

Олена СЛЮСАРЕНКО

КВАЛІФІКАЦІЙНА КРИТЕРІАЛЬНІСТЬ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ПОНЯТІЙНО- МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Понятійно-методологічне підґрунтя кваліфікаційних критеріїв компетентності проаналізовано крізь призму світоглядно-аксіологічних пріоритетів, які потребують транснаціонального узгодження, конвенціоналізму. Вдосконалено критеріальну діагностику компетентності. Надано понятійної виразності терміну «рівень компетентності».



Потреба генерування національної рамки кваліфікацій України цілком об'єктивна і закономірна. Вона обумовлена як необхідністю надання кваліфікаційній сфері критеріально виразних ознак, так і нагальністю транснаціонального узгодження насамперед світоглядно-аксіологічних пріоритетів. Доводиться визнати нестачу рекомендацій концептуального гатунку. Деякі публікації вітчизняних дослідників здебільшого містять загальні фрази і евфемізми, котрі не мають нічого спільного навіть з констатаційними, не говорячи вже про пропозиційні аспекти. Адже висловлювати думку в спосіб, що слід використовувати європейський досвід розробки рамок кваліфікацій і визначення компетентностей, а також власні національні наукові напрацювання з цих питань, — це означає не сказати практично нічого.

У пошуках ефективних організаційних підходів до створення національної рамки кваліфікацій чимало вітчизняних дослідників наполягають на необхідності утворення рішенням Кабінету Міністрів України міжвідомчих робочих груп під керівництвом Міністерства освіти і науки України (далі — МОН) чи Міністерство праці та соціальної політики України (далі — Мінпраці), що посприяло б прийняттю і фінансуванню відповідної цільової програми. У цілому з такою пропозицією можна погодитися, але слід неупереджено визнати, що зазначений підхід не гарантує ефективного розв'язання проблеми: належний рівень державного фінансування і наявність профільної програми є необхідною, але аж ніяк

не достатньою умовою генерування адекватної, ефективної та евристичної концептуалістики.

Відсутність державної програми і обмежене фінансування — лише формальна верхівка айсбергу, підводна змістовна частина якого полягає в тому, що на заваді створенню національної рамки кваліфікацій України стоїть чимало проблем не лише методологічного та концептуального, а й світоглядного та понятійного характеру. Одна з класичних дефініцій поняття УПОДІБНЮЄ його думці, котра «ЯВЛЯЄ собою знання СУТНОСТІ тих чи інших якісно особливих предметів, відповідь на запитання, чим є ці предмети по суті» [2]. Власне, світоглядні та смислові сектори (напрями, акценти, пріоритети) концептуалізації уявлень про кваліфікації, компетентність і компетенції якраз позначені істотними відмінностями.

Якому світоглядно-методологічному підгрунтю доцільно віддати дослідницьку перевагу? Слід враховувати, що емпіричний підхід надає можливість сформулювати в цілому об'єктивну відповідь на абсолютну більшість запитань, виходячи з досвідних даних людської життєдіяльності і суспільного буття. Однак йому притаманні деякі істотні вади — зокрема, поверховість, еkleктичність, ситуативність тощо. З огляду на зазначену обставину емпіричний підхід доцільно доповнити теоретичним, адже теорія допомагає встановити сутнісні критерії, передбачити і спрогнозувати їхню екстраполяцію на абсолютну більшість не лише дійсних, а й вірогідних, еventуальних ситуацій. Таким чином, поєднання теоретичних та емпіричних досліджень істотно підвищує рівень достовірності висновків і рекомендацій, їхньої наукової об'єктивності, адекватності та ефективності.

Сутність діагностики компетентності виявляється можливою лише в разі відповіді на запитання: що таке компетентність узагалі й наскільки значними є поправки на специфіку вузькопрофільних, галузевих і т.п. компетентностей? Компетентність коректно визначати через *ефективність* та *дієздатність* (спроможність виконати на належному рівні певне завдання, місію, роботу тощо). У перекладі з латинської *competentia* означає сегмент аспектів, у межах якого індивід добре обізнаний, володіє достатніми знаннями і необхідним досвідом. Як правило, компетентність уподібнюють поінформованості, обізнаності та авторитетності. Це також знання, вміння і навички, що визначають спроможність суб'єкта виконувати завдання в певній сфері діяльності — зокрема, у професійній.

