

КОМПЕТЕНТІСТЬ ЯК КАТЕГОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Представлено методологічний аналіз характеристики поняття «компетентність» як категорії педагогіки, проведеного за різними підходами.

Ключові слова: компетентність, категорія, методологічний аналіз, педагогіка.

Постановка проблеми

Вступ. Розвиток інформаційного суспільства базується значною мірою на людському чиннику. Саме якості людини як основного творця інформації, її споживача, акумулятора, транслятора, поціновувача визначають темпи його розвитку, глибину і яскравість вияву його характеристик, а, відтак, — напрям розвитку цього суспільства. За умов глобалізації, як це не парадоксально, але нині від кожної людини, як ніколи, залежить доля усього людства. Звертаючись до відомого сюжету з метеликом, яскраво виписаного фантастом і футурологом Реєм Бредбері, дії необізнаної, невправної, байдужої чи недалекоглядної особи, сьогодні компактно і вже звично називають некомпетентними.

Компетентність як термін сьогодні найчастіше вживається в професійних педагогічних джерелах: у текстах дисертаційних досліджень, на сторінках періодичних видань, у доповідях на конференціях, у дискусіях на «круглих столах», в екзаменаційних білетах для студентів-педагогів, у неформальному спілкуванні вчителів, на сторінках віртуального простору. Наприклад, станом на 8 грудня, в Інтернеті можна було ознайомитися з понад 800 000 блоків, які містили інформацію про компетентність.

Сьогодні обговорюється не тільки і не стільки походження цього терміна, але його сутність, зміст, функції, мета формування і розвитку компетентності, визначаються теоретичні засади, методичні підходи і практичні дії для досягнення компетентності, деталізуються умови, засоби і шляхи цього процесу, акцентуються особливості співпраці на компетентній основі з різновіковими суб'єктами навчання і виховання тощо. Дослідники, які працюють у просторі педагогіки, аналізували еволюцію цього поняття [14, 413], етапи становлення компетентно орієнтованого підходу в освіті [6, 14–16; 8, 131], концептуальне його значення [9], інструментальне його використання [12, 13], визначали ключові компетентності та їх характеристики [4; 15, 4], базові характеристики [16], сутність поняття та ступінь його універсальності [7, 18]. Однак відсутній аналіз цього поняття, який уможливив би його використання як однієї з базових категорій педагогічної науки.

Метою статті є аналіз сутності поняття «компетентність» за різними підходами на різних методологічних рівнях.

Виклад матеріалу дослідження

Методологічний аналіз сутності поняття «компетентність» можна провести на рівнях філософському, загальнотеоретичному та спеціально науковому за різними підходами — феноменологічним, онтологічним, гносеологічним, цивілізаційним, холістичним, герменевтичним.

За феноменологічним підходом компетентність постає як багатомірне і водночас цілісне явище. На думку переважної більшості дослідників, багатомірність компетентності розкривається через органічне поєднання знань, умінь, навичок, цінностей і ставлення [8, 130], що уможливлює виявлення щоразу оригінальної, притаманної кожній особистості здатності до ефективного виконання дій у конкретному контексті [426, 13]. Воно має процесуальний характер, оскільки рівень компетентності людини змінюється упродовж навчання, отримання життєвого чи професійного досвіду. Цей рівень можна визначити, оцінити, спрямувати динаміку його змін. Власне, цей процес є керованим, його можна змоделювати, прогнозувати, корегувати його перебіг загалом. Однак і параметри його окремих фаз, а відтак і сам процес можна, незважаючи на складність, а, можливо, завдяки його компонентності, певним чином вимірювати з урахуванням специфіки означених складників.

Саме в процесуальності, за онтологічним підходом, можливе буття людини, якій притаманне її одвічне прагнення до подолання нових бар'єрів, інтеріоризації знань, що спонукає її до постійної зміни довілля. Можливо, це не завжди яскраво помітно в окремих особистостях, але має стійку виражену тенденцію щодо розвитку людства. Причому процес інтеріоризації знань, власне набуття і розвитку компетентності, надзвичайно складний, має багато етапів (схема 1).

