

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ВИЩІЙ ОСВІТІ: СУЧАСНИЙ ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС

У статті проаналізовано погляди сучасних учених на сутність компетентнісного підходу. Розкрито особливості упровадження компетентнісного підходу та показано шляхи його реалізації у вищій школі.

Ключові слова: компетентнісний підхід, дискурс, компетентність, компетенція, вища освіта.

Останнім часом компетентнісний підхід до професійної підготовки фахівців у вищій школі став предметом активних обговорень у вітчизняному та зарубіжному педагогічному співтоваристві. Попри загальне зростання дослідницької активності, проблема компетентнісної освіти перейшла в площину практичних розробок. Це стосується переважно виявлення майбутніх фахівців із метою створення стандартів нового покоління. Здійснюється спроба врахування особливостей вітчизняного ринку праці й значно менше розглядається необхідність конструювання компетенцій у процесі європейського освітнього діалогу. На сьогодні існує багато публікацій з широкими переліками компетенцій за певними спеціальностями. Чисельні дискусії з приводу номенклатури і класифікації компетенцій дуже важливі, але не можуть замінити осягнення їх сутності та ідентичності. Існує думка, що в компетентнісному підході, як і в будь-якому іншому предметі науково-пізнавальної і практичної діяльності, слід виділяти два аспекти: явище і сутність. Оскільки проникнення в глибину речей завданням науки, у науковому плані проблема компетентнісного підходу має розв'язуватися не лише як фіксація його проявів у педагогічній практиці, а передусім як осмислення сутності компетенцій та компетентностей [1, с. 9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Активізація компетентнісного дискурсу, підвищений інтерес наукового співтовариства до цієї проблеми, велика кількість наукових статей та монографій, присвячених їй, ще не привели до оформлення єдиної концепції. На сьогодні у вітчизняній та зарубіжній науці все ще існують розбіжності в осмисленні сутності понять «компетенція» і «компетентність» (В. Андрущенко, Є. Бондаревська, К. Вудраф, А. Вербицький, Д. Єрмаков, В. Луговий, О. Зіневич, Н. Хомський, Х. Тхагапсоев та ін.). Узагальнюючи погляди вчених, можна констатувати, що більшість із них визначають компетенції як нормативні вимоги до змісту освіти, а компетентність – як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, котрі визначають успішне виконання того чи іншого виду діяльності.

Існує й інша думка щодо сутності компетентнісного підходу, яка представляє не лише педагогічний, а й широкий соціокультурний дискурс. Виступаючи проти отождивлення понять «компетенція» та «кваліфікація», учені підкреслюють, що насправді проблема співвідношення понять криється в дилемі «освіта – економічний прогрес». Компетентнісно орієнтована освіта – це істинний рушій соціально-економічної модернізації,

а компетентнісна людина – розвинена особистість, індивідуальність. До речі, Дж. Равен у своїй теорії компетенцій співвідносить компетентності не з освітою, а з суспільством, типами соціальності та з мотивами соціальної дії, виокремлюючи 40 компетенцій. Автор спирається на такі особистісні якості, як «здатність», «готовність», «відповідальність», «упевненість» у діях і соціальній поведінці. Саме це, з нашого погляду, можна вважати як девізом компетентнісного підходу: «Не для школи, для життя навчаємось» [8].

Мета статті – здійснити термінологічний дискурс компетентнісного підходу та з'ясувати форми співвідношення компетенцій з духовним потенціалом особистості.

Відповідно до предметної структури змісту освіти, як правил, виділяють три рівні компетенцій: ключові (загальнокультурні), професійні та предметні. У межах європейського проекту в реалізації компетентнісного підходу в сфері вищої професійної освіти «Tuning Educational Structures in Europe» виділено 85 компетенцій. До переліку компетенцій включаються переважно соціально-економічні. Однак, як справедливо стверджує більшість дослідників, соціально-економічні компетенції як нормативні вимоги до змісту освіти покликані констатувати, описувати ті явища, які відбуваються на ринку праці, і пристосувати освіту до них. Разом із тим, реально існує ризик втрати інноваційного потенціалу компетентнісного підходу, адже поза увагою залишається духовна сфера особистості. Ця ситуація ставить на порядок денний педагогічної науки нові питання. Для пошуку відповідей на них звернемося до аналізу сучасних концепцій.

