

УДК 370+378.14:656.61.052

Реалізація компетентнісного підходу у ступеневій підготовці морських фахівців

Волошинов Сергій Анатолійович

*Херсонська державна морська академія,
м. Херсон, Україна*

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інноваційних технологій та технічних засобів судноводіння
orcid.org/0000-0001-9127-9999, s_voloshinov@ukr.net*

Анотація. У статті на основі аналізу засад компетентнісного підходу та проекту TUNING виявлено його особливості у процесі ступеневої підготовки морських фахівців у Херсонській державній морській академії. У статті проведено аналіз компетентностей, результатів навчання, засади впровадження компетентнісного підходу у навчанні майбутніх фахівців морської справи. Запропоновано розподіляти компетентності та результати навчання за рівнями мислення. Визначені параметри, що їх описують. Визначено викликами, які постають перед навчальним закладом у ході впровадження компетентнісного підходу. Виділено перешкоди у реалізації компетентнісного підходу. Автором також визначено, що процес впровадження компетентнісного підходу складається з двох частин: технологічної та ресурсної.

Ключові слова: компетентнісний підхід; ступенева підготовка; морські фахівці; макрокомпетентність; компетентність; результати навчання; рівні мислення.

Realization of the Competence Approach in the Stage Training of Marine Specialists

Voloshynov Serhii Anatoliiovych

*Kherson State Maritime Academy,
Kherson, Ukraine*

*Candidate of Pedagogic Sciences (Ph. D.), Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Innovative Technologies and
Technical Means of Navigation
orcid.org/0000-0001-9127-9999, s_voloshinov@ukr.net*

Abstract. In the article, based on the analysis of the principles of the competence approach and the project TUNING, the following features were identified in the process of graduate training of marine specialists in the Kherson State Maritime Academy: the practical orientation of educational programs, which is achieved by a clear definition of learning outcomes, consistent with the needs of society and economy; application of the concept of macrocompetence; qualitative changes in the way of understanding education; orientation on the formation of universal training actions by marine specialists; the application of B. Bloom's taxonomy with modifications made by scientists L. Anderson, D. Kraswall and P. Airazia; determine the results of training marine specialists in accordance with

international standards. It is determined that the challenges faced by the educational institution in implementing the competence approach are the definition of learning goals, the transition to the formation and acquisition of competences by students, which is related to the requirements of modern society and the achievement of the major goals of higher education. The obstacles in the implementation of the competence approach are highlighted. It is noted that students of marine specialties should formulate universal educational activities, namely: to acquire knowledge in the process of independent work with educational literature; plan your activity; perceive, process and present educational information in various forms; to highlight the most important categories of teaching information in the text of the text; assessment skills; self-control ability. It is determined that the process of implementing the competence approach consists of two parts: technological and resource. The technological part determines the steps in implementing the modern organization of the educational process in accordance with the new realities. The resource part is inextricably linked with the implementation of technological.

Keywords: competency approach; step training; marine specialists; macrocompetence; competence; learning outcomes; levels of thinking.

ВСТУП

Сьогоднішній світ характеризується швидкими змінами. Такі важливі фактори як глобалізація, розвиток інформаційних та комунікаційних технологій, міграція робочої сили та вільне переміщення студентів для навчання, а викладачів для викладання, підвищення кваліфікації та обміну досвідом створюють абсолютно інше середовище для освіти. І цей контекст повинен враховуватися у будь-яких роздумах про подальший розвиток освіти. Виклики, породжені цими змінами, швидкість, з якою вони відбуваються, їхні рушійні сили – все це знайшло відображення у літературі та документах європейських форумів, міжнародних організацій та Європейської комісії.

П. Цервакіс у 2008 р. доповіді на Загальній конференції ОЕСР (Організації економічного співробітництва та розвитку; *англ.* Organisation for Economic Co-operation and Development) вказує, що вимога переорієнтації на очікувані результати навчання та зміна в організації освітнього процесу (його цілей, змісту, організаційних форм, методичного та технологічного супроводу, викладацькій діяльності викладачів і навчальної діяльності студентів, способів оцінювання і забезпечення якості) на основі результатів є частиною сучасної освітньої реформи, яка не ставить під питання децентралізовану і диференційовану структуру системи вищої освіти, а більшою мірою орієнтує її на студента і його результати навчання ([Байденко, 2009](#)). П. Цервакіс переконаний, що результати навчання змінюють парадигму освітньої політики у Болонському процесі. Результати навчання в університеті істотно залежать від уже наявного особистого багажу знань та компетентностей студента. Тобто вони багато в чому залежать від самого суб'єкта освітнього процесу, а не тільки від закладу вищої освіти, викладачів та освітньої програми ([Zervakis, 2008](#)). Не зважаючи на те, що компетентнісний підхід в українській освіті запроваджено вже кілька років, проблеми у цьому плані існують і потребують як теоретичного осмислення так і практичної реалізації, зокрема у галузі морської освіти. Тому за мету проаналізувати засади компетентнісного підходу та визначити його особливості у процесі ступеневої підготовки морських фахівців у Херсонській державній морській академії.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Як і раніше, програми навчання дають знання, які є основою більш високо оцінюваних компетентностей та по деяких позиціях ведуть до формування компетентностей. Але по своїй суті наукова підготовка у ході університетської освіти не обмежується рамками індивідуального виконання в кінці освоєння програми, її метою є підготовка до непередбачених ситуацій і самостійної подальшої освіти. Викладач стає тьютором, який відповідає за досягнення студентом кінцевого результату – досягнення високого рівня набуття компетентностей.

