

## СУПЕРЕЧНОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ОСВІТІ ТА РОЛЬ ТРЕНІНГОВОЇ РОБОТИ В ЇХ ПОДОЛАННІ

Вінницький національний технічний університет;

### *Анотація*

*Розглянуто суперечності впровадження компетентнісного підходу у вищій освіті та роль неформальних заходів освіти, зокрема тренінгової роботи, у подоланні визначених суперечностей. Визначено роль тренінгової роботи як інструменту, що доповнює та посилює формальні освітньо-професійні програми. Показано, як тренінг впливає на здобувачів вищої освіти та педагогічну практику, створюючи інтегрований простір, де формальна й неформальна освіта співіснують і взаємодіють.*

**Ключові слова:** вища освіта, компетентнісний підхід, неформальна освіта, тренінг, психологія тренінгової роботи.

### *Abstract*

*The article examines the contradictions in implementing the competency-based approach in higher education and the role of non-formal educational activities, particularly training, in addressing these contradictions. The role of training as a tool that complements and reinforces formal educational programs is identified. The study demonstrates how training influences both higher education students and teaching practices, creating an integrated space where formal and non-formal education coexist and interact.*

**Keywords:** higher education, competency-based approach, non-formal education, training, training psychology

Сьогодні компетентнісний підхід став основним орієнтиром в організації освіти. Його впровадження набуло характеру загальноприйнятої норми у вищій освіті на глобальному, європейському, національному (українському) рівнях.

Згідно з ESG-2015 [1], акцент на результатах навчання та розвитку компетентностей здобувачів є ключовим компонентом системи забезпечення якості вищої освіти. Рада ЄС (2018) у Рекомендаціях щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя [2] підкреслює, що вони необхідні для повноцінної участі в суспільному і професійному житті. Позиція римської конференції міністрів освіти підтверджує стратегічне значення компетентнісного підходу в Європейському просторі вищої освіти, визнаючи розвиток знань, умінь, навичок, компетентностей як основний результат студентоцентрованого навчання та мобільності вищої освіти [3]. Як бачимо, сучасна європейська освіта розглядає компетентності не лише як результат освіти, а й як основу для формування здатності до самостійного навчання, в тому числі впродовж життя, професійної діяльності, активної громадянської участі.

На національному рівні компетентнісний підхід закріплено законодавчо (стаття 32 Закону України «Про освіту» [4]). Про інституалізацію компетентнісного підходу у вітчизняній освіті свідчить те, що в затверджених МОН України стандартах вищої освіти всіх рівнів результати навчання визначено й описано саме через систему компетентностей, як професійних, так і загальних, що мають бути сформовані в здобувачів відповідних рівнів вищої освіти.

Усе зазначене створює, на наш погляд, ілюзію, у яку легко потрапляють учасники освітнього процесу, про повну й ефективну реалізацію компетентнісного підходу.

Компетентнісний підхід є важливим об'єктом наукових педагогічних досліджень [5, 6, 7]. Звернемо увагу, що науковці, як правило, одностайні щодо складності впровадження цього методологічного підходу, зокрема щодо неузгодженості стандартів компетентностей із реальною практикою навчання, щодо інтеграції традиційних знань і компетентностей, щодо стандартизації критеріїв оцінювання компетентностей тощо.

Лічман та ін [7], аналізуючи наукову джерельну базу, виокремлюють такі суттєві суперечності: між задекларованими цілями і реальним станом освітнього процесу, зокрема між його теоретичною розробленістю та фрагментарною практичною реалізацією, між задекларованою орієнтацією на компетентності та збереженням знаннєвої парадигми, між потребою у вдосконаленні підходів до оцінювання і використанням традиційних форм контролю результатів навчання.

У межах цієї доповіді ми зосередилися на тих суперечностях, розв'язання яких пов'язане з посиленням діяльнїсної складової навчання, що актуалізує розвиток неформальної освіти у ЗВО, зокрема через тренінгову роботу.

Результати аналізу освітньої практики дають підстави зазначити, що, незважаючи на декларативне закріплення компетентностей у стандартах вищої освіти, формальний освітній процес у багатьох випадках не забезпечує їх повноцінного розвитку: традиційні форми й методи навчання все ще значною мірою спираються на раціонально-знаннєву парадигму освіти. Форми і методи контролю (переважно тестування) орієнтовані на перевірку кінцевого результату – знань, а не на динамічне оцінювання процесу формування компетентностей, в тому числі й у межах навчання в малих групах співробітництва (кооперативне навчання). Компетентності як інтегровані утворення, які базуються не лише на знаннях, уміннях і навичках, а, що важливо, на досвіді і цінностях здобувача, складно піддаються вимірюванню, потребують постійного формувального оцінювання, рефлексії та індивідуалізованого зворотного зв'язку, що вимагає додаткових ресурсів, у тому числі часу викладача, використання цифрових інструментів для моніторингу навчальної діяльності і високої мотивації як викладачів, так і здобувачів.

