

І.Д. Бех, доктор психол. наук,
дійсний член НАПН України,
директор Інституту проблем
виховання НАПН України

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСВІТНЯ СТРАТЕГІЯ

Компетентісний підхід як досягнення західної педагогічної думки заповнив наш нинішній вітчизняний освітній простір. Зазначимо, що цей підхід виступив освітньою відповіддю на актуальні потреби сучасного суспільства, особливо ринку праці. Така відповідь й пов'язувалась з набуттям особистістю необхідних життєвих компетентностей. Це сутнісне обмеження – необхідність – у педагогічному варіанті представлено поняттям „ключові життєві компетентності”.

Дане психологічне утворення ґрунтується на відповідних знаннях; тож на нього сповна поширюється процес навчання. Який же зміст вкладається у сучасне (тобто традиційне) розуміння компетентності? Трактуювання поняття компетентність досить широке: до нього відносять і навчальні здібності, знання та вміння (напр., вміння успішно навчатися) і навички (напр., комунікативні, соціальні навички), і моральні цінності (напр., громадянська відповідальність чи відповідальність за навколишнє середовище), і ставлення (напр., групова солідарність). Відтак за структурою вичленяють предметно-знаннєву, організаційну, технологічну, екологічну, правову, політичну, культурологічну, соціальну, економічну компетентність, а також компетентність у сфері комунікативної діяльності та у сфері особистого повсякденного життя людини. У цьому зв'язку наголосимо, що *видається недоцільним* ототожнювати навчальні здібності (знання й уміння) з відповідними компетентностями. Ці навчальні *здобутки необхідно трансформувати* у ті чи інші життєві компетентності.

Тому за цією процедурою повинна лежати складна науково-методична робота педагога. Її якість багато в чому залежить від концептуального оформлення терміну „компетентність” як *досвідченості суб'єкта у певній*

життєвій сфері. Якраз змістовий наголос на досвідченості, а не на обізнаності, поінформованості суб'єкта у певній галузі (як це переважно тлумачиться) має бути взятий на концептуальне „озброєння”.

Тепер розкриємо психологічну структуру феномену досвідченості спочатку за стихійного способу її формування.

На певному етапі вікового розвитку суб'єкт шляхом проб і помилок, або ж за допомогою механізму наслідування оволодіває рядом різноманітних практичних способів дій (комунікативних, соціально-кооперативних, предметно-перетворювальних тощо). Вони й забезпечують його культурне (нормативне) функціонування вперш за все у найближчому соціальному оточенні, а далі й у більш широкому.

У нього, таким чином, формується як практична вмільість реалізації цих способів у певних ситуаціях (уміння й навички), так і відповідні емпіричні знання про ці способи, тобто формуються так звані конструктивні знання. При цьому у суб'єкта закономірно відсутня теоретична основа таких способів дій. Постійне вправління у практичних способах дій призводить до розвитку досвідченості суб'єкта. За такого способу набуття досвідченості доцільно говорити про нижчий рівень компетентності особистості.

Визначальними характеристиками цього рівня компетентності є недостатня узагальненість (вужкість соціального простору дій) та обмеження у перенесенні засвоєваних практичних способів дій на інші об'єкти, враховуючи специфіку нових обставин. Центральним мотивом цього рівня компетентності виступає необхідність суб'єкта жити в соціумі, пристосовуватись до вимог, які ставить життя.

Беручи до уваги вищевикладене, Компетентнісний підхід в сучасній освіті повинен забезпечити вищий рівень компетентності суб'єктів навчання. Даний рівень репрезентується сформованістю у суб'єкта *наукового поняття „компетентність” як єдності, де наукова орієнтована основа дії визначає логіку її практичного виконання, яка полягає у інтелектуально-моральній*

саморегуляції, спрямованій на ефективне вирішення суб'єктом певних життєвих проблем.

Компетентність цього рівня як відповідне уміння спонукається мотиваційною основою, провідним мотивом якої є *прагнення до самоствердження, а також переживання почуття гідності* та широкі соціальні мотиви.

Принциповим моментом компетентності вищого рівня є те, що він безпосередньо залежить від якості навчальних здобутків, які повинні трансформуватися у систему компетентностей суб'єкта. Лише *власне наукові* (теоретичні) надбання мають достатній потенціал для такої компетентності. Отже, *тільки педагогіка розвитку* (а не педагогіка знань) може забезпечити розвиток у суб'єкта компетентності вищого рівня. На жаль, нинішній компетентнісний підхід – це культивування нерозвиненої форми компетентності у порівнянні з її вищою формою. За такого підходу закономірності педагогіки розвитку використовуються лише фрагментарно, що різко знижує його практичну ефективність, тобто ступінь досвідченості суб'єкта.

