

УДК 367

В. М. Олішевич

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

© Олішевич В. М., 2017
<http://orcid.org/0000-0002-5809-3225>
<http://doi.org/10.5281/zenodo.581083>

У статті йдеться про компетентнісний підхід у науковій площині. Визначаються концептуальні проблеми впровадження компетентнісного підходу. На підставі аналізу науково-методичної літератури зазначено, що компетентнісний підхід є ключовим об'єктом рефлексії в сучасній українській педагогіці. «Компетентність» розглядається як альтернативна класична триада «знання – уміння – навички». Виявляються ключові суперечності між різними методологіями визначення термінології компетентнісної парадигми.

У роботі виявляється сукупність концептуальних припущень, що складають підґрунтя відмінних визначень освітніх компетентностей. При цьому проводиться логічний аналіз цих припущень і встановлюються критерії концептуальної оцінки відмінних методологій розуміння компетентнісного підходу.

Ключові слова: компетенція, компетентність, компетентнісний підхід, компетентнісна освіта, парадигма.

Олишевич В. Концептуальные проблемы внедрения компетентностного подхода.

В статье говорится о компетентностном подходе в научной плоскости. Определяются концептуальные проблемы внедрения компетентностного подхода. На основании анализа научно-методической литературы отмечено, что компетентностный подход является ключевым объектом рефлексии в современной украинской педагогике. «Компетентность» рассматривается как альтернативная классическая триада «знания - умения - навыки». Выявляются ключевые противоречия между различными методологиями определения терминологии компетентностной парадигмы.

В работе выявляется совокупность концептуальных предположений, составляющих основу отличительных определений образовательных компетенций. При этом проводится логический анализ этих предположений, и устанавливаются критерии концептуальной оценки отличительных методологий понимание компетентностного подхода.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, компетентностное образование, парадигма.

Olishevych V. Conceptual problems of implementation of competence approach.

The article refers to the competence approach in the scientific plane. Conceptual problems of implementing the competence approach are identified. On the basis of the scientific literature it is indicated that the competence approach is a key object of reflection in modern Ukrainian pedagogy. "Competence" is considered as an alternative classical triad "knowledge - skills - abilities". The key contradictions between different methodologies of determining the terminology of the competence paradigm are identified.

The work reveals a set of conceptual assumptions that form the basis of different definitions of educational competencies. It is made a logical analysis of these assumptions and it is established criteria of conceptual assessment of different methodologies for understanding the competence approach.

Key words: *competence, competence approach, competence education, paradigm.*

Постановка проблеми. Чинний «Закон України про вищу освіту» утворив певний вододіл в історії становлення компетентнісного підходу в українській освіті, оскільки «компетентність» функціонує в тексті «Закону» в якості юридичного, а не суто наукового терміну. Науковий дискурс компетентнісного підходу не може ігнорувати цю обставину, що вимагає новітньої оцінки термінологічного вжитку компетентнісної концептуальної парадигми. Нормативне визначення компетентності треба розуміти в якості загального знаменника, що має вирівнювати наукові дефініції, яким бракує єдиного семантичного підґрунтя. Численні розвідки та типології щодо освітніх компетентностей засвідчують відсутність єдності в розумінні семантичної новизни компетентнісної парадигми в порівнянні з традиційними діяльнісним та особистісним підходами. Досягти бажаного загального рівня значень термінології компетентнісної парадигми можна засобами концептуальної критики її визначень, передумовою якої є ґрунтовне дослідження контекстів актуалізації компетентнісного підходу в інших суспільствах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Треба визнати, що компетентнісний підхід є ключовим об'єктом рефлексії в сучасній українській педагогічній науці. Безпосередньо компаративний аспект упровадження компетентнісного підходу досліджували такі вітчизняні науковці, як В. Гриньова, Ю. Бойчук, І. Бойко, О. Гулай, Т. Кристопчук, С. Куликовський, Я. Логвінова, О. Локшина.

Взірцевим дослідженням з педагогічної компаративістики можна вважати працю О. Локшиної, де послідовно реалізовано засади системності та репрезентативності щодо аналітики змісту та селекції першоджерельної бази.