Особливий акцент у набутті студентами певної компетентності або набору компетентностей може також поліпшити прозорість у визначенні цілей, встановлюваних для певної освітньої програми. Це досягається завдяки введенню індикаторів, які можна виміряти. Одночасно результати освітньої програми стають більш динамічними і відповідають сучасним вимогам суспільства і ринку праці.

Різні способи участі в освіті (у режимі повного дня, у режимі неповного дня, дистанційна освіта та ін.) впливають на темп навчання, в якому окремі студенти або групи студентів можуть брати участь в освітньому процесі. Все це впливає не тільки на форму і структуру представлення програми, але і на всю організацію навчання, включаючи краще сфокусовані програми, більш короткі курси, більш гнучкі структури курсів та більш гнучке викладання, що забезпечує широке керівництво і підтримку.

При написанні академічних та професійних профілів компетентностей визначають принцип вибору саме тих знань, які відповідають конкретним цілям. Чітко прописані результати навчання дозволяють з усього різноманіття можливостей вибрати саме те, що потрібно. Таким чином, студенти здобувають тільки ті знання, вміння та навички, які необхідні для виконання функціональних обов'язків на посаді, визначеній для певної специфікації та у подальшому житті у цілому, і максимальна їх кількість задіяна. Студенти не отримують так звані «мертві знання». Такі зміни зазвичай призводять до модернізації підходів в освітній діяльності: систематичного оновлення змісту навчальних матеріалів, освітніх ситуацій, стимулюють залучення студентів індивідуально або групою до якіснішої підготовки та організації зворотного зв'язку тощо.

Нині в умовах «суспільства знань» освіта переміщується у більш широкий контекст: у континуум освіти протягом усього життя, коли людина повинна мати здатність розпоряджатися знаннями, поповнювати їх, вибрати те, що відповідає даним конкретним умовам, постійно вчитися, розуміти, яким чином вивчене можна адаптувати до нових, швидко змінюваних життєвих ситуацій. У зв'язку із цим можливості працевлаштування у перспективі навчання протягом усього життя краще всього забезпечуються різноманіттям підходів і профілів курсів, гнучкістю програм з декількома точками входу і виходу, а також розвитком загальних компетентностей ([Байденко, 2006](#)).

З позицій проекту TUNING ([Tuning Methodology, 2018](#)) результати навчання виходять за рамки підготовки тільки для працевлаштування та охоплюють вимоги і стандарти, встановлені академічною спільнотою у зв'язку з конкретними кваліфікаціями. Працевлаштування, однак, є важливим елементом. У цій ситуації компетентності та навички можуть краще реагувати на постійно змінювані потреби

суспільства, економіки та допомагають підготувати випускників до розв'язання найважливіших проблем, які постають перед ними на різних етапах працевлаштування. Саме це має стати одним із предметів аналізу при створенні навчальних програм і модулів.

Заслуговує на увагу і концепція макрокомпетентностей, представлена Х. Гонсалесом ([Байденко, 2009, с. 84](#)). За нею макрокомпетентності – основні категорії, які охоплюють сутність результатів навчання, приводячи їх до заданого профілю. Вони визначають компетентнісний розвиток у широких областях, які утворюють профіль ступеня, який можна застосовувати в наукових і професійних контекстах.

Використання макрокомпетентностей для опису профілю навчання дозволяє:

- визначити співвідношення і внесок різних областей знань, модулів та предметів у профілі;
- полегшити та зробити більш конкретним опис фахових компетентностей, дозволяючи зосередитися на основних елементах;
- легко інформувати про ключові елементи ступеня та програм підготовки;
- стати цінним матеріалом для груп, що працюють над програмою.

Поняття «компетентність» і «компетенція» розглядаються багатьма науковцями у різних значеннях і модифікаціях (Є. М. Павлютенков, О. І. Пометун, В. І. Свистун, Л. З. Тархан, А. В. Хуторський). Поняття «компетентний» в одному із значень – це той, хто володіє достатніми знаннями у конкретній галузі, добре обізнаний, кваліфікований, тобто відповідає вимогам, придатним до певної діяльності. Компетенції – відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня або студента, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат. Результатом набуття компетенцій є компетентність, яка на відміну від компетенції, передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності ([Кремень, 2008](#)). Ми при застосуванні понять «компетенція» та «компетентність» спираємось на визначення викладене у європейському проекті Tuning.

За проектом TUNING Європейської Комісії, компетентність – це динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь та здатностей, що формується у різних навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах ([Рашкевич, 2014](#)). Декларація Болонської угоди спирається на квалітативний підхід до проблем освіти, тому термін «компетентність» використовується для визначення інтегрованих характеристик якості підготовки випускників, для опису результату освітнього процесу. Сприйняття компетентностей у якості нового типу цілепокладання означає трансформування освітньої політики університетів у спрямуванні інтересів ринку праці і освоєнні парадигми освіти «протягом усього життя» ([Саловская, 2004](#)).