У розрізі проблеми оцінювання ми бачимо ще одну суттєву суперечність: між декларацією формування компетентностей і орієнтацією на безпомилковість як індикатор успішності. У традиційному навчанні помилка здобувача під час виконання завдань зазвичай трактується як індикатор браку знань /умінь, їх наслідком є зниження оцінки, критика, можливе негативне ставлення викладача чи інших здобувачів до «автора» помилки. Це формує страх помилок і, як наслідок, дії. У той час як в межах компетентнісного підходу помилки мають інше значення і цінність, вони є свідченням процесу формування дії. За компетентнісного підходу цю «культуру безпомилковості» має замінити усвідомлення навчального потенціалу помилки. Але постає питання: як це реалізувати в межах формальної освіти.

Особливості організації освітнього процесу можуть посилювати згадані суперечності. Хоча у вітчизняній системі вищої освіти лекційний формат уже не домінує, обсяг лекційних годин залишається, як правило, однаковим з обсягом годин, відведених на семінарські / практичні / лабораторні заняття, в той час як в умовах інформаційного суспільства роль викладача-лектора (як основного джерела інформації) має втратити ключову позицію, поступаючи іншим ролям: тьютора, фасилітатора, тренера, коуча. Обмежує можливості для практичного відпрацювання компетентностей і тенденція до скорочення аудиторного навантаження і збільшення частки самостійного роботи, що не завжди підтримується належним методичним супроводом та зворотним зв'язком, а також вимагає відповідних здатностей самих здобувачів.

Ускладнює реалізацію компетентнісного підходу масовий характер вищої освіти і формалізація освітнього процесу, в той час як означений підхід передбачає індивідуалізацію навчання, активну взаємодію викладача й здобувача та здобувачів між собою.

Окремо згадаємо суперечність між задекларованою важливістю загальних компетентностей і тенденцією до фактичного звуження освітнього процесу до формування переважно фахової складової у змісті освіти. Залишати загальні компетентності (зокрема, критичне мислення, креативність, психологічну компетентність, комунікативну компетентність, медіакомпетентність тощо) поза фокусом уваги нераціонально і непродуктивно, адже вони створюють каркас для ефективного засвоєння і подальшого застосування професійних компетентностей. Ігнорування їх розвитку призводить до того, що навіть висококваліфіковані фахівці не завжди можуть ефективно адаптуватися до складних чи нестандартних ситуацій, ефективно взаємодіяти в команді, критично оцінювати інформацію, самостійно чи колегіально приймати рішення, мислити інноваційно, безперервно навчатися, виявляти етичну і соціальну відповідальність. Тільки комплексний підхід, який інтегрує загальну й професійну складову у змісті освіти, забезпечує повноцінну підготовку здобувачів до сучасних викликів.

Серед шляхів подолання означених суперечностей ми бачимо розвиток неформальної освіти, як додаткової освітньої пропозиції ЗВО, що реалізуються поза межами освітньо-професійних програм у

різних формах організації. Такий напрям освітньої діяльності реалізують чи можуть реалізовувати структурні підрозділи закладу, як-от центри забезпечення якості освіти, соціально-організаційної роботи, розвитку кар'єри, неперервної освіти, психологічні служби чи відокремлений тренінговий центр. Важливо, щоб така робота мала чіткі концептуальні засади, була системною, узгодженою з запитами внутрішніх і зовнішніх стейкхолдерів та освітньо-професійними програмами. Це дозволить ЗВО більш гнучко і швидко реагувати на потреби сучасного ринку праці та суспільства, створювати майданчики для практичної /проектної освітньої діяльності, налагоджувати більш тісний зв'язок зі стейкхолдерами, підвищують привабливість ЗВО для здобувачів.

Найбільш поширеним серед заходів неформальної освіти вважається тренінг. Погоджуємося з авторами досліджень [8, 9 та ін.] щодо ефективності тренінгового навчання в реалізації компетентнісного підходу. Неформальна тренінгова робота доповнює формальний освітній процес, водночас долає його внутрішні обмеження в розрізі компетентнісного підходу. Саме тренінг як форма активного навчання, що незалежно від його теми й змісту обов'язково передбачає активну практичну діяльність учасників, моделювання ситуацій, групову роботу, «проживання» соціального досвіду, рефлексію та зворотній зв'язок як від тренера, так і від учасників, цілком сприяє реалізації компетентнісного підходу. Формат тренінгу корелює з компетентнісним підходом в освіті, адже акцентує інтеграцію когнітивного, емоційного та поведінкового в процесі формування компетентності.

