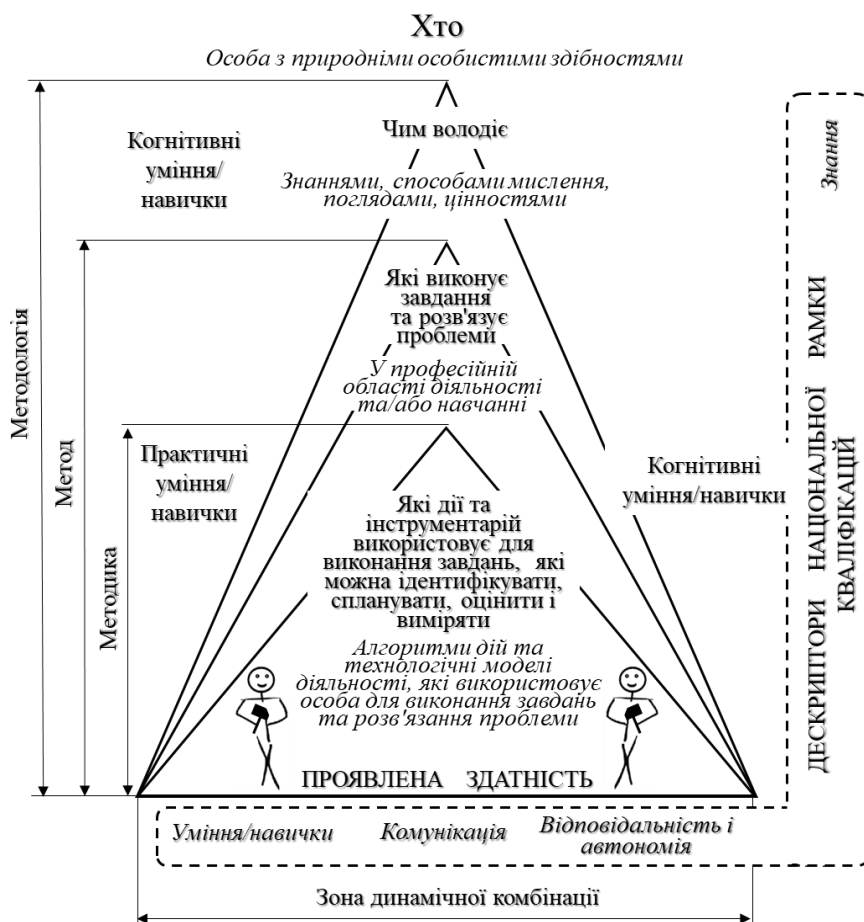


Рис. 2 – Взаємозв'язок дескрипторів НРК та компонентів структурованого визначення дефініцій «Компетентність» та «Результат навчання» в моделі «Піраміда 3М»

З моделі видно, що вона є індивідуальною для кожної особи з природними особливими здібностями (питання Хто?). Проте структура змісту ПЗМ не залежить від особи, і визначається змістом освітньої програми. Слід вказати на те, що дескриптори НРК знаходяться на різних рівнях ПЗМ. Знання, які особа набуває під час навчання, на методологічному рівні ПЗМ, вбудовуються в існуючу у нього систему знань і не можуть проявлятися як окремий компонент. Для їх прояву потрібно реалізовувати алгоритми та технологічні моделі діяльності. Тому дескриптори «уміння/навички», «комунікації» та «відповідальність і автономія» є фундаментом прояву здатності виконувати завдання та розв'язувати проблеми на нижчому рівні ПЗМ. Як зазначено у НРК, уміння/навички поділяються на когнітивні (що включають логічне, інтуїтивне та творче мислення) і практичні (що включають ручну вправність, застосовування практичних способів, (методів), матеріалів, знарядь та інструментів, комунікацію). Перші визначають мислєдіяльність особи на методологічному рівні, а другі – діяльність на методичному. І в зоні прояву

останніх відбувається динамічна комбінація компетентностей, межі якої визначаються результатами прояву когнітивних умінь/навичок. Наведений варіант «Піраміди 3М» дозволяє її використовувати також для структуризації змісту дисциплін через навчальні елементи (терміни і визначення, явища, відносини, алгоритми), або через компоненти моделі структури діяльності (предмет, засіб, процедура, умови та продукт діяльності).

Для розуміння відмінності між компетентністю та результатами навчання, які формулюються однією мовою, проект Тюнінг акцентує увагу на те, що результати навчання формулюються викладачами, а компетентності набуваються особами, що навчаються. Але результати навчання є також проявом особами тих компетентностей, які у них вже були сформовані на попередніх рівнях навчання, тих, які вони розвинули на рівні, де навчалися, і тих, які вони почали формувати або повністю сформували на рівні навчання. Така складна комбінація компетентностей з урахуванням різного рівня їх сформованості у кожної особи роблять реально неможливою їх ідентифікацію під час виконання конкретного завдання. В контексті демонстрації та оцінювання результати навчання можна розглядати як проявлені компетентності у конкретній ситуації діяльності. А в термінах діяльнісного підходу, результат навчання є аналогом процесу, а компетентність – аналогом функції. Функція – це потенційна здатність виконувати конкретну активність. А процес – це реалізація функції за умови появи мети діяльності. Функція є внутрішньою характеристикою особи, її сутністю, а процес - явищем, де ця функція проявилася. На нашу думку, таке контекстне трактування базових категорій освітніх програм в межах діяльнісного підходу значно спростить процес їх проектування та використання. Крім того, значно спрощується процес доведення під час проведення акредитаційної експертизи того, що побудована система освітніх компонентів гарантує, що на виході особа досягне запланованих програмних результатів навчання, які зафіксовані в освітній програмі.

Список використаних джерел:

1. Рач В.А., Рач Д.В. *Управление рисками в проектах, реализуемых в условиях переходной экономики: финансовые продукты для реального сектора в Украине. Мат. між. конф. 14-16 червня 2000 р. Семінар «Управління проектами при кредитуванні реального сектора».* К., 2000. С. 25-26.
2. Рач В.А., Медведєва О.М. *Концептуальна модель формування змісту програм підготовки докторів філософії. Вища школа, 2015. № 4-5. С. 38-50.*
3. Россошанська О.В. Щербатюк А.І. *Інноваційна праця як інструмент забезпечення стратегічної економічної безпеки інноваційних проектно-орієнтованих підприємств. Управління проектами та розвиток виробництва. Луганськ: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2013. № 3(47). С. 5- 20.*
4. Россошанська О. *Системи управління освітніми організаціями. Науковий коментар до вимог з настановами щодо використання міжнародного стандарту ISO 21001:2018: науково-методичний посібник.* К. ФОП Маслаков, 2021. 94 с.
5. Захарченко В. *Забезпечення результатів навчання у освітніх програмах: проектування, демонстрація, оцінювання, специфіка для «регульованих» професій. Семінар «Внутрішнє забезпечення якості вищої освіти: розвиток освітніх програм та їх акредитація».* Суми. 24.11.2020. URL: https://www.youtube.com/watch?v=H3U5zZPLYC0&ab_channel=ErasmusPlusUkraine