

**Локшина О. І.,**  
завідувач лабораторії порівняльної педагогіки  
Інституту педагогіки НАПН України,  
доктор педагогічних наук

## **«КОМПЕТЕНТНІСНА» ІДЕЯ В ОСВІТІ ЗАРУБІЖЖЯ: УСПІХИ ТА ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ**

*У статті автор аналізує становлення ідеї компетентності в освіті у зарубіжжі, прослідковуючи зміни сутнісних характеристик цієї реалії протягом часу; розкриває роль міжнародних організацій у розробленні системи ключових компетентностей; акцентує увагу на проблемах, з якими стикаються вчені та країни у процесі реалізації «компетентнісної» ідеї як в теоретичному, так і практичному вимірах.*

**Ключові слова:** компетентність, ключова компетентність, предметна компетентність, компетентнісно-базована освіта, оцінювання компетентностей.

Виклики сучасності формують парадигму розвитку світу ХХІ століття – глобалізація, технологічна революція, інтеграція інтенсифікують конкуренцію економік; змінюють вимоги до професійних характеристик робочої сили на ринках праці; посилюють міжкультурну взаємодію. За таких умов володіння індивідуумами сталим набором знань та вмінь вже не є достатнім, йдеться про необхідність постійного удосконалення фахового та особистісного потенціалу кожного індивідуума, його спроможності ефективно реагувати на запити довкілля. Зазначене пріоритизує ідею компетентностей для забезпечення громадянам надійної платформи для життя та роботи. Очевидним на сьогодні є те, що «компетентнісна» ідея заволоділа світом, обумовлюючи кардинальні трансформації організаційно-педагогічних засад сучасної освіти.

В Україні, у контексті пошуків відповідей на виклики сучасності, як і в інших країнах Європи та світу, відбувається віднаходження прийнятної для національної освіти компетентнісної моделі. Вагомі напрацювання у цій царині зроблено науковцями Національної академії педагогічних наук України Н.М. Бібік, О.О. Овчарук, О.І. Пометун, О.Я. Савченко. У дослідженні «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи» (2004) покладено початок дискусії навколо питання запровадження компетентнісного підходу в українську освіту [3]. Сьогодні, через десять років, реалізація «компетентнісної» ідеї вийшла на новий рівень – затверджено компетентнісно-базовані державні стандарти початкової та базової і повної загальної середньої освіти, ведуться численні наукові розвідки з моделювання змісту та організаційних форм його реалізації й оцінювання результатів засвоєння учнями. Усе це актуалізує здобутки зарубіжжя, де

відбувається, осмислення феномену компетентнісно-базованої освіти як у форматі розроблення різних векторів «компетентнісної» теорії, так і її реалізації. Метою цієї статті є огляд становлення компетентнісної ідеї у зарубіжжі через призму напрацювань та існуючих проблем.

Вважається, що поняття «компетентність» має грецьке та латинське коріння. Німецький вчений Wolfgang Brezinka прослідковує його походження від грецького *αρετή*, яке у стародавній Греції означало «вищість», «доброчесність», «майстерність», «вміння». Наголошуючи на домінуванні на початковому етапі значення «вищість», вчений зазначає, що у цьому сенсі корінь слова став основою для створення нового – «*aristos*» («аристократичний»). Поступово *αρετή* почало використовуватись для позначення відносно постійної якості особистості, що цінується суспільством [15, с.2].

Голландські вчені Martin Mulder, Tanja Weigel та Kate Collins співставляють поняття «компетентність» з грецьким *ικανότης*, яке у працях Платона (*Lysis*, 380 рік до н.е.) фігурує у сенсі якості особистості чогось досягати. Пізніше воно з'являється у латинській мові у формі *competens*, що трактувалось як «здатність». У XVI столітті поняття було сприйнято англійською, французькою та голландською мовами, пишуть учені [15, с. 2].

