

ПОНЯТТЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПО ФРАНЦУ ВАЙНЕРТУ

Поняття компетентності як передумови появи компетентнісно орієнтованої дидактики з'явилося на початку 70-х років минулого століття. Його автор – американський лінгвіст, філософ, політичний активіст, аналітик, літератор, професор мовознавства Масачусетського технологічного інституту Аврам Ноам Хомський. Продовжили роботу в цьому напрямі керівник Нюрнберзького інституту ринкових відносин і дослідження професій Дитер Мертенс та німецький педагогічний психолог Франц Вайнерт, на ретроспективу дослідницької діяльності якого звернемо особливу увагу.

На початку своїх досліджень Франц Вайнерт звертається до аналізу поняття компетентності заснованого на запропонованій Ноамом Хомським моделі «компетентність – дія» (Kompetenz-PerformanzModell). Тут компетентність розуміється як універсальна здатність, що безпосередньо відноситься тільки до володіння мовою. Базовою властивістю поняття компетентності, запропонованого Ноамом Хомським, Франц Вайнерт називає постулат наявності природженої системи правил як основи для навчання (rulebased learning) [3]. Дія, у свою чергу, залежить від ситуаційного контексту та від попереднього досвіду і навчання індивіда. Франц Вайнерт критикував довільність проведення межі між компетентністю і дією в моделі Хомського і указував, що ця модель практично не може бути застосована в інших областях, наприклад, у сфері отримання знань. Висновок, який робить Франц Вайнерт: модель «компетентність – дія» за Ноамом Хомським непридатна в області освіти [3].

Незадовільними вважав Франц Вайнерт і спроби сформулювати поняття компетентності, спираючись перш за все на когнітивні функції як основні ментальні ресурси індивіда, будь то універсальні здібності і уміння або спеціальні передумови успішної діяльності в певних областях. Повноцінне поняття компетентності повинне містити характеристики мотивації (наприклад, довгострокові стабільні очікування, установки, плани), а також характеристики дії, серед яких Франц Вайнерт виділяє наступні: універсальна здатність вирішувати виникаючі проблеми; навички критичного мислення; переважно універсальні і переважно специфічні знання; реалістичне і позитивне відношення до власних можливостей; соціальні компетентності [4].

Особливе значення Франц Вайнерт надавав питанню, чи повинні компетентності бути обов'язково об'єктивно спостережуваними, такими, що перевіряються і вимірюються (у дусі моделі «схильність – дія в реальних ситуаціях») чи компетентностями можуть вважатися також особистісні якості. Він наводить наступні приклади особистих якостей: евристика як генеративна особиста якість; система переконань як особистісна якість, що відноситься до певної області; уміння як динамічна особова якість. Принципова проблема, вважав Франц Вайнерт, полягає у тому, що спостережуваність компетентностей залежить від рівня абстрактності (узагальненості): чим абстрактніше, інтелектуально тонко ми визначаємо компетентності, тим більш безнадійними стають перспективи їх наукового обґрунтування психологічною валідизацією. І навпаки, чим конкретніше і прагматичніше формулюється модель компетентності, тим менш задовільною вона стає в плані її інтелектуального рівня [4].

Ключові компетентності Франц Вайнерт вважав передумовами успішного досягнення важливих, різноманітних, раніше невизначених цілей. До найчастіше згадуваних у літературі ключових компетентностей Франц Вайнерт відносить володіння усною і письмовою рідною мовою, математикою, читання і сприйняття інформації, іноземні мови, навички використання медійних засобів, стратегії навчання, соціальні навички, нестандартне мислення, здібність до критичної оцінки інформації, самокритику. Такі ключові компетентності, із його точки зору, унаслідок їх великої функціональності і міждисциплінарного застосування, слід розглядати як альтернативу енциклопедичної моделі компетентностей. В той же час Вайнерт вважав небезпечною ілюзією позицію, за якої оволодіння деяким числом ключових компетентностей може замінити собою широкий запас знань [4].

