УДК 378:378.22

Комочкова О. О.,
аспірант,
Хмельницький національний університет
olga1807komochkova@gmail.com

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ЛІНГВІСТИКИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Анотація

У статті актуалізовано звернення до британського досвіду щодо застосування компетентнісного підходу до підготовки фахівців з лінгвістики у Великій Британії. Автор проаналізувала поняття компетентності на основі поглядів провідних британських науковців; обґрунтувала зміну парадигми щодо визначення професіоналізму фахівців; проаналізувала феномен освітнього бенчмаркінгу у вищій освіті у Великій Британії; проілюструвала застосування освітнього бенчмаркінгу у вищій освіті у Великій Британії на прикладі стандартизованих описів предметних галузей, розроблених Агенцією забезпечення якості.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійна підготовка, лінгвістика, фахівець з лінгвістики, Велика Британія.

Summary

In the article, the study of British experience as for applying the competency approach to training future linguists has been actualized. The author has analyzed the concept of competency on the basis of views of leading British scholars; the author has justified the shift in a paradigm of specialists' professionalism identification. In the article there have been analyzed the phenomenon of educational benchmarking in higher education in Great Britain.

Key words: competency-based approach, professional training, linguistics, linguist, Great Britain.

Постановка проблеми. Наразі світова громада спостерігає стрімкі зрушення у багатьох сферах дільності людини. Ключовою стає саме освіта, зокрема вища освіта, оскільки суспільство потребує сучасних, кваліфікованих фахівців, здатних критично мислити, застосовувати новітні підходи у професійній діяльності, активно та продуктивно використовувати інформаційно-комунікативні технології, а також прагнути професійного та особистісного розвитку. Професійна компетентність фахівців характеризується як високий рівень функціональних та інтегрованих філософських, соціологічних, людинознавчих, культурологічних знань, а також здатність і готовність застосовувати їх у професійній діяльності.

З огляду на вищезазначене, доцільним є вивчення британського досвіду щодо застосування компетентнісного підходу у професійній підготовці фахівців. Так, у 80-х рр. XX ст. британський уряд сформував новий підхід на основі компетентності, яка являє собою відповідність результатів діяльності фахівця затвердженим стандартам (Knasel і Meed,

1994). Сьогодні в країні функціонує асоціація менеджерів, які розробляють стандарти компетентностей, що далі затверджуються на державному рівні.

Додамо, що за останні десятиліття на ринку праці спостерігають значний попит на фахівців з лінгвістики, оскільки вони володіють ґрунтовними знаннями і практичними навичками, які застосовують для розробки комунікативних стратегій і тактик, необхідних під час досліджень феномену мови, кваліфіковано здійснюють лінгвістичний аналіз, підлаштовують мову під потреби людей з особливими вадами, стандартизують та уніфікують науково-технічну термінологію тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У ході наукового пошуку розглянуто матеріали наукових праць Р. Кемпа (R. Camp) [2] (критерії успішної професійної діяльності), С. Лестера (S. Lester) [5] (професійні стандарти), Дж. Равена (J. Raven) [7] (компетентність у сучасному освітньому просторі), Дж. Чітхема (G. Cheetham) і Дж. Чіверза (G. Chivers) [3] (цілісний підхід до поняття "компетентність") та ін. Для об'єктивного аналізу британського досвіду щодо застосування компетентнісного підходу у професійній підготовці фахівців з лінгвістики ми звернулися до нормативно-методичних документів забезпечення якості вищої освіти у Великій Британії [8; 9], а також стандартизованих описів предметних галузей вищої освіти (Лінгвістика) [10; 11]. Таким чином, **метою статті** є виявлення особливостей компетентнісного підходу у професійній підготовці фахівців з лінгвістики у Великій Британії.

Виклад основного матеріалу. У Великій Британії поняття компетентності, яке наразі активно використовується у професійній освіті та підготовці, з'явилося завдяки "компетентнісному рухові" (competence movement), що вперше виник у 1980х– 1990-х рр. [5]. Поштовхом до цього стало запровадження Нової моделі підготовки (New Training Initiative), яка передбачала імплементацію професійних стандартів, на які слід орієнтуватися у процесі професійної підготовки фахівців різноманітного спектру [1]. Так, професійні стандарти та національні професійні кваліфікації (National Vocational Qualifications) почали активно розроблятися робочими групами починаючи з 1986 року і стосувалися переважно робітничих професій. Для професій, які потребують висококваліфікованої робочої сили, було створено своєрідні рамки компетентностей, які типово визначали мінімальні професійні вимоги до фахівців.