На думку американського дослідника Paul Hager еволюцію поняття «компетентність» можна поділити на такі концептуальні етапи:

- 1960–1970 рр. – біхевіористичне трактування поняття, коли компетентність розуміється як проста демонстрація діяльності;
- 1970–1990 рр. – компетентності трактуються як навички загального характеру, які визначають характер майбутньої діяльності або виконання певних дій;
- починаючи з 1990 рр. компетентності починають розглядатися як такі, що потребують як елементу виконання, так і володіння індивідуумом певними інтелектуальними, моральними та соціальними якостями [10, с.413].

З позицією Paul Hager корелюється ідея Martin Mulder, Tanja Weigel та Kate Collins про три підходи до трактування поняття «компетентність» – біхевіористського, загального та когнітивного. За біхевіористського підходу компетентність розглядалась як характеристика індивідуума, що відноситься до виконання певної діяльності. Загальний підхід слугував основою для розвитку ключових характеристик особистості, у цьому вимірі компетентність трактувалась, як така, що не стосується конкретного контексту. Когнітивний підхід збагатив феномен компетентності ментальними аспектами, не відкидаючи складову «виконання» [13, с.2].

Вважається, що ідея компетентнісної освіти виникла у 60-х рр. XX ст. у США, коли відомий американський вчений Noam Chomsky запровадив поняття «компетентність» у контексті теорії мови, зокрема трансформаційної граматики. Спочатку Chomsky поставив завдання зрозуміти, яким чином ідеальний користувач мови може будувати та зрозуміти унікальні граматичні

конструкції, з якими до цього він раніше не зустрічався. Така постановка завдання зробила можливим дослідити зміст «компетентності ідеального користувача». Вчений дійшов висновку, що «виконання», «використання» є кінцевим числом граматичних речень, які зрозумів користувач мови. Цю характеристику Chomsky вважав базовою при побудові та перевірці різних компетентнісних теорій. Водночас учений наголошував, що не можливо розглядати ні теорію навчання мови, ні відповідно мовну компетентність з індуктивної точки зору, критикуючи біхевіористів, які пов'язували компетентнісний підхід з практикою розбиття завдань на окремі фрагменти з метою розвитку навичок [2, с.14].

Саме біхевіористське трактування навчання, що розуміється як зміни у поведінці учня, спричинені зовнішніми стимулами, було покладено у 60-х рр. ХХ ст. у США в основу результативно або компетентнісно спрямованої педагогічної освіти. Вона на той час характеризувалась детальним аналізом поведінкових аспектів професійних завдань та інструкціями щодо їх реалізації з відповідними інструментами оцінювання кожного етапу. Зазначена деталізація призводила до складнощів у розробленні цілісного змісту, що в результаті негативно вплинуло на розвиток самої ідеї компетентнісної освіти у США, яка асоціювалась з біхевіоризмом, навчанням з метою оволодіння певною технікою та модульною освітою [7, с.2].

В Європі, починаючи з 70-х років ХХ ст., запроваджується інша модель, в основу якої покладено конструктивістський підхід, відповідно до якого індивідууми конструюють власну реальність, яка базується на реаліях навколишнього середовища, взаємодіючи з іншими. На відміну від біхевіористського концепту «стимул – реакція» конструктивізм трактує навчання як таке, що не лише додає нову інформацію, але й реорганізує вже існуючу для інтеграції нових елементів та побудови нових когнітивних структур і розміщення їх у пам'яті. Метою освіти у цьому контексті є створення умов для інтерпретації учнем оточуючого світу за рахунок його активної взаємодії з останнім з метою конструювання власної моделі знань. Інструментом досягнення цього починають розглядатися компетентності, передусім критичне мислення, вміння вчитись, взаємодіяти з довкіллям тощо.