Кваліфікації охоплюють широкий спектр результатів навчання (зокрема, теоретичні знання, практичні та технічні навички і вміння), а також суспільну компетентність, в контексті якої ключовим є вміння працювати з іншими, комунікувати. Власне, компетентність і є основним змістовно-функціональним атрибутом, який віддзеркалює, змальовує, окреслює кваліфікацію. Саме атрибутом, а не модусом (на відміну від атрибута модус є властивістю, притаманною явищу, об'єкту чи предмету не завжди, а лише за деяких умов і обставин). З огляду на зазначену особливість вираження кваліфікацій засобом компетентностей є цілком коректним.

Важливим фактором, котрий необхідно враховувати під час діагностики і розуміння особливостей компетентності є здатність використовувати знання, вміння і особисті, соціальні та методологічні здатності у роботі й навчанні, для професійного та особистісного розвитку. Це вміння ефективно застосовувати свої знання, діяти адекватно до ситуації, здебільшого взаємодіючи з іншими людьми, з широким соціальним контекстом. Цілком коректним є також визначення компетентності у вигляді ефективної *індивідуальної* діяльності на основі застосування надіндивідуальних, тобто таких, що утворюють скарбницю колективних (групових, корпоративних, загальносуспільних) знань.

Парадигма компетентності віддзеркалює вміння розв'язувати реальні проблеми, бути фахівцем у конкретній сфері діяльності, забезпечувати необхідний результат. Безперечно, формальна наявність диплома не гарантує дотримання таких вимог. Можна мати які завгодно документи про фаховий рівень, але в реальному секторі суспільного буття перевагу надають компетентним індивідам, спроможним ефективно розв'язувати проблеми. Причому, ефективність в даному разі може бути не сумірною компетентності; скоріше, вона віддзеркалює легітимність, убудованість в існуючу соціальну ієрархію, в межах якої існує консенсусний вердикт — це є найкращим у даній сфері діяльності.

Приміром, ринок освітніх послуг України переповнений різноманітними пропозиціями від комерційних ліцеїв та коледжів, які навпereichми доводять свою компетентність численними сертифікатами, подяками від можновладців різних часів і народів тощо. Тут за високу плату потенційним учням пропонується окрім базового шкільного курсу освоїти ще й основи економіки, права, бізнесу, психології, міжнародних відносин і т.д. і т.п. Втім, часто-густо з'ясовується, що серед переможців олімпіад учнів таких навчальних закладів одиниці. Вихованців модних ліцеїв і коледжів ви також не знайдете серед тих, хто отримав хоча б 780 балів з 800 можливих під час зовнішнього незалежного оцінювання. Напрошується очевидне запитання: що ж є об'єктивним критерієм якості освітніх послуг та компетентності педагога і викладача — кілограми сертифікатів чи результати олімпіад і зовнішнього незалежного оцінювання?

Ситуація з пільговиками-медалістами також далека від здорового глузду. Якщо торік результати зовнішнього незалежного оцінювання враховувалися при врученні медалі, то цього року МОН чомусь скасувало це положення, що потягло за собою лавиноподібне збільшення кількості медалістів порівняно з 2009 р. Той факт, що рівень знань теперішніх медалістів здебільшого не відповідає отриманим нагородам, можна пересвідчитися за допомогою інформаційної системи «Конкурс» МОН, де виставлено результати зовнішнього незалежного оцінювання. Інакше як шоком важко відрекомендувати ситуацію, коли з'ясовується, що більше третини медалістів отримали усього 120 — 150 балів за тести [11]. Якщо цей показник трансформувати в 12-бальну шкалу, якою оцінюються нав-

КОМПЕТЕНТНІСТЬ В ОСВІТНІХ ЗАПИТАХ

чальні досягнення в школах, то матимемо результат: ледве не 40% медалістів написали тести на 4–7 балів. Очевидно, ці цифри є надто промовистими, аби їх підкріплювати додатковими коментарями.