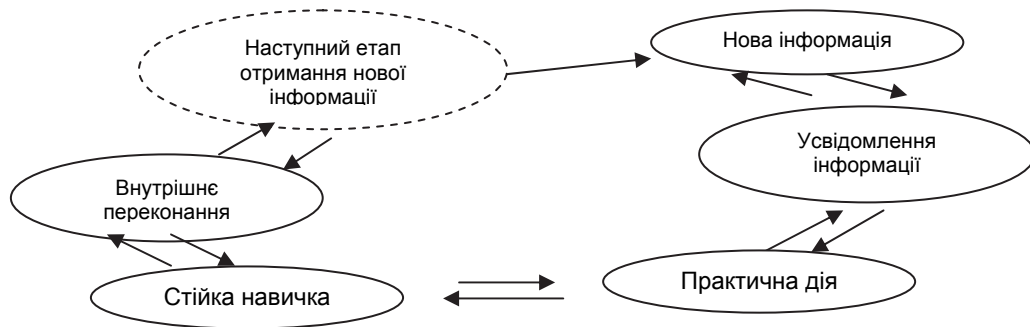


Схема 1. Етапи набуття компетентності

Усі кроки алгоритму реалізації кожної ланки здійснюються або не здійснюються під впливом багатьох чинників, що сприяють, «тиснуть» або є нейтральні. Зазвичай такий вплив багатофакторний, саме тому не лише особистості, яка лише формується, а навіть і досвідченим дослідникам складно проаналізувати ситуацію набуття чи розвитку компетентності, особливо у випадку поєднання негативних результатів. Такий аналіз дещо спрощується за допомогою побудови алгоритмів: від найпростіших — для розгляду однофакторного впливу на один елемент ланки ланцюга до надскладного алгоритму — моделі усього процесу формування чи розвитку компетентності особистості. Таке моделювання не менш складне, ніж, наприклад, для прогнозування наслідків ядерної зими.

Алгоритм виконання частини процесу формування чи розвитку компетентності з вибором однієї потреби, формуванням одного елемента, компетенції та його здійсненям і з урахуванням впливу лише одного чинника може бути таким (крок 1: ВП₁ — вибір потреби 1; крок 2: ФК₁ — формування елемента компетенції 1; крок 3: ЗК₁ — здійснення елемента компетенції 1; Ч₁ — чинник 1; Л1 — людина перед виконанням ланцюга; Л2 — людина після виконання ланцюга) (див. схема 2).

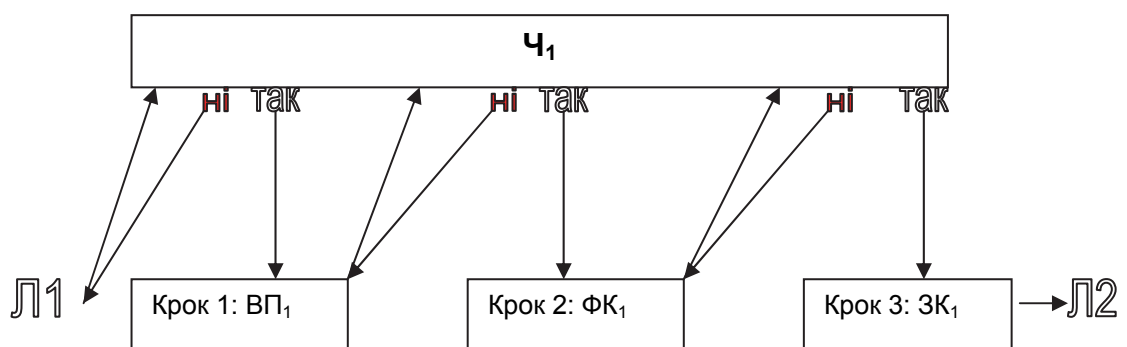


Схема 2. Алгоритм реалізації технології формування компетенції за одним елементом і з урахуванням одного чинника