Попри значну увагу з боку вітчизняних науковців до типологічного аналізу компетентностей та визначення специфіки компетентнісного підходу проблема відповідності визначень термінології компетентнісної парадигми принципам логіки та методології наукового дослідження, типологія самих методологічних підходів до розуміння компетентності, конструктивна критика методологічних рішень у розбудові компетентнісного дискурсу залишаються недостатньо вивченими аспектами імплементації компетентнісного підходу до вітчизняної системи вищої освіти.

Формулювання мети наукової праці. Мета цієї статті полягає в тому, щоб виявити ключові суперечності між різними методологіями визначення термінології компетентнісної парадигми.

Досягнення цієї мети пов'язане з вирішенням наступних завдань: виявити сукупність концептуальних припущень, що складають підґрунтя відмінних визначень освітніх компетентностей; здійснити логічний аналіз цих припущень; установити критерії концептуальної оцінки відмінних методологій розуміння компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед фахівців побутує думка, що «компетентність» постає альтернативою класичній тріаді «знання – уміння – навички», що була наріжним каменем попередньої педагогіки. Проте перехід від «знань – умінь – навичок» до «успішності – здатності – готовності» позбавлений чіткої психолого-педагогічної розробки. Надбудова рівня компетентності як результативної модифікації компетенцій, що і складають не тільки знання, уміння та навички, але також цінності, мотивації, досвід тощо, не означає механічного приросту об'єму цього поняття, а проблематизує принцип структуризації, поєднання усіх компонентів особистості.

Важливо розуміти, що компетентнісний підхід постає певною модифікацією традиційного для вітчизняної педагогічної науки діяльнісного підходу. На жаль, у більшості досліджень компетентнісний підхід розглядається в якості модернізаційної інновації, що стосується змісту освітньої діяльності. Структурні, прагматичні, функціональні аспекти компетентнісної освіти, як особливого способу впровадження освітньої

діяльності, залишаються менш дослідженими. Чи має теорія компетентнісної освіти ознаки парадигмальності? Навряд. Оскільки її впровадження мотивоване не народженням принципово нового визначення людини як суб'єкта, не діалектичним зняттям або революційним розривом з попереднім науковим досвідом, а протиріччями суспільного буття, посиленими розвитком сучасних інформаційних технологій.

Можливо, пару «компетентність – діяльність» треба розглядати в контексті пари «інформація – знання». Під тиском сучасних реалій традиційні концепти втрачають звичну структурованість, але ситуація ускладнюється тим, що не народжуються новітні концепти. Так, ми отримуємо абсолютно наукове визначення інформації, але в гуманітарній науці воно залишається незастосовним, оскільки осмислення діяльності людини обертається навколо уявлення про суб'єкта, що складно поєднуються з тими характеристиками інформації, що цікавлять точні науки. Так само і поняття компетентності, народжене в стихії практичної економіки, потрапляючи до концептуального тла тих гуманітарних наук, де математичні методи не можна прямо застосовувати, починає співіснувати з традиційними категоріями філософії, психології, педагогіки. Аналіз психолого-педагогічної літератури з питань компетентнісного підходу переконує, що його імплементація на початковому етапі не так вирішує конкретні протиріччя освітнього процесу, як породжує теоретичні проблеми розуміння самого предмету педагогічної науки. Замість спрощення ми отримуємо теоретико-термінологічні лабіринти визначень, відмінності між якими, тавтології та концептуальні огріхи не сприймаються в якості ознак суттєвих протиріч.

Однією з надважливих умов адекватної теоретичної розробки компетентнісного підходу є спеціальне дослідження зарубіжного контексту його становлення. Очевидно, що увага до цього спрямування педагогічного процесу з боку вітчизняної наукової спільноти продиктована потребою долучення до загального світового освітнього простору. На жаль, вітчизняний дискурс залишається абсолютно самореферентним і замкненим. Навіть у публікаціях останніх років джерельна база досліджень майже виключно складається з праць українських та російських авторів, розвідки ж європейських або американських науковців добираються без обґрунтованих критеріїв репрезентативності. Помітна тенденція до опрацювання програмних

та регулятивних текстів, а не статей та монографій. Така ситуація і призводить до примноження теорій замість конкретного, документального визначення змісту компетентнісного підходу в тих контекстах, де він був започаткованим.

