

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ВИЩІЙ ШКОЛІ:

теоретичний аспект

ПОБІРЧЕНКО Н. С.

УДК 378.013-047.22

ОСТАННІМ часом проводиться активна дискусія з приводу теоретичного обґрунтування змістового наповнення категорії *компетентнісного підходу*. Усвідомлюючи актуальність зазначеного питання, спробуємо долучитися до цього процесу.

У дослідженнях із цієї проблеми ніяк не сформується єдина думка щодо сутності цього поняття. Насамперед необхідно з'ясувати, чим викликана поява цієї нової категорії – компетентнісний підхід. Сьогодні, як ніколи раніше, швидко змінюється світ. Загальноцивілізаційні тенденції впливають на всі сфери життєдіяльності людини й суспільства. До таких тенденцій В. Кремень зараховує глобалізацію та перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, у контексті яких конкурентність, змагальність, суперництво держав набуває глобального, загальнопланетарного характеру, а розвиток особистості стає показником рівня прогресу кожної країни [12, с. 3].

Трансформаційні процеси, зокрема в освітній сфері (швидкий прогрес, розпад держав і зміни геополітичної карти світу, наукові винаходи та їх запровадження в життя) вплинули на вимоги, що постали перед освітою [17, с. 6]. Нині освіта повинна формувати в молоді вміння оперувати новими технологіями та знаннями, бути

готовим змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатися впродовж життя. Україну, як європейську країну, не можуть оминати всі вищеназвані процеси [17, с. 6].

Пріоритети освіти визначені в міжнародних конвенціях та документах і стають стратегічними орієнтирами міжнародної спільноти. Держави формують освітню політику, спрямовану безпосередньо на інтеграцію в міжнародні співтовариства.

За таких умов виникла потреба в новій концепції освіти, яка відображала б ці зміни та була б зорієнтована на відтворення якостей особистості, що стали викликами ХХІ ст.: мобільність, динамізм, конструктивність, професійна, соціальна, особистісно-побутова та інші компетентності [2, с. 57].

Мета статті – розглянути проблему виникнення категорії компетентнісного підходу в контексті розгортання Болонського процесу в Україні; розмежувати терміни «компетенція» та «компетентнісний підхід»; охарактеризувати особливості та нюанси трактування компетентнісного підходу у вищій школі, порівняти й зіставити нову категорію з традиційною поняттєвою тріадою «знання – уміння – навички».

Підписанням у 1999 р. Болонської декларації було покладено початок однієї з наймасштабніших реформ вищої освіти, яка багато в чому зумо-

вила й один із напрямів розвитку вищої освіти в Україні. Болонська декларація сформулювала концепцію міжнародного визнання результатів освіти та висунула вимогу до академічного співтовариства виробити взаємовідповідні загальнозрозумілі критерії такого визнання.

Під час Болонського процесу стали активно розробляти різні версії подібних критеріїв, і ця нова методологія дістала назву компетентнісного підходу.

Бажання брати участь у Болонському процесі зобов'язує українську освітню систему говорити мовою, адекватною мовам освітніх систем інших країн-учасниць, вимагає прийняття західної освітньої термінології. Якщо для західної європейської поняттєвої системи категорія компетентнісного підходу є природною, що виникла еволюційно в останні чотири десятиліття, то для вітчизняної освітньої традиції, яка використовує для опису освіченості професіоналізму іншу систему понять, зокрема відому категоріальну тріаду «знання, уміння, навички» або ЗУНи, використання компетентнісного підходу поставило проблему своєрідного перегляду всієї категоріальної системи в педагогіці, визначення місця нових категорій і їх взаємодії з тими категоріями, які вже стали традиційними.

Як відомо, термінологія, крім наукового, має значною мірою політичне значення. Змістовно неточний термін створює хибне його розуміння, призводить до помилкових оцінок фактичної суті. Тому так важливо досягти спільної мови між «академічними колами», роботодавцями й випускниками вишів щодо якості результатів навчання, рівня володіння знаннями, уміннями й навичками.

Отже, перехід до компетентнісного підходу потребує опрацювання нового теоретичного базису, ідентифікації поняттєвого фонду європейської педагогічної термінології, зрозумілої всім учасникам освітнього процесу [19, с. 48].

Компетентнісний підхід має широку амплітуду висловлювань і на його користь, і щодо його неприйняття.