Протягом останніх 15-20 років освітні системи Європи охопив рух компетентнісного підходу – від школи до університету. В основі цього підходу – відхилення у розумінні кінцевих цілей освіти. Компетентнісний підхід спробував перенаправити ці цілі в бік мобілізації знань, бо спостерігався розвиток «мертвих знань», тобто знань, які студент повинен зрозуміти і сприйняти, залишаючись, однак, нездатним їх активізувати у ситуаціях, де застосування цих знань було доречно у

реальному житті. При компетентнісному підході ми намагаємося передати студентам способи мислити і діяти у навколишньому світі.

Як зазначає Осадчка К. П., високий рівень сформованих компетентностей, який є запорукою успішної професійної діяльності людини, сприяє її стійкому становищу у соціально-економічній сфері як фахівця, а отже продуктивній праці, яка необхідна для культурного та економічного розвитку держави загалом. Отже, компетентнісний підхід є необхідним у професійній освіті, основним завданням якої є підготовка кваліфікованого робітника і спеціаліста у певній галузі чи сфері людської діяльності (Осадчка, 2011).

Зважаючи на вищезазначене, вважаємо, що перехід Херсонської державної морської академії компетентнісного підходу породжує щонайменше три зміни у способі розуміння освіти:

1. Викладачі повинні чітко визначати власні кінцеві цілі у навчанні студентів.

2. Цілі мають відтепер формулюватися у термінах знань (результатів навчання), які повинен здобути студент, у той час як академічні траєкторії навчання у цілому задумані згідно внутрішній логіці змісту дисципліни або модуля.

3. Ці цілі повинні виражатися у термінах здобуття компетентностей, тобто виходячи з способів для дії і мислення у світі, яким, як вважається, студент повинен управляти по виході з системи освіти. Це ще більш ново, тому що традиційно університетська освіта була теоретичною, а застосування і мобілізація знань у реальності розглядалося як доповнення.

Такий новий підхід дозволить виявити деякі виклики, які постають перед навчальним закладом:

а) визначення цілей у навчанні надає можливість:

- достовірно, переконливо і послідовно оцінити досягнення цілей студентами академії;

- підвищити успішність студентів, однією з труднощів яких є розуміння, навіщо вчити цей навчальний матеріал;

- демократизувати успішність, тому що за відсутності ясних індикаторів незрозуміло, що очікують від студентів, висока успішність буває у тих студентів, які володіють навичками розпізнавати неявне.

б) перехід на формування та здобуття студентами компетентностей означає, що саме він ставиться в центр підготовки;

в) перехід до компетентностей пов'язаний з такими цілями, як:

- відповідь на вимоги сучасного суспільства: роботодавці очікують від випускників здатності до креативного мислення, міркування, абстрагування, концептуалізації, точності, креативності, знання організаційних процесів та вміння справлятися з невизначеністю і складністю;

- досягнення найбільших цілей вищої освіти.

Якщо ми хочемо розвивати компетентності у студентів, то необхідно глибоко переглянути педагогічні методи освіти. Слід вдаватися до інших методів, ніж

магістральні курси лекцій. У цьому сенсі видається бажаним сучасний рух до «навчання через створення проблем». Цей підхід ставить у центр процес мобілізації знань, починаючи з першого року навчання ([Байденко, 2009](#)).

Впровадження компетентнісного підходу в Херсонської державної морської академії не повинно бути революційним. У реалізації цього підходу бачимо деякі застереження:

1. Не можна обмежуватися занадто вузьким змістом компетентностей, зрозумілими як вміння або навички. Уміння думати, знати, як побачити та вирішити проблему або аналізувати ситуацію – це теж компетентності .

2. Не можна виписувати компетентності та вважати, що набуття їх студентами буде панацеєю протягом всього життя.

3. Не завжди компетентнісний підхід можна застосовувати однаковою мірою до всіх дисциплін, модулів або програм підготовки, оскільки деякі з них підходять для цього краще, ніж інші - не всі дисципліни мають однакове відношення до реального життя.

4. Необхідно намагатися, щоб цей підхід, який вимагає від студента більшого, не збільшив відсів.

5. Не обмежувати впровадження компетентнісного підходу «косметичним ремонтом», який не переглядає те, що очікують від студентів. Цей підхід вимагає переосмислення основних цілей програм підготовки усією науково-педагогічною командою.

6. Мова компетентностей аналізує ситуацію з оглядом на особистість. Необхідно прагнути уникати суджень про особистість, оскільки оцінка студентів через компетентність ризикує стати сумною в плані їх самооцінки.

У розвитку компетентнісного підходу у ВНЗ важлива роль фахівців – через дискусії про компетентності, які необхідно розвивати, через опитування колишніх випускників і використання фахівців в якості викладачів. Проте досвід показує, що у процесі університетського викладання фахівці часто погано відтворюють схеми, які вони знають. Треба подумати про можливість чергування активних педагогічних методів в університетській освіті, тому що це більш ефективно. Поряд з мобілізацією знань з окремих проблем, необхідно також виділити час для структуризації матеріалу за допомогою у форматі магістральних доповідей, оглядових лекцій і т.ін. ([Romainville, 2004](#)).