Франц Вайнерт наполягав на поділі понять ключової компетентності і метакомпетентності. Якщо ключові компетентності релевантні в багатьох ситуаціях, то метакомпетентності застосовуються для придбання, структуризації і використання самих компетентностей, для поєднання в одній особі знавця, учня і діяча. Вайнерт визначав співвідношення між компетентностями і метакомпетентностями через матеріальну, а не формальну сторону, тобто змістовно метакомпетентності – це не що інше, як компетентності, що відносяться до певної предметної області [4].

Франц Вайнерт привів приклади основних психологічних метакомпетентностей. Це – спостереження (інтроспектива) власних когнітивних процесів; усвідомлення і розуміння сфери застосування і меж своїх знань, здібностей і умінь; як процесуальний компонент він згадував ефективне використання допоміжних засобів і інструментів (наприклад, графіків, малюнків, аналогій), а також застосування когнітивних ресурсів, адекватне завданню, відповідно до ступеня їх складності [4].

Ф. Вайнерт утримується від власної концептуалізації компетентнісного підходу у роботі. "Konzepte der Kompetenz" (1999 р), зате приводить прагматичні умови, яких слід дотримуватися при розробці концепцій компетентностей на практиці: про компетентність слід говорити, на його думку, тільки тоді, коли мова йде про комплексні проблеми, вирішення яких вимагає комплексно когнітивних, а також комплексно мотиваційних, етичних, вольових або соціальних передумов [3]. Їм не завжди можна навчити, але ними можна оволодіти (навчитися). Для того, щоб легко було використовувати компетентності в різноманітних ситуаціях, бажаний високий ступінь їх автоматизації, яка, звичайно, повинна бути відкритою для обліку специфіки конкретного випадку.

У роботі "Вимірювання учбових досягнень – спірна очевидність" ("Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel") [5] Вайнерт дає таке визначення: "Компетентності, що проявляються в реальній поведінці: когнітивні здібності і навички індивіда вирішувати певного роду проблеми, здібності і навички які індивід може мати або оволодіти ними за допомогою навчання, як і пов'язані з ними мотиваційні, вольові і соціальні схильності і здібності, що дозволяють використовувати їх (компетентності *уточнення наше* – С.П.) для успішного і відповідального вирішення проблем у варіативних ситуаціях" [5, 27].

Про це визначення керівник експертної групи зі створення стандартів німецької освіти Екхард Кліме пише: "Це визначення стало в Німеччині референтною рамкою для багатьох зусиль по розробці стандартів освіти і моделей компетентностей. Воно задає високу планку, і стандарти освіти, які були розроблені і затверджені Міністерством освіти, не можуть повною мірою відповідати закладеному в означенні потенціалу. Це зрозуміло через прагматичні міркування, але потрібно усвідомлювати те, що стандарти, прийняті сьогодні, є істотно обмеженими" [2, 12]. З цієї цитати одного з визнаних експертів з питань сучасних стандартів випливає, що розробка компетентнісно орієнтованих стандартів освіти – це складне завдання, і що сучасні стандарти є лише спробою її здійснити.

Уявлення про набуті кваліфікації як мету навчального процесу і поняття ключових компетентностей виникли спочатку у сфері професійної освіти і лише потім стали предметом дискусії в контексті загальної освіти. Питання, яке ставив Франц Вайнерт полягало у визначенні співвідношення понять "освіта" і "кваліфікація" [1, 4]. Традиційно під освітою розумівся загальний розвиток особи, не пов'язаний ні з якою певною специфічною діяльністю, наприклад з придбанням професії, тоді як кваліфікація означала придатність для світу праці, сфери зайнятості.

Таке розуміння співвідношення понять "освіта" і "кваліфікація", на думку вченого, більше не відповідає суті освіти і не є правильним. Виклики, пов'язані з глибокими технічними і соціальними змінами, ведуть до того, що вимоги до професійної придатності все більше охоплюють ті сфери, які традиційно відносилися до області загального розвитку особи, наприклад особові, соціальні компетентності. Також і загальний розвиток особи не можна більш розглядати суто в контексті індивідуального розвитку окремої людини. Розвиток особи повинен включати набуття здатності брати на себе відповідальність за іншу людину і за співтовариство в цілому. І навпаки, здатність матеріально забезпечувати своє життя необхідно розглядати як передумову розвитку власної особи і участі в житті суспільства [1, 4].