Використання компетентностей в європейській освіті потребувало детального дослідження їх сутнісних характеристик. Зокрема, французький вчений Mark Romainville запропонував розглядати компетентність як певну «здатність» або «потенціал» особистості для ефективного виконання дій у конкретному контексті; інший французький вчений Philippe Perrenoud визначає компетентність, як «здатність, що базується на знаннях, діяти ефективно в конкретних ситуаціях»; ірландський вчений James Coolahan – як «загальну здатність, що базується на знаннях та досвіді, яку набув індивідуум через освітню практику»; німецький вчений Franz E. Weinert – як «спеціальну

систему здатностей, умінь та навичок, які є необхідними або достатніми для досягнення певної цілі» [9, с.13].

Тривалі дискусії уможливили виокремити чотири базові характеристики поняття «компетентність». Вчені дійшли до висновку, що:

- для демонстрації компетентності обов'язково потрібен контекст;
- компетентність завжди є результатом, вона є характеристикою того, що може робити індивід, а не описує процес, під час якого індивід набув цю компетентність;
- для вимірювання здатності індивіда щось робити, потрібні чітко визначені та затверджені стандарти;
- компетентність є мірою того, що індивід може робити у конкретно визначений час [15, с.2].

Виокремлення сутнісних характеристик компетентностей надало можливість перейти до етапу їх класифікації. Значний внесок у це зроблено провідними міжнародними організаціями, зокрема у галузі визначення і добору ключових компетентностей. Платформу для розбудови концепту ключових компетентностей, вважають дослідники, було закладено у Всесвітній декларації про освіту для всіх «Назустріч базовим освітнім потребам», затвердженій на Всесвітній конференції з освіти для всіх, яка проходила у Таїланді (Джомтєн) у 1990 р. Хоча у Декларації не міститься терміну «компетентність», фактично в Статті 1, параграфі 1 було наведено перелік життєво важливих навичок, що необхідні для життя у сучасному суспільстві. Зокрема, зазначається, що кожний індивідуум повинен отримувати користь від освіти, яка має задовольняти їхні базові освітні потреби. Ці потреби включають «як необхідний обсяг навичок (вміння читати та писати, висловлювати думки, рахувати та розв'язувати задачі), так і базовий зміст освіти (знання, професійні навички, цінності та ставлення), потрібні людині для виживання, розвитку усіх своїх здібностей, існування та роботи в гідних умовах, всебічної участі у розвитку суспільства, покращання якості життя, для прийняття рішень та продовження навчання» [18, с.2].

Подальший внесок у розвиток платформи ключових компетентностей зроблено у 1996 р. в рамках ЮНЕСКО у Доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI століття «Освіта. Прихований скарб», відомої як Доповідь Жака Делора<sup>1</sup>. У доповіді було сформульовано чотири стовпи, на яких має базуватись освіта XXI століття: *вміння жити разом, вміння вчитись, вміння діяти, вміння бути*, які по суті можна розглядати ключовими компетентностями [1, с.8-9].

Практично в цей же час Рада Європи вже безпосередньо веде мову про компетентності. У доповіді «Ключові компетентності в Європі», проголошеній експертом Walo Nutmacher на симпозиумі, присвяченому проблемам середньої

---

<sup>1</sup> Жак Делор (Jacques Delors), представник Франції, Голова Комісії, яка була створена у 1993 р.

освіти у 1996 р., підкреслюється, що незважаючи на існування різних підходів до їх розуміння, спільним є усвідомлення, що поняття «компетентність» ближче до «знаю як», ніж «знаю, що». У трактуванні Ради Європи компетентність є «загальною здатністю, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, які індивід набув у процесі навчання. Компетентності не можуть бути зведені до фактичних знань; бути компетентним не є у всіх випадках синонімом бути вихованим або освіченим» [11, с.4]. Перелік ключових компетентностей Ради Європи складається з п'яти груп, що включають: *політичні та соціальні компетентності* (здатність брати на себе відповідальність, розв'язувати конфлікти мирним шляхом, брати участь у розбудові демократичного суспільства); *компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві* (вміння визнавати та приймати відмінності, поважати інших, співіснувати з представниками інших культур, мов та релігій); *компетентності, що стосуються володіння усним та писемним спілкуванням*, включаючи знанням більш ніж однієї мови; *компетентності, пов'язані із розвитком інформаційного суспільства* (володіння новітніми технологіями, розуміння можливостей та шляхів їх застосування, здатність критично сприймати інформацію, яка поширюється ЗМІ; *вміння вчитись* [11, с.11].

