

УДК 378:39:316.7

В. К. НЕЧАЙ-ВЕЛКОВА

аспірант

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ПОНЯТЬ “КОМПЕТЕНТНІСТЬ” І “КОМПЕТЕНЦІЯ” В ЗРІЗАХ НОВИХ ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ

У статті здійснено теоретичний аналіз пріоритетних підходів до трактування, розуміння й диференціації понять “компетенція”, “компетентність”, якими послуговуються в педагогічній освіті. Визначено видові ознаки термінів “компетенція/компетентність”, а саме: уміння, здібності, майстерність тощо. На основі літературних джерел подано етапи розвитку теорії компетентнісного підходу, який розглядають як такий, що надає змогу подолати розрив між існуючою освітньою практикою та новими вимогами до результатів освіти в умовах інформаційного суспільства. Виокремлено структури компетентності.

Ключові слова: компетенція, компетентність, компетентнісний підхід, структура компетентності.

Стрімкі зміни в різних сферах життя сучасного суспільства вимагають нового усвідомлення проблем, цінностей, відповідно іншого визначення ролі людського ресурсу. Не є винятком і педагогічна наука, яка потребує перегляду існуючих та запровадження нових термінів на позначення сучасних вимог суспільства до професійних якостей педагога. Великий потік інформації, швидке її старіння, постійна зміна технологій висувають певні вимоги до фахівця й торкаються особистісних якостей, таких як комунікабельність, гнучкість, готовність до постійного навчання та самовдосконалення тощо. Згадані вимоги стосуються як майбутнього випускника, так і професійної діяльності вчителя. Серед сучасних формулювань, які відображають сукупність вимог до фахівця, є поняття “компетентність”. Воно спонукає до пошуку нового комплексу філософських та педагогічних ідей, принципів, положень, що можуть бути методологічною основою для розробки концептуального підходу до реформування освітньої галузі. Нещодавно ухвалений Закон “Про освіту” (2017) чітко формулює основні компетентності, яких повинні набувати учні в процесі навчання.

Проблемі формування професійної компетентності педагогів присвячені праці багатьох сучасних науковців (І. Бех, В. Болотов, Л. Буркова, А. Вербицький, В. Гриньова, І. Зимня, Л. Карпова, О. Локшина, В. Луговий, О. Овчарук, Н. Побірченко, Г. Селевко, А. Хуторський, Ю. Швалб та ін.). Останніми роками активно вивчають проблеми професійного розвитку педагога з позицій компетентнісного підходу (О. Бондаренко, К. Віаніс-Трихименко, Г. Данченко, М. Захарійчук, С. Клепко, Г. Лісовенко, Л. Пуховська, Т. Сорочан та ін.).

Нині поняття “компетентність”, “компетенція” розглядають у педагогіці в різних контекстах, тому в кожного дослідника є власне розуміння

цих дефініцій. На основі вивчених літературних джерел можна зробити висновок, що поняття “компетенція” та “компетентність” є широко вживаними й водночас неоднозначними. Їх застосовують щодо аналізу широкого кола проблем на всіх рівнях освіти (дошкільна та початкова освіта, основна й профільна школа, підготовка фахівців у вищій школі, післядипломна освіта). З огляду на специфіку застосування ці терміни потребують уточнення, зокрема щодо типології та визначення структури професійної компетентності педагогів. Це є необхідною умовою, яка робить можливою подальшу розробку адекватних вимогам механізмів та способів їх формування й подальше застосування.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз основних підходів до розуміння понять “компетенція”, “компетентність”, які склалися в сучасній педагогіці під впливом процесів глобалізації та інформатизації освіти.

Традиційно дослідники велику увагу приділяють етимології та генезі термінів “компетенція” та “компетентність” (В. Болотов, Л. Буркова, М. Євтух, І. Зимня, С. Клепко, О. Кузьміна, О. Локшина, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, А. Хуторський та ін.). Вивчаючи поняття, науковці спираються на визначення в тлумачних словниках. Так, у перекладі з латинської *competo* означає “домагаюся, відповідаю, підходжу”. Однак воно не стосується освіти та не використовується для пояснення педагогічних явищ. Незважаючи на те, що термін вживають для позначення особистісних характеристик, пов’язаних із процесами навчання й виховання, його пояснення в педагогічній довідковій літературі з’явилося не так давно. В “Українському педагогічному енциклопедичному словнику” це поняття подано так: “Компетентність у навчанні (лат. *competentia* – коло питань, у яких людина добре розуміється) набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо, а “компетенції” розглядаються як відчужена від суб’єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат. Результатом набуття компетенцій є компетентність, яка передбачає особисту характеристику, ставлення до предмета діяльності” [2, с. 231].