Розглядаючи процес становлення парадигмального підходу в освіті Х. Тхагапсоев [6] ставить питання про міру компетентності та форми співвіднесеності компетенцій з типом особистості та професійною ідентичністю людини. Автор гостро критикує формулювання великої кількості компетенцій, зазначаючи, що в європейських дискурсах категорії «компетенція» і «компетентність» набувають соціологічних та соціально-філософських смислів, покликані виразити особливості епохи і типу особистості. Звідси випливає висновок: компетентнісний принцип є способом проектування сутнісних сил суспільства на сферу освіти, а також основою проектування парадигми і моделей освіти. Категорія «компетентність», зазначає Х. Тхагапсоев, «виражає і проектує на освіту виклики часу, його запити і той чи інший тип особистості та професійності» [6, с. 13]. У цьому смислі компетентнісний підхід – це спосіб і механізм проектування моделей освіти і корегування її орієнтирів у межах існуючої парадигми освіти чи формування нової парадигми освіти як сукупності багатьох моделей. Не менш важливим є ключове питання автора про кількість компетенцій для тієї чи іншої професійної компетентності. Адже навіть сума найкращих компетенцій не гарантує професіоналізм людини, багато залежить від особистісних якостей, від персональної ідентичності людини.

Ці ідеї уможливають розроблення форм і типів соціальної ідентичності, породжених комбінаціями компетенцій і компетентностей. З нашого погляду, такі смислові потенціали освіти, як «компетенція» та «ідентичність», лежать в основі духовного потенціалу особистості, адже навіть сума найкращих компетенцій не гарантує досягнення духовних цінностей суспільства.

У концепції О. Зіневич [2] загострюється питання інноваційного потенціалу компетентнісного підходу. Який має сприяти переходу до неklasичної моделі всієї системи освіти. Знання, що складають зміст освітнього процесу, – це знання, співвіднесені не лише з особливостями засобів наукової та освітньої діяльності, а й із

зовнішніми ціннісно-цільовими структурами. Авторка підкреслює, що інноваційність компетентнісного підходу поєднана з кризою гуманітарності і веде до трансформації основоположної гуманітарної мети – творення суб'єкта, особистості як носія духовних цінностей суспільства.

Орієнтація на розв'язання проблем у різних сферах і видах діяльності послугує структурній та змістовій інтеграції відбору компетенцій. Зазначимо, що більш системно і науково обґрунтовано компетентності можна згрупувати, враховуючи види людської діяльності в системі суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних відносин [4]. У цьому контексті можна виділити п'ять видів компетентностей: інтелектуально-знаннєві, творчо-інноваційні, ціннісно-орієнтаційні, діалогово-комунікаційні та художньо-творчі [4].

Не претендуючи на повноту розв'язання проблеми, виділимо деякі важливі, з нашого погляду, аспекти сучасного дискурсу компетентнісного підходу у вищій школі.

По-перше, для визначення сутності та шляхів реалізації компетентнісного підходу слід виявити його зв'язки з провідними концепціями, які складають наукові основи сучасної освіти.

Останніми роками у зв'язку зі змінами картини світу змінюється погляд на людину, її формування й розвиток. Сьогодні можна стверджувати, що реалізація вищого «Я» людини можлива лише через пізнання нею своєї внутрішньої природи. Дедалі більш поширеними стають ідеї, що стосуються саморозвитку особистості, її духовного потенціалу і здатності до творчої реалізації. Фокус пізнання зміщується із соціальних структур на людську індивідуальність, на суб'єктність. Суспільство стрімко рухається до антропоцентризму, а цей принцип зміг увійти в сучасну педагогіку лише тому, що він відображає глибокі зміни у соціальній реальності.

По-друге, необхідно чітко розмежовувати знання в традиційному навчанні, які розглядаються як збереження в пам'яті та вміння відтворювати основні факти науки, і компетентнісні знання.