Таким чином, професійні стандарти визначали ключові професійні ролі фахівця, подані у вигляді компетентностей. Кожна компетентність складалася з компетенцій, що, в свою чергу, відповідали конкретним критеріям, якими послуговувалися моніторингові групи під час атестації фахівців.

У праці видатного британського науковця Дж. Равена (John Raven) "Компетентність у сучасному суспільстві" (Competence in Modern Society),

опублікованій у Лондоні 1984 р., подано розгорнуте тлумачення поняття компетентності. Автор визначає компетентність як явище, яке "складається з великої кількості складників, більшість з яких відносно незалежні один від одного; деякі стосуються когнітивної сфери, інші – емоційної; ці складники здатні взаємозамінюватися на кшталт компонентів ефективної поведінки" [7]. При цьому, автор виділяє 37 видів компетентностей. У його переліку широко представлені такі категорії, як "готовність", "здатність", а також такі психологічні якості, як "відповідальність", "впевненість", тощо [7].

Таким чином, спочатку британський підхід до оцінювання компетентності базувався на функціональній компетентності, тобто на здатності виконувати професійні обов'язки згідно із затвердженими стандартами.

Протягом 1996–1998 рр. Дж. Чітхем (G. Cheetham) і Дж. Чіверз (G. Chivers) створили комплексну модель, яка складалася з п'яти категорій взаємопов'язаних компетентностей і компетенцій: *когнітивної компетентності* (теорії, концепції, знання, розуміння), *функціональної компетентності* (навички, "ноу-хау" (від англ. "know how" – знати як), *особистісних компетенцій* (поведінкові компетенції, "що робити"), *етичних компетенцій* (заснованих на особистих і професійних цінностях) і *мета-компетенцій* (критичне мислення).

2002 року було здійснено дослідження щодо застосування модифікованої версії цієї моделі, у якому взяло участь 16 британських компаній. Так, 56% компаній використовували функціональні моделі компетентності, 13% – "американські" поведінкові моделі, а 31% – комбіновані моделі, які поєднували у собі функціональні та поведінкові компетенції. Отже, дослідження продемонструвало, що, незважаючи на традиційне переважання функціонального підходу, британські фахівці відносять знання та поведінкові компетенції до ключових складників компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців [12].

Отже, у Великій Британії більш розширено трактується поняття "компетентність" порівняно з американським розумінням цього терміна. Дійсно, на відміну від США, де компетентності націлені виключно на поведінкові характеристики, пов'язані зі специфікою майбутньої професійної діяльності випускника вищого навчального закладу, у Великій Британії поняття компетентності розширюється і охоплює базові знання і характеристики, ціннісні орієнтації, а не лише функціональні компетенції, пов'язані зі специфікою роботи.

Останнім часом значно посилився інтерес до освітнього бенчмаркінгу (educational benchmarking), що здебільшого пов'язано із політичними змінами, які відбуваються в Європейському освітньому просторі. Бенчмаркінг став відповіддю на проголошену Болонською декларацією стратегію сприяння європейському співробітництву щодо забезпечення якості освіти з метою розробки порівнюваних критеріїв і методологій, а

також на зростаючу конкуренцію серед університетів, необхідність виявлення кращої практики і вдосконалення власної діяльності [2].

2002 року на семінарі Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education) дослідницька група визначила бенчмаркінг як "відбір та адаптацію кращих практик з метою покращення освітніх послуг".

З іншого боку розглядають поняття бенчмаркінгу в Агентстві забезпечення якості освіти (Quality Assurance Agency) у Великій Британії. Н. Джексон (N. Jackson) стверджує, що у контексті забезпечення якості професійних стандартів в країні, бенчмаркінг являє собою процес, спрямований на удосконалення професіоналізму фахівців шляхом стандартизації критеріїв успішної професійної діяльності та систематичного оцінювання їхніх професійних досягнень [6].

Варто зазначити, що керівним документом, обов'язковим для виконання всіма університетами, є Кодекс якості для вищої освіти (Quality Code for Higher Education), який містить загальні вимоги академічних стандартів для різних рівнів освіти [8]. Він не має статусу закону, але відповідає вимогам законодавства.