Так, деякі дослідники (наприклад, М. Бершадський) вважають, що поява такої категорії, як «компетентнісний підхід», є дещо штучною, спрямованою на те, щоб сховати старі проблеми під новими шатами [4, с. 136 – 143]. Інші (С. Зеєр, Є. Семанюк) підкреслюють невідповідність із самого початку практичної орієнтованості компетентнісного підходу та наявної предметної (зокрема й метапредметної) орієнтації педагогічної практики [9, с. 24 – 28]. А. Нестеров звертає увагу на невизначеність концептуального та інноваційного потенціалу компетентнісного підходу, зокрема незрозумілість принципової різниці останнього з історичними психолого-педагогічними концепціями діяльнісної та розвивальної спрямованості [15].

Однак більшість дослідників вважає, що компетентнісний підхід в усіх значеннях й аспектах найбільш глибоко відображає модернізаційні процеси, які нині наявні в усіх країнах Європи:

– компетентнісний підхід гарантує високий рівень і результативність підготовки спеціаліста (Г. Лежнина) [13];

– компетентнісний підхід сприяє оновленню змісту педагогічної освіти (В. Антипова, К. Колесіна, Г. Пахомова, І. Фрумін) [2, с. 57 – 62];

– компетентнісний підхід посилює практичну орієнтацію освіти, вийшовши за межі обмежень «зунівського» освітнього простору (А. Андреев) [1, с. 19 – 27];

– компетентнісний підхід забезпечує здатність випускника школи відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» в процесі, у соціальній структурі (В. Байденко, Н. Бібік, А. Субетто) [3; 6; 23];

– компетентнісний підхід орієнтує на побудову навчального процесу відповідно до очікуваного чи бажаного результату освіти (що буде знати і уміти студент «на виході») (І. Зимня) [11] та ін.

Аналіз поглядів українських та зарубіжних учених щодо поняття «компетентнісний

підхід» знаходимо в працях Н. Бібік [6; 5, 24–37], О. Пометун [19; с. 20], О. Овчарук [17, с. 6 – 16], О. Локшина [14, с. 6 – 16], О. Онопрієнко [18, с. 32 – 37] та ін.

Різні підходи до сприйняття і тлумачення поняття «компетентнісний підхід», вочевидь, пов'язані з особливостями суспільно-економічного розвитку кожної держави, національними традиціями, притаманними кожному народові особливостями формування й розвитку системи освіти. Такі дослідники, як А. Андреев, О. Заблоцька, Т. Кобильник, А. Присяжна, уважають, що компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію провідної освітньої парадигми з переважною трансляцією знань на створення умов для опанування комплексом ключових, загальногалузевих та предметних компетенцій, тобто з зміщенні кінцевої мети освіти зі знань на компетентність [8; с. 21, 71 – 78; 10; 1, с. 19 – 27]. Адже, як відомо, компетентність передбачає не лише наявність знань у певній галузі, а й наявність певної кваліфікації, і головне – можливість і право, повноваження виконувати певний вид роботи.

Зарубіжні вчені (Cl. Beelisle, M. Linard, V. Rey, L. Turkal, N. Guignon, M. Joras та ін.) пов'язують зміст компетентнісного підходу в освіті з формуванням здатності або готовності особистості мобілізувати всі свої ресурси (системно-організовані знання й уміння, навички, здібності та психічні якості), які необхідні для виконання певного завдання на високому рівні, а також адекватні конкретній ситуації, тобто відповідно до мети й умов перебігу конкретної дії [18, с. 34].

Як на нашу думку, найбільш зрозуміло концепцію компетентнісного підходу обґрунтували українські вчені (Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшина, О. Савченко, С. Трубачева, Л. Тарашенко та ін.) під час розробки міжнародного проекту «Освітня політика та освіта, „рівний – рівному”» (Академія педагогічних наук України). Автори проекту чітко розмежували термін «компетенція» і «компетентнісний підхід», що надає ясності й конкретності щодо тлумачення цих понять.

Під терміном «компетенція» автори проекту пропонують розуміти передовсім коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи. У межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати/набути компетентність (компетентності) у певній сфері діяльності.

Оскільки йдеться про процес навчання й розвитку особистості, що відбувається в системі освіти, то одним з результатів освіти й буде набуття людиною набору компетентностей, необхідних для діяльності в різних сферах суспільного життя [19, с. 66].