Компетентнісний підхід, упроваджуючись в освітній процес вищої школи, сприяє переходу до неklasичної моделі, що ґрунтується на новому типі постнеklasичної раціональності. Знання в змісті освітнього процесу – це знання, співвіднесені не лише з особливостями засобів освітньої діяльності, а й із зовнішніми ціннісно-смісловими структурами, що пов'язують внутрішні цілі із зовнішніми культурними цінностями і нормами. Духовне «Я» суб'єкта співвідноситься із загальнокультурним потенціалом – базовими соціокультурними цінностями. Від ступеня сформованості ціннісного ядра особистості залежить те, чим насправді стануть сформовані компетентності студента. Ми поділяємо думку В. Лугового про те, що як і правильна система знань, запропонована та освоєна, сприяє життєвій успішності людини, підвищуючи її адаптивність до пізнаного і прогнозованого світу, так і доцільна система цінностей, у разі її прищеплення – сприйняття – призводить до успіху через доцільну людську орієнтацію і мобілізацію. Емоційно-почуттєва (ціннісна) пріоритетність у царині об'єктів не менш важлива, ніж абстрактне осмислення (розуміння) об'єктивного світу [4]. У такій інтерпретації знання виступають у ролі орієнтира при визначенні людиною напрямку своєї діяльності. Вони тісно пов'язані з уміннями, а також із нормативно-регулятивними механізмами особистісного потенціалу.

По-третє, сучасний термінологічний дискурс компетентнісного підходу до професійної підготовки особистості передбачає фундаментальність освіти, тому заміна теоре-

тичних знань на практиці є неприпустимою. Фундаменталізація є пріоритетом галузей і методів пізнання, що мають універсальне значення для професійної підготовки фахівця. Оптимальним варіантом для розроблення методичної системи навчання на принципі компетентнісного підходу можуть стати компетентнісні задачі. У межах міжнародних досліджень конструювання К-задач характеризується такими складовими: контекст (соціальний, глобальний, особистісний), знання про світ, уміння застосовувати наукові знання в життєвих ситуаціях та інтерес до професій.

По-четверте, розробка методики діагностування компетентностей як ключових передбачає використання конкретних діагностичних методів. Розглядається питання про те, які з конкретних діагностичних методик, що застосовуються у психології та педагогіці для вивчення окремих ключових компетенцій, можуть бути використані при діагностиці рівнів сформованості кожної з них. Поряд із традиційними методиками діагностування (педагогічний моніторинг, зрізовий та лонгitudний методи, анкетування, тестування, рейтинг та ін.) підвищується інтерес дослідників до розробки і вдосконалення методів, спрямованих на дослідження індивідуально неповторності кожного окремого суб'єкта. Традиційні психолого-педагогічні методи пізнання особистості спрямовано насамперед на визначення індивідуальних відмінностей, наявність чи відсутність окремих рис, якостей, а не на вивчення індивідуальності як такої. З огляду на це, останнім часом підвищується актуальність пошуку таких методів пізнання особистості, які б дали змогу дослідити здібності як індивідуально-психологічні особливості та вроджені передумови, обдарованість у виконанні тієї чи іншої діяльності.

По-п'яте, сучасне розуміння компетентності передбачає обов'язкове включення майбутнього фахівця в міждисциплінарні зв'язки. Загальною методологічною основою компетентнісного підходу має стати інтеграція освітнього простору. Контекст оволодіння ціннісним простором освіти потенційно передбачає пошук інтегрованих знань, в основі якого використання в класичній структурі наукового пізнання неklasичних підходів. У цьому зв'язку дедалі більше піддається сумніву можливість існування «чистого» негуманітарного знання, що ґрунтується на законах, аналогічних законам класичного природознавства.

Цілком погоджуючись з авторами проаналізованих вище концепцій інтегративного знання в мистецькій освіті, зауважимо, що проблеми сучасної дійсності вимагають розробки нових наукових підходів, орієнтованих на виявлення головних напрямів науково-педагогічної діяльності з врахуванням глибини кардинальних зрушень, які принципово змінюють людське співтовариство. Утворені при цьому опозиційні пари проблем глобалізації світового простору – збереження національних культур, прискорення темпів науково-технічного прогресу – ціннісного статусу науки і мистецтва тощо – створюють предметне поле для інтегративного знання. На передній план виходить новий, вищий рівень інтеграції знань, пов'язаний із законами самоорганізації Універсуму.

