

комунікації та креативними діями позитивно впливає на формування креативного мислення майбутніх вчителів філологічних спеціальностей), здібності реалізувати стратегію професійного росту майбутніх учителів-філологів.

Комунікативно-креативний підхід до навчання визначає інноваційний характер навчального процесу. Майбутній учитель-філолог опановує уміння передбачати нові проблеми і завдання, способи їх вирішення, орієнтуватися в професійній обстановці та знаходити нестандартні рішення і засоби вирішення суперечностей, що виникають у практичній діяльності. Комунікативно-креативний підхід передбачає не лише перенесення акцентів з предметно-змістового аспекту на розвиток креативності майбутніх учителів філологічних спеціальностей, але і зміну характеру їхньої спеціальної підготовки. Основу цієї підготовки повинна складати діяльність, що забезпечує моделювання комунікативних ситуацій, інтеграцію навчального матеріалу, орієнтованого на модель вчителя-філолога, що передбачає нестандартні дії, єдність об'єктивного та суб'єктивного змісту, культуру мови і спілкування.

За Г. Решетніковою, технологія особистісно-орієнтованого навчання включає такі методи: метод навчання у співпраці, метод проектів, різнорівневе

навчання, модульне навчання. Будь-який успіх цілком залежить від співпраці. Педагогічна співпраця – це фундамент, на якому тримається навчання. Позитивний бік співпраці у процесі вивчення філологічних дисциплін – це підвищення мотивації та значущості мови й літератури, а також усвідомлення освітньої та виховної цінності [2].

Підсумовуючи, потрібно зазначити, що здійснювати професійну діяльність учителя-філолога на високому рівні неможливо без постійного оновлення предметних методичних знань та пошуку нових шляхів їх застосування. Проте, залучення учнів загальноосвітніх шкіл до вивчення української мови та літератури тільки під час навчального процесу не досить повно зможе розкрити філологічні здібності дітей. Тому доцільним може стати використання саме позакласної роботи з української мови та літератури. Організація літературних гуртків, тижнів української мови, книжкових вікторин сприятиме не тільки вихованню любові до рідної мови, шанування традицій українського народу, а й поглибленню знань з предметів. Тому перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у розгляді проблеми підготовки вчителів-філологів до організації позакласної творчої діяльності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Кучерук О.* Розвиток креативності у структурі методичної компетентності майбутнього вчителя української мови. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/peddysk/2008\\_03/kutcheruk.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2008_03/kutcheruk.pdf)

2. *Решетнікова Г.* Технології розвитку креативності майбутніх учителів філологічних спеціальностей під час реалізації комунікативно-креативного підходу – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/Apdup/2011\\_1/1-4-34.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Apdup/2011_1/1-4-34.pdf)

Подано до редакції 26.10.12

УДК 378

**О. М. Шовкопляс, Б. О. Шевель**

(ГНПУ імені Олександра Довженка, м. Глухів)

## ДЕЯКІ АСПЕКТИ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ

У статті проаналізовано етапи розвитку компетентісного підходу в педагогічній теорії та практиці, досліджено генезис його критеріального апарату та змістового наповнення.

**Ключові слова:** компетентісний підхід, компетенція, компетентність, етапи компетентісного підходу.

**Постановка проблеми.** Компетентісний підхід – це спроба привести до відповідності освіту та потреби ринку, пом'якшити протиріччя між навчальною та професійною (фаховою) діяльністю. Ця педагогічна інновація не протидіє поширенню у педагогічній науці діяльнісному та особистісно-орієнтованому підходам. Всі вони знаходяться «в умовах паритетної комплементарної опозиції, ... взаємодоповнюючи та збагачуючи ідею ефективної соціалізації особистості» [0, с.53].

Необхідність впровадження компетентісного

навчання зумовлена процесами стандартизації європейської системи вищої освіти, зміною основоположних педагогічних принципів [0].

Проблеми інструменталізму (компетентісного підходу) були сформовані філософом та педагогом Джоном Дьюї (1859-1952), автором першого американського підручника з психології, представником американського неопозитивізму, засновником дидактичного утилітаризму та його послідовником Г. Кершенштейнером.

Центральне місце, на думку Дьюї, у ньому посідає досвід, до складу якого відносяться усі форми та прояви людського життя, а сам підхід виник унаслідок соціальних зрушень, його завдання – покращити життя людей, а поняття, теорії, ідеї виступають як інтелектуальні інструменти.