Важливим для подальшого розвитку ідеї ключових компетентностей стало дослідження «Визначення та добір компетентностей», ініційоване у 1997 р. Організацією економічного співробітництва та розвитку, з метою добору ключових компетентностей, що є спільними для всіх країн незалежно від національних особливостей [14]. Поняття «компетентність» у дослідженні базується на функціональному або потребо-зорієнтованому підході, який, на думку експертів, надає можливість ефективно інтегрувати зовнішні потреби, індивідуальні характеристики (включаючи етичні та ціннісні) та контекст, який є необхідним елементом для реалізації кожної компетентності. У цьому вимірі компетентність трактується як *комбінація взаємопов'язаних когнітивних та практичних вмінь, знань, мотивації, ціннісних та етичних характеристик, ставлень, емоцій та інших соціальних та поведінкових компонентів, які разом можуть бути мобілізовані для ефективної діяльності у конкретному контексті* [17, с.2].

Цінністю проведеного дослідження стала розробка категоріальної схеми ключових компетентностей, яка охоплює три категорії. Перша категорія «*Використовувати засоби у взаємодії (інтерактивно)*» включає компетентності: *використовувати мову, символи та тексти у взаємодії; використовувати знання та інформацію у взаємодії; використовувати технології у взаємодії*. Друга категорія «*Взаємодіяти у гетерогенних групах*» – *будувати стосунки з іншими; працювати в команді; розв'язувати конфлікти*. Третя «*Діяти автономно*» – *діяти у великому вимірі* (йдеться про врахування

норм суспільства, розуміння наслідків); *розробляти та реалізовувати життєві плани та персональні проекти; захищати свої права, інтереси й потреби* [12].

Важливим внеском проведеного дослідження став висновок про рівневу природу компетентностей – вперше була проголошена ідея про те, що при аналізі володіння індивідумом компетентностей до уваги потрібно брати не факт володіння чи не володіння компетентністю, а визначати рівень оволодіння нею.

Внесок до розвитку компетентнісного концепту було зроблено в рамках дослідження, проведеного у 2002 р. Європейською комісією під адмініструванням Інформаційної мережі з освіти в Європі (EURYDICE), яке було присвячено ключовим компетентностям у вимірі загальної середньої освіти. У документі «Ключові компетентності. Концепт, що розвивається у загальній обов'язковій освіті» ключові компетентності визначаються як такі, що: *є вигідними як для кожної окремої особистості, так і для суспільства в цілому; надають можливість індивідууму інтегруватись в суспільство (у знайомих та незнайомих ситуаціях) при цьому зберігаючи його/її незалежність; сприяють постійному удосконаленню знань та навичок особистості відповідно до потреб часу* [9].

Запропонована класифікація ключових компетентностей, агентом формування яких є середня школа, включає сім груп. Це – *«три R's»* – читання, письмо та арифметика (англійською мовою – reading, writing and arithmetic); *«загальні навички»* (generic skills), які іноді називаються предметно-незалежними або трансверсійними компетентностями, тому що не формуються окремими предметами (здатність вирішувати проблеми, навчатись); *особистісні компетентності* (вмотивованість, самоповага, ініціативність); *соціальні (або міжособистісні) компетентності* (повага до культур та традицій, громадянськість, що трактується як активна участь індивідуумів у житті громади); *ІКТ компетентності*; *володіння іноземними мовами*; *компетентності з науки та технологій*, які передбачають володіння науковою грамотністю (здатність застосовувати наукові знання, ставити запитання та робити вмотивовані висновки для розуміння та прийняття рішень щодо світу природи та змін, що спричинені діяльністю людини) [9, с.17].