Компетентність як самостійно реалізована спроможність зумовлена набутими знаннями та життєвим досвідом, цінностями і здібностями, розвинутими в результаті пізнавальної діяльності та освітньої практики. Це спосіб існування знань, вмінь, освіченості, котрий сприяє особистісній самореалізації. Як ознака особистості компетентність є ширшою за знання, вміння та навички: вона містить у собі всі ці поняття як необхідні сутнісно-функціональні складові. Знання, вміння та навички не вичерпують смисловий ресурс компетентності, оскільки та передбачає не *формально-механічну наявність*, а *володіння і вміле застосування* знань, умінь і навичок.

Компетентність передбачає не лише набуті й цілеспрямовані вміння, а й можливість їхньої якомога повнішої реалізації, застосування на практиці. Вона є спроможністю кваліфіковано провадити певну діяльність, виконувати завдання і розв'язувати проблеми відповідно до соціальних вимог і сподівань. *Ядром компетентності* є саме діяльнісні спроможності — *сукупність способів дії*. Їхнім ключовим компонентом вважається досвід — інтеграція в єдине ціле засвоєних індивідом способів і прийомів розв'язання проблем.

Поняття компетентності пов'язане з виконанням складних практичних завдань, котрі потребують не лише відповідних знань і вмінь, а й певних стратегій та рутинних процедур, необхідних для формалізації і впровадження на практиці знань і умінь. Компетентність — інтегральний показник якостей особистості. Її важливим атрибутом є не сума отриманих знань і вмінь, а спроможність мобілізувати і ефективно застосувати ці знання і вміння для розв'язання конкретної проблемної ситуації.

Компетентність — це інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований засобом досвіду, знань, вмінь на поведінкових реакцій, здатність успішно задовольняти індивідуальні та суспільні потреби, ефективно діяти і продуктивно виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність вибудована на поєднанні пізнавальних ставлень і практичних цінностей, навичок, поведінкових автоматизмів, знань та вмінь — усього того, що можна застосувати для ефективної діяльності.

Когнітивна складова компетентності є процесом цілепокладання і проектування діяльності з урахуванням можливих ризиків і перешкод; афективна складова генерується засобом емоційної мотивації на виконання поставлених завдань; волевова складова є спроможність інтенсифікації праці за рахунок спроможності подолання труднощів.

Компетентність передбачає не стільки наявність значного обсягу знань і досвіду, скільки вміння актуалізувати ці знання та вміння в потрібний момент з метою реалізації своїх професійних функцій. Це

спосіб існування знань та вмінь, який сприяє особистісній самореалізації. Вона являє собою складний синтез когнітивного, предметно-практичного та особистісного досвіду. Навчити компетентності неможливо, оскільки вона не є сумою знань, умінь та навичок, а виявляє себе в спроможності, бажанні та мотивованості виконати професійну діяльність на високому якісному рівні.

Компетентнісна характеристика закріплюється за індивідом в результаті оцінювання ефективності його дій, спрямованих на розв'язання значущих для відповідного співтовариства проблем. *Володіти компетентністю* — це притримуватися певних принципів, цінностей, норм і правил, пов'язаних з визначальними для тієї чи іншої ситуації умовами, і при цьому досягати наміченої мети, здійснювати наміри.

Рівень компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для успіху в досягненні результату. Його можна перевірити лише на практиці — так би мовити, в польових умовах. Чим вимірюється компетентність? Легітимізованих і конвенційно узгоджених одиниць виміру і приладів не існує. Її можна виміряти лише опосередковано — через довіру і визнання інших людей, через відношення до тебе і твою соціальну легітимність, а ці фактори неможливо ні автоматизувати, ні механізувати, ні виміряти в тих чи інших еталонах одиниць, ваг та мір.