Таким чином, характерною межею загальної компетентнісно орієнтованої дидактики можна вважати тенденцію до взаємопроникнення загальної і професійної освіти. Як загальна, так і професійна освіта повинні бути націлені на загальний розвиток особи, на забезпечення її участі в житті суспільства і розвиток здатності знайти себе у сфері зайнятості. Ці три складові освіти, що не можна розглядати окремо одна від одної, про який би вид навчального закладу не йшла мова. Умови, в яких реалізуються ці три складові освіти постійно змінюються. Щоб відповідати цим змінам, потрібно описати ті компетентності, які з сьогоднішньої точки зору будуть актуальні також і в майбутньому. Сучасна теорія освіти повинна стати значно реалістичнішою в постановці цілей, ніж раніше це було, маючи на увазі рівновагу педагогічно бажаного з психологічно досяжним результатом. Тому характеристики цілей освіти повинні супроводжуватися описом різних навчальних процесів і умов, сприяючих їх досягненню.

Розглядаючи проблему компетентнісно орієнтованого навчання з позицій психології, Франц Вайнерт рекомендує дидактику, яка ґрунтується на поєднанні систематичного навчання з постійним використанням компетентностей і їх тренуванням по можливості у різних контекстах. Розроблені Францом Вайнертом і групою експертів рекомендації можна розглядати як сучасні вимоги до подальшого розвитку теорії навчання (дидактики) в рамках компетентнісного підходу [1]. Одночасно вони можуть бути покладені в основу стандартів систем і процесів навчання, орієнтованих на придбання компетентностей. Результати роботи групи експертів, яка під керівництвом Франца Вайнерта узагальнила сучасний стан досліджень в області компетентнісно орієнтованої дидактики в роботі "Освітні і кваліфікаційні цілі завтрашнього дня, – компетентності як мета освіти" ("Bildungs- und Qualifikationsziele vom Morgen. Forum Bildung, Bundesländerkommission für Bildungsplanung und Bildungsforschung.") [1, 5-12].

Франц Вайнерт і сформульоване ним поняття компетентності лягли в основу всієї подальшої роботи в цій області, у тому числі і найбільш авторитетного міжнародного дослідження PISA. Концепція Вайнерта також послужила відправною точкою для розробки компетентностно орієнтованої дидактики і стандартів освіти.

Література

1. Bildungs- und Qualifikationsziele vom Morgen. Forum Bildung, Bundesländerkommission für Bildungsplanung und Bildungsforschung./ Bonn, 2001. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ForumBildung%2CBundesl%C3%A4nderkommission+f%C3%BCr+Bildungsplanung+und+Bildungsforschung&qs_l=hp.12...37873.37873.0.41866.1.1.0.0.0.0.0.0.0.0.1...1c.2.9.psyab.TrRaBq4Ja7A&pbx=1&bav=on.2,or.r_qf.&bvm=bv.45512109,d.ZWU&fp=2a3f4707e0396bbf&biw=1280&bih=872
2. Klieme E., Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? // Klieme E.// Pädagogik. № 6. 2004.
[Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/pflichtmodule_unterlagen/2004/11/Bildungsstandards/Was%20sind%20Kompetenzen%20und%20wie%20lassen%20sie%20sich%20messen%20-%20Klieme.pdf
3. Weinert F.E., Konzepte der Kompetenz./ Weinert F.E.// Paris, OECD. – 1999.
4. Weinert F.E., (Hesg.) Leistungsmessungen in Schulen./ Weinert F.E.// Weinheim und Basel. – 2001.
5. Zur Entwicklung nationaler Bildungstanard. Eine Expertise. // Bildungsministerium für Bildung und Forschung, Berlin, 2003.