Систему компетентностей в освіті автори проекту визначили таким чином:

1) *ключові*, тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності, які визначають як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми;

2) *загальногалузеві* – їх набуває учень упродовж засвоєння змісту тієї чи тієї освітньої галузі у всіх класах середньої школи;

3) *предметні компетентності* – їх набуває учень упродовж вивчення якогось предмета в усіх класах середньої школи [19, с. 66].

Щодо поняття «компетентнісний підхід», то для нашого дослідження особливо важливим є обґрунтування цього поняття одним із авторів проекту О. Пометун. Під поняттям *компетентнісний підхід* вона розуміє спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості, результатом якого буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися у процесі навчання й містити знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [19, с. 66].

На нашу думку, таке розуміння та тлумачення компетентнісного підходу достатньо повно відображає його зміст. Водночас, хотілось би звернути увагу на деякі особливості та нюанси трактування компетентнісного підходу у вищій школі.

Після підписання Болонської декларації з'явилися нові програми, ініціативи, що сприяли реалізації мети формування загального європейського простору вищої освіти, причому і наднаціональні, і національні, і інституціональні. Найбільш відомі й ефективні програми мають багаторівневий характер, наприклад, спільні ініціативи Європейської комісії, Європейської асоціації університетів, у яких взяли участь університети з усіх країн учасниць Болонського процесу: проект «Створення спільних (подвійних дипломів)», проект «Формування культури якості», дослідження «Тенденції розвитку європейських освітніх структур» та ін.

У розробці проектів узяли участь 100 університетів із 16 країн-учасниць Болонської декларації. Завданням цих проектів було вироблення загального розуміння класифікації за рівнями в термінах компетентностей і результатів навчання. Під результатами розуміються набори компетентностей, що передбачають знання, розуміння й навички студента, які визначаються і для кожного блоку (модуля) програми, і для програми загалом.

Під час виконання проектів ставилося за мету дійти загальноєвропейського консенсусу у визначенні того, що повинні вміти робити після закінчення навчання випускники ВНЗ, тобто розробка державних стандартів нового покоління, в основу яких покладалася компетентнісний підхід [24, с. 78].

У межах зазначених проектів зроблена спроба визначити набір компетентностей спільних для всіх ВНЗ. Спочатку був складений список 85 компетентностей найбільш значущих для ВНЗ. За робочою класифікацією їх було поділено на 3 категорії: інструментальні, міжособистісні й системні.

Однак це не була остаточна класифікація ключових компетентностей, наприклад, Рада

Європи визначила п'ять груп ключових компетентностей, які в процесі навчання має опанувати молодь:

1. Політичні й соціальні компетентності.
2. Компетентності, що визначають здатність до життя в багатокультурному й багатоціональному суспільстві.
3. Компетентності, що визначають володіння усним і писемним спілкуванням, зокрема іноземними мовами.
4. Компетентності, пов'язані з виникненням інформаційного суспільства: володіння новими технологіями, уміння їх застосовувати.
5. Компетентності, що реалізують здатність і бажання безперервної протягом усього життя освіти [16, с. 23 – 24].

Єврокомісія запропонувала вісім ключових компетентностей, якими повинен володіти кожен європейець:

- компетенція в галузі рідної мови;
- компетенція в галузі іноземних мов;
- математична та фундаментальна природничо-наукова та технічна компетенції;
- комп'ютерна компетенція;
- навчальна компетенція;
- міжособистісна, міжкультурна та соціальна компетенції, а також громадянська компетенція;
- компетенція підприємництва;
- культурна компетенція.

Є й інші класифікації компетентностей, Ш розроблені тією чи тією країною відповідно К до своїх потреб, традицій, особливостей, своїх О освітніх цілей. Так, Австрія визначила такі компетентності: предметна, особистісна, соціальна, методологічна; Бельгія – соціальні, позитивне ставлення, здатність діяти й думати самостійно, мотиваційні, ментальна рухливість, функціональність; Фінляндія – пізнавальну, уміння оперувати в умовах змін та мотивованість, соціальну, особистісні, творчі, педагогічні та комунікативні, адміністративні, уміння діяти паралельно в різних напрямках; Німеччина – інтелектуальні, практико-знання, навчальні (інструментальні), ціннісно-орієнтаційні. У цьому разі йдеться

про загальні, ключові компетентності, які становлять основний набір найзагальніших понять, які слід деталізувати в комплексі знань, умінь, навичок, цінностей та відношень за навчальними галузями й життєвими сферами молодшої людини [17, с. 11].