Джон Равен аргументовано виклав тезу, згідно з якою компетентність зумовлена насамперед світоглядом людини, розумінням необхідності ефективного виконання певних функцій [7]. На його переконання, розвиток компетентності детермінативно зумовлений передовсім системою ціннісних орієнтацій індивіда. Саме розв'язання ціннісних проблем і конфліктів, а також оцінка, аналіз, світоглядно-аксіологічне зважування альтернатив утворюють основу будь-якої програми розвитку компетентності.

Джон Равен витлумачує компетентність універсальною властивістю особистості, котра є специфічною по відношенню до різних видів діяльності. Він розмежовує *спеціальну, соціальну і особистісну* компетентність, а також виокремлює *вищі компетентності*, котрі передбачають наявність високого рівня ініціативи, спроможність організувати інших задля виконання поставлених цілей, готовність і вміння об'єктивно аналізувати комплексні наслідки своїх дій [7].

Існує структуризація компетентностей на п'ять груп: інтелектуально-знаннєві, ціннісно-орієнтаційні, діалого-комунікаційні, творчо-інноваційні та художньо-образні [4–6; 9; 10]. Очевидно, коректно вести мову про деяку загальну компетентність та предметні (спеціальні) компетентності. Цілком слушним є виокремлення базових компетентностей, допереліку яких відносять загальнонаукові, соціально-економічні, інформаційно-комунікативні, громадянсько-правові та загальнопрофесійні знання. Також важко заперечити доцільність понятійної легітимізації *ключових компетентностей*, котрі мають вирішальне значення для відповідної буттєвої сфери чи виду діяльності.

Зокрема, до *особливостей ключових компетентностей освіти* належить спроможність ефективно функціонувати не лише в навчальній, а й в іншій сферах життєдіяльності — зокрема, за умов, коли виникає необхідність у самостійному розв'язанні проблеми, конкретизації її сутнісних чинників, пошуків способів розв'язання, оцінки отриманих результатів, а також визначення актуальних цілепокладаючих орієнтирів.

Мету і результат навчання коректно відрекомендувати саме як компетентність. У контексті навчання компетентність є вміння справлятися із завданнями і проблемами; це «деякий комплекс, котрий пов'язує компетентність воедино знання, вміння і дії, тобто спроможність мобілізувати вміння в конкретній ситуації» [8].

Виокремлюють такі компоненти компетентностей тих, хто навчається (студентів):

— загальнонавчальна — поінформованість студентів про основні ідеї, поняття і концепції в предметних сферах знань; сформованість дидактичних умінь і навичок, інтелектуальних здібностей для самостійного отримання нових знань, засобів і способів пізнавальної діяльності;

— загальнокультурна — готовність до гармонійного входження в культурний простір людства, до діалогової форми спілкування; комунікативна, естетична та етична культура студента;

— загальнометодологічна — цілепокладання і вміння самостійно й критично мислити, навички аналізу ситуацій, вміння бачити ключові проблеми, проектувати і планувати шляхи раціонального їх подолання, самостійно коригувати власний розвиток і діяльність в напрямку досягнення поставленої мети, об'єктивно оцінювати свою поведінку в контексті вимог соціальної дійсності [там само].

Компетентнісний підхід є узагальненим віддзеркаленням спроможності людини ефективно діяти за межами стандартних ситуацій. Не ставлячи перед собою завдання вичерпного визначення всіх аспектів компетентнісного підходу, зупинимось лише на декількох — найбільш значущих і змістовних. Компетентнісний підхід концептуально протистоїть підходу знанневому — трансляції готового знання. Він здійснює спробу внести особистісний смислв процес оволодіння знаннями, акцентуючи увагу на результаті освіти — причому, в якості результату розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини ефективно діяти в різноманітних проблемних ситуаціях.

Деякі дослідники вважають фундатором компетентнісного підходу Аристотеля, який вивчав можливості людини, позначеної грецьким терміном «*atere*» — сила, яка розвивається і вдосконалюється до такої міри, що стає характерною ознакою особистості. Інші дослідники вважають, що поняття компетентність та компетенція почали широко використовуватися лише після запуску Радянським Союзом ШТВЧНОГО СУПУТНИКА Землі та критики в контексті цієї події недоліків освітньої системи СІЛА. У цілому не викликає сумнівів закономірність, згідно з якою зацікав-

леність проблемою компетенцій та компетентності завжди співпадала з кризовими ситуаціями в економіці, освіті й культурі.

Запровадження компетентнісного підходу відбулося у СІА ще наприкінці ХХ століття з метою визначення причин успіху і ефективної роботи кращих працівників, а також виявлення їхніх сутнісних відмінностей від працівників менш успішних.

У Німеччині набуло вжитку поняття «ключові кваліфікації», яке включає індивідуальні компетентності, котрі формулюються як «спроможність розв'язувати проблеми незалежно», «спроможність до співробітництва», «комунікативна гнучкість», «корпоративний та міжособистісний етикет».

Компетентнісний підхід має двоєдину функцію — по-перше, своєрідної протиотрути проти лавиноподібного зростання кількості предметів, по-друге, як практично-орієнтована версія надміру романтичних підходів до особистісно-орієнтованої освіти. Атестаційні процедури в межах компетентнісного підходу можуть мати як індивідуальний (рейтинги, тести, курсові та дипломні роботи тощо), так і інституційний характер (громадська експертиза діяльності, надання рейтингів освітнім закладам, атестація і ліцензування тощо).

Упровадження компетентнісного підходу потребує виконання багатьох дослідницьких завдань — насамперед з'ясування проблем і перспектив реалізації компетентнісного підходу. Набули рельєфних ознак декілька груп істотних протиріч, а саме: невизначеність концептуального та інноваційного потенціалу компетентнісного підходу, а також відсутність організаційно-управлінських аспектів впровадження компетентнісної парадигми.

Також слід мати на увазі, що компетентнісний підхід де-факто є корелятом багатьох традиційних підходів — зокрема, культурологічного, функціонально-комунікативного, науково-освітнього, дидактично-центричного і т. ін. Компетентнісний підхід ще не має опертя на деякий чіткий понятійний і методологічний апарат, не створив власну концепцію і світоглядно-аксіологічну логіку. За таких умов напрошується запитання: яким є власний смисл, умови актуалізації і застосування компетентнісного підходу?

Сутність концептуальних проблем реалізації компетентнісного підходу зумовлена поліаспектністю та різноспрямованістю інтересів усіх суб'єктів, котрі беруть участь в цьому процесі. Наприклад, держава має досвід розробки кваліфікаційних характеристик — чіткого переліку знань і вмінь, значущого з точки зору отримання диплома про державну атестацію; натомість для працедавців вирішальне значення мають базові комунікативні та інформаційні компетентності, а також наявність досвіду роботи за спеціальністю і рекомендацій.

Проблема полягає в тому, що розуміння компетентнісного підходу і стратегії його впровадження повинні бути співвіднесені не лише з існуючими науковими розробками, а насамперед з динамічними змінами нор-

КОМПЕТЕНТНІСТЬ В ОСВІТНІХ ЗАПИТАХ

мативно-правового, економічного, соціально-економічного статусу освіти, перспективами східноєвропейської і всеєвропейської інтеграції, а також внутрішніми проблемами, обмеженнями та ризиками розвитку.

Реалізація компетентнісного підходу набуває першорядного смислу насамперед в контексті перспектив модернізації освіти та суспільства в цілому. Передовсім необхідно чітко ідентифікувати компетентності, у термінах яких визначаються результати освіти, а також сформулювати кваліфікації, котрі також описуються в термінах компетентностей. Оскільки освіта є відкритою системою, то практично неможливо пере-дбачити компетентності і напрями підготовки, які виявляться актуальними в оглядовому майбутньому. Це є одним з ключових недоліків *результатного (компетентнісного) підходу*. *Освітні результати беруться за основу і виражаються в термінах компетентностей [4], яких має набути здобувач освіти. Ці компетентності лягають в основу кваліфікацій, які надаються випусникам навчальних закладів.*

Запровадження компетентнісного підходу передбачає зміщення акцентів з освітнього процесу на навчальний результат, який виражається в термінах компетентностей. Згідно з концепцією компетентнісного підходу результат більш важливий, ніж спосіб його здобуття [5].

Таким чином, компетентнісний підхід найбільш влучно відображає сутність і потребу модернізаційних процесів в освітній сфері. Згідно з ним педагог має бути націленим на оволодіння технологіями розвитку компетентностей тих хто навчається, вміння оперативно освоювати необхідні для реалізації компетентнісного підходу знання і досягати значних результатів у сфері професійної діяльності. Під компетентнісним підходом в освітній системі розуміють пріоритетну орієнтацію «на цілі — вектори освіти: ефективність навчання, самовизначення (самодетермінацію), самоактуалізацію, соціалізацію і розвиток індивідуальності» [3].

Компетентнісний підхід розширює сферу освіти за рахунок механізмів саморозвитку всіх видів життєдіяльності — пізнавальної, професійної, соціальної, особистісної і передбачає якісно нову систему оцінки готовності випусника до продовження навчання і успішної адаптації в умовах динамічно мінливого суспільства. Успіх реалізації компетентнісного підходу залежить від того, чи будуть створені умови, котрі розширюють коло інтересів зацікавлених учасників освітнього процесу — батьків, соціальних партнерів, педагогів, студентів тощо.

Компетентнісний підхід — це сукупність загальних положень, котрі визначають логіку освітнього процесу, орієнтованого на розвиток системного комплексу освіченості та поінформованості, умінь, смислових орієнтацій, адаптаційних можливостей, досвіду і способів діяльності в контексті отримання конкретного продукту. Він виявився світоглядно-концептуальним відгуком на протиріччя між необхідністю забезпечення необхідної якості освіти та неможливістю розв'язати цю проблему традиційним способом з огляду на збільшення обсягу інформації, котра

підлягає засвоєнню. Компетентнісний підхід акцентує увагу на результаті освіти — причому, в якості результату розглядається не сукупний масив засвоєної інформації, а спроможність індивіда ефективно виконувати свої функціональні повноваження в проблемних ситуаціях.

Телеологічно-деонтологічні пріоритети компетентнісного підходу генерують такий понятійно-смісловий каркас:

— *смісл освіти* полягає у розвитку в тих, хто навчається (студентів), спроможності самостійно розв'язувати проблему в різних сферах життєдіяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є власний досвід студентів;

— *зміст освіти* є дидактично адаптованим соціальним досвідом розв'язання пізнавальних, світоглядних, телеологічних, аксіологічних та інших проблем;

— *організація освітнього* процесу полягає у створенні умов для генерування досвіду самостійного розв'язання пізнавальних, організаційних, комунікативних та інших проблем, що складають зміст освіти;

— *освітній результат* ґрунтується на аналізі рівнів освіченості, досягнених студентами на різних етапах навчання.

Потреба змалювання якостей випускника вищої школи в термінах компетентнісного підходу визріла давно; на додаток Болонський процес вимагає ще й загального розуміння змісту кваліфікації і ступенів у всіх програмах країн-учасниць, вважаючи пріоритетним напрямом спільних зусиль визначення загальних і спеціальних компетентностей випускників.

Деякі дослідники пов'язують ступінь запитаності компетентнісного підходу з потребами модернізації сучасної освіти. З такою точкою зору погодитись важко хоч би тому, що значущість і ефективність компетентнісного підходу є абсолютною в суспільно-історичному вимірі — тобто вона не може бути зумовлена якимись конкретно-історичними особливостями. Зазначені особливості можуть хіба що додатково актуалізувати і загострити необхідність дієвого компетентнісного підходу, але не легітимізувати і не легітимізувати його як парадигмальний підхід.

Проте відсутність чіткого змістовного і функціонально-інструментального визначення чомусь не вважається достатньою підставою для відмови від застосування зазначеного поняття в таких ключових процесах суспільної життєдіяльності, як оцінка співробітників, управління мотивацією і професійної кар'єрою. Навпаки — поняттєві конструкти компетентності та компетентностей, немов прапор, здіймаються над освітою, бізнесом і стратегемами управління, економіки і соціального розвитку, набуваючи статусу ледве не ключових, визначальних з точки зору результатів роботи з персоналом.

У питанні визначення природи, сутності компетентності, її видової і родової структури, змісту і взаємозв'язку компетентності та компетентностей вочевидь наявні проблеми понятійного та теоретико-методологічного гатунку. Склалася ситуація, коли за деревами процедур і технологій не

видно лісу концептуальних, світоглядних і аксіологічних проблем. Точніше кажучи, в принципі ліс цей видно, але відсутні або бажання, або умови, або вміння, або обставини його обстежити під ключовими для поточної і перспективної суспільної дійсності критеріальними азимутами.

Вживання нових термінів часто призводить до смислової неточності й багатозначності інтерпретацій. Різні дослідники окреслюють сутність проблематики в широкому субстанційно-значеннєвому діапазоні. Та попри інтенсивність аналітично-концептуалізаційних зусиль, беззаперечним фактом залишається недостатня структурованість понятійного апарату, котра створює істотні перешкоди на шляху визначення переліку компетентностей.

Найбільш респектабельне сучасне словникове видання України інтерпретує поняття компетентність, компетентний і компетенція у спосіб смислового дублювання. Зокрема, компетентний має два значення: «1. Який має достатні знання в якій-небудь галузі, який із чим-небудь добре обізнаний, тямущий. 2. Який має певні повноваження, повноправний, повновладний» [1]. Тлумачення компетенції практично ідентичне: «1. Добра обізнаність із чим-небудь. 2. Коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи» [1]. Компетентності — вужче поняття. Воно обмежене предметною сферою, в якій індивід спроможний ефективно виконувати спеціалізовану діяльність. Натомість термін компетентність змістовно є більш широким і ємним по відношенню до знань і вмінь людини. Це складова загальної культури людини, сукупність її світогляду і системи знань та вмінь, котра забезпечує цілеспрямовану самотійну діяльність.

Більшість словників тлумачить компетентність як знання і досвід у певній сфері, володіння компетентністю або знаннями, котрі дають підстави предметно стверджувати про щось. Часто компетенцію пов'язують зі сферою повноважень органу, який здійснює управління, а також із колом питань, з яких він має право приймати рішення. Сфера таких повноважень встановлюється законами, іншими нормативними актами, положеннями, інструкціями та статутами. Натомість компетентність витлумачується як поінформованість, обізнаність, авторитетність; володіння необхідними знаннями та досвідом.

Традиційно поняття компетентність означає володіння компетентностями, знаннями, що дозволяють аргументовано стверджувати про той чи інший предмет (явище). Інший підхід визначає компетенцію повноваженнями або ж колом питань, у сфері яких суб'єкт наділений правом прийняття рішень. Слово «*compete*» означає «разом досягати мети, відповідати вимогам, бути спроможним». Зазначене «разом» як поєднання і сумірність зусиль було втрачене в процесі різних перекладів і тлумачень цього поняття, а без нього неможливо адекватно осягнути сутність компетентності як відповідності індивіда деяким системним вимогам з метою досягнення обраної мети в умовах спільної життєдіяльності. Ці ви-

моги відображаються в окремих компетентностях — знаннях та досвіді й відповідній сфері діяльності.

Компетентність тлумачиться в широкому змістовному діапазоні — зокрема, як: спроможність діяти на основі отриманих знань; специфічні предметні вміння та навички; оволодіння знаннями, які дають підстави кваліфіковано про щось судити; набуття людиною відповідної компетентності, яке включає особисте ставлення до неї та предмета діяльності; результатно-діяльнісна характеристика освіти, а також рівень функціональної активності, необхідний і достатній для успіху в досягненні результату. Компетентністю здебільшого відрікомендують сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, котрі стосуються деякого кола предметів та процесів і є необхідними для ефективної діяльності щодо них; загальну здатність, що базується на знаннях, здібностях, досвіді та цінностях, набутих в процесі навчання; соціальну закріпленій освітній результат.