У студентів морських спеціальностей варто формувати універсальні навчальні дії, до яких належать:

- вміння здобувати знання у процесі самостійної роботи з навчальною літературою;

- вміння планувати свою діяльність (від постановки мети до отримання результату);

- вміння сприймати, переробляти і пред'являти навчальну інформацію у різних формах (словесній, образній, символічній);

Voloshynov S.A.

- виділяти у тексті підручника найважливіші категорії навчальної інформації (факти, опис явищ, законів, теорій, висунення гіпотези, моделювання об'єктів і процесів тощо);

- оціночні вміння;

- вміння самоконтролю.

Кожна універсальна навчальна дія вимагає виконання деяких розумових операцій.

Рівень оволодіння студентами основними розумовими операціями і загальними навчальними вміннями, навичками і способами діяльності визначає ступінь їхньої готовності до продовження освіти, оволодіння компетентностями.

Помилково думати, що розумові операції засвоюються студентами в потрібному обсязі на основі предметних знань. Таке засвоєння відбувається лише у деяких і часто з випадкових причин. Для того щоб домогтися засвоєння всіма студентами мінімуму інтелектуальних умінь, необхідно навчати цим умінням, тобто вмінням керувати своєю навчальною, розумовою діяльністю. Рівень навченості студентів, темпи переробки і засвоєння інформації і, в кінцевому підсумку, якість освітніх результатів навчання залежать від рівня сформованості їх інтелектуальних умінь. У сучасній моделі випускника вищої школи комплекс умінь (аналіз, порівняння, синтез, абстрагування, систематизація, узагальнення, обчислення, вимірювання та ін.) складає основу інтелектуальних дій, як базових властивостей особистості.

Як основу для побудови навчального процесу з оволодіння майбутніми морськими фахівцями інтелектуальними вміннями доцільно використовувати теорію американського психолога Б. Блума. Він розглядає інтелектуальні вміння, як уміння різного рівня складності, розташовані в ієрархічній послідовності (рис. 1).



Рис.1. Піраміда Б. Блума

Б. Блум досліджував можливість створення класифікацій рівнів мислення в процесі навчання. Він вважав, що викладачі повинні розробляти уроки і завдання, які сприяли б досягненню учнями поставлених цілей. Б. Блум виявив три сфери навчання - пізнавальну (когнітивну), емоційну (афективну) та психомоторну – і встановив, що кожна з цих сфер характеризується вихідним порядком складності. Найбільших успіхів Б. Блум досяг у дослідженні пізнавальної сфери. Він запропонував класифікацію (або

таксономію) розумової поведінки від простого відтворення фактів до процесу аналізу та оцінки. Таксономія забезпечує структуру, в якій можна, спираючись на попереднє навчання, розвивати більш складні рівні розуміння ([Bloom et al., 1956](#)). У цій ієрархії кожен рівень залежить від здатності учня працювати на цьому рівні або рівнях нижче його. Наприклад, щоб студент застосовував знання (рівень 3), він повинен мати необхідну інформацію (рівень 1) і розуміти її (рівень 2).

Таксономія Б. Блума має готову структуру і список дієслів для написання результатів навчання. Оскільки результати навчання стосуються того, що студенти можуть робити по завершенні навчальної діяльності, всі ці дієслова є дієсловами дії (активними дієсловами). Наведемо декілька з них:

1. Визначення та оцінка знання

Знання можна визначити як здатність відтворити або запам'ятати факти, не обов'язково розуміючи їх. Для оцінки знання можуть використовуватися деякі з нижченаведених дієслів дії:

систематизувати, зібрати, визначити, описати, відтворити, перерахувати, проаналізувати, встановити, категоризувати, запам'ятати, назвати, впорядкувати, обмалювати, представити, посилатися, згадати, розпізнати, фіксувати, розповісти, співвіднести, повторити, відтворити, показати, сформулювати, табулювати, повідомити.

2. Визначення та оцінка розуміння

Розуміння може бути визначено як здатність засвоїти сутність і інтерпретувати набуту інформацію. Для оцінки розуміння можуть використовуватися деякі з нижченаведених дієслів дії :

зв'язати, змінити, уточнити, класифікувати, побудувати, зіставити, перетворити, розшифрувати, підтримати, описати, провести відмінності, розпізнати, обговорити, оцінити, пояснити, висловити, підвести підсумок, узагальнити, виявити, проілюструвати, вказати, зробити висновок, інтерпретувати, систематизувати, викласти своїми словами, прогнозувати, розпізнати, описати, переформулювати, зробити (критичний) огляд, вибирати, вирішувати, перекладати.

3. Визначення та оцінка застосування

Застосування може бути визначено як здатність використовувати вивчений матеріал у нових ситуаціях, наприклад, застосувати ідеї та концепції до рішення проблем. Для оцінки застосування можуть використовуватися деякі з перелічених далі дієслів дії :

застосувати, оцінити, розрахувати, змінити, обрати, завершити, обчислити, побудувати, продемонструвати, розробити, розкрити, інсценувати, спожити, досліджувати, проводити експеримент, шукати, проілюструвати, інтерпретувати, маніпулювати, модифікувати, експлуатувати, організувати, застосувати на практиці, передбачити, підготувати, створювати, співвідносити, планувати, вибрати, показати, описати в загальних рисах, вирішити, передати, використовувати.