Частиною коду Якості є стандартизовані описи предметних галузей (subject benchmark statements) [9]. До теперішнього часу для програм бакалаврського рівня їх затверджено 61, для магістерського рівня – 16. Після затвердження вони оновлюються вперше через п'ять років, далі – через сім. Розробляються стандартизовані описи предметних галузей під керівництвом Агентства забезпечення якості групами фахівців, делегованими професійними співтовариствами і включають представників університетів, професійних, законодавчих та регулюючих органів (Professional, Statutory and Regulatory Bodies – PSRB), роботодавців.

На інституційному рівні стандартизовані описи предметних галузей формулюють для розробників бакалаврських і магістерських освітніх програм загальні вимоги до знань, умінь і навичок випускників, які планують працювати у цій галузі, орієнтують їх на професійні стандарти, що дозволяють більш чітко визначити необхідні професійні компетентності. Під час розробки міждисциплінарних бакалаврських і магістерських освітніх програм рекомендується використовувати декілька стандартизованих описів предметних галузей, кожен з яких охоплює свою специфічну сферу. Хоча стандартизовані описи предметних галузей і не мають законодавчої сили, британські університети керуються їхніми рекомендаціями, оскільки це дозволяє не тільки поліпшити якість професійної підготовки фахівців, але й сприяє їхній подальшій акредитації професійними співтовариствами.

Гнучкість британських освітніх стандартів і їх переважно рекомендаційний характер надають університетам широку автономію у виборі напрямів підготовки фахівців, визначенні змісту та структури

бакалаврських і магістерських освітніх програм, методів і форм їх реалізації. Університети самостійно визначають ті професійні компетентності та компетенції, якими повинні володіти їхні випускники. Це дозволяє вчасно відстежувати нове в науці і техніці і відображати це в змісті дисциплін, що викладаються. Такий підхід дозволяє легко створювати міждисциплінарні програми, тобто готувати кадри для тих галузей, у яких з'являється найбільша кількість інновацій.

2002 р. Агенцією забезпечення якості освіти розроблено перший стандартизований опис предметної галузі "Лінгвістика" (Linguistics Subject Benchmark Statement) для бакалаврського рівня. Друге видання документу відбулося 2007 року [10], третє – у вересні 2015 року [11]. Додамо, що лінгвістика як наука активно розвивається; з'являються нові підгалузі та технології; змінюються вимоги ринку праці.

Стандартизований опис предметної галузі "Лінгвістика" (2015) містить загальні вимоги до знань, умінь і навичок випускників, які планують працювати у галузі лінгвістики. Так, необхідними компетентностями майбутніх фахівців з лінгвістики є фахова компетентність, інтелектуальна компетентність, предметна компетентність і загальна компетентність.

У межах нашого дослідження вважаємо за необхідне продемонструвати складники саме фахової компетентності фахівців з лінгвістики. Фахова компетентність передбачає ґрунтовні знання структурно-функціональних рівнів мови і відповідно основних розділів лінгвістики (фонетика, фонологія, морфологія, синтаксис, семантика, прагматика, дискурсивний аналіз). Варто зазначити, що вищезазначені розділи, у свою чергу, поділяються на підрозділи, а саме соціолінгвістику, діахронічну лінгвістику, еволюційну лінгвістику, лінгвістичну типологію, психолінгвістику, нейролінгвістику, засвоєння мови (language acquisition) та історію лінгвістики.

Таким чином, студент, який успішно завершив навчання на спеціальності "Лінгвістика", повинен: вміло використовувати понятійний апарат з фаху; підбирати базові засоби аналізу лінгвістичних даних; здійснювати лінгвістичні дослідження з урахуванням специфіки системного підходу до аналізу феномену мови; характеризувати альтернативні лінгвістичні теорії; формулювати гіпотези щодо конструктивного аналізу лінгвістичних корпусів; застосовувати одержані знання особливостей феномену мови у методиці викладання мови, зокрема англійської як другої або іноземної.

Висновки. Велика Британія є провідною європейською країною, яка систематично розробляє методики удосконалення професійної підготовки фахівців. Запровадження у 80-х роках минулого століття компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців стало поштовхом до якісної видозміни парадигми професійної підготовки фахівців різноманітного спектру, що, у свою чергу, стало початком

становлення сучасної особистості, здатної критично мислити та уміло застосовувати здобуті професійні знання, вміння та навички у професійній діяльності.