Реалізація вищевикладеного в освітньому середовищі вищого навчального закладу забезпечить розв'язання стратегічного завдання – підготовку професійно компетентних, конкурентоздатних і мобільних фахівців, здатних адаптуватися до динамічного розвитку професійного середовища, постійно підвищувати свій професіоналізм.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ермаков Д. С. Компетентностный подход в образовании / Д. С. Ермаков // Педагогика., – 2011. – № 4. – С. 8-15.
2. Зиневич О. В. Инновационный потенциал компетентностного подхода: от классической к неклассической модели высшего образования / О. В. Зиневич // Философия образования. – 2009. – № 3. – С. 157 – 164.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С, 2004. – 112 с.
4. Луговой В. І. Ціннісні компетентності – невід’ємна складова підготовки фахівців з вищою освітою в умовах євроінтеграції / В. І. Луговой // Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі. – К. : Гнозис, Т.1 – 2009. – С. 393-401.
5. DeSeCo Project. – [Електронний ресурс]. – режим доступу: <http://www.deseco.admin.ch>. – назва з екрана.
6. Тхагапсоев Х. Г. Парадигмальный подход в образовании: к проблемам становления / Х. Г. Тхагапсоев // Педагогика. – 2011. – № 5. – С. 8–17.
7. Mertens D. Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. – [Електронний ресурс]. – режим доступу: <http://www.panorama.ch/files/2745.pdf>. – назва з екрана.
8. The Tragic Illusion: educational Testing / John Raven. – British Educational Journal, № 16. 273-296.
9. Plunkett L.C. The proactive manager: the complete book of problem solving and decision making. / L. C. Plunkett, G. A. Hale. – N.Y., 1982.
10. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. / N. Chomsky – Cambridge, 1969.
11. Колючевые компетенции для Европы – [Електронний ресурс]. – режим доступу: www.letopisi/index.php. – назва з екрана.

Олексюк О. Н., доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Институт высшего образования НАПН Украины, Киев

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: СОВРЕМЕННЫЙ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

В статье проанализированы взгляды современных ученых на сущность компетентностного подхода. Раскрыты особенности внедрения компетентностного подхода и показаны пути его реализации в высшей школе.

Ключевые слова: компетентностный подход, дискурс, компетентность, компетенция, высшее образование.

Oleksyuk O. N., prof
NAPS, Kiev

COMPETENCE APPROACH IN HIGHER EDUCATION: CONTEMPORARY TERMINOLOGICAL DISCOURSE

The article analyzes the views of contemporary scholars on the nature of the competence approach.

Keywords: *competence approach, discourse, competence, competency, higher education.*

УДК 821.10. 04

Федоров А. В., доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе Таганрогский государственный педагогический институт имени А. П. Чехова, Таганрог, Россия

МОДЕЛЬ, СИНТЕЗИРУЮЩАЯ ЗАДАЧИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ И МЕДИАКРИТИКИ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ И АНАЛИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ, ИХ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЙ ПОДГОТОВКИ К МЕДИАОБРАЗОВАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ *

В теоретической модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников, представлены следующие компоненты: 1) начальный констатирующий компонент: констатация и анализ уровней медиакомпетентности (включая развитие аналитического мышления) по отношению к медиа и медиатекстам в данной аудитории на начальном этапе обучения; 2) формирующий компонент: теоретическая составляющая (блоки теоретической подготовки аудитории в области медиаобразования и медиакритики), то есть изучение аудиторией методов и форм медиаобразования; и практическая составляющая (блок аналитической и креативной деятельности аудитории по отношению к медиа; блок технологии подготовки аудитории к медиаобразованию школьников); 3) итоговый констатирующий компонент (блок проведения тестирования аудитории с целью выявления итоговых уровней медиакомпетентности (включая развитие аналитического мышления) аудитории; блок анализа результатов тестирования аудитории с целью выявления итоговых уровней медиакомпетентности (включая развитие

* Статья написана при финансовой поддержке гранта Российского научного фонда (РНФ). Проект № 14-18-00014 «Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов».