

У статті розглянуті підходи до визначення понять «компетентність», «компетенція», виділені ключові компетенції, які необхідно сформулювати в процесі підготовки майбутнього педагога у ВНЗ, а також необхідність їх постійного неперервного вдосконалення, здійснення модернізації освіти на компетентнісній основі.

Ключові слова: компетентність, компетенції, ключові компетенції, модернізація освіти, професійна компетентність, освітня компетентність.

В статье рассмотрены различные подходы к определению понятий «компетентность», «компетенции», выделены ключевые компетенции, которые необходимо формировать в процессе подготовки будущих педагогов в ВУЗах, а также необходимость их постоянного непрерывного совершенствования, осуществления модернизации образования на компетентностной основе.

Ключевые слова: компетентность, компетенции, ключевые компетенции, модернизация образования, профессиональная компетентность, образовательная компетентность.

The author dwells on determination of «competency» and «competence» conceptions, highlights the key competences which are necessary to form in the process of future Higher School pedagogues' training as well as necessity of their constant uninterrupted improvement and modernization of educational process on the competence grounding.

Key words: competency, competences, key competences, modernization of education, professional competency, educational competency.

УДК 378.147.091.313-047.22

Р.С. Гуревич
м. Вінниця, Україна

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

В умовах усталеного розвитку процесу глобалізації система професійної освіти в Україні має відповідати вимогам міжнародної освітньої спільноти та закордонних працедавців. Головним в оцінці ефективності діяльності ВНЗ у нашій країні нині є не планування та реалізація навчального процесу, а результати освіти, одержані студентами — майбутніми фахівцями — знання, вміння, навички та компетенції.

Інтеграція України в Європейський союз, приєднання до Болонської декларації привели до уніфікації наукових дефініцій у сфері якості освіти. Для позначення якості професійної освіти випускників ВНЗ використовують термін «компетенція / компетентність». Компетенції виступають новим типом цілепокладання в процесі проектування освітніх систем. «Це, по-суті, знаменує зсув від суцільно академічних норм оцінки до зовнішньої оцінки професійної та соціальної підготовленості випускників» — пише В. Байденко, знаний російський педагог, аналізуючи сучасні тенденції в системі вищої освіти [1].

Компетентнісний підхід у професійній освіті означає, що цілі освіти пов'язують з ситуаціями застосовуваності в світі праці. Тому компетенції «охоплюють здатності особистості до неперервної освіти, готовності пізнання та відношення (образи поведінки), що необхідні для виконання певної професійної діяльності» [1].

У більшості досліджень компетенція розглядається як база для розвитку та становлення компетентності й як результат освітнього процесу, що виявляється в освоєнні певної предметної області, вміннях і способах діяльності. Компетентність, у свою чергу, визначається як володіння людиною відповідними компетенціями, що виявляються в здатності та готовності до діяльності, котра заснована на знаннях і досвіді.

Поняття компетентності включає як когнітивну та операційно-технологічну складові, так і мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову. Отже, воно включає результати навчання (знання та вміння), систему ціннісної орієнтації, професійно важливі особистісні та соціокультурні якості фахівця. Таким чином, поняття компетентність можна трактувати як

«засновану на знаннях, інтелектуально й особистісно-зумовлену соціально-професійну життєдіяльність людини» [5, с. 22].

З нашої точки зору, саме цей підхід, котрий асоціюється з більш новим розумінням сутності освіти, відображає сутність професійної компетентності — мети та результату професійної освіти, що акцентує увагу на таких його векторах, як навченість, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація та розвиток індивідуальності. Стратегія створення умов для особистісно-професійного становлення фахівця має формуватися на сучасному етапі як провідна для системи професійної підготовки фахівців у різноманітних галузях науки, культури, аграрного та промислового виробництва, військової підготовки тощо.

Отже, нині формується нова парадигма результату освіти — це освіта, орієнтована на компетенції, що акцентує увагу на ступені придатності індивіда до діяльності в мінливих умовах та умовах постнекласичної невизначеності. Освіта, що є нестійкою, і такою системою, котра самоорганізується, володіє лише певним запасом негентропійної стійкості, що й породжує проблему неперервного розвитку та компетентності самої освіти.

Для виявлення власного змісту компетентності скористаємося широко відомим поняттям «професіоналізм», що використовується як стандарт для порівняння, і володіє універсальними та унікальними рисами. Застосуємо в осмисленні змісту та природи компетентності граничний підхід, що дозволяє визначити спільне та відмінне між професіоналізмом і компетентністю, символізуючи специфіку традиційного й інноваційного підходів до результуючої компоненти освіти. Дозволяючи встановити межі поняття, граничний підхід виявляє, що належить до даного поняття, а що — ні.

Поняття «професіоналізм» і «компетентність» можуть бути розглянуті, насамперед, у культурному контексті, безпосередньо пов'язаному із завданням і призначенням людини. До недавнього часу ключовою характеристикою суб'єкта був професіоналізм, що означає наявність необхідних для ефективного виконання діяльності знань, навичок, досвіду. Нині принципом, що реалізує інтенцію до суб'єктивації індивіда, слугує компетентнісний підхід, котрий розглядає включеність людини в основні сфери життєдіяльності, значимі на певному етапі його становлення.

Незважаючи на зростаючу популярність, поки що немає загальноприйнятого визначення компетентності, на відміну від розуміння того, що таке професіоналізм. Чим же визначаються межі поняття «компетентність»?

Компетентність (від лат. «*competo*» — «домагаюся», «відповідаю», «підхожу») означає, перш за все, емоційно — вольове і знаннясьве переживання, що сформувалося на основі певних знань, обізнаності, досвіду. Компетентність не ізольована від конкретних умов її застосування. Актуальним для нас є визначення компетентності, котре дала І. Зимняя, яка розуміє під компетентністю актуальну, сформовану особистісну якість, що ґрунтується на знаннях, і є інтелектуально й особистісно обумовленою соціально-професійною характеристикою людини [5, с. 23].

У розумінні компетентності можна виокремити два підходи, один з яких акцентується на тому, які особистісні риси визначають успішні дії, інший — на властивостях самої діяльності. В першому випадку компетентність означає властивість, якість, що виявляється в дії, залежить від контексту дії. В другому випадку питання вирішується в напрямі виявлення головних елементів діяльності, що мають бути виконані, щоб уважати результат досягнутим і задовольняють заданим вимогам. У цьому випадку компетентність людини виявляється тією мірою, в якій її діяльність досягає або перевершує наявні стандарти.

У контексті компетентнісного підходу професійна освіта має підстави бути діяльністю без обмежуючого чинника «прикінцевого знання» і розгортається як процес у самовизначенні людини. Британський історик Г. Перкін виокремив особливий тип революції, названий ним професійною, що має глобальні наслідки, порівнянно з неолітичною та промисловою революціями. За думкою Г. Перкіна, сучасному етапу розвитку відповідає третій етап професійної революції, що формує новий тип професіонала — транспрофесіонала й ураховує

різноманітні та суперечливі інтереси окремих людей і соціальних груп. Підставою для транспрофесійного способу життя та роботи, вважає Г. Перкін, є концентрація в одній точці багатодисциплінарного комплексу. По суті, як можна помітити, ця концентрація є нічим іншим, як компетентністю. За основою «потенційне — актуальне» і «когнітивне — особистісне» компетентність означає інтелектуально й особистісно зумовлену соціально-професійну характеристику людини. Вміння мобілізувати знання і досвід у вирішенні проблем дозволяє розглядати компетентність як багатофункціональний інструмент вимірювання якості професійної освіти.

Що ж становить компетентність з точки зору сутності? Поняття «компетентність» розглядається нині багатьма авторами (Г. Гушлевська, Н. Лосєва, О. Пометун, Ю. Татур та ін.) не тільки ширше понять «знання», «вміння», «навичка», а й поняття «професіоналізм» як поняття іншого смислового ряду. Поняття «компетентність» включає когнітивну, операційно — технологічну та інші складові. Включаючи в себе якість професіоналізму, компетентність передбачає володіння надпрофесійними знаннями й уміннями. Бути компетентним — означає вміти мобілізувати як в конкретній, так і в невизначеній ситуації одержані знання і досвід. Ми поділяємо точку зору І. Зимньої у визначенні компетентності як інтегрованого потенціалу, що об'єднує ресурсний, результативний і інноваційний компоненти. Розглядаючи компетентність як «сукупність ресурсів, наявних в розпорядженні індивіда для здійснення діяльності, здатність використовувати ці ресурси з метою самореалізації, а також здатність людини до розширення власних можливостей і змін, відповідно до змін культурного середовища» [4, с. 79].

Виходячи з даного розуміння, компетентність володіє інтегративною природою, виступаючи системною якістю людини. Компетентність, що розвивається в процесі освіти, є формуючою здатністю перетворювати наявні теоретичні та практичні знання в стратегії вирішення проблем і методи одержання нового знання, в своє власне, особистісне знання.

Сутність компетентності, як ми виявили, полягає в тому, що це — багатозначне явище, що характеризує складну індивідуально — особистісну і соціальну якість, котра виявляється комплексно, по-перше, як певна поведінка, навичка, що закріпилася в дії; по-друге, як ментальні способи активності; по-третє, як діяльність, що реалізує знання, здібності, ставлення людини до предмета дій; в четвертих, як переживання, що погоджують доцільність узгодження активності людини з соціальними очікуваннями.

На рівні індивідуально — особистісної якості компетентність є здатністю і готовністю до діяльності, на рівні соціальної якості — очікувана над (понад) активністю, або здатністю і готовністю до гнучкої зміни способів і форм соціально відповідальної життєдіяльності. Освіта створює можливість індивіду розвивати і виявляти різні компетенції, межі реальності яких визначаються самою людиною, її активністю й інтелектуальною зрілістю, вмінням здійснювати вибір, відповідальністю і т.п.

Розглядаючи структуру компетентності, Дж. Равен вважає невід'ємним від поняття «компетенція» поняття «ініціатива»: «... важлива особливість цієї якості, на яку варто звернути увагу, полягає в тому, що вона має внутрішню мотивацію. Будь-яка дія, яку людина вживає за інструкцією ззовні, не має сенсу описувати як «ініціативу». Компетентність, як визначає її Дж. Равен, — це мотивована здатність [9, с. 258]. Отже, щоб розвинути в людині готовність і здатність проявляти ініціативу, потрібно розвивати в ній схильність проявляти її за власним бажанням» [9, с.151].

Для того, щоб проявлена ініціатива привела до успіху, людина має присвячувати цьому багато часу і роздумів: вчиняти дії; контролювати результати цих дій, зробивши висновки; більш ретельно вивчити проблему, яку вона вирішує; оцінити ефективність застосованих ресурсів і способів, передбачати майбутні перешкоди і можливості з ними впоратися і т.п.

Таким чином, порівняльний аналіз понять показав, що нова парадигма результату освіти, звернена до компетентностей, визначає свою місію в тому самому, чим займалася і традиційна освітня система — в поповненні знань, умінь, навичок, з однією лише різницею — прагненням доповнити, розширити і привнести їх відсутній обсяг у традиційний професіоналізм. Знання,

вміння і навички мають поповнюватися якостями, властивостями особистості, здібностями, готовністю і т.п. Межі застосування понять «професіоналізм» і «компетентність» визначаються в загальному контексті освіти — застосуванням знань і навичок в здійсненні певних дій, узгоджуваних з системою життєвих сенсів людини, в яких виявляються її індивідуальні властивості.

Одним із стримуючих параметрів у традиційній освітній системі виступає предметно-центрований підхід, орієнтований на накопичення обсягів, проте не здібностей до самостійного використання знань. Тому звернення до власного життєвого досвіду, розуміння його, вміння з ним працювати, розширювати, поглиблювати, змінювати створює контекст особистісного сенсу освітньої активності людини, безпосередньо включеної в його особистісне зростання в контексті компетентнісного підходу.

Звертаючись знову до відповіді на питання про те, чи можна навчити компетенції, звернемося до моделі айсберга, де знання та навички, яким можна навчити, складають його видиму частину, тоді як особистісні риси, мотиви і Я-концепція людини приховані та які в процесі навчання складно піддаються зміні. Якщо компетенцію розглядати як статичне утворення, то це означає, що її не можна розвивати в процесі навчання, і, навпаки, якщо підходити до неї як до динамічного явища, то компетентність має життєвий цикл, коли виникає потреба в її розвитку, перетворенні.

У цілому, виявлення меж застосування понять «професіоналізм» і «компетентність» дозволяє констатувати, що дані поняття створюють інтегрований простір параметрів — «знаю, як» і «знаю, що». При всьому різноманітті визначень поняття «компетентність» його культурний зміст пов'язаний із спрямованістю енергії, активності й якості розвитку людини для задоволення потреб подальшого розвитку суспільства.

