

УДК: 37.03: 37.04.5

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.2025817>

ORCID 0000-0003-4330-084X

ДІАЛОГІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ: МЕТОДОЛОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ

*Олена Троїцька**Надія Денисенко*

У статті актуалізована проблема переорієнтації професійної освіти з кваліфікаційного виміру якості професійної підготовки студентів на формування і оцінювання їх компетентнісного розвитку. Сучасна педагогічна наука накопичила величезний теоретичний і практичний досвід аналізу і впровадження принципів формування усіх видів компетентностей та визначила суттєві питання щодо розв'язання існуючих суперечностей у цьому процесі. Використання комплексу аналітичних методів та феноменологічного підходу уможливило виявлення суперечностей у розгортанні компетентнісного підходу та рефлексію теоретико-методологічних, концептуальних положень щодо удосконалення цього процесу: експлікація діалогу як конструкту саморозвитку особистості та як чиннику збалансованості культурно-освітнього простору, що розгортається у процесі розуміння та інтерпретації; розгляд компетентнісного розвитку кризь призму аналізу елементів дій суб'єкта діяльності, в кожному з яких діалог постає механізмом «просування» дії, як усвідомленого етапу діяльності; введення в освіту полідискурсивного діалогу, трансверсальності, філософської трансдисциплінарності і філософської майєвтики, яка починається ще з античності – з майєвтики Сократа. У роботі також доведено, що завдяки філософському дискурсу, який долає модальності наукового, релігійного та інших дискурсів, у діалозі принципово уможливлюються поліфонічність, плюралістичність, представлені різними гносеологічними, методологічними, ціннісно-смысловими настановами. Установлено роль діалогізації у компетентнісному зростанні майбутніх фахівців як фактору, що збільшує і наповнює цей процес ціннісно-смысловими засадами та філософським дискурсом, який припускає плюралізм, множинність різних підходів до розуміння проблем і суперечностей, побудову спільного смислового простору суб'єктів навчання щодо прагнення гармонії людини з природою і з суспільством, прогресу, розуміння цінності всього живого, ідеології ненасильства, самообмеження замість споживацтва, категоріальності філософської мови тощо.

Розкрито особливості освітнього дискурсу, які полягають значною мірою тільки у трансформації і трансляції наукового знання підростаючому поколінню, у формуванні інтересу до його включення в інтелектуальну і соціальну діяльність, в орієнтації не тільки на повноту трансльованого знання, а й на його доступність адресатам, у штучному збільшенні загально-практичних полей, в яких здійснюються цілеспрямовані соціалізація та інкультурація індивідів, в експлікації принципу особистісного розвитку, що базується на постулаті незавершеності проекту «людина», в універсалізації наукового знання, у використанні герменевтики як прочитання різних мовних практик тощо.

До перспектив наукових досліджень віднесено обґрунтування засад і основ методологічного, теоретичного, методико-дидактичного супроводу діалогізації процесу компетентнісного розвитку усіх суб'єктів культурно-освітнього простору.

Ключові слова: діалогізація, професійна освіта, майбутній фахівець.

Проблема переорієнтації професійної освіти з кваліфікаційного виміру якості професійної підготовки студентів на формування і оцінювання їх компетентнісного розвитку є актуальною і гострою. Сучасна педагогічна наука накопичила величезний

теоретичний і практичний досвід аналізу і впровадження принципів формування усіх видів компетентностей та визначила суттєві питання щодо розв'язання існуючих суперечностей у цьому процесі.

Недостатня відкритість освіти для реалізації особистісних освітніх траєкторій та незначний обсяг практик реалізації успішності студентів у різних системних параметрах культурно-освітнього простору постають головними обмеженнями розгортання компетентнісного підходу. Саме тому вони відрефлексовані як теоретико-методологічні, концептуальні положення: експлікація діалогу як конструкту саморозвитку особистості та як чиннику збалансованості культурно-освітнього простору, що розгортається у процесі розуміння та інтерпретації; розгляд компетентнісного розвитку кризь призму аналізу елементів дій суб'єкта діяльності, в кожному з яких діалог постає механізмом «просування» дії, як усвідомленого етапу діяльності; на основі визначення специфіки освітнього дискурсу включення у навчання полідискурсивного діалогу і філософської трансдисциплінарності.