4. Визначення та оцінка аналізу

Аналіз може бути визначений як здатність розбивати інформацію на складові, наприклад, шукати взаємозв'язок та ідеї (розуміння організаційної структури). Для оцінки аналізу можуть використовуватися деякі з нижченаведених дієслів дії:

аналізувати, оцінювати, систематизувати, розбити, розрахувати, категоризувати, класифікувати, порівняти, пов'язувати, протиставляти, критикувати, обговорювати, вивести, провести різницю, виділити, підрозділити, досліджувати, провести експеримент, визначити, проілюструвати, зробити висновок, перевіряти, збирати відомості, впорядкувати, зобразити схематично, відмітити, розглянути, співвіднести, виділити, підрозділити, перевірити.

5. Визначення та оцінка синтезу

Синтез можна визначити як здатність з'єднувати частини в ціле. Для оцінки синтезу можуть використовуватися деякі з нижченаведених дієслів дії :

аргументувати, систематизувати, збирати, класифікувати, компонувати, копіїювати, складати, будувати, створювати, проектувати, розвивати, розробляти, встановлювати, пояснювати, формулювати, узагальнювати, породжувати, інтегрувати, винаходити, робити, керувати, змінювати, організовувати, виробляти, планувати, готувати, пропонувати, переробляти, реконструювати, співвіднести, реорганізувати, переглянути, переписати, налагодити, узагальнити.

6. Визначення та оцінювання оцінки

Оцінка може бути визначена як здатність судити про цінність матеріалу для даної конкретної мети. Для оцінювання можна рекомендувати деякі з нижченаведених дієслів дії :

зробити оцінку, встановити, аргументувати, оцінити, надати значення, вибрати, порівняти, зробити висновок, протиставити, переконати, критикувати, прийняти рішення, захищати, провести різницю, пояснити, скласти думку, ранжирувати, інтерпретувати, судити, доводити, визначати, прогнозувати, розглядати, рекомендувати, співвідносити, вирішити (проблему).

Зауважимо, що дієслова, використані у вищезазначених шести категоріях, не є унікальними для будь-якої з них. Деякі дієслова наводяться в більш ніж одній категорії. Наприклад, математичні обчислення можуть включати просте застосування деякої формули (застосування – рівень 3) або передбачати аналіз (рівень 4).

Необхідно зазначити, що таксономія Б. Блума створена на основі теорії поетапного формування розумових дій радянських психологів П. Я. Гальперіна і Н. Ф. Талізінної, за якою в основу навчальної діяльності покладені орієнтовні основи діяльності (ООД) I, II і III типів ([рис. 2](#)).



Рис. 2. Рівні орієнтовних основ діяльності

При навчанні за першим типом ООД викладач пояснює матеріал, показує зразки застосування знань, не розкриваючи при цьому структуру діяльності. Студенти при такому способі навчання засвоюють показані викладачем способи, але при незначній зміні навчальної ситуації велика частина їх не може знайти спосіб вирішення, тобто кожен раз в самостійній діяльності учні йдуть методом проб і помилок. Навчання за другим типом ООД передбачає оволодіння готовими алгоритмами діяльності, які є орієнтирами для перенесення раніше сформованих умінь в змінену ситуацію. Навчання за третім типом ООД передбачає створення студентами власних алгоритмів діяльності ([Ягупов, 2002](#)).

Основу компетентнісного підходу становить ООД саме третього типу, на важливе значення якої в навчанні вказували у своїх роботах П. Я. Гальперін та Н. Ф. Тализіна. Але для переходу на навчання за третім типом ООД необхідно озброїти студентів відповідними розумовими операціями. На необхідність цього вказував А. М. Леонт'єв, який писав, що «... оволодіння поняттями, узагальненнями, знаннями вимагає, щоб у студентів продовжували формуватися адекватні розумові операції, а для цього вони повинні бути у нього активно побудовані» ([Леонт'єв, 1976](#)).

Компетентнісний підхід у навчанні ґрунтується на формуванні у осіб, що навчаються умінь виділяти в досліджуваному матеріалі істотні властивості і відносини, які могли б служити орієнтирами, опорними точками для будь-якого завдання предметної області, що вивчається. Для успішного формування вміння виконувати ту чи іншу дію необхідно, перш за все, самому викладачу провести аналіз структури дії, чітко уявити, з яких операцій складається його виконання. Виокремивши певні операції (кроки) у структурі дії, викладачу необхідно визначити найбільш доцільну послідовність їх виконання і скласти систему вправ, що забезпечують впевнене, майже автоматичне виконання учнями простих дій, а потім організувати їх виконання. На основі цієї роботи можна формувати вміння та виконувати більш складні дії, що здійснюється спеціально підібраними для цієї мети завданнями. Виконання складних дій виконується по етапах. У процесі формування умінь і способів діяльності науковці

([Степчева, Маттис, Основина, & Курганова, 2011](#)) виділяють такі етапи: 1) усвідомлення студентами значення оволодіння умінням виконувати дані дії (мотиваційна основа дії); 2) визначення мети дії; 3) з'ясування наукових основ дії; 4) визначення основних структурних компонентів дії, загальних для широкого кола завдань і які не залежать від умов, в яких виконується дія (такі структурні компоненти виконують роль опорних пунктів дії); 5) визначення найбільш раціональної послідовності виконання операцій, з яких складається дія, тобто побудова моделі або алгоритму дії шляхом колективних чи самостійних пошуків; 6) організація невеликої кількості вправ, в яких дії підлягають контролю з боку викладача; 7) навчання студентів методам самоконтролю; 8) організація вправ, що вимагають від студентів умінь самостійно виконувати дану дію, якщо умови змінюються; 9) використання певного вміння при виконанні дії для оволодіння новими, більш складними вміннями в більш складних видах діяльності. ([Степчева та ін., 2011](#)).