Такий алгоритм — простий, адже в ньому передбачається вплив лише одного елемента складного чинника. Наприклад, Ч₁ (чинник 1) — спосіб життя сім'ї, який для схеми штучно відокремлено від способу життя найближчого оточення людини та домінуючого в суспільстві. У свою чергу, спосіб життя сім'ї — теж складне утворення, яке формується з підпорядкованих йому елементів (наприклад, характер професійної діяльності, виконання настанов до розпорядку дня, фізичного навантаження тощо). Якщо чинник позитивний для усіх кроків, вони послідовно здійснюються; якщо нега-

тивний, алгоритм уже на першому кроці (або на одному з наступних) не здійснюється. Тобто той, хто навчається, може — при всьому бажанні — не визначити необхідну потребу, або (на основі потреби) не сформувавши компетентність, або (знаючи свою потребу і будучи здатним до певної дії — маючи елемент компетентності) не змогти здійснити набутий елемент компетентності.

У реальному житті алгоритм формування компетентності є надскладним нелінійним процесом за участю багатьох складних елементів, що відбувається під багатофакторним впливом змінних чинників у педагогічній системі відкритого типу [11, 433]. Зваживши на надскладність компонентів компетентності, якими є знання, уміння, навички, цінності та ставлення, можна лише все життя наближатися до межі, визначеної як повна компетентність, що уможливорює розуміння необхідності навчання упродовж усього життя, що уособлюється знаменитим змаганням черепахи й Ахілла.

Гносеологічний підхід до розгляду поняття «компетентність» зосереджує увагу на пізнанні його сутності. Насамперед, виходячи з його етимології, що коріниться в латині, яка тривалий час була провідною мовою в просторі наукового спілкування. Воно походить від *competere* — відповідати, підходити; похідне від нього *competens* — такий, що підходить, відповідний, належний, здатний, такий, що знає. Власне, це слово характеризує одну з основних якостей людини, що забезпечує її успішне функціонування. Воно глибоко функціональне, і тому шукати першокоріння його застосування марно, бо воно використовується усіма мовами світу. Суб'єктом (носієм) компетентності є, насамперед, людина, яка не лише потенційно здатна, але, насамперед, вільно реалізує цю здатність за викликом зовнішнього середовища чи власною потребою. Однак, слід погодитися з тим, що, оскільки існують професійні корпоративні об'єднання (наприклад, педагогів, медичних працівників, інженерів тощо), слід передбачити, наприклад, можливість корпоративної — як варіанта групової, спільнотної компетентності, носієм або ж суб'єктом якої є певний тип спільноти. Найскладніше судити про компетентність суспільства загалом, адже вона реалізується надскладним суб'єктом, функціональною системою зі своїми законами існування, до яких аж ніяк не можна застосовувати ті ж методи оцінювання, що й для функціональної системи іншого порядку — людини. Якщо говорити про компетентність суспільства в галузі педагогіки, то, звичайно, її аналіз має відбуватися на відповідному рівні — усієї системи освіти, державної чи національної.

Оскільки про компетентність йдеться лише у випадку наявності у її суб'єкта усіх її складників — знання, умінь, навичок, цінностей, ставлення, закономірним є її розгляд за холистичним підходом, який акцентує цілісний характер цього поняття, цієї якості суб'єкта освітнього процесу, якщо йдеться про педагогічну компетентність. Але не лише цілісність, а й взаємозв'язок і взаємозумовленість усіх його складників, наголошуючи на їх рівнозначності за умов гомеостазу (рівноваги) й ієрархізації при порушенні рівноваги в означеній людській якості та можливості саморегуляції як властивості живої функціональної системи, якою, безперечно, є компетентність [1]. Результати аналізу компетентності в просторі педагогіки за холистичним підходом застерігають від «перекосів» у визначенні пріоритетів у процесі реалізації навчально-виховного процесу. Нині можна зустрітися з категоричними висловлюваннями на кшталт: «Нам не потрібно, щоб діти знали. Потрібно, щоб вони робили!» Але, щоб людині діяти, їй насамперед, слід знати й усвідомити, чому і як слід діяти, бо вона під час реалізації компетентності функціонує не на рівні бджоли. А при спокусі педагога зосередитися лише на якомусь складнику компетентності, як на «базовому», «провідному», «основному» тощо, слід звернутися до сутності існування функціональної системи за П. Анохіним. За порушенням означеної рівноваги і тривалого його збереження про якісний процес набуття і розвитку компетентності не може йтися, бо нищать основні засади її цілісності.