Постановка проблеми. Поштовхом для теоретичного вирішення проблеми зростання компетентності майбутнього фахівця, як правило, вважають ініціативний пошук інституцій та суб'єктів вищої освіти, що спрямований, з одного боку, на демократизацію організаційно-управлінських умов навчання і на створення та запровадження сучасних технологій саморозвитку особистості студента, з другого боку. У цьому сенсі доповідь «Освіта: прихований скарб» («Learning: The Treasure Within» – 1996 рік) Міжнародної комісії з освіти для XXI століття (керівник Жак Делор) варто визнати основним стратегічним орієнтиром переходу від принципу кваліфікацій до принципу компетентностей. Визначальними критеріями освіти у цьому документі визначено: навчання пізнавати (learning to know), навчання діяти (learning to do), навчання жити разом (learning to live together) і навчання бути (learning to be) [6].

Цей теоретичний постулат, як зазначено у проєкті гармонізації освітніх структур у Європі (TUNING), має стати реальною політикою університетів [7] та головною пізнавальною ситуацією досліджень, що зумовлює їх **актуальність**.

Аналіз досліджень і публікацій. У філософській та педагогічній літературі [1; 4 та в інших роботах] компетентнісний регулятив набув ґрунтового доповнення визначальними принципами, а саме:

- урахування як відчутного впливу в підготовці фахівця конкретної соціокультурної традиції, так і контексту існуючих світових практик і вимог;
- розгляд компетентностей як елементів, що мають утворювати системну цілісність, єдиний смисловий комплекс взаємоузгоджених інтегральної компетентності, загальних та спеціальних компетентностей;
- розуміння спадковості та узгодженості компетентностей на всіх трьох освітніх рівнях (бакалавр, магістр, Phd – аспірант);
- формулювання компетентностей у максимально конкретному і доступному для сприйняття студентами вигляді (Л. Горбунова, С. Пролєсєв, В. Шамрай, В. Hoskins, R. Deakin та ін.).

Теоретичний аналіз світових практик формування ключових компетенцій, визначених Ж. Делором, продовжений відомими вітчизняними та зарубіжними педагогами І. Бех, Н. Бібік, В. Вельш, О. Пометун, О. Савченко, В. Краєвський, А. Хуторський та інші. Цей аналіз і сьогодні потребує глибокої рефлексії, на нашу думку, за декількома причинами. Як свідчать результати експрес-опитування, здійсненого Психологічним Центром нашого університету в вересні 2016 року, яким було охоплено контингент студентів 1 курсу усіх спеціальностей та експрес-опитування у листопаді 2017 року старших курсів, імплементація компетентнісних вимог

здійснюється, в основному, на рівні стандартних документів, освітньо-професійних програм спеціальностей і не завжди є основою особистісних освітніх траєкторій студентів.

Наші висновки збігаються з думкою багатьох дослідників, які висвітлюють проблеми розуміння ключових та інших компетентностей та їх ролі у самовизначенні майбутніх фахівців. Не менш проблемним постає і питання ціннісно-сислової значущості компетентностей, які у викликах глобального світу мають забезпечити мобільність, відкритість та успішність реалізації життєвого потенціалу фахівця у становленні цілісного, широкого, спільного культурно-освітнього простору.

Саме тому цілісний і спільний культурно-освітній простір стає об'єктом міждисциплінарних досліджень, а теоретичне обґрунтування механізмів забезпечення цієї цілісності і спільності – їх предметом.

Метою статті є експлікація концептуальних засад діалогізації процесу формування компетентностей майбутніх фахівців у процесі їх професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. У більшості сучасних досліджень основна увага приділяється, як правило, тій чи тій предметно редукованій компетентності. Разом з тим, у такий спосіб розкрити зміст інтегральної компетентності не виявляється можливим, адже вона (з невеликою різницею за спеціальностями) на бакалаврському рівні постає як «здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній визначеній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов» [4, с.196].