У процесі аналізу термінологічного поля дослідження виділяють три основні етапи розвитку теорії компетентнісного підходу. У часових межах кожного з них відбувалися певні зміни в розумінні термінів та сферах їх розповсюдження. Перший етап охоплює період 1960–1970 рр. Термін “компетентність” вживають в обмежених сферах і різних випадках, у яких найбільш помітним є розрив між отриманими знаннями та можливостями їх застосовувати в конкретних умовах (ситуаціях безпосереднього спілкування). Це стосується й випадків, які виникають у процесі вирішення професійних завдань, де особистісні якості фахівця відіграють не менш важливе значення, ніж набуті знання (наприклад, сфера бізнесу). Так, у Л. Буркової спостерігаємо узагальнення, що результатом першого етапу

розвитку компетентнісного підходу є початок з'ясування сутності поняття “компетенція/компетентність”, у межах якого компетенція розглядається неоднозначно. Воно містить як якісну характеристику індивіда – високий рівень професіоналізму, в основі якого: саморегуляція, самоусвідомлення, розвинені соціальні навички (Р. Уайт); як уміння (Н. Хомський), так і поняття “компетенція/компетентність” вживаються в лексичному та граматичному значеннях з тією відмінністю, що компетенція – у формі однини, а компетентність – множини тощо [1, с. 111].

Але твердження вченої потребують уточнень: вже на цьому етапі виявляється особлива характеристика компетентності – її прояв за певних умов через дії людини в конкретних ситуаціях (ситуативність). Тому науковці й зараз активно обговорюють питання діагностики компетентності в навчальному процесі. А неоднозначність у застосуванні згодом розширює композицію видових ознак у визначенні поняття: знання, навички, операційні дії, мотиви, особистісні якості, спроможність особистості тощо.

Щодо другого етапу розвитку компетентнісного підходу, то він охоплює 1970–1990 рр. Центральною для аналізу цього етапу стає монографія Дж. Равена “Компетентність у сучасному суспільстві” [8], у якій автор обґрунтовує власне розуміння компетентності як багатоаспектного особистісного утворення. На переконання Дж. Равена, найбільш важливими складовими компетентності є “схильність аналізувати явища і ситуації, враховувати попередній досвід, передбачати майбутні перепони, виявляти ініціативу, вести і бути тим, кого ведуть... для досягнення значущих цілей” [8, с. 201]. Необхідно зауважити, що до компетентностей учений зараховує ті особистісні характеристики, які піддаються розвитку, які можна змінювати та вдосконалювати. Таким чином, виділяє умови, необхідні для створення розвивального середовища. Одну з найперших пов'язує з усвідомленням власних цінностей, вирішенням ціннісних конфліктів. Вони є вирішальними для майбутніх змін, пов'язаних із розвитком нових здібностей, нових моделей поведінки, нових знань. Автор переконує в тому, що “...зростання компетентності нерозривно пов'язано із системою цінностей. Тому виявлення ціннісних орієнтацій індивіда, надання йому допомоги з метою більш чіткого їх усвідомлення, розв'язування ціннісних конфліктів і оцінювання альтернатив є основою будь-якої програми розвитку компетентності” [8, с. 152]. Адже саме поняття “цінності” охоплює не лише оцінку наявних предметів, явищ з погляду їх значущості, корисності, необхідності, доцільності для індивіда, а й тісно пов'язане із самооцінкою, усвідомленням себе.

Для другого етапу розвитку компетентнісного підходу характерно те, що поняття “компетенція” та “компетентність” не розрізняють як самостійні. Крім того, достатньо розгорнуте пояснення структури компетентності (37 видів) як складної взаємозалежності між компонентами дає підстави для висновків про те, що компетентність – це особистісний феномен, точніше “особистісне утворення на основі ціннісних орієнтацій, що виника-

ють при досягненні значущих цілей і включають такі сенсові категорії, як готовність, здатність” [1, с. 114].

З 90-х рр. минулого століття починається третій етап у становленні компетентнісного підходу. На цей процес продовжують впливати глобалізаційні процеси в Європі та світі; необхідність швидко реагувати на виклики інформаційного суспільства, нові вимоги до якості освіти, наповнення її новим змістом; намагання в широкому контексті визначити цілі сучасної освіти тощо.