Цивілізаційний підхід у вивченні сутності компетентності веде дослідника до надбань цивілізацій, що існували або перебувають на початку свого розвитку. А особливо тих, які, не зникаючи з історичних теренів, переживають другу, третю, а то й «-енну» молодість. У цьому випадку можна скористатися своєрідними маркерами. Передусім, етнографічним матеріалом (до якого, зокрема, належать приказки і при-

слів'я), який прискіпливо формується, широко використовується, вимогливо добирається, ретельно зберігається й активно передається наступним поколінням. А також фактами з історії цивілізації-«довгожителів», досвід яких пройшов тисячолітню перевірку. Аргументуючи цю тезу скористаємося прикладами з далеких цивілізаційних просторів: українським фольклором і фактами з історичних документів давнього Китаю про систему обрання чиновників на державну службу.

Про компетентність людини українці в різних життєвих випадках висловлюються — позитивно, негативно, з гумором чи ущипливо — так: «Стриже й голить без мила» (про вправного фахівця); «Швець знай своє шевство, а в кравецтво не мішайся» (у випадку, коли людина займається тим, у чому не компетентна); «Хто питає, той не блудить» (про того, хто вміє здобути потрібну інформацію); «Несміливий до роботи» (про ледачого); «Хто знає, як виправити помилку, — розумний; хто знає, як не помилитися, — мудрий» (про не лише того, хто знає, а й досвідченого); «Знання за плечима не носять» (про можливість скористатися цим багатством у будь-якій життєвій ситуації) тощо. Звичайно, добір приказок і прислів'їв, наведений тут, має дещо смаковий характер. Але, враховуючи невичерпний запас мудрості нашого народу, кожний має свій набір доречних висловлювань, які вживаються здавна чи є неологізмами.

Цікавим у контексті цього дослідження є звернення до історії Китаю часів Конфуція, а саме щодо, оцінювання рівня посадової компетентності чиновників при їх обранні на державну службу. Насамперед, він мав бути освіченою людиною, що передбачало досконале володіння шістьма уміннями або мистецтвами (*лю і*): виконувати ритуали, розуміти музику, стріляти з лука, управляти колісницею, читати і, на решті, рахувати. Вважається, що вже за молодих років сам Конфуцій зумів досить добре опанувати всі шість мистецтв, але продовжував удосконалювати свої знання аж до самої смерті. В «*Лунь юй*» він стверджує: «Я набув свої знання не від народження, а лише завдяки любові і цілеспрямованості до оволодіння знаннями» [2, 239].

Крім цього, претендент на посаду чиновника мав знати напам'ять так званий Конфуціанський Канон, який складався поступово і розпадався на два набори текстів: «П'ятикнижжя» та «Четверокнижжя» (останній став канонічним вже у рамках неоконфуціанства у XII ст.), а з кінця XII ст. почало публікуватися «Тринадцятикнижжя». До «*У Цзин*» («П'ятикнижжя») належали «*І-Цзін*» (Книга Перемін з особливою системою гадання, доповнену коментарями «Десять крил» з космогонічною системою давніх китайців); «*Ши-Цзін*» (Книга гімнів і пісень); «*Шу-Цзін*» (Книга записаних легенд, епічний твір з викладом ритмічною прозою легенд про утворення китайського народу та його давню історію); «*Лі-цзи*» (Записи про досконалий порядок речей, правління й обрядів що регламентують суспільні відносини, релігійні обряди тощо і містять відомості про ідеальну, з погляду конфуціанства, систему правління давніх царів, про давній календар тощо); «*Чунь-Цю*» (літопис князівства Лу, в якому є, вірогідно, лаконічна оцінка самого Конфуція подій з погляду політичної моралі). А ще було «*Си шу*» («Четверокнижжя») — зведення канонічних текстів, обраних у XII ст. як введення у конфуціанство. Воно складалося з «*Лунь Юй*», «*Менцзы*» і двох розділів «*Лі Цзи*» («*Да сюе*» та «*Чжун юн*»).