Така ситуація ускладнюється нормативним навантаженням компетентнісної термінології в межах юридичного та адміністративного вжитку. Так і не набувши повноти наукового концептуального визначення термінологія компетентнісної парадигми перетворилася на регулятиви освітньої діяльності, призводячи до суто номінальних перетворень, коли, наприклад, традиційна категорія «знання» перетворюється в новітню ідіому «когнітивні компетентності». Звичайно, такі номінальні перетворення ніяк не стосуються суті справи, що полягає в принциповому перегляді змісту і форм освітньої діяльності.

Теоретично сутність компетентнісного підходу визначається правильно: «За компетентнісного підходу зміст освіти починає визначатися не шляхом конкретизації кількості навчальних предметів (так зване “регулювання входу”), а через визначення результатів (“регулювання виходу”), які планується отримати на національному рівні, на рівні освітніх галузей та навчальних досягнень учнів, сукупність яких відображається в національних стандартах, які активно запроваджуються в країнах ЄС» [Локшина, с. 139]. Водночас часто залишається поза увагою дослідників той факт, що таке переналаштування системи освіти має власною передумовою певну деавтономізацію освіти, що в ситуації слабкості інститутів громадянського суспільства приречене на невдачу. Іншим чинником, що ставить під питання ефективність запровадження компетентнісного підходу, є характер українського ринку праці, який не можна вважати надто наукоємним та генеруючим попит на поглиблення та підвищення рівня професійних компетентностей. Звичайно, треба вивчати моделі освіти, розроблені у розвинутих суспільствах, але робити практичні висновки можна виключно в координатах українських реалій. Адекватне теоретичне пізнання цих реалій і складає суть проблеми, оскільки як практики опрацювання досягнень зарубіжних науковців, так і розвиток вітчизняної наукової традиції позбавлені системності і чітко визначеного стратегічного спрямування.

Саме в межах порівняльної педагогіки О.І. Локшина вдало синтезує системний та історичний підходи, досліджуючи еволюцію компетентнісного

підходу в європейській освіті. Поряд із експлікаціями концептуального змісту компетентнісної моделі освіти дослідниця у висновках до монографії робить влучне уточнення: «компетентнісна модель стандартів .. передбачає опис результатів навчання у форматі компетентностей» [Локшина, с. 260]. Таким чином можна констатувати затребуваність компетентнісного підходу факторами стандартизації і квантифікації (вимірюваності) діяльності людини в умовах так званого інформаційного суспільства. Хоча використовувати цей термін треба досить обережно, оскільки без урахування характеру реальної економіки, діючих механізмів політичного регулювання та моделей соціокультурного обміну та взаємодії в конкретному суспільстві не можна визначити рівень інформатизації суспільних процесів.

«Закон України про вищу освіту» надає наступне визначення: «компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [ЗУВО]. Таку дефініцію не можна вважати вдалою, оскільки вона відсилає до критеріїв успішності професійної та навчальної діяльності, що залишаються неявними.

Суттєвим доповненням до визначення поняття «компетентність» у тексті закону є уточнення щодо результатів навчання, які є «сукупністю знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти» [ЗУВО]. Ідентифікація, кількісна оцінка та вимірювання компетентностей складають дійсно фундаментальну проблему, що виходить за межі суто педагогічних студій. І якщо конкретні знання, уміння і практичні навички, способи мислення та професійні якості дійсно підлягають квантифікації та методам кількісної оцінки, то світоглядні і громадянські якості разом з морально-етичними цінностями мають інакшу природу. Звичайно, закон є політичним документом, спрямованим, перш за все, на вирішення нагальних проблем державного адміністрування соціальних процесів. Важливо те, що й на такому рівні управління немає вичерпного розуміння впровадження концепції компетентностей до системи української освіти. Ані нормативний, ані

теоретичний дискурси нездатні опрацювати цю концепцію так, щоб у результаті отримати чітке бачення того, що інноваційного вона привносить до освітньої діяльності. Адже і «успішність» і «вимірюваність» є категоріями, чий зміст варіюється від однієї сфери знань до іншої.