Основні критерії добору змісту навчальної діяльності в цій теорії – реконструкція соціального досвіду. Відповідно до цього положення автори зосередили увагу на заняттях конструктивного характеру: вчити готувати їжу, шити, керувати автомобілем тощо. В американських школах учням була надана можливість самостійно обирати навчальні предмети, зроблена спроба підпорядкувати навчально-виховну роботу виключно вимогам студентів.

Практична реалізація цієї теорії викликала гостру критику, основним аргументом якої було значне зниження рівня освіти в США [0, с. 231].

Компетентісний підхід також отримав розвиток та застосування в HR-менеджменті (D. McClelland, L. Spencer, S. Spencer).

Аналізуючи ці підходи, можна зазначити, що їх розуміння суттєво різняться. При цьому часто в поняття «компетенція» вкладається різний зміст, воно наповнюється різним матеріалом, а й, іноді, зіставляється з різними процесами й явищами, що дозволяє з легкістю ними маніпулювати.

Варто відмітити, що самі поняття «компетенція», «компетентність» і «компетентний» широко використовувалися на практиці та в літературі, у зв'язку з чим його трактування представлено в словниках. Так, наприклад, в «Короткому словнику закордонних слів» наводиться таке визначення: «компетентний» (від лат. *competens, competentis* – відповідний, здібний) – знаючий, обізнаний в відповідній галузі; маючий право відповідно до своїх знань чи повноважень робити або вирішувати що-небудь, судити про щось» [0, с. 174].

Однак, орієнтована на компетенції освіта (*competence-based education* – CBE) масово почала поширюватися в 70-х роках в Америці в загальному контексті, запропонованому Н. Хомським у 1965 році [0, с. 9].

Тому **метою статті** є розкриття особливостей становлення та розвитку компетентісного підходу у світовій та Українській педагогічній теорії та практиці.

**Основний матеріал дослідження.** У педагогіці можна виділити три етапи становлення та розвитку компетентісного підходу.

Перший етап – 1960-1970 рр. – характеризується введенням категорії «компетенція», створення передумов розмежування понять «компетенція» та «компетентність». Саме в цей час виникає поняття «комунікаційна компетентність» (Д. Хаймс) як наслідок дослідження різноманітних видів мовних компетенцій у теорії навчання мов і граматиці.

Приблизно в цей же час (1959) у роботі Р. Уайта «*Motivation reconsidered: the concept of competence*» категорія «компетенція» змістовно наповнюється особистісними компонентами, включаючи мотивацію [0].

Таким чином, у 60-х роках минулого століття вже було закладені засади розуміння досліджуваних відмінностей між поняттями «компетенція» та «компетентність».

Другий етап – 1970-1990 рр. характеризується використанням категорій «компетенція» та «компетентність» в теорії та практиці вивчення мов (особливо народної), професіоналізму в керівництві, менеджменті, навчанні, спілкуванні. В цей час розробляються поняття «соціальні компетенції / компетентності».

Особлива увага в педагогічній практиці приділяється професійній компетентності та професійним компетенціям педагогічного фахівця. Так, в 70-80-х роках в США науковці зосередилися на розробці методики навчання педагогічних фахівців на основі компетентісного підходу [0].

В результаті спостереження за діяльністю найбільш ефективно працюючих педагогів та моделювання майбутніх потреб був визначений перелік компетенцій, основаних на «трьох китах» діяльності та особистості педагога: «знати, робити, бути» [0, с. 157].

З цього моменту вплив якостей особистості педагогічного фахівця на його професійну компетентність відмічається практично усіма дослідниками. Так П. Каптерев зробив вагомий внесок в розробку компетентісного підходу до професійної підготовки вчителів. Він розподіляв всі якості особистості педагогічного фахівця на об'єктивні (рівень знання вчителем свого предмету, рівень володіння методологією науки та глибина його наукових знань, володіння загальними дидактичними та методичними принципами, здатність проникати та комплексно розуміти особливості дитячої психології) та суб'єктивні (викладацьке мистецтво, педагогічний талант, творчість тощо) [0].

А. Маркова під час дослідження професійної компетенції педагога згрупувала вміння, які забезпечують ефективність викладання та якості особистості педагога, зробивши висновок, що професійна компетенція педагогічного фахівця – «це така діяльність вчителя, в якій на достатньо високому рівні реалізується педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, проявляється особистість викладача, в якому досягається відмінні результати в навчанні та вихованні учнів» [0].