Такий спосіб формування умінь на основі таксономічної моделі Б. Блума становить дидактичну основу компетентнісного підходу в навчанні. Він забезпечує активну участь студентів у виявленні структури і раціональної послідовності виконання окремих операцій, з яких він складається; структура дії науково обґрунтовується. Але таксономічна модель Б. Блума, як відзначають дослідники Л. Андерсон, Д. Красволл та П. Аїрасія ([Anderson, Krathwhol, & Airasia, 2003](#)), на практиці у вищій школі не дозволяє відслідковувати динаміку подальшого розвитку навиків мислення у часі. Тому ці дослідники описали кілька типів знань, які можуть досягатися в навчанні у ВНЗ:

1. Фактичне знання (базова інформація): знання термінології; знання специфічних деталей та елементів.

2. Концептуальне знання (розуміння відносин між частинами великої структури, які функціонують разом): знання способів класифікацій і категорій; знання принципів і способів генералізації; знання теорій, моделей, структур.

3. Процесуальні знання (як робити що не будь): знання алгоритмів; знання предметних методів і технік; знання критеріїв.

4. Метакогнітивні знання (знання того, як відбувається мислення взагалі і власне мислення зокрема): стратегічні знання; знання про завдання мислення; самопізнання.

Багато дослідників вказують на ефективність зазначеної вище таксономії в освітній практиці. Так, І. М. Лазарева зазначає, що хоча ця таксономія не єдиний можливий спосіб класифікації рівнів мислення, але, володіючи чіткою структурою, вона полегшує трудомісткий процес організації інтелектуально розвивального навчання, починаючи з початкового етапу освоєння прийомів розумової діяльності, переходячи до інтелектуальних операцій більш високого рівня і до подальшого оволодіння навичками високоорганізованого мислення. Когнітивні мети оновленої таксономії носять універсальний характер і застосовані для всіх спеціальностей і напрямів підготовки ([Лазарева, 2009](#)).

Експериментальними дослідженнями колективу авторів ([Степчева та ін., 2011](#)) доведено ефективність організації навчального процесу на рівні профільного навчання та вищої освіти. Це означає, що забезпечення наступності в системі неперервної освіти має бути засноване на використанні єдиного таксономічного підходу на рівнях

початкової, базової загальної освіти (таксономія Б. Блума), з подальшим переходом, розпочатим у профільній школі, далі реалізованим у системі професійної та вищої освіти, використавши оновлену таксономію Л. Андерсон і Д. Красволл, розширену шкалу рівнів розумових умінь якої дозволяють впровадити більш широкий діапазон можливих цілей для ефективного розвитку інтелектуальних умінь осіб, що навчаються. Таксономія розумових умінь у контексті компетентнісного підходу є основою, що дозволяє правильно сконструювати діагностичну компоненту дидактичної системи, скласти завдання для студентів, здійснити оцінку, адекватну поставленим цілям, правильно провести рефлексію за результатами діагностики.

У рамках проекту TUNING університети володіють особливим досвідом у передачі знань з дисциплін. Це визнається роботодавцями, випускниками та академічною спільнотою. Очевидно, однак, що потреби мобільного, постійно мінливого суспільства заставляють студентів, незалежно від віку, розвивати загальні здібності наряду зі знаннями. Студенти повинні розвивати такі особисті якості, які дозволяють їм навчатися протягом усього життя, ділитися власними знаннями і застосовувати їх до багатьох сфер про які сьогодні ми маємо лише туманне уявлення. Необхідно, щоб однією з цілей університетів стала підтримка або вдосконалення якостей, які не є предметно-спеціалізованими або, будучи предметно-спеціалізованими, застосовуються в більш широкому контексті можливості працевлаштування і громадянськості. Результати проекту TUNING зробили ясным, що університети повинні передавати не лише знання, а і різноманіття розуміння «загального характеру». Це означає, що університети повинні прямо розвивати нові підходи до освіти та навчання, щоб створити умови для формування або забезпечити підтримку цінних якостей, таких як здатність до аналізу і синтезу, незалежність суджень, допитливість, креативність, робота в команді і здатність взаємодіяти ([Байденко, 2006](#)).

У процесі ступеневої підготовки майбутніх морських фахівців важливо правильно визначивши результати навчання, для необхідного рівня дисципліни встановити стандарти теоретичного та експериментального знання, академічних і предметно-спеціалізованих навичок, а також загальних компетентностей. Ці стандарти, за винятком загальних компетентностей, будуть різними для різних дисциплін. Для того, щоб зробити програми більш прозорими і порівнянними на європейському рівні, для кожної визнаної кваліфікації необхідно розробити результати навчання та компетентності. Ці результати повинні піддаватися оцінюванню в програмі для такої кваліфікації. Результати навчання повинні визначатися не тільки на рівні формальних кваліфікацій, таких як ступень, а й на рівні дисциплін, модулів або курсів. Включення результатів навчання в навчальну програму і в її фрагменти забезпечує її логічність. Вони роблять ясным, чому саме повинен вчитися студент. Очевидно, що чітко визначені результати навчання спрощують накопичення і перенесення кредитів, оскільки дозволяють точно вказати, за які досягнення були присуджені кредити.