Відтак, компетентність починають розглядати як результат, характеристику того, що здатний робити індивід, а не опис процесу її набуття. Власне компетентність стає мірою того, що людина може робити в конкретно визначений час. І якщо такі характеристики надають з позицій власне педагогічних досліджень, то можна зробити висновок про те, що компетентність формується й максимально виявляється у зв'язку з діями в конкретних ситуаціях (педагогічних, життєвих). Це дає можливість враховувати їх контекст. Крім того, стає очевидним, що компетентність не варто тлумачити як зріз знань, умінь, навичок, оскільки вони не є характеристикою того, що може робити індивід після завершення навчання. Саме тому для вимірювання здатності індивіда щось робити потрібні чітко визначені та затверджені стандарти. Із цією метою міжнародними організаціями проведено низку досліджень, наприклад: “Визначення та відбір компетентностей” (1997 р., ініційоване Організацією економічного співробітництва та розвитку ОЕСР); Проект “Tuning” (Socrates – Tempus) з 2000 р. за підтримки Європейської комісії (налагодження освітніх структур у Європі). Результатом стало визначення різних структур і типів ключових компетенцій, що є основою для оновлення змісту сучасної освіти, про що згадувалось вище.

Вітчизняна педагогічна думка, аналізуючи стан реалізації компетентнісного підходу у світовій практиці, фіксує увагу не тільки на наукових розвідках, а й на міждержавних документах, зокрема доповіді Жака Делора на засіданні ЮНЕСКО “Освіта. Прихований скарб” (у деяких перекладах – “Освіта. Справжній скарб”) (1996 р.). У ній прозвучало, що бажаними результатами освіти є вміння (у широкому значенні цього слова). Зокрема, М. Степко вважає їх принципами, глобальними компетентностями, на яких має будуватися освіта: навчитися жити разом, навчитися отримувати знання, навчитися працювати [9].

Упродовж останніх років з'явилося багато публікацій з проблем упровадження компетентнісного підходу. Поняття “компетенція” та “компетентність” почали диференціювати як різні: “Компетентність передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Компетенції можуть бути виявлені як реальні вимоги до засвоєння сукупності знань, способів діяльності, досвіду, ставлень у певній галузі знань, якостей особистості тощо” [3, с. 409].

У визначенні терміна “компетенція/компетентність” видовою ознакою виступають: вміння, здібності, майстерність тощо. Вони характеризу-

ють у результатах навчання діяльнісну сторону, а не вузькопредметну (змістову).

Науковці у визначеннях намагаються підкреслити діяльнісну природу компетентності, оскільки компетентнісний підхід виник на протигагу знаннєвому. Так, компетенція – це “здатність людини встановлювати зв’язки між знаннями й реальною ситуацією, здійснювати прийняття рішень в умовах невизначеності та виробляти алгоритм дій для їх реалізації” [4]. Залежно від характеру завдань, які стоять перед людиною, виділяють такі їх види: особистісна, комунікативна, інтелектуальна, соціальна, загальнокультурна тощо.

Разом з тим, є низка вітчизняних досліджень, у яких компетентність розглядають у контексті знаннєвої парадигми. На думку Н. Коломінського, це – вміння оперувати науковими знаннями, фактичним матеріалом та використовувати джерела інформації [5, с. 26]. Зокрема, М. Степко подає її “...як динамічне суміщення знання, розуміння навичок та здібностей” [9, с. 45].

Відтак, компетентність стали розглядати як особистісну властивість, що складається зі знань, умінь, навичок і здібностей. Зауважимо, що в наведених визначеннях зміст поняття подано як певний набір, у якому основний акцент зроблено на знання, вміння й навички, що не відповідає складній природі компетентності як особистісного утворення, де основний акцент зміщений на здатності діяти на основі отриманих знань.

У процесі становлення компетентнісного підходу відбуваються зміни не лише в шкільній, а й вищій та післядипломній освіті. Майже завжди науковці послуговуються визначенням компетентності як певної інтегральної характеристики, що дає підставу виходити на формування професійних компетентностей майбутніх фахівців, уключаючи до структури компоненти, що відображають особливості професійної діяльності.