Інтегральна компетентність у стандартних вимогах розкривається через загальні компетентності (вправність мислення, розвиненість рефлексії, інтелектуальна комунікація, мовно-текстологічна здатність, особиста ціннісно-вольова налаштованість) та через комплекс фахових (спеціальних) компетентностей.

Набуття цих компетентностей дійсно відкриває у такий спосіб для студента мобільність та можливість реалізувати себе у будь-якому просторі. Але саме так це вимагає пошуку певних конструктів, механізмів, емерджентів набуття нових якостей, оскільки арсенал, який використовувався у минулу добу, не може сьогодні задовольняти людину, яка прагне вільного саморозвитку, поваги й співпраці. Тому ми пропонуємо певні теоретико-методологічні орієнтири формування компетентностей майбутніх фахівців.

По-перше, слід звернути увагу на діалог як важливий спосіб конструювання саморозвитку особистості та різних форм соціальних відносин. Причому проблема діалогу широко представлена в працях К.О. Апеля, Е. Берна, В. Біблера, М. Бахтіна, І. Кагана, В. Лоренца, В. Малахова, А. Єрмоленка, Ю. Габермаса, К. Ясперса та інших філософів, які безпосередньо і предметно експлікували його роль у консолідації спільнот різного рівня, у конкретних формах буття, зокрема в соціально-культурному просторі і різних ситуаціях управління. Діалог в культурно-освітньому просторі постає динамічним чинником його збалансованості, встановлення рівноправної участі суб'єктів у запобіганні конфліктності, дестабілізації й ентропії.

Процес навчання, в якому набуваються компетентності, завжди має спиратися на певні продуктивні способи, засоби та прийоми взаємодії з невідомим, з іншими (інакшими) поглядами, з новими проблемами, які вимагають відмови від попередніх поглядів тощо. Конструкти у цьому сенсі дозволяють поступово рухатися у світі предметів шляхом здійснення логічних операцій, інтерпретації до розуміння, яке й є метою діалогу

По-друге, аналіз теоретичної і практичної діяльності у межах компетентнісного підходу свідчить про необхідність розгляду будь-якої діяльності, у тому числі професійної підготовки, крізь призму не стільки компонентів цієї підготовки, як такої, скільки в концептуальному вимірі дій власне студента. У такий спосіб розуміння набувається функціонально у відокремлених елементах дій:

- елемент, що спричиняє дію, до якого входять потреби та інтереси суб'єктів, які ініціюють й спрямовують дію;
- інформаційно-регулятивний, що створюється множиною різноманітних ідеальних програм і моделей дії;
- операціональний, в якому спонукальні мотиви перетворюються в фізичні дії суб'єкта і здійснюються із втратою енергії;
- результативний, в якому дії суб'єкта об'єктивуються, набуваючи форм існування, відмінних від суб'єкта [5, с.520]. На кожному з цих етапів діалог є конструктором «просування» дії вперед на основі розуміння.

По-третє. До принципових засад формування комплексу компетентностей, які набуваються у навчальному процесі, слід віднести включення у компетентнісне зростання дискурсивного навчання, яке також неможливе без діалогу. Причому, на відміну від модальності суто науково-освітнього дискурсу через діалог реалізуються полідискурсивність, трансверсальність і філософська майєвтика, яка починається ще з античності – з майєтики Сократа, і в даний час представлена роботами Ф. Розенцвейга, О. Розенштока Хюссі, Ф. Ебнера, М. Бубера, М. Бахтіна та інших філософів.

Здійснюючи перехід дослідження від методологічного та загальнонаукового рівня до практичного, є необхідність згадати величезний досвід педагогічного управління діалогом, який отримав назву «майєвтика». Основоположником слід вважати Сократа, який надавав діалогу не тільки рис діалектичності, логічності і ціннісно-сміслових орієнтацій, а і вважав великим мистецтвом спрямування його на людський, моральний консенсус. «Прихований план» розгортання діалогу повинен стати «повивальною бабкою» у пошуках злагоді в людських стосунках. В культурно-освітніх практиках ці ідеї ефективно реалізовані В. Біблером, Н. Бурбулесом та іншими вченими і практиками.