Третій етап – з 1990 рр. – характеристика та дослідження «компетентності» / «компетенції» як наукових категорій в освіті; професійна компетентність особистості стає предметом спеціального та всебічного аналізу [0].

Так, наприклад, у 1997 році в межах Федерально-го статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади було започатковано програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» (скорочена назва «DeSeCo») [0].

Саме в цей період (1996 рік) в доповіді міжнародній комісії з питань освіти ХХІ століття «Освіта: прихований скарб» Жак Делюр сформував «чотири стовпи» на які спирається освіта: навчитися пізнавати, навчитися

робити, навчитися жити разом, навчитися жити» [0]. В результаті цієї доповіді у матеріалах ЮНЕСКО було окреслено коло компетенцій, на які необхідно орієнтуватися як на кінцевий результат навчання.

В цьому ж році на симпозиумі в Берні відповідно до програми Ради Європи було поставлене питання освітніх реформ, важливою з яких є визначення ключових компетенцій, які повинні отримати учні як для майбутньої професійної діяльності, так і для отримання вищої освіти в майбутньому. В узагальнюючій доповіді В. Хутмакера було відмічено, що саме поняття «компетенція», яке належить до ряду таких понять як «вміння», «компетентність», «здібність», «майстерність», змістовно до сих пір не визначено. Але, водночас, як відмітив доповідач, усі дослідники погоджуються з тим, що поняття «компетенція» ближче до поняття визначення «знаю, як», ніж до визначення «знаю, що» [0].

В. Хутмакер, аналогічно до Н. Хомського, наголошує, «що використання являє собою компетенцію в дії...» [0].

В Україні поняття «компетентність» та «компетенція» «...з'явилися у вітчизняному педагогічному лексиконі не в результаті саморозвитку, а були запозичені з зарубіжної педагогічної літератури» [0, с. 137-138].

Аналіз наукових праць (І. Агапов, В. Байденко, Ж. Делор, Є. Зеєр, І. Зимова, І. Кальней, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, Дж. Равен, Г. Селевко, Ю. Татур, Н. Хомський, А. Хуторської, В. Шадриков, С. Шишов, Т. Шульга та ін.) свідчить про важливість дослідження питання компетентнісного підходу як у світовому масштабі, так конкретно і для України.

Так, можна виділити діяльність українських вчених (В. Баркасі, О. Дубасенюк, О. Заблоцької, Л. Карпової, Г. Кловак, Я. Кодлюк, О. Локшиної, А. Маркової, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Л. Хоружої, Д. Чернілевського та ін), спрямовану на вирішення цієї проблеми.

Зокрема, О. Заблоцька на основі контент-аналізу розмежувала зазначені поняття «компетентність», «кваліфікація» та «компетенція» стосовно вищої школи [0].

Важливість даної проблеми підтверджується дослідженнями В. Введенського «у психолого-педагогічній літературі поняття «компетентність» отримало широке розповсюдження порівняно недавно – наприкінці 1960 – на початку 1970-х рр. у західній, а наприкінці 1980-х рр. у вітчизняній літературі» [0, с. 51].

Якщо освіта, починаючи з Я. Каменського, оперувала такими одиницями, як знання, вміння та навички, то професійна сфера оперує компетенціями. Таким чином питання полягає в «трансформуванні» знань, умінь та навичок у компетенції.

Н. Алмазова визначає компетенції як знання та вміння в певному середовищі людської діяльності, а компетентність – якісне використання компетенцій [0].

Аналогічні визначення дають Л. Заніна, Н. Меншикова [0, с.100-115], а також Д. Іванов [0];

наголошуючи, що компетенція містить сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, вмінь, способів діяльності), які задаються по відношенню до відповідного кола предметів та процесів та необхідних для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них, а компетентність – володіння фахівцем відповідною компетенцією, а також його особисте ставлення до неї та предмету діяльності.

Виходячи з того, що компетенція є макроконцепцією (І. Зимня, Е. Шорт), більшість дослідників визначають її через такі поняття, як знання, вміння, навички, якості або властивості особистості (Н. Кузьміна, А. Маркова, К. Махмуран, Є. Соловова, В. Сафонова та ін.), спеціальні здібності (Дж. Равен, Р. Уайт, Х. Хершген та ін.).

