

Міністерство освіти і науки України

**КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД  
У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ:  
СВІТОВИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКІ  
ПЕРСПЕКТИВИ**

**(Бібліотека з освітньої політики)**

*Розроблено за підтримки Програми розвитку Організації Об'єднаних Націй у  
рамках проекту "Освітня політика та освіта "рівний – рівному"*

Київ  
2004

**УДК:37.014.5: 37.014.3**

**ББК:74.04**

Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. –112 с.

ISBN 966-8039-50-5

Книжка присвячена новим напрямом розвитку змісту освіти в Україні та розвинених країнах світу. Тут подано аналіз досвіду розроблення та впровадження компетентнісно орієнтованого підходу до формування змісту загальної середньої освіти в зарубіжних країнах. Автори також подали аналіз нових надбань українських освітян щодо визначення переліку ключових компетентностей для української школи, надали рекомендації щодо їх впровадження в навчально-виховний процес.

Роботою можуть скористатися науковці, педагоги-практики, студенти педагогічних ВНЗ, система підвищення кваліфікації вчителів. Ця розробка спрямована на розвиток освітньої політики щодо формування освітнього середовища, модернізації змісту освіти, створення системи моніторингу її якості, розв'язання проблем підготовки та підвищення кваліфікації вчителів.

**ББК:74.04**

## **Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи**

**(Бібліотека з освітньої політики)**

*Колективна монографія*

**Колектив авторів:** Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Локшина О.І., Овчарук О.В.,  
Паращенко Л.І., Пометун О.І., Савченко О.Я., Трубачева С.Е.

**Рецензенти:** Мальований Ю.І., Сухомлинська О.В.

Під загальною редакцією О.В.Овчарук

*Жодну з частин цієї публікації не можна відтворювати в будь-якому вигляді й  
будь-якими засобами без попередньої згоди МОН України та ПРООН в Україні.*

© Міністерство освіти