Кандидату в чиновники належало не лише досконало знати напам'ять, а й розуміти означені канони, знати коментарі до них, уміти самостійно їх коментувати, щоразу ситуативно нетрадиційно використовувати, виконувати різні змінювані завдання (на кшталт перенесення повного глечика під оглушливі звуки канонади) [10, 127].

Отже, на компетентності в сучасному розумінні цього терміна в Давньому Китаї добре розумілися, вибудовували своє повсякдення з огляду на необхідність володіння нею і, що найголовніше, про що свідчить хоча б наявність такої країни, як Китай, на сучасній карті світу, успішної її реалізації на всіх рівнях життя суспільства.

Цивілізаційний підхід, застосований для аналізу тематики питань, пов'язаних з компетентністю, уможливорює діахронічну характеристику ставлення до цінностей, що мають значення і для сьогодення.

Детерміністський підхід уможливорює визначення причинно-наслідкових зв'язків формування і розвитку компетентності, здійснити квантифікативний (кількісний) його аналіз, встановити взаємозв'язки між його складовими. За його допомогою, зокрема, визначають характеристику компетентності загалом та її кожного складника; встанов-

люють закономірності взаємозв'язку її кількісних параметрів (за можливості вимірювання за певними маркерами) та шляхи і методи моніторингу рівня компетентності; здійснюють поточний та довгостроковий аналіз стану компетентності особистостей, професійних груп, формулюють судження про загальний рівень компетентності спільнот; розробляють короткостроковий та перспективний прогноз кількісної характеристики компетентності. Саме в цьому контексті набуває актуальності похідне від компетентності поняття компетенції. Як зазначає Н. Бібік, компетенція на відміну від компетентності як особистісного утворення, є відчуженою від суб'єкта, наперед заданою соціальною нормою освітньої підготовки учня, вчителя, іншого спеціаліста, яка необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Результатом набуття компетенцій є компетентність, яка передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Компетенції виводяться як реальні вимоги до засвоєння учнями студентами сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлення до певної галузі, якостей особистості, яка діє в певному соціумі. Вони втілені в Державних стандартах освіти, в програмах, критеріях навчальних досягнень освітньо-кваліфікаційних характеристиках підготовки вчителя тощо. Ознакою компетенцій є їх специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії) [3].

Насамкінець, узагальнюючи отримані дані та користуючись герменевтичним підходом, стає можливим сформулювати поняття компетентності з акцентом на його сутності (дедуктивне визначення) і сформувати його індуктивний ряд: компетентність — цілісне і водночас багатомірне явище життєдіяльності людини, яке розкривається через знання, уміння, навички, цінності і ставлення особистості, групи людей, професійної спільноти і, зрештою, суспільства загалом.

Здійснений методологічний аналіз поняття «компетентність» уможлиблює його розуміння як категорії педагогіки завдяки відповідності таким критеріям:

- онтологічному — з часу існування людства здатність людини, що уможливила успішне перетворення навколишнього середовища, мало сенс компетентності;
- лінгвістичному — у мовах народів світу наявні слова, які характеризують здатність людини до дії в конкретних умовах задля забезпечення її творчої діяльності;
- діяльнісному — щодення характеризується неодмінним застосуванням компетентнісних якостей людини;
- когнітивному — відбувається постійне продукування людством знання про компетентність — ідей, гіпотез, концепцій, законів, закономірностей, принципів, теорій, методів, методик;
- епістемологічному — компетентність є предметом постійного й різнобічного та різнорівневого вивчення фундаментальних наук (педагогіка, психологія, соціологія, інформатика тощо) і будь-яких навчальних дисциплін, розглянутих у «вузькому», прикладному аспекті, що уможливають розвиток людини та її творчу діяльність.