Чому спостерігається така різноманітність у класифікації ключових компетентностей? Як зазначає дослідниця О. Овчарук, ключові компетентності мають бути сприйнятливими для всіх членів суспільства, тобто відповідними для всіх незалежно від статі, класу, раси, культури, сімейного стану та мови. Крім того, ключові компетентності мають бути узгоджені не тільки з етнічними, економічними та культурними цінностями й конвенціями відповідного суспільства, а й відповідати пріоритетам та цілям освіти й мати особистісно-орієнтований характер [17, с. 14].

Україна в основу розробки державних стандартів вищої школи поклала компетентнісний підхід, визначивши пріоритетними такі компетентності: соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні, професійні (загально-професійні, спеціально-професійні).

Як бачимо, сьогодні поставило завдання – сформувати в спеціаліста не тільки певні знання і професійні вміння, а й комплекс компетентностей, що передбачають і фундаментальні знання, і вміння аналізувати та розв’язувати проблеми в нових умовах [13].

У доповіді ЮНЕСКО зазначено: «Усе частіше підприємцям потрібна не кваліфікація, яка, на їхній погляд, занадто часто асоціюється з умінням здійснювати ті чи ті операції матеріального характеру, а компетентність, яка розглядається як певний коктейль навичок, притаманних кожному індивіду, у якому поєднуються кваліфікація в прямому значенні цього слова... і соціальна поведінка, здатність працювати в групі, ініціативність і любов до ризику» [7, с. 35].

За таких умов можемо говорити, що компетентнісний підхід частіше постає як опонент поняттєвій традиційній тріаді (знання – вміння – навички: ЗУНи). У цьому контексті

«зунівська» парадигма іноді прямо ототожнюється з образом «закритого», тоталітарного суспільства, організованого за зразком гігантської фабрики, у якій людині відведена непринадна роль «гвинтика». Тоді як компетентнісна модель освіти співвідноситься з динамічним «відкритим» суспільством, у якому продуктом процесів соціалізації, навчання, спільної та професійної підготовки до виконання всього спектра життєвих функцій повинен стати відповідальний індивід, готовий до здійснення вільного гуманістичного орієнтованого вибору [1, с. 19].

Таким чином, компетентнісний підхід можна розглядати не лише як засіб оновлення змісту освіти, але і як механізм приведення його у відповідність до вимог сучасності. У такому разі відповідь на виклики «інформаційної революції» й формування глобального ринку вбачається у зміщенні кінцевої мети освіти зі знань на компетентності. При цьому під компетентністю розуміється якась інтегральна здатність розв’язувати конкретні проблеми, що виникають у різних сферах життя. Така здатність, звичайно ж, передбачає наявність знань, але, як справедливо вказується в окремих теоретичних дослідженнях, присвячених обґрунтуванню компетентнісного підходу, потрібно не стільки володіти знаннями як такими, скільки володіти певними особистісними характеристиками і вміти в будь-який час знайти й відібрати потрібні знання в створених людством величезних сховищах інформації [1, с. 20].

Отже, оскільки компетентнісний підхід прямо пов’язаний з ідеєю всебічної підготовки й виховання індивіда не лише як спеціаліста, професіонала своєї справи, а і як особистості, члена колективу й соціуму, він є гуманітарним у своїй основі. Метою гуманітарної освіти, як відомо, є не лише передача майбутньому спеціалісту сукупності знань, умінь і навичок у певній сфері, а й розвиток світогляду, міждисциплінарного чуття, здатності до прийняття індивідуальних креативних рішень, до самоосвіти, а також формування гуманістичних цінностей.

У цьому й виражається специфіка компетентнісного підходу.

Крім того, до особливостей компетентнісного підходу у вищій школі можна віднести: визнання компетенцій як кінцевого результату навчання та їх цілеспрямоване формування; перенесення акцентів з поінформованості суб'єктів навчання на їх уміння використовувати інформацію для вирішення практичних проблем; оцінювання рівня сформованості в студентів компетенцій як результату навчального процесу; студентоцентрована спрямованість навчання; націленість фахової підготовки на майбутнє працевлаштування випускників [8].

Водночас у деяких дослідників виникає доволі серйозний сумнів щодо універсальності компетентнісного підходу, який може претендувати на повну заміну «знаннєвого».