Ми повинні у цьому зв'язку звернутися до ідей діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, на яких ґрунтується педагогіка розвитку, з метою їх узгодження з цілями і завданнями компетентнісного підходу у його розвиненій формі. Це узгодження доцільно здійснити на основі принципи логічної доповнюваності.

Діяльнісний підхід впритул наближається до ідеї компетентнісного підходу у межах тих компетентностей, які забезпечуються навчальними знаннями. Тут йдеться не про емпіричний їх рівень, а про рівень теоретичний, коли те чи інше знання утримує внутрішні відношення, зв'язки, закономірності, властиві певному об'єкту чи явищу. Відтак, теоретичне знання пов'язується перш за все з узагальненим способом діяльності, а це з словесною оболонкою, з конкретним найменуванням речі. Тож теоретичне знання – це не що інше, як самостійне оперування

предметом, вміння сконструювати його, розбиратися в ньому, використовувати його. Однак такі предметні дії й є мислення. Воно є здатністю обходитись з кожним предметом розумне, тобто у відповідності з його власною природою.

Звідси випливає, що дидактика має запропонувати таку модель процесу засвоєння знань, щоб він одночасно був процесом формування розуму, здібності мислити. У цьому зв'язку зауважимо, що нині ще повністю не здолано позицію, згідно з якою засвоєння знань і формування мислення розглядаються як дві різні задачі.

Різні – це означає, що кожна з них може і повинна вирішуватися нарізно, незалежно від другої, і, відповідно різними засобами і методами. Це якраз і неможливо через саму природу знання і мислення.

Згадана модель процесу засвоєння знань будується на засадах не формальної, а *діалектичної логіки*. Адже вчити мислити – означає перш за все вчити діалектиці. Яким має бути методичне втілення цього положення? Суб'єкту навчання з самого початку слід показувати у кожному випадку – як будь-яка нинішня істина (знання) народжувалась як відповідь на важку проблему, яка виникала перед людиною як життєва потреба, як протиріччя життя.

Кожне готове знання, яким нині людина може керуватись, є колись зняте (розв'язане) протиріччя – і, засвоївши готовий результат мислення людей разом з процесом його одержання, суб'єкт засвоїть одночасно і той спосіб мислення за допомогою якого цей результат був добутий.

З огляду на це педагогіка розвитку у вищій школі повинна *конституювати* принципи діяльності, розвивального навчання, генетичного сходження у відображенні дійсності, різного за формами моделювання. Вони й мусять послідовно реалізуватися у навчальних програмах і при створенні навчальних вузівських курсів.

Діяльнісний підхід, ставлячи за основне завдання розвиток теоретичної свідомості суб'єкта, апелює до формування *знань як переконань*, до

формування наукового світогляду. З цією метою й залучаються фрагменти практики як полігону застосування засвоєних наукових знань. Тут дійсно практика служить критерієм істинності пізнавальних результатів. Все ж така скорочена (нецілісна) практика служить лише засобом для формування переконань суб'єкта. Тут не формуються вищезгадані мотиви його майбутньої досвідченості.

Кінцевою метою діяльнісного підходу до процесу навчання є, таким чином, перетворення того, хто навчається, у суб'єкта учіння. Компетентнісний підхід, у нашому розумінні, повинен забезпечити несуперечливу *трансформацію суб'єкта учіння у суб'єкта розвиненої суспільної практики*, точніше у суб'єкта практичної діяльності як цілеспрямованого перетворення дійсності. Йдеться про перетворення у формі і суб'єкт-об'єктній (напр., виробничій), і в суб'єкт-суб'єктній (у формі між людських відносин).

Наголосимо, що практика (як доцільна діяльність) виступає як цілісна система дій. Її структура включає в себе такі компоненти, як потребу, ціль, мотив, предмет, на який спрямована ця діяльність, засоби, за допомогою яких досягається мета, і, на кінець, результат діяльності. Ці компоненти можуть перетворюватися один у одного – у цих перетвореннях і полягає її динаміка. Конституюючою характеристикою практичної діяльності виявляється її предметність. Розвиток її предметного змісту визначає розвиток психічного відображення (образів). При цьому предметністю володіють не тільки пізнавальні процеси, але і вся сфера потреб, мотивів і емоцій.

Вузьке розуміння єдності знання і практики як їх застосування у розв'язанні практичних задач має знятися за вищого рівня компетентнісного підходу. Тут повинна сповна реалізуватися ідея, згідно з якою кінцевою метою пізнання є не знання самі по собі, а практичне перетворення дійсності, для задоволення матеріальних і духовних потреб людини і суспільства.