У 2005 р. ЄС, врахувавши попередні напрацювання, розробив Європейську довідкову систему ключових компетентностей для навчання протягом життя в якій компетентність визначається, як *«комбінація знань, вмінь та ставлень у відповідному контексті»* а ключова компетентність як така, що *«її потребують індивідууми для особистісного розвитку, активного громадянства, соціальної інтеграції та зайнятості»* [8, с.13]. Довідкова система складається з восьми ключових компетентностей: *спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математична компетентність та базові компетентності з науки та*

*технологій; цифрова компетентність; вміння вчитись; міжособистісна, міжкультурна і соціальна компетентності та громадянська компетентність; підприємливість; культурна виразність* [4].

Таким чином, «компетентнісна» ідея, пройшовши тривалий період становлення, зайняла чільне місце в освіті зарубіжжя, передусім в європейській. Водночас, аналіз засвідчує, що просування концепту «компетентнісної» освіти супроводжується масштабними дискусіями щодо низки питань, починаючи від власне трактування поняття, та закінчуючи технологіями формування компетентностей й оцінювання. Зокрема, учений з Мальти Ronald G. Sultana ініціює таке дискусійне питання, як ступінь впливу контексту на формування компетентності. Виникає запитання, наголошує науковець, щодо того, чи є компетентності фіксованими утвореннями та чи змінюються вони під впливом контексту? Відповідь на це має серйозні наслідки для навчального процесу, який, у разі змінності компетентностей під впливом контексту, має бути адаптованим до нього [4, с.22].

Іншим питанням, яке порушує Ronald G. Sultana, є співвідношення між знаннями та вміннями у самій структурі компетентності, та щодо віднайдення оптимального балансу між зазначеними складовими. Проблемою тут називається акцентування останнім часом діяльнісної складової компетентності та нівелювання теоретичної.

Ведуться дискусії також щодо співвідношення так званих загальних/ключових/мета-компетентностей та предметних/вузьких, особливо у секторі професійної освіти. Визначено, що у разі приділення більшої уваги до формування загальних компетентностей під час навчання, підвищується здатність індивідуумів до працевлаштування, а при акценті на формування вузькопрофесійних – зростає якість виконання професійних обов'язків.

Без відповіді досі залишається аспект «научуваності» компетентності. Йдеться про те, чи здатні усі індивідууми оволодіти цими складними утвореннями?

Franz E. Weinert у свою чергу піднімає питання про різну природу таких компетентностей, як наприклад вміння вчитись та математична компетентність. Звідси – проблеми у розробленні системи вимірників.

Martin Mulder, Tanja Weigel та Kate Collins, узагальнивши критичні коментарі у різних країнах, відзначають, що в Англії критиці піддають досі значний вплив біхевіористського підходу, який виявляється у тому, що реалізація компетентнісного підходу часто зводиться до формату оцінювання здатності учня демонструвати набуті вміння на практиці. У Німеччині, зазначають учені, основна критика стосується, передусім, послаблення ролі знаннєвої складової компетентності. Іншою проблемою називається недорозробленість технологій

оцінювання набуття особою тієї чи іншої компетентності. У Франції також існують проблеми з оцінюванням. Зокрема, у професійній царині оцінювання володіння особами часто відбувається у навчальному середовищі, що ставить під сумнів його валідність для роботодавців. В Нідерландах, як і в Німеччині, проблемою вважають поступове нівелювання значущості навчальних предметів та міжпредметних тем, які виконують важливу роль не лише у формуванні знаннєвої складової компетентності, а й мета-характеристик особистості – вміння вчитись тощо [13, с.18-19].