Завдяки філософському дискурсу, який долає модальності наукового, релігійного та інших дискурсів, у діалозі принципово уможливлуються поліфонічність, плюралістичність, представлені різними гносеологічними, методологічними, ціннісно-смісловими настановами. Причому, як зазначають дослідники епістемології, ці настанови принципово відрізняються, але бережуть «дефінітивну коректність («прозорість» смислового знання) і логічну когерентність» [3, с.37].

По-четверте, діалогізація процесу компетентнісного зростання майбутніх фахівців суттєво збільшує наповнення ціннісно-смісловими засадами, зокрема залученням до цього процесу філософського дискурсу, який припускає плюралізм, множинність різних підходів до розуміння проблем і суперечностей, побудову спільного смислового простору суб'єктів навчання щодо прагнення гармонії людини з природою і з суспільством, прогресу, розуміння цінності всього живого, ідеології ненасильства, самообмеження замість споживацтва, категоріальності філософської мови (у діалозі філософський дискурс має перевагу перед іншими дискурсами, володіючи найбільшим ступенем рефлексії, проникнення в сутність проблеми діалогу на основі категорій як гранично абстрактних понять (сутність і явище; загальне, особливе, одиничне; зміст і форма; абстрактне і конкретне та ін.).

Отже, тільки найбільш загальні діалогічні принципи філософського дискурсу, що наведені вище, у кожному конкретному випадку доводять, ще й те, що саме на основі філософського дискурсу є можливість знімати денотати і конотати інших дискурсів, що

беруть участь в діалозі, через абстрактно-спекулятивне мислення та ціннісно-смыслову рефлексію.

По-п'яте, аналіз численної літератури свідчить про те, що освітній дискурс має певні особливості, на які не можна не звертати увагу:

- формуючи креативне навчання, освітній дискурс відрізняється від наукового дискурсу, мета якого полягає у виробництві й систематизації об'єктивно істинних знань про світ та в їх практичному використанні, а також у винаході методів дослідження, мета ж освітнього дискурсу полягає в трансформації і трансляції отриманого наукового знання підростаючому поколінню, у творчому формуванні інтересу до його включення в інтелектуальну і соціальну діяльність, в орієнтації не тільки на повноту трансльованого знання, а й на його доступність адресатам;

- у процесі соціалізації та включення індивіда в цілісну систему суспільних відносин освітній дискурс збільшує загально-практичні поля, в яких здійснюються цілеспрямовані соціалізація та інкультурація індивідів;

- освітній дискурс експлікує принцип особистісного розвитку, що базується на постулаті незавершеності проекту «людина» і є потенціалом відкриття світу і творчої взаємодії з ним;

- виходячи з полікультурності освітнього простору, освітній дискурс пов'язує всі його частини (світські і релігійні) в єдину цілісність через універсалізацію наукового знання і диференціацію частин системи через регіональні традиції та етноконфесійну ідентичність;

- освітній дискурс орієнтує сукупність компетенцій студента у сфері пізнавальної діяльності на соціокультурний діалог з елементами логічної, методологічної, загальнонавчальної та соціальної діяльності;

- освітній дискурс передбачає оволодіння герменевтикою як прочитанням різних мовних практик (наукових, філософських, літературних, релігійних тощо) і сприяє адекватному розумінню соціокультурних традицій суспільства.

Таким чином, освітній дискурс адаптує інші види дискурсів до свідомості його учасників, включаючи їх в творче самовиявлення та рефлексію.

По-шосте, визнання необхідності полідискурсивного набуття компетентностей не усуває певних сумнівів у доцільності такого процесу, адже дискурс не є формальним феноменом: він презентує той чи той тип світогляду, тобто певне світосприйняття, світорозуміння і ставлення до світу. Крім цього, картина світу завдяки полідискурсивності стає значно повнішою, різноманітною, що так чи так ускладнює пошук загальності та універсальності. Саме тому проблему дискурсу слід перевести у площину культурно-освітнього простору, який не є формалізованою системою передавання знань, а стає проблемним полем освоєння суб'єктами дискурсу навчальних і наукових знань, які, у свою чергу, мають що «тимчасовий статус», як агенти пізнавального діалогу або інформаційного процесу обміну знаннями [2, с.14].