Запровадження компетентнісного підходу, на думку А. Андреева, приводить до певної роздвоєності, виникнення компромісних подвійних конструкцій, у яких компетентнісний підхід суміщається з «зунівським». Формули такого суміщення різні: компетентності надбудовуються над знаннями, уміннями й навичками, формуючи міждисциплінарні зв'язки; обидві моделі співіснують, займаючи різні сектори й рівні освітнього простору [1, с. 21].

Тоді виникає запитання, чи варто компетентнісний підхід протиставляти «ЗУНам», оскільки він підкреслює значення досвіду, умінь і навичок, але зберігає методологічну й методичну самостійність.

Потім виникає інше запитання: а як у такому разі співвідносяться вимоги Болонського процесу?

Якщо придивитися до того, що за цим приховується, то не можна не помітити, що в європейських документах часто висловлена лише специфічна думка так званої євробюрократії. А невеликі держави зацікавлені в утвердженні таких міжнародних критеріїв і стандартів, які по можливості нівелювали б унікальні особливості та переваги освіти, орі-

єнтовані на «прирошення» знання в «точках зростання» сучасної науки.

Менеджера середньої ланки, грамотного чиновника, інженера-будівельника, автомеханіка, технолога харчової промисловості чи практичного юриста на рівні володіння відповідним набором компетентностей можна підготувати в будь-якій європейській державі. Але «людину знання», здатну зробити щось у таких галузях, як теорія техногенної цивілізації, геоекологія, психологія обдарованості, порівняльна етнопсихологія, філософія культури, історична альтернативістика, математичне моделювання нелінійних процесів, нанотехнології, штучний інтелект і багато-багато іншого – це зовсім інше, це, як правило, Еколь Нормал або Сорбонна, Кембрідж або Стенфорд, Національний університет імені Тараса Шевченка, Національний університет «КПІ» та ін., тобто високі школи з власними традиціями, тільки їм притаманними особливостями організації й здійснення навчального процесу [1, с. 25].

У будь-якому разі звертає на себе увагу те, що, приймаючи поняття *компетентність*, *компетенція*, *компетентнісний підхід* як робочі терміни, науково-педагогічні співтовариства в країнах з усталеними науково-освітніми традиціями зовсім не схильні надавати їм занадто широке поле застосування. Поряд з ними зберігають всі права «громадянства» й такі інтегральні терміни, як *знання*, *кваліфікація*, *професіоналізм*, *здібності* та ін.

Отже, зважаючи на зазначене вище, вважаємо, що теоретичне обґрунтування компетентнісного підходу у вищій школі ще повністю не склалося.

Фактично ми існуємо в ситуації історичної невизначеності, розвиток якої важко прогнозувати в деталях. Тому зафіксувати відповідний «вимогам сучасності» нормативний набір компетенцій, а тим більше однозначно виокремити ключові, сьогодні не просто й доводиться перебувати в постійному пошуку компетентнісної парадигми у вищій школі.

Проблеми сучасної вищої освіти в контексті компетентнісного підходу спонукають

нас до створення принципово нових освітніх стандартів, до формування й реалізації власного історичного проекту модернізації української вищої освіти.

Перспективу подальших розвідок може скласти дослідження компетентнісного підходу залежно від типу вищого навчального закладу, а також пошук моделей створення інтегрованої системи різнорівневої підготовки фахівців.