Основна різниця між поняттями компетенція та компетентність полягає в тому, що перше визначається державою, установами та окремими особами, які уповноважені організувати відповідний вид діяльності; на томість друге набуває значення в процесі оволодіння знаннями, вміннями, та компетентностями, вказуючи на здатність індивіда виконувати певний вид діяльності. Якщо компетентність — це система знань, умінь, навичок та способів діяльності, то компетентності є результатом пізнавальної діяльності.

Таким чином, компетентність коректно подати у вигляді комплексу компетентностей як виявів успішної діяльності. Компетентність — це соціальна вимога (норма), що стосується освітньої підготовки спеціалістів. Вона необхідна для продуктивної діяльності у відповідній сфері. Компетентність відзеркалює володіння суб'єктом відповідними компетентностями і включає особистісне відношення до предмета діяльності. Якщо компетентності є деякою відчуженою і наперед заданою вимогою до обов'язкової підготовки індивіда, то компетентність — уже досягнута особистісна якість, характеристика. Таким чином, компетентність — це вже здійснена особистісна якість або сукупність якостей спеціаліста, а також необхідний досвід діяльності у деякій сфері. Поняття компетентності включає не лише когнітивну та операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, соціальну, поведінкову, етичну, психологічну тощо. Воно утримує в собі результати навчання, систему ціннісних орієнтацій, світоглядні автоматизми та аксіологічно-етичні пріоритети і преференції.

Література:

1. Великий глумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. — С.560.
2. Войшвилло Е.К. Понятие. М.: Издательство МГУ, 1967. — С.107.
3. Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования: Монография. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. — С.67.
4. Луговий В.І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. — № 2(63), 2009. — С. 13-25.
5. Луговий В.І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс // Вища освіта України. — № 3 (додаток 1). — 2009 р. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». — К.: Гнозис, 2009. — 630 с. — С. 8-14.
6. Луговий В.І. Ціннісні компетентності — невід'ємна складова підготовки фахівців з вищою освітою в умовах євроінтеграції // Вища освіта України. — Додаток № 4, том I (13). — 2009. — Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». — 568 с. — С. 393-401.
7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. — М., 2002.
8. Сергеев И.С. Как реализовать компетентностный подход в обучении // Преподавание истории и обществознания в школе. 2004. — С.39.
9. Слюсаренко О. Структура та компонентний склад, показники і критерії оцінювання професійної компетентності державного службовця як основи його кар'єрного розвитку // Вісн. НАДУ. — 2006. — № 2. — С. 123-132.
10. Слюсаренко О.М. Діяльність органів державної влади з професійного вдосконалення й кар'єрного розвитку державних службовців (світовий досвід і його застосування в Україні): Автореф. дис. ... канд. наук. з держ. упр. 25.00.03 / Дніпропетр. регіон. ін-т держ. упр. Нац. акад. держ. упр. при Презид. України. — Д., 2007. — 20 с.
11. Міністерство освіти і науки України. — Режим доступу: www.mon.gov.ua.

Олена Слюсаренко. Кваліфікаційна критеріальність компетентності...

***Елена Слюсаренко.* Квалификационная критериальность компетентности: понятийно-методологические аспекты.**

Понятийно-методологическая основа квалификационных критериев компетентности проанализирована сквозь призму мировоззренческо-аксиологических приоритетов, которые требуют транснационального согласования, конвенционализма. Усовершенствована критериальная диагностика компетентности. Термину «уровень КОМПЕТЕНТНОСТИ» придана понятийная выразительность.

***Olena Slyusarenko.* Qualification Criteria of Competence: Conceptual and Methodological Aspects.**

Conceptual and methodological basis of qualification of competence criteria is analyzed through the prism of ideological-axiological priorities that require transnational coordination, conventionalism. Criterion diagnostic of competence is improved. The term «level of competence» is provided conceptual expression.