У такий спосіб набуття компетентностей відбувається в пошуку і реалізації когнітивних і комунікативних засобів, які репрезентують професійні, культурні, соціальні ідеали Номо educandus та освіти, як інституції, та конструюють професійні, соціокультурні, особистісні ідентичності. На нашу думку, найбільш наближеним до майевтики, про яку ми згадували вище, можна вважати спосіб створення і розв'язання певних педагогічних і діалогічних ситуацій, про що пишуть сучасні науковці (М. Боритко, І. Колесникова, Н. Щуркова та ін.). Педагогічну ситуацію вони вважають для виховання своєрідною життєвою подією, яка містить великі можливості в духовному становленні людини. Проблеми духовного буття людини – це перш за все проблеми розуміння. Таким чином, ситуація, в якій актуалізується, реалізується й

закріплюється інтерес вихованця до навколишнього світу, інших людей і самого себе, заснована на розумінні та саморозумінні.

Логіка розгортання ситуацій діалогічного розуміння передбачає поділ кожного типу ситуацій на певні види. Інформаційні ситуації поділяються на ситуації вирішення етичних (суперечливих) завдань, етичних труднощів і ціннісної інтерпретації предметів діалогу, порівняння себе та Іншого і виявлення смислів життя Іншого, пошуку сенсу життя і способів надання допомоги Іншому.

При конструюванні ситуацій діалогічного розуміння необхідно виходити, на нашу думку, з когнітивного перебування людини в певній структурі інтелектуального зростання: «незнання про незнання», «знання про незнання», «знання про знання» і ціннісно-сислового, праксеологічного конструювання розуміння, взаєморозуміння та інтерпретації поступу людства.

Висновки. На різних напрямках модернізації вищої освіти імплементація ідей компетентнісного підходу та діалогізації культурно-освітнього простору набуває значного поширення у цілепокладанні, змісті, організаційно-управлінських умовах вищої освіти. Філософи і педагоги звертають велику увагу на аналіз культурно-освітніх практик, на впровадження активних методів і прийомів діалогізації освіти (інтеграція принципів проблемності, варіативності в освітньому процесі, моделювання і реалізації дидактично-пізнавальних засобів навчання, різноманітних форм и методів навчання – проблемна лекція, діалог-мікродослідження, бінарна лекція, семінар-діалог, лекція-дискусія, інтернет-діалог тощо). Крім цього, вони зазначають, що необхідність переорієнтації вищої освіти з кваліфікаційного підходу оцінювання результатів навчання як компетентнісного вимірювання не є можливим без діалогу, який наповнює усі складові професійної підготовки розумінням ціннісно-сислових компонентів освіти та сприяє реалізації набутих компетентностей у широкому культурно-освітньому просторі.

До перспектив наукових досліджень за цією проблематикою слід віднести обґрунтування засад і основ методологічного, теоретичного, методико-дидактичного супроводу діалогізації процесу компетентнісного розвитку усіх суб'єктів культурно-освітнього простору, який має стати для суб'єктів континуумом єднання прагнень Номо educandus і функціонального розгортання культурно-освітніх інституцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горбунова Л.С. Ключові компетенції у транснаціональному освітньому просторі: визначення та імплементація // Філософія освіти. Philosophy of Education. – 2016. – №2 (19). – С. 97 – 117.
2. Добренев Е.В. Социальная морфология образовательного дискурса: теоретико-методологический анализ: автореф. дисс. ... докт. социол. наук / Е.В. Добренев. – Ростов на Дону, 2007. – 41 с.
3. Кротков Е.А. О природе философского (метафизического) дискурса [Текст] / Е.А. Кротков, Т.В. Носова // Эпистемология и философия науки. – 2009. – Т. XXI. – № 3. – С. 41-60.
4. Пролесев С. Компетентнісний підхід у філософії освіти: можливості і проблеми / С. Пролесев, В. Шамрай // Філософія освіти. Philosophy of Education. – 2017. – №1 (20). – 212 с.
5. Философия / Под. ред. А.Ф. Зотова, В.В. Миронова, А.В. Разина. – 6 изд., перераб. и доп. – М.: Академический Проект, 2009. – 688 с.
6. Delor J. Learning: The Treasure Within : [Електронний ресурс] / J. Delor. – Режим доступу: <https://www.ifar.ru/library/book201.pdf>.
7. Tuning Educational Structures in Europe (2017) : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>.