Варто також звернути особливу увагу на ідею бенчмаркінгу. На прикладі Агенції забезпечення якості освіти у Великій Британії нами проілюстровано застосування освітнього бенчмаркінгу, зокрема у вищій освіті. Так, Агенція розробила стандартизовані описи предметних галузей, які мають виключно рекомендаційний характер. На нашу думку, це і є їхня основна перевага, оскільки університети зберігають за собою право розробляти освітні програми згідно власноруч визначеної освітньої траєкторії, однак запроповані шаблони, розроблені під керівництвом делегованих фахівців, зокрема представників Агенції забезпечення якості освіти, представників університетів та роботодаців, можуть стати успішним доповненням, оскільки враховують загальні потреби ВНЗ і, щонайважливіше, потреби ринку праці.

На прикладі стандартизованого опису предметної галузі "Лінгвістика" ми представили перелік компетентностей, зокрема фахова компетентність, інтелектуальна компетентність, предметна компетентність і загальна компетентність, якими повинен володіти студент-лінгвіст після закінчення спеціальності "Лінгвістика" у британському університеті. На прикладі фахової компетентності ми продемонстрували, що стандартизований опису предметної галузі "Лінгвістика" бакалаврського рівня передбачає здобуття студентом-лінгвістом ґрунтовних знання з фаху, а оволодіння достатніми знаннями у галузі лінгвістичних розділів (соціолінгвістика, нейролінгвістика, діахронічна лінгвістика, типологія лінгвістики, тощо). Крім того, студент-лінгвіст здатен кваліфіковано здійснювати лінгвістичні дослідження та застосовувати різноманітні підходи до вивчення феномену мови. Незважаючи на досить теоретичне спрямування підготовки, студент-випускник володіє професійними знаннями з методики викладання мови і здатен викладати англійську мову як другу або іноземну у навчальних закладах.

Вважаємо, що вищезазначені позитивні аспекти британського досвіду щодо застосування компетентнісного підходу у професійній підготовці фахівців, зокрема фахівців з лінгвістики, можуть бути використані робочими групами для удосконалення процесу професійної підготовки фахівців з лінгвістики у вищих навчальних закладах України.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження полягають у вивченні зарубіжного досвіду, зокрема провідних європейських країн (Швейцарії, Німеччини, Нідерландів), щодо застосування компетентнісного підходу у професійній підготовці фахівців з лінгвістів з метою якісного удосконалення процесу професійної підготовки фахівців з лінгвістики у вітчизняних університетах.

ЛІТЕРАТУРА

1. A New Training Initiative: Agenda for Action / [Great Britain, Manpower Service Commission]. – London : HM Stationery Office, 1981. – 10 p.

2. Camp R. Benchmarking. The Search for Industry Best Practices that Lead to Superior Performance / R. Camp. – Milwaukee, Wisconsin : ASQC Industry Press, 1989. – 320 p.

3. Cheetham G. Towards a Holistic Model of Professional Competence / G. Cheetham, G. Chivers // Journal of European Industrial Training. – 1996. – 20 (5). – P. 20–30.

4. Knasel. E. Becoming Competent: Effective Learning for Occupational Competence (Report no. 27) / E. Knasel, J. Meed. – Sheffield : Employment Department and Learning Methods Branch, 1994. – 77 p.

5. Lester S. Professional Standards, Competence and Capability / S. Lester // Higher Education, Skills and Work-Based Learning. – 2014. – 4 (1). – P. 31–43.

6. Pilot Studies in Benchmarking Assessment Practice / [Quality Assurance Agency for Higher Education]. – Gloucester : Quality Assurance Agency for Higher Education, 1999. – 82 p.

7. Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release / J. Raven. – London : H. K. Lewis & Co, 1984. – 251 p.

8. UK Quality Code for Higher Education. General Introduction [Electronic Resource]. – Mode of access : http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Quality-Code-introduction.pdf..

9. UK Quality Code for Higher Education. Subject Benchmark Statements [Electronic Resource]. – Mode of access : http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code/subject-benchmark-statements.

10. UK Quality Code for Higher Education. Subject Benchmark Statement. Linguistics, 2007 [Electronic Resource]. – Mode of access : http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Subject-benchmark-statement-Linguistics.pdf.

11. UK Quality Code for Higher Education. Subject Benchmark Statement. Linguistics, September 2015 [Electronic Resource]. – Mode of access : http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/SBS-Linguistics-15.pdf.

12. Winterton J. Implementing Management Standards in the UK / J. Winterton, R. Winterton // Academy of Human Resource Development Annual Conference / Honolulu, HA, 27 February-3 March / Proceedings. – 2002. – Volume 2. – P. 974–981.

Стаття надійшла до редакції 28 вересня 2017 року