Література

1. **Андреев А. Л.** Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-педагогического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19 – 27.
2. **Антипова В. М.** Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете / В. М. Антипова, К. Ю. Колесина, Г. Р. Пахомова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 57 – 62.
3. **Байденко В. И.** Болонский процесс: проблемы, опыт, решения / В. И. Байденко. – М., 2006. – 111 с.
4. **Бершадский М. Е.** Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / М. Е. Бершадский // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136 – 143.
5. **Бібік Н. М.** Компетентнісний підхід до презентації освітніх результатів / Н. М. Бібік // Школа І ступеня: теорія і практика : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницьк. держ. пед. ун-ту імені Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2004. – Вип. 10. – С. 24 – 37.
6. **Бібік Н. М.** Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід в сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи / Н. М. Бібік // під заг. ред. Овчарук О. В. – К., 2001. – 111 с.
7. **Доклад** международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». – М. : ЮНЕСКО, 1997. – 65 с.
8. **Заблоцька О. С.** Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз / О. С. Заблоцька. – Режим доступу: eprints.zu.edu.ua/2473/1/63-68.pdf
9. **Зеер Э.** Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 24 – 28.
10. **Кобильник Т. П.** Компетентнісний підхід при вивченні «математичної інформатики» у педагогічному університеті / Т. П. Кобильник. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em2/content/07ktpupa.html>
11. **Компетентностный** подход // Реферативный бюллетень Российского государственного гуманитарного университета. – М., 2005. – 27 с.
12. **Кремень В.** Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти / В. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 431 с.
13. **Лежнина Г. В.** Компетентностный подход: теоретический анализ понятия / Г. В. Лежнина. – Режим доступа: // <http://www.eduhmao.ru/info/1/3760/83683/>
14. **Локшина О. І.** Моніторинг рівнів досягнень компетентностей: інноваційні підходи / О. І. Локшина // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. Овчарук О. В. – К., 2004. – С. 6 – 16.
15. **Нестеров А. В.** Контроль и оценка знаний обучающихся в системе управления качеством образования : автореф. на соиск. науч. степени канд. пед. наук / А. В. Нестеров. – СПб., 2004. – 21 с.
16. **Образовательный** стандарт высшей школы: сегодня и завтра / под ред. В. И. Байденко, Н. А. Селезнева. – М., 2001. – 243 с.
17. **Овчарук О. В.** Развитие компетентностного подхода: стратегические ориентиры международной спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К., 2004. – 111 с.
18. **Онопрієнко О. В.** Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті / О. В. Онопрієнко // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 32 – 37.
19. **Пометун О. І.** Дискусія українських пе-

дагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К., 2004. – 111 с.

20. Пометун О. І. Запровадження компетентнісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун // Вісник. – 2004. – № 22. – Режим доступу : <http://www.visnykOiatp.org.ua>

21. Присяжная А. Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых / А. Ф. Присяжная // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 71 – 78.

22. Селевко Г. Компетентности и их классификации / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138 – 143.

23. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Субетто. – СПб.-М., 2006. – 72 с.

24. Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для Российской высшей школы. – М., 2004. – 356 с.

Ця стаття є розширеною версією роботи «Competence Approach in the Higher School: Theoretical Aspect», раніше опублікованої в *Advanced Science Journal* (<http://advancedscience.org/2011/2/2011-01-02-083.pdf>).

* * *

Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект

У статті розглянуто проблему виникнення та дослідження категорії «компетентнісний підхід» у контексті Болонського процесу в Україні. Автор розмежує поняття «компетенція» та «компетентнісний підхід», характеризує особливості та нюанси застосування компетентнісного підходу у вищій школі, зокрема студентоцентризм навчання, спрямованість фахової підготовки на майбутнє працевлаштування випускників. Порівняльна характеристика нової категорії та традиційної поняттєвої тріади «знання – уміння – навички» («ЗУН») доводить, що компетентнісний підхід не можна відверто протиставляти «ЗУНам», оскільки вони взаємопов'язані.

Ключові слова: компетенція, компетентнісний підхід, поняттєва тріада «знання – уміння – навички» («ЗУН»), Болонський процес.

Побирченко Н. С. Компетентностный подход в высшей школе: теоретический аспект

В статье рассматривается проблема возникновения и исследования категории «компетентностный подход» в контексте Болонского процесса в Украине. Автор разграничивает понятия «компетенция» и «компетентностный подход», характеризует особенности и нюансы применения компетентностного подхода в высшей школе, в частности студентоцентризм обучения, направленность профессиональной подготовки на будущее трудоустройство выпускников. Сравнительная характеристика новой категории и традиционной понятийной триады «знания – умение – навыки» («ЗУН») показывает, что компетентностный подход нельзя противопоставлять «ЗУНам», поскольку они взаимосвязаны.

Ключевые слова: компетенция, компетентностный подход, понятийная триада «знания – умения – навыки» («ЗУН»), Болонский процесс.

Pobirchenko N. S. The competency building approach in higher school: theoretical aspect

This article focuses on origin and investigation of the category of «competency building approach» in the terms of Bologna process in Ukraine. The author distinguishes the terms «competence» and «competency building approach», characterises particularities and shades of use of competency building approach in higher school, especially the studentcentrism of education, the direction of the vocational training to future job placement of graduating students. The comparative analysis of the new category and conceptual trine «knowledge – skills – attainments» (KSA) proves that the competency building approach cannot be contrasted with KSA, as these terms are interrelated.

Key words: competence, competency building approach, conceptual trine «knowledge – skills – attainments» (KSA), Bologna process.

Стаття надійшла до редакції 28.03.2012 р.

Прийнято до друку 25.05.2012 р.