Аналіз праць вітчизняних дослідників, які розробляли концепцію компетентностей, виявив певну тенденцію до нівелювання факту термінологічного запозичення ключового концепту «компетентність». Перед нами доволі типова ситуація, коли запозичення терміну не супроводжується опрацюванням того концептуального змісту, до якого цей термін був прив'язаним, і, як наслідок, термін починає своє нове життя, ніби з чистого аркушу, позбавлений будь-якої передісторії, емпіричних контекстів, концептуальної і функціональної пам'яті. Звичайно, і такий підхід має право на наукову інвентаризацію, але виключно за умови власної дієвості, підтвердженої в освітньому процесі. Натомість, на наших очах зростає дискусія щодо компетентностей, позбавлена видимого та зрозумілого зв'язку з самим функціонуванням інститутів освіти. Від чого дискурс цієї дискусії перетворюється на суто номінативну мовну гру, своєрідний схоластичний диспут.

Фундаментальна тріада традиційної педагогіки «знання – вміння – навички» досить часто протиставляється «компетентностям / компетенціям» як деякий четвертий елемент. Таке компліментарне розуміння не завжди є продуктивним, оскільки результатом навчання або виховання може тільки властивість особистості, а змінними є лише акценти в іманентній структурі цих властивостей. Можливо, краще говорити саме про зміну домінанти всередині тієї ж самої тріади «знання – вміння – навички» на елементі вміння, підтвердженого результатами. Не культивування знань як таких, що вимагало академічного підходу до здобуття навичок через теоретичне засвоєння предмету, а спрямування до ситуативних вмінь, набуття яких не обмежується академічним засвоєнням теорії і має відповідати нагальним потребам ринку праці та суспільних процесів. З такої точки зору, компетентність не є нещодавно відкритою сутністю, а виступає певним методологічним інструментом перебудови традиційної, акцентованої на здобутті суми знань схеми освітньої діяльності та її природи.

Видається, що надзвичайна увага до компетентнісного підходу пов'язана не так з його теоретичною складністю, як з відчуттям занепокоєння, викликаного порушенням академічної автономії в справі визначення змісту та структури освіти, оскільки пріоритет у визначенні компетентностей віддається працедавцям. І термінологічна софістика, і дещо хаотичні спроби реформувати систему освіти на засадах компетентнісного підходу засвідчують саме небажання академічної спільноти зробити цей перший надважливий крок до його реальної імплементації – віддати право визначення критеріїв професіоналізму освітньої діяльності неакадемічним агентам.

Висновки. Ключова перешкода на шляху ефективного запровадження компетентнісного підходу в українській вищій школі полягає у відсутності системного опрацювання аналогічного досвіду інших освітніх систем, домінуванні риторики над прагматикою в нормативному дискурсі освітнього процесу, ігноруванні потреби в конкретній аналітиці соціології освіти, що є єдиним інструментом виявлення реального стану освітнього процесу в Україні.

Міждисциплінарний синтез наук про освіту є стратегічним напрямком перебудови вітчизняної системи освіти, що має від ідентифікації самих освітніх механізмів, засобів та концепцій переходити до виявлення суспільних умов актуалізації компетентнісного підходу. Подальші розвідки у такому напрямку мають попередити перетворення компетентнісної парадигми на самоціль.

Література

1. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід як основа модернізації сучасної освіти / Бойчук Ю. Д. // Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти : наук. метод. журн. – Чернівці : Черемош, 2013. – Вип. 13. – С. 130–135.
2. Бондар І. С. Компетентнісний підхід як сучасний інструмент державного управління розвитком вищої освіти в Україні / І. С. Бондар // Інвестиції: практика і досвід. – 2015. – № 8. – С. 112–115.
3. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти / О. І. Гулай // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки. – 2009. – № 2. – С. 41–51.

4. Кристопчук Т. Є. Компетентнісний підхід: європейський вимір / Т. Є. Кристопчук // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. – Серія : Педагогіка. – 2011. – № 6. – С. 33–41.

5. Куликовський С. Генеза поняття «компетентність» у європейській та українській педагогічній науці / С. Куликовський // Людинознавчі студії. Педагогіка. – 2014. – Випуск 29. – С. 92–103.

6. Логвінова Я. Обґрунтування сутності компетентнісного підходу в освіті у працях українських і зарубіжних учених / Я. Логвінова // Порівняльно-педагогічні студії. – 2011. – № 3–4. – С. 48–55.

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

8. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01 липня 2014 року // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2014. – № 37-38. – Ст. 2004.