Так, В. Луговий вважає, що компетентність є інтегральною характеристикою особи, яка включає такі диференціальні компоненти: інструментальні; міжособистісні; системні, що характеризують “реалізаційну здатність людини”, яка є ключовою для розуміння сутності компетентності. Така специфічна особистісна характеристика, на переконання вченого, виявляється в здатності людини до самореалізації, реалізації життєвих цілей і завдань, розв’язання задач [6; 7].

Висновки. Розглядаючи термінологічне поле дослідження, зазначимо, що окремі складові компетентності, зокрема особистісна, комунікативна, інтелектуальна, соціальна, загальнокультурна, цілком не вичерпують її поняття. Одним з її компонентів є внутрішня мотивація, яка не входить до розуміння здібностей як таких. Значна кількість видів компетентностей може мати для людини як самостійну цінність, так і слугувати засобом досягнення інших особистісно значущих цілей. Іншими словами, ідеться про те, що сенсові утворення, репрезентантами яких постають особистісні цінності, можуть бути зрозумілими за умов їх вияву в повному життєвому контексті: під час прийняття рішень, здійснення вчинку на основі отрима-

них знань, вибору життєвого орієнтира як характерного результату чи певної інтегральної характеристики та здатності виробляти алгоритм для досягнення поставлених цілей або вибору з існуючих альтернатив, зокрема життєвого вибору.

Аналіз ключових компетентностей, запропонованих як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками, свідчить, що певні компетентності обов'язково включаються до всіх переліків.

Для подальшого аналізу цієї проблеми перспективним вважаємо виокремлення та розробку особистісної, інтелектуальної, соціальної, комунікативної, загальнокультурної компетентностей як ключових у роботі над дослідженням.

Список використаної літератури

1. Буркова Л. В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка спеціалістів у вищих навчальних закладах : монографія. Київ : Інформаційні системи, 2010. 278 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доп. і випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
3. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов и др. Москва : Просвещение, 2008. 151 с.
5. Коломинский Н. Л. Повышение психологической компетентности педагогических кадров. Киев : Освіта, 1992. С. 62–80.
6. Локшина О. І. Становлення “компетентнісної” ідеї в європейській освіті. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України* : матеріали методологічного семінару. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 19–33.
7. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. Київ : Гнозис, 2009. № 3. С. 8–14.
8. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. В. И. Белопольского. Москва, 2002. 396 с.
9. Степко М. Компетентнісний підхід: його сутність. Що є прийнятним, а що проблемним для вищої освіти України. *Вища освіта України* : теор. та науково-метод. часопис. Київ, 2009. № 1. С. 43–53.

Стаття надійшла до редакції 01.09.2017.

Нечай-Велкова В. К. Дифференциация понятий “компетентность” и “компетенция” в срезях новых образовательных стандартов

В статье осуществлен теоретический анализ приоритетных подходов к трактовке, пониманию и дифференциации понятий “компетенция”, “компетентность”, которые употребляют в педагогическом образовании. Определены видовые признаки терминов “компетенция/компетентность”, а именно: умение, способности, мастерство и т. д. На основе литературных источников представлены этапы развития теории компетентностного подхода, который рассматривается как такой, который позволяет преодолеть разрыв между существующей образовательной практикой и новыми требованиями к результатам образования в условиях информационного общества. Выделены структуры компетентности.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, структура компетентности.

Nechay-Velkova V. Differentiation of the Concepts “Expertness” and “Competence” in Sections of New Educational Standards

The article provides a theoretical analysis of the preferred approaches to the interpretation, understanding and differentiation of the notions “skills” and “competencies”, which are used in pedagogical education. It defines the specific features of the terms “skills/competencies”, namely the abilities, expertise, reference, etc. Based on literature sources, the article presents the stages of development of the theory of competence approach, which is considered to overcome the gap between the existing educational practice and the new requirements for education results within the information society.

A review of the terminology of the study allows to single out the individual components of competence, namely personal, communicative, intellectual, social and general cultural. Internal motivation is one of its important components, which is not part of the understanding of abilities as such. A lot of types of competencies can have an independent value or serve to achieve other personally meaningful goals. In other words, we are talking about that meaningful formations represented by personal values can be understood if seen in the full life context, i. e. in the acts of decision-making, acting out on the basis of the knowledge acquired, choosing life values, as a characteristic result or a certain integral characteristic and the ability to produce an algorithm for achieving one’s goals or making a choice from the existing alternatives, in particular, life choices.

For further analysis of this problem we consider promising the identification and development of personal, intellectual, social, communicative and general cultural competencies as key in the study.

Key words: *competency, competence, competence approach, the structure of competence.*