У змістовому плані компетентнісний підхід вимагає особливої організації сфери освіти, оскільки у функції трансляції готового знання освіта перестала бути єдино можливим інститутом. Нова технологія мислення створює свою соціокультурну оболонку, історію, конкретні зразки організації життя, котрі його і забезпечують. Саме методологічна орієнтація освіти визначає відкритість освіти і культури конституюючи здатність до нескінченного розвитку їх змісту.

Орієнтація вищої освіти на формування професійної компетентності в майбутніх фахівців, на нашу думку, вимагає використання технологій навчання, орієнтованих на дію. В річищі діяльнісної теорії засвоєння соціального досвіду (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Н. Талізін та ін.) покладена пропонується нами для реалізації у ВНЗ концепція знаково-контекстного навчання, автором якої є А. Вербицький, відповідно до якої засвоєння змісту навчання може здійснюватися не шляхом простого передавання інформації студенту, а в процесі його власної, внутрішньо мотивованої активності, спрямованої на предмети й явища навколишнього світу. Згідно з цією концепцією завдяки активній діяльності здійснюється привласнення соціального досвіду, розвиток психічних функцій і здатностей людини, система її взаємин з об'єктивним світом, з іншими людьми та з самим собою [6, с. 182].

Отже, контекстним є навчання, в якому мовою наук і за допомогою всієї системи форм, методів і засобів навчання в навчальній діяльності студента можуть послідовно моделюватися предметний і соціальний зміст їхньої майбутньої професійної діяльності. В процесі контекстного навчання може відбуватися трансформація навчальної діяльності студента в професійну з поступовою зміною пізнавальних потреб і мотивів, цілей, учинків і дій, засобів, предмета і результатів на професійні.

Згідно з теорією контекстного навчання педагогічна технологія — це реалізований на практиці проект взаємопов'язаної діяльності суб'єктів освітнього процесу, що розробляється та реалізується у відповідності до закономірностей пізнавальної діяльності людини та педагогічної діяльності викладача, а також з урахуванням логіки розсортування наукового знання та логіки його використання як орієнтованої основи майбутньої практико-професійної діяльності.

Із визначення випливає, що можлива спільна технологічна реалізація ідей компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів у контекстному навчанні, що поєднує такі логіки:

- пізнавальної діяльності студентів, що потребує опертя на знання її структури та закономірностей функціонування, починаючи з потреб і мотивів і завершуючи одержаними результатами;
- розсортуння наукового знання (єдина логіка, за якою побудована будь-яка класична методика навчання), необхідного для формування теоретичної компетентності майбутнього фахівця;
- майбутньої професійної, соціальної за своєю суттю діяльності, в якій знання виступають не самоціллю, а засобом регуляції компетентних предметних і соціальних дій і вчинків.

Базовою тезою контекстного навчання є розмежування понять «знання» та «інформація». Інформація — це деяка об'єктивно задана семіотична, знакова система, а знання — «перевірений практикою результат пізнання дійсності, вірніше його відображення людиною, що є керівництвом до дії [2]. З точки зору А. Вербицького, «орієнтуючи учнів (студентів) на заучування знаків або їх систем, без розуміння смислу (контексту), який у них полягає, неможливо сформулювати професійно спрямоване мислення та перетворити навчальну інформацію в компетентність». Для того, щоб інформація стала знанням, студенту треба здійснити в своїй свідомості подвійний перехід — від знака (інформації) до думки, а від неї до дії та вчинку: «роблю, навчаючись, навчаючись, роблю». Лише в цьому випадку інформація є осмисленим знанням «формальні знання, що закривають людині можливості практичної дії, призводять її до безсмысленості самого навчання» [2, с. 140].

Для того, щоб студенту оволодіти майбутньою професійною діяльністю в процесі навчання у ВНЗ, необхідно створювати професійні ситуації або перетворювати навчальні ситуації в квазіпрофесійні. Цю проблему можна вирішити за допомогою імітаційного моделювання, що є однією з основ контекстного навчання. Варто наголосити, що в контекстному навчанні одиницею навчання є не «порція» інформації, а ситуація, в усій її непередбачуваності та суперечливості. Система квазіпрофесійних ситуацій дозволить розгорнути зміст освіти в динаміці, створить можливості інтеграції. При цьому навчальна інформація набуде статусу знання, що відображає в свідомості студента світ професії, в зв'язку з чим формуються його потреби, дії та вчинки, буде розвиватися професійна мотивація [2].