При цьому наголошується, що компетенція – це не просто сукупність вищезазначених показників, а особлива система, наповнена особистісним змістом, яка володіє універсальними якостями та входить до суб'єктивного досвіду виконання різноманітних видів діяльності (Є. Бондаревська). В цьому випадку компетенція визначається як «узгодженість між знаннями, практичними вміннями та реальною поведінкою» (М. Лукьянова); системна єдність, яка інтегрує особистісні, предметні та інструментальні, в тому числі комунікативні особливості та компоненти (О. Бермус).

Однак, існують й інші дослідження, які свідчать про те, що компетенцію не можна зводити до володіння знаннями та прирівнювати до інших якостей особистості в її структурі, навіть до таких інтегративних якостей, як самостійність, відповідальність тощо. Тобто, під компетенцією слід розуміти «новоутворення суб'єкта діяльності, які формуються під час професійної підготовки, та являють собою системний прояв знань, умінь, здібностей та особистісних якостей, що дозволяють успішно вирішувати функціональні завдання, які являють собою зміст професійної діяльності» [0].

Можна зазначити, що одні визначення компетенції орієнтовані на зовнішні дії, інші – на внутрішні особливості; знання визначені як передумова навичок; деякі визначення включають такий елемент, як система цінностей та відносин. Таким чином, загальним для всіх визначень компетенції є розуміння їх як властивості особистості; потенційних можливостей індивіда виконувати різноманітні завдання; сукупності знань, вмінь та навичок, необхідних для здійснення конкретної професійної діяльності. При цьому спостерігається взаємодія когнітивних та афективних навичок, наявність мотивації та відповідних ціннісних переконань.

**Висновки.** Компетентнісний підхід розвивається та вдосконалюється майже протягом століття. Однак, не зважаючи на велику кількість праць у світовій та вітчизняній педагогічній науці, продовжується робота щодо визначення основних дефініцій та їх класифікації, а також підходів до визначення їх змістовної наповненості які залежать від поставлених завдань та різноманітних ситуацій оцінювання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: авторефер. дис. на соиск. ученой степени доктора пед. наук: спец : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Н. И. Алмазова. – Санкт-Петербург, 2003. – 47 с.
2. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 5-9.
3. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-55.
4. Дахин А. Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / А. Н. Дахин // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136-144.
5. Делор Ж. Образование: сокровище / Ж. Делор. – UNESCO, 1996. – 126 с.
6. Заблоцька О. С. Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентнісної парадигми вищої освіти / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2008. – № 39. – С. 52-56.
7. Занина Л. В. Компетентностный подход к рассмотрению деятельности преподавателя педколледжа / Л. В. Занина, Н. П. Меньшикова // Основы педагогического мастерства. Серия «Учебники, учебные пособия». – 2008. – С. 110-115.
8. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
9. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – Режим доступа к журн. : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. – Заглавие с экрана.
10. Иванов Д. И. Профессиональная компетентность учителя / Д. И. Иванов // Директор школы. – 2007. – № 6. – С. 54-57.
11. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – М. : Педагогика, 1982. – 703 с.
12. Лёхин И. В. Краткий словарь иностранных слов / И. В. Лёхин, Ф. Н. Петров – М. : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1950. – 446 с.
13. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
14. Мизинцев В. П. Количественная оценка эффективности и качества учебного процесса : автореф. дис. на соиск. науч. степени доктора. пед. наук : спец 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. П. Мизинцев. – Южно-Сахалинск : ГПИ, 1987. – 44 с.
15. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособие / [С. А. Смирнов, И. Б. Котов, Е. Н. Шиянов и др.] ; под ред. С. А. Смирнова. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 512 с.
16. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / [Н. Хомский]; под ред. В. А. Звегинцевой. – М. : Издательство московского университета, 1972. – 233 с.
17. Шадриков В. Д. Базовые компетенции педагогической деятельности / В. Д. Шадриков // Сибирский учитель. – 2007. – № 6 (54). – С. 5-15.
18. Competency-Based Teacher Education: Progress, Problems and Prospects / Ed. By W. R. Houston, R. B. Hovsatt. – Chicago : Science Research Association, 1972, Vol. X. – 182 p.
19. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe / W. Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) : Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997. – P.11.

Подано до редакції 15.10.12