Визначення результатів навчання дозволяє створити універсальні опорні точки, які утворюють основу для внутрішнього, національного та міжнародного забезпечення та оцінювання якості. Міжнародна морська організація (*англ.* International Maritime Organization, IMO) уніфікувала морську освіту не тільки у Європі, а й у всьому світі шляхом введенням в дію Міжнародної конвенції ПДМНВ 78/95. На світовому рівні чітко виписана мінімальні вимоги для претендентів на певні посади на судах. У

Конвенції визначені компетентності, а у ІМО-модельних курсах виписані бажані результати навчання, що полегшує організацію навчального процесу в Херсонській державній морській академії у відповідності до Болонського процесу та впровадженню компетентнісного підходу у підготовці морських фахівців.

Впровадження компетентнісного підходу в академії, як ми вже зазначали раніше, повинно бути процесом еволюційним. Надбання викладачів, кафедр та академії в цілому ні в якому разі не можна загубити. Необхідно на стару базу технологій навчання накласти нове бачення навчально-виховного процесу, додавши сучасні елементи у підході до формування результатів навчання.

Процес впровадження в академії компетентнісного підходу у навчанні можна розділити на 2 великі частини:

1. Технологічна частина.
2. Ресурсна частина.

Технологічна частина визначає кроки у реалізації сучасної організації навчально-виховного процесу відповідно до нових реалій та складається з наступних розділів:

1. Кваліфікаційно-компетентнісний.
2. Результати навчання.
3. Викладацька діяльність викладачів.
4. Навчальна діяльність студентів.
5. Оцінювання навчальних досягнень студентів (залучивши таксономію Блума).
6. Результати підготовки. Порівняння досягнутих результатів із запланованими.
7. Забезпечення якості навчальних програм.
8. Зворотній зв'язок. Внесення змін у програму підготовки. Коригування ресурсної частини.

Ресурсна частина невід'ємно пов'язана з технологічною та складається з:

1. Забезпечення фінансових ресурсів.
2. Організаційних заходів.
3. Забезпечення кадровими ресурсами.
4. Розвитку матеріально-технічної бази.
5. Розвитку навчально-тренажерної бази.
6. Розвитку міжнародної співпраці.
7. Забезпечення місцями практичної підготовки.
8. Забезпечення можливостей для працевлаштування.
9. Забезпечення програмами підготовки «Освіта протягом життя».
10. Забезпечення програмами поглибленої підготовки.

Вказані частини не можна розглядати окремо одна від одної. Технологічна частина визначає дії по впровадженню Болонського процесу в академії, а ресурсна

частина забезпечує інструментом для її реалізації. Від чіткої взаємодії цих частин залежить успіх реалізації нового підходу у організації навально-виховного процесу. Також їх не можна змішувати, тому що реалізація кожного розділу технологічної частини має власні особливості, напрям дії, залучені ресурси, їх кількість та якість.

Реалізація Болонського процесу в академії – це новий процес і, якщо технологічну його частину вже європейські експерти більш менш виписали, то ресурсне забезпечення прорахувати стовідсотково наперед важко та й для кожного ВНЗ воно буде індивідуальним. Це залежить від наявної навчально-тренажерної бази, професорсько-викладацького складу, фінансових ресурсів та ін..

Необхідно починати з реалізації технологічної частини розділ за розділом, тому що вони логічно пов'язані між собою та чітко структуровані. Для найкращого забезпечення та впровадження розділу необхідно визначати та залучати необхідні ресурси. Вже після першого етапу перевірки якості програми підготовки можна вносити корективи у залучення ресурсів та будувати стратегічний план розвитку та залучення кожного окремо взятого ресурсу. Таким чином, забезпечення якості програми підготовки буде здійснюватись шляхом внесення змін у кожний розділ технологічної та кожний елемент ресурсної частини.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Аналіз засад компетентнісного підходу та проекту TUNING, дозволи виявити такі його особливості у процесі ступеневої підготовки морських фахівців у Херсонській державній морській академії: практична орієнтованість освітніх програм, що досягається чітким визначенням результатів навчання, узгоджених з потребами суспільства й економіки; застосування концепції макрокомпетентностей; якісні зміни у способі розуміння освіти; орієнтація на формування у морських фахівців універсальних навчальних дій; застосування таксономії Б.Блума з модифікаціями; визначення результатів навчання морських фахівців відповідно до міжнародних стандартів. Визначено, що викликами, які постають перед навчальним закладом у ході впровадження компетентнісного підходу є визначення цілей у навчанні, перехід на формування та здобуття студентами компетентностей, який пов'язаний з вимогами сучасного суспільства та досягненням найбільших цілей вищої освіти. Виділено перешкоди у реалізації компетентнісного підходу. Визначено, що процес впровадження компетентнісного підходу складається з двох частин: технологічної та ресурсної.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Байденко, В. И. (Ред.). (2006). *Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING)*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
- Байденко, В. И. (Ред.). (2009). *Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1)*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
- Кремень, В. Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.