Долаючи суперечність між декларативним знанням і здатністю діяти, тренінг, зокрема соціально-психологічний, може виконувати функцію трансформації теоретичних знань у практично проявлені компетентності через кейси, рольові ігри, роботу в парах і командах, тілесно-емоційне переживання досвіду в психологічно безпечному просторі (одна з основних умов тренінгової роботи). Останнє є важливою умовою «безпечних спроб і помилок». В той час як традиційне навчання орієнтоване на виявлення помилок як покарання (зниження оцінки), у тренінгу помилки можуть стати ресурсом розвитку, формування здатності до аналізу помилок через керовану групову рефлексію, саморефлексію, якісний і безпечний зворотний зв'язок. Тренінг пропонує процесуальне, поведінково орієнтоване оцінювання, само- та взаємооцінювання. Неформальна тренінгова робота може не лише доповнити / посилити освітньо-професійні програми через розвиток компетентностей, заявлених в освітньо-професійних програмах, а й забезпечити розвиток «невидимих» здатностей – емпатії, етичного прийняття рішень, відкритості тощо.

Тренінг змінює педагогічну позицію: в контексті компетентнісного підходу викладач-тренер постає не як транслятор знань, а як фасилітатор навчання, що забезпечує горизонтальну взаємодію. Паритетність у відносинах тренер – учасники стимулює активність останніх у діях, прийнятті рішень, обговоренні помилок, що впливає на здатність діяти компетентно. Солідаризуємося з авторами статті [Абрамова] у баченні «стратегічного потенціалу тренінгових методик», який «полягає у трансформації навчального середовища з вертикально-ієрархічної моделі до моделі співтворчості та горизонтального партнерства. Саме в такому середовищі формується компетентний, відповідальний і відкритий до змін фахівець, здатний ухвалювати рішення в складних і динамічних умовах професійної діяльності» с 86

### **Висновки**

Тренінгова робота в межах неформальної освіти доповнює і посилює систему компетентностей, закладених в освітньо-професійних програмах, збагачуючи їх практичними та «невидимими» навичками. Вона має потенціал продемонструвати структурну рамку реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі ЗВО в цілому, надаючи здобувачам освіти, які мали досвід участі у тренінгових заходах, дорожню карту та інструментарій формування компетентностей: перетворювати знання в діяльність, працювати з помилками як з ресурсом, практикувати рефлексію, робити запит на зворотній зв'язок, розвивати активну комунікацію, командну взаємодію, брати відповідальність за прийняття рішень, розвивати ініціативність. Такий багаж досвіду посилює їхню здатність діяти усвідомлено та ефективно в межах формального освітнього процесу та одночасно впливає на педагогічні практики, створюючи інтегрований простір, де тренінг і формальна освіта співіснують і взаємодіють, забезпечуючи цілісне становлення компетентного фахівця.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels: European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2015. URL: [https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf) (дата звернення: 01.04.2026).

2. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). Brussels: Council of the European Union, 2018. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (дата звернення: 01.04.2026).
3. Rome Ministerial Communiqué. Rome: European Higher Education Area Ministers, 19 November 2020. URL: [https://ehea.info/Upload/Rome\\_Ministerial\\_Communique.pdf](https://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf) (дата звернення: 01.04.2026).
4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> (дата звернення: 01.04.2026).
5. Бондар С. П. Компетентісна спрямованість змісту і структури навчального предмета в умовах фундаменталізації освіти. // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. – Вип. 20 : зб. наук. праць. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 232 с. – С. 10–23.
6. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 13–26.
7. Лічман Л., Михайленко Л., Косіцька О., Давиденко Н. Компетентнісний підхід у вищій освіті: виклики впровадження в теорії та практиці // Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія», Вип. 8, 2025. С. 149-156 DOI: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-2.20>
8. Абрамова О., Бурдун В., Пуляк О.В. Тренінг як інноваційна форма підготовки майбутніх фахівців у ЗВО / Теорія та методика професійної освіти. Випуск 86. Том 1. С. 83-87. 2025. DOI <https://doi.org/10.32782/ip/86.1.14>
9. Бахтіярова Х., Жуков Ю. Тренінг як інноваційна методика практичної підготовки майбутніх магістрів з професійної освіти. // Педагогічна академія: Наукові записки. 2024. – № 7. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/145/90> (дата звернення: 01.04.2026).

**Залибівська Оксана Броніславівна.** — доцент кафедри філософії та гуманітарних наук, Вінницький національний технічний університет, м. Вінниця, e-mail [o.zaliubivska@vntu.edu.ua](mailto:o.zaliubivska@vntu.edu.ua)

**Zaliubivska Oksana Bronislavivna.** — Associate Professor of the Department of Philosophy and Humanities, Vinnytsia National Technical University, Vinnytsia, e-mail [o.zaliubivska@vntu.edu.ua](mailto:o.zaliubivska@vntu.edu.ua)