Разом з тим, слід зазначити, що представлений аналіз є лише своєрідним начерком, обрисом простору, в якому можуть бути проведені ґрунтовні дослідження компетентності, яка має в педагогіці значення однієї з основних категорій.

Висновки

1. Поняття «компетентність» має значення категорії педагогіки і може використовуватися в усіх її галузях — у наукових дослідженнях, при визначенні напряму розвитку освітньої системи, повсякденній практичній педагогічній діяльності.

2. Потрібен подальший ґрунтовний аналіз поняття компетентності за різними підходами на різних методологічних рівнях, що уможливить ефективність його використання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анохин П. К. Избранные труды: философские аспекты теории функциональных систем / П. К. Анохин. — М. : Наука, 1978. — 399 с.
2. Беседы и суждения Конфуция. — СПб. : Изд-во «Кристалл» 1999. — 1120 с.
3. Бібік Н. М. Компетенції / Н. М. Бібік // Енциклопедія освіти ; Акад. пед. наук

України ; гол. ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — С. 409–410.

4. Бойченко Т. Є. Здоров'язберігаюча компетентність: підходи до вивчення, основні ознаки / Т. Є. Бойченко // Моніторинг здоров'я школярів: міжсекторальна взаємодія лікарів, педагогів, психологів: матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю. — Х. : ДУ «ІОЗДП АМНУ», 2009. — С. 132–136.

5. Бойченко Т. Є. Здоров'я як інтегральний феномен людського буття. Буття людини в суспільстві: системний виклад: моногр. / Т. Є. Бойченко — К. : Промінь, 2012. — С. 474–576.

6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. — М. : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 41 с.

7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, [та ін.] ; за заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : К.І.С., 2004. — 2004. — 112 с.

8. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ — початок ХХІ ст.): моногр. / О. І. Локшина. — К. : Богданова А. М., 2009. — 404 с.

9. Савченко О. Я. Концепція розроблення нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти / О. Я. Савченко // Початкова школа. — 2010. — № 4. — С. 1–5.

10. Сыма Цянь. Исторические записки / Цянь Сыма. — М. : Наука, 1992. — Т. 6. — 483 с.

11. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. — СПб. : Питер, 2001. — 544 с.

12. Biemans Harm. Competence-based VED in the Netherlands: Background and Pitfalls / Harm Biemans, Loek Nieuwenhuis, Rob Poell [et al.] // Berufs — und Wirtschaftspädagogik online. — 2005. — Issu 7 (April). — P/ 1–14.

13. EURYDICE. Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education. — Brussels: European Eurydice Unit, 2002. — 182 p.

14. Hager P. Is There a Cogent Philosophical Argument against Competency Standards? / Paul Hager // Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition: Problems of Educational Content and Practices; Ed. by Paul Hirst and Patricia White/ Vol. 4. — Florence: Routledge, 1998. — P. 399–415.

15. Hutmacher W. Key Competencies in Europe / Walo Hutmacher // Report # DECS/SE/Sec-(96)-43 of the Symposium «A Secondary Education for Europe Project». Berne, Switzerland, 27-30 March, 1996. — Strasbourg: Council for Cultural Cijperation, 1997. — 72 p.

16. Smith M.K. Curriculum Theory and Practice [електронний ресурс] / Marc K. Smith // The Encyclopaedia of Informal Education, 2000. — Режим доступу : www.infed.org/biblio/b-curric.htm

Бойченко Т. Е.

КОМПЕТЕНТОСТЬ КАК КАТЕГОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Представлен методологический анализ характеристики понятия «компетентность» как категории педагогики, осуществленный с помощью различных подходов.

Ключевые слова: компетентность, категория, методологический анализ, педагогика.

Boychenko T. Ye.

COMPETENCE AS A CATEGORY OF PEDAGOGICS

Conducted after different approaches the methodological analysis of description of concept «competence» as category of pedagogics is presented in the article.

Key words: competence, category, methodological analysis, pedagogics.