REFERENCE

1. Horbunova L.S. Kliuchovi kompetentsii u transnatsionalnomu osvithomu prostori: vyznachennia ta implementatsiia // *Filosofiiia osvity. Philosophy of Education*. – 2016. – №2 (19). – S. 97 – 117.
2. Dobrenkov Ye.V. Sotsialnaya morfologiya obrazovatel'nogo diskursa: teoretiko metodologicheskiiy analiz: avtoref. diss. ... dokt. sotsiol. nauk / Ye.V. Dobrenkov. – Rostov na Donu, 2007. – 41 s.
3. Krotkov Ye.A. O prirode filosofskogo (metafizicheskogo) diskursa [Tekst] / Ye.A. Krotkov, T.V. Nosova // *Epistemologiya i filosofiya nauki*. – 2009. – T. XXI. – № 3. – S. 41-60.
4. Proleiev S. Kompetentnisnyi pidkhid u filosofii osvity: mozhlyvosti i problemy / S. Proleiev, V. Shamrai // *Filosofiiia osvity. Philosophy of Education*. – 2017. – №1 (20). – 212 s.
5. Delor J. Learning: The Treasure Within : [Електронний ресурс] / J. Delor. – Режим доступу: <https://www.ifar.ru/library/book201.pdf>.
6. Tuning Educational Structures in Europe (2017) : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>.

TROITSKA O.M., DENYSENKO N.V.

DIALOGUE IN COMPETENCE GROWTH OF A FUTURE SPECIALIST: METODOLOGICAL REFLECTION

The article deals with the problem of reorientation of professional education on the qualification of the quality of professional training of students for the formation and evaluation of their competence development. Modern pedagogical science has gained a huge theoretical and practical experience in the analysis and implementation of the principles of the formation of all types of competencies and has identified significant issues regarding the resolution of existing contradictions in this process. The use of a set of analytical methods and a phenomenological approach made it possible to identify contradictions in the development of a competent approach and the reflection of theoretical and methodological and conceptual provisions for the improvement of this process: the explication of dialogue as a construct of self-development of the individual and as a factor of the balance of cultural and educational space unfolding in the process of understanding and interpretation; consideration of competence development crisis is the prism of the analysis of elements of action of the subject of activity, in each of which the dialogue appears as a mechanism for "promotion" of action, as an informed stage of activity; the introduction of polydiscursive dialogue, transversality, philosophical transdisciplinarity and philosophical Socratic method into education, which begins with antiquity .

The paper also proves that due to the philosophical discourse that overcomes the modalities of scientific, religious and other discourses, polyphony, pluralism, and various epistemological, methodological, value-semantic inferences are principally possible in the dialogue. It is stressed that the role of a dialogue in the competent growth of future specialists is a factor that increases and fills this process with the value-semantic principles and philosophical discourse that implies pluralism, the plurality of different approaches to understanding problems and contradictions, the construction of a common semantic space of subjects of learning in relation to the pursuit of human harmony with nature and with society, progress, understanding of the value of all living things, the ideology of non-violence, self-restraint instead of consumption, categorical philosophical language, etc.

The peculiarities of educational discourse are revealed, which are largely only in the transformation and translation of scientific knowledge for the younger generation, in the formation of interest in its inclusion in intellectual and social activity, in orientation not only on the completeness of translational knowledge, but also on its accessibility to the addressees, in an artificial increase general-practical fields in which targeted socialization and enculturation of individuals are carried out, in the explication of the principle of personal development, based on the postulate of incompleteness the "man", in the universalization of scientific knowledge, in the use of hermeneutics as a reading of various language practices, etc. The perspectives of scientific research include the justification of the principles and foundations of methodological, theoretical, methodical and didactic support for the dialogue of the process of competent development of all subjects of cultural and educational space.

Key words: dialogue, professional education, future specialist.

Надійшла до редакції 7.02.2018 р.