Адекватним такому розумінню виступає поняття „*опредмечування*” і відповідний йому механізм. Це процес, в якому людські здібності й знання

переходять у предмет і втілюються в ньому, завдяки чому предмет стає соціально-культурним чи людським предметом.

Опредмечування реалізується не лише у зовнішньому результаті, але і в якостях самого суб'єкта: змінюючи світ, людина змінює саму себе.

Опредмечування заключає в собі три рівні: по-перше, ця діяльність викликає в об'єкті такі зміни, які аналогічні дії сил самої природи; по-друге, вона створює твори культури, по-третє, здійснюється опредмечування й самого суб'єкта, його включення у міжособистісні відносини і психологічна зміна їх учасників.

Таким чином, якщо за діяльнісного підходу фрагменти практики виступали засобом формування знань як переконань, то за компетентнісного підходу ця формула змінюється: навчальні надбання стають засобом досягнення цілі формування людини досвідченої.

Що стосується особистісно орієнтованого підходу, то він повинен повністю асимілюватися компетентнісним підходом. Цей виховний підхід, по-перше, одиницею особистісного розвитку суб'єкта вважає його вчинок, що мотивується певною морально-духовною цінністю як самовартісною формою активності. Тому лише за цього виховного підходу можливо без будь-яких застережень говорити про духовно-практичне освоєння суб'єктом світу, про його морально-духовну практику стосовно світу людей і світу речей.

По-друге, даний підхід забезпечує морально-духовний розвиток суб'єкта, а не його пристосування до умов оточуючого середовища.

По-третє, особистісно орієнтований підхід до виховання, ґрунтуючись на механізмах свідомості й самосвідомості, призводить до виховання вищих сенсів життя людини і практичної орієнтації на них у своїй життєдіяльності.

Тож морально-духовна досвідченість особистості, яка передбачається компетентнісним підходом, безпосередньо пов'язана з використанням ідей особистісно орієнтованого виховання, за якого вихованець є суб'єктом суспільно значущої поведінки як істотної складової суспільної практики.

Методична реалізація компетентнісного підходу у вищій школі пов'язана з використанням таких педагогічних засобів, які б своєчасно забезпечували в освітньому процесі створення відповідних ситуацій, де відбувався б синтез набутих навчальних знань і умінь та способів практичної діяльності.

Тут слід сповна використовувати особливості професійно-пізнавальної діяльності студентів (вона відмінна від навчальної, що культивується в середній школі). Якраз у ній і створюються психологічні умови набуття студентом первинної досвідченості (виробничої, педагогічної, економічної, юридичної тощо). Згодом цей рівень досвідченості зростає в міру трансформації професійно-навчальної діяльності у власне професійну.

У процесі оволодіння професійно-навчальною діяльністю студентська молодь має набути індивідуального досвіду діяння як єдності пізнавального досвіду і досвіду перетворення. При цьому перетворювальну діяльність недоцільно ототожнювати з певним видом практики; вона набагато ширша, оскільки охоплює основні форми людської діяльності, які ведуть до зміни, реальної чи ідеальної, існуючого і до створення, знову-таки реального чи ідеального, того, чого раніше не існувало.

Індивідуальний досвід діяння не можна протиставляти розвитку моральності особистості, вважати їх незалежними один від одного векторами розвитку, і також не можливо спрощено встановлювати прямий зв'язок між рівнем досвіду діяння і якостями особистості студента.

Набуття досвіду діяння вимагає управління з боку викладача не тільки індивідуально виконуваною професійно-навчальною діяльністю студента, а й видами спільної професійно-навчальної діяльності, тобто взаємодією студента з педагогом і ровесниками. Це необхідно тому, що розвиток особистості здійснюється не тільки через вдосконалення її індивідуальної предметної діяльності, а й через удосконалення її зв'язків, видів спілкування з оточенням.

Участь у спільній колективній роботі поліпшує професійно-навчальну діяльність і підвищує мотивацію суб'єктів пізнання. Якраз у групових видах роботи виникають реальні умови для вчинкової взаємодії, за якої удосконалюється морально-духовна сфера студента, його базові смисло-ціннісні орієнтації. Тут перед викладачем відкриваються реальні можливості для дієвого використання положень особистісно орієнтованої моделі виховання у контексті орієнтованої моделі виховання у контексті реалізації компетентнісного підходу.

Література:

1. Життєва компетентність особистості : від теорії до практики : наук.-метод. посіб. / за ред. І.Г. Єрмакова. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование. – 2003. – №5. – С. 34-42.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : “К.І.С.”, 2004. – 112 с.
4. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.