- Лазарева, И. Н. (2009). Таксономический подход в проектировании личностно-ориентированного интеллектуально-развивающего обучения. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена. Педагогика: научный журнал*. Санкт-Петербург.
- Леонтьев, А. Н. (Ред.). (1976). *Восприятие и деятельность*. Москва: Изд-во Московского ун-та.
- Осадча, К. П. (2011). Аналіз понять «компетенція» та «компетентність» у зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. *Педагогічний дискурс*. (9), 254-258.
- Рашкевич, Ю. М. (2014). *Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія*. Львів: Видавництво Львівської політехніки.
- Садовская, Е. А. (2004). *Профессиональная компетентность будущих преподавателей-исследователей университета*. Оренбург: РИК ГОУ ОГУ.
- Степчева, З. В., Маттис, Л. А., Основина, В. А., & Курганова, Ю. А. (2011). *Формирование профессионально-значимых компетентностей в условиях непрерывного профессионального образования машиностроительного профиля*. Ульяновск: УЛГТУ.
- Ягупов, В. (2002). *Педагогіка. Навч. посібник*. Київ: Либідь.
- Anderson, J. W., Krathwhol, D. R., & Airasia, P. W. (2003). *A Taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of education*. New York: Person Education, 2003.
- Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.
- Romainville, M. (2004). L'approche par compétences dans l'enseignement universitaire: enjeux, avantages et limites. In *La déclinaison des diplômes LMD en competences et la présentation de l'annexe descriptive. Séminaire AMUE – mardi 6 juillet 2004* (pp. 8-13). Retrieved from http://www.univ-valenciennes.fr/actualites/ua/atelier2/AMUE_Competences_040706.pdf.
- Tuning Methodology*. (2018). *Unideusto.org*. Retrieved from <http://www.unideusto.org/tuningeu/tuning-methodology.html>.
- Zervakis, Peter A. (2008). Die problematik der einfuehrung allgemeinguetiger standards fuer die implementierung von lernergebnissen im rahmen dezentraler curriculumsentwicklung. In *Hochschulrektorenkonferenz Deutschland. Bonn/Berlin Contribution to the General Conference 2008: Outcomes of higher education: quality relevance and impact. IMHE – Programme on Institutional Management in Higher Education. OECD, Paris, September 8–10, 2008*.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- Bajdenko, V. I. (Ed.). (2006). *Bologna process: the search for a common European system of higher education (TUNING project)*. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. (in Russian)
- Bajdenko, V. I. (Ed.). (2009). *Bologna process: Learning outcomes and competence approach (book-application 1)*. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. (in Russian)
- Kremen, V. H. (Ed.). (2008). *Encyclopaedia of Education*. Kyiv: Yurinkom Inter. (in Ukrainian)
- Lazareva, I. N. (2009). Taxonomic approach in the design of personality-oriented intellectual-developmental training. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena. Pedagogika: nauchnyj zhurnal*. Saint-Petersburg. (in Russian)
- Leont'ev, A. N. (Ред.). (1976). *Perception and activity*. Moscow: Izd-vo Moskovskogo un-ta. (in Russian)
- Osadcha, K. P. (2011). Analysis of the concepts of "competence" and "competence" in foreign and domestic scientific literature. *Pedahohichnyi dyskurs*, (9), 254-258. (in Ukrainian)
- Rashkevych, Yu. M. (2014). *The Bologna Process and the New Paradigm of Higher Education: A Monograph*. Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki. (in Ukrainian)

-
- Sadovskaya, E. A. (2004). *Professional competence of future university lecturers*. Orenburg: RIK GOU OGU. (in Russian)
- Stepcheva, Z. V., Mattis, L. A., Osnovina, V. A., & Kurganova, Yu. A. (2011). *Formation of professionally significant competencies in the conditions of continuous professional education of engineering profile*. Ulyanovsk: UIGTU. (in Russian)
- Yahupov, V. (2002). *Pedagogy. Handbook*. Kyiv: Lybid. (in Ukrainian)
- Anderson, J. W., Krathwhol, D. R., & Airasia, P. W. (2003). *A Taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of education*. New York: Person Education, 2003. (in English)
- Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green. (in English)
- Romainville, M. (2004). L'approche par compétences dans l'enseignement universitaire: enjeux, avantages et limites. In *La déclinaison des diplômes LMD en competences et la présentation de l'annexe descriptive. Séminaire AMUE – mardi 6 juillet 2004* (pp. 8-13). Retrieved from http://www.univ-valenciennes.fr/actualites/ua/atelier2/AMUE_Competerences_040706.pdf. (in French)
- Tuning Methodology*. (2018). *Unideusto.org*. Retrieved from <http://www.unideusto.org/tuningeu/tuning-methodology.html>. (in English)
- Zervakis, Peter A. (2008). Die problematik der einföhrung allgemeingöltiger standards für die implementierung von lernergebnissen im rahmen dezentraler curriculumsentwicklung. In *Hochschulrektorenkonferenz Deutschland. Bonn/Berlin Contribution to the General Conference 2008: Outcomes of higher education: quality relevance and impact. IMHE – Programme on Institutional Management in Higher Education. OECD, Paris, September 8–10, 2008*. (in German)

Матеріал надійшов до редакції 10.02.2018