А. Вербицький як автор концепції контекстного навчання наголошує, що теорія діяльності є найбільш розвинутою й відповідає потребам реформування освіти від «школи пам'яті» до «школи мислення», що сприяє становленню та розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців. Студент з самого початку навчання може бути поставлений у діяльнісну позицію, оскільки навчальні предмети в знаково-контекстному навчанні представлені у вигляді предметів діяльності. Така побудова навчального процесу дозволяє включити весь потенціал активності студента — від рівня сприймання до рівня соціальної активності, що дозволяє приймати спільні рішення.

Отже, концепція контекстного навчання спрямована не лише на засвоєння предметного змісту майбутньої професійної діяльності, а й на розвиток соціокультурної, комунікативної компоненти студентів, формування необхідних професійно важливих особистісних якостей фахівця.

Таким чином, у концепції контекстного навчання розв'язується головне протиріччя вищої школи: між абстрактним характером навчально-пізнавальної діяльності та реальним предметом майбутньої професійної діяльності, де знання не представлені в чистому вигляді.

У результаті досліджень ми дійшли висновку, що ідея контекстного навчання, котра пропонується нами для впровадження в освітній процес ВНЗ, задовольняє головним вимогам реалізації компетентнісного підходу:

1. Контекстне навчання має розвинену психолого-педагогічну теорію та технології навчання, апробовані у практиці роботи вищої школи.
2. Технології контекстного навчання сприяють формуванню професійно-предметної та соціокультурної компетенції фахівця, досвіду здійснення грамотних професійних дій.
3. Інтеграція навчальної, наукової та професійної діяльності у формах, адекватних майбутній професійній праці, сприяє формуванню цілісної системи знань, необхідних для здійснення компетентних професійних дій.
4. Активні форми і методи контекстного навчання органічно поєднуються з традиційними формами, що забезпечує реалізацію принципу наступності нового і старого, традицій та інновацій.
5. Результатом педагогічного процесу в умовах контекстного навчання є особистість майбутнього фахівця, який розвивається, професійно компетентного, готового до творчої самореалізації.

Література:

1. Байденко В.И., Оскарсон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интерферирующий фактор образовательного процесса / В.И. Байденко, Б.Оскарсон // Профессиональное образование и формирование личности специ ста. — М. — №12, с. 18.
2. Вербицкий А. А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: Проблемы формирования: монография / А.А.Верюицкий, М.Д. Ильязова. — М.: Логос, 2011. — 288с.
3. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / І. Гушлевська // Шлях освіти. — 2004. — №3. — С. 22-24.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 212с.
5. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования // Высшее образования сегодня. — 2006. — №8. — С. 20-26.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — М.: Изд-во Московского государственного университета, 1981. — 400с.
7. Лосева Н.Н. Самореалізація викладача: теоретичний аспект. Монографія. — Донецьк, ДонНУ, 2004.- 387с.
8. Професійна освіта: Словник / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. — К.: Вища школа, 2000. — С.149.
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развития и реализация / Дж. Равен. — М.: Когито-центр, 2002. — 396с.

Статтю присвячено питанням реалізації компетентнісного підходу у ВНЗ на основі використання ідей контекстного навчання. Здійснено порівняльний аналіз понять «компетентність» і «професіоналізм». Визначено межі застосовуваності понять «компетенція», «компетентність», «професіоналізм» у загальному контексті освіти, що орієнтована на компетенції. Розкрито сутність педагогічної технології контекстного навчання у професійній підготовці майбутнього фахівця.

Ключові слова: компетентність, компетенція, професіоналізм, компетентнісний підхід, знаково — контекстне навчання.

Статья посвящена вопросам реализации контекстного подхода в ВНЗ на основе использования идей контекстного обучения. Сделан сравнительный анализ понятий «компетентность», «профессионализм». Определены границы применения понятий «компетенция», «компетентность», «профессионализм» в общем контексте образования, ориентированном на компетенции. Раскрыта сущность педагогической технологии контекстного обучения в профессиональной подготовке будущего специалиста.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, профессионализм, компетентностный подход, знаково — контекстное обучение.

The article is devoted to the implementation of competence-based approach in universities on the basis of the ideas of contextual learning. Comparative analysis of the concepts of «competence» and «professionalism.» The limits of applicability of concepts of «competence», «competence», «professionalism» in the general context of education that focuses on competence. The essence of educational technology contextual learning in the training of future specialists.

Key words: competence, competence, professionalism, competence approach, symbolic — contextual learning.