Отже, становлення «компетентнісної» ідеї в освіті зарубіжжя не є простим процесом, він супроводжується значними складнощами з огляду на складну природу цього педагогічного феномену. Водночас, активні дослідження різних аспектів компетентностей сприяють подальшій трансформації освітніх систем на компетентнісні засади, яка розглядається як перспектива підвищення якості, задоволення суспільних та особистісних потреб.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Делор Ж. Образование: необходимая утопия // М., Педагогика. – 1998. - № 5. – 32 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 41 с.
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. Локшина О.І. Європейська довідкова система як інструмент упровадження компетентнісного підходу в освіту країн-членів Європейського Союзу // Педагогіка і психологія, № 1, 2007. – С.131-142.
5. Локшина Олена. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу. / К.: Шлях освіти, № 1, 2007. – С. 16-21.
6. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: «К.І.С.», 2003. – С. 13-41.
7. Biemans Harm, Nieuwenhuis Loek, Poell Rob, Mulder Martin and Wesselink Renate. Competence-based VET in the Netherlands; Background and pitfalls [Електронний ресурс] // Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. – Issue 7, April 2005. P. 1-14 p. – Режим доступу до журн. : [http://www.bwpat.de/7eu/biemans\\_etal\\_nl\\_bwpat7.shtml](http://www.bwpat.de/7eu/biemans_etal_nl_bwpat7.shtml). – Назва з екрана.
8. EU. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework – Brussels: European Commission, 2005.
9. EURYDICE. Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. – Brussels: Eurydice, 2002. – 182 p.
10. Hager Paul. Is there a cogent philosophical argument against competency standards? / Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic: Problems of



- Educational Content and Practices. Volume 4. Ed. by Hirst H. Paul and White Patricia. – Florence, KY, USA: Routledge, 1998. – P. 399-415.
11. Hutmacher Walo. Key competencies in Europe // Report # DECS/SE/Sec-(96)-43 of the Symposium (Berne, Switzerland, 27-30 March, 1996). A Secondary Education for Europe Project. – Council for Cultural Co-operation, Strasbourg, France, 1997. – 72 p.
  12. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Edited by Dominique Simone Rychen and Laura Hersh Salganik. Germany: Hogrefe & Huber, 2003. – 206 p.
  13. Mulder M., Weigel T & Collins K. The concept of competence concept in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical analysis. – Journal of Vocational Education and Training, 2006, 59, 1. – P. 65-85.
  14. OECD. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. 2005.
  15. Smith Mark K. Competence and Competency. [Электронный ресурс] /The Encyclopedia of Informal Education, 2005. – Режим доступа: <http://www.infed.org/biblio/b-comp.htm>. – Назва з екрана.
  16. Sultana Ronald G. Competence and competence frameworks in career guidance: complex and contested concepts // International Journal for Educational and Vocational Guidance, 2009, № 9. – P. 15-30.
  17. UNESCO. IBE. Nanzhao Zhou. Competencies in Curriculum Development, 2006. – 6 p. World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs. Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990 - Inter-Agency Commission (UNDO, UNESCO, UNICEF, WORLD BANK) for the World Conference on Education for All. – N.Y.: UNICEF- 164 p.

*В статье автор анализирует становление идеи компетентности в образовании за рубежом, прослеживая изменения сущностных характеристик этой реалии на протяжении времени; раскрывает роль международных организаций в разработке системы ключевых компетентностей, акцентирует внимание на проблемах, с которыми сталкиваются ученые и страны в процессе реализации «компетентностной» идеи как в теоретическом, так и в практическом измерениях.*

**Ключевые слова:** компетентность, ключевая компетентность, предметная компетентность, компетентностно-базированное образование, оценивание компетентностей.

*In the article the author analyzes the development of the “competence” idea in education abroad, tracing the changes in the essence of this reality in time; opens the role of international organizations in the elaboration of a key competences system; pays attention at difficulties scholars and countries face in the process of the “competence” idea realization both in theoretical and practical dimensions.*

**Key words:** competence, key competence, subject competence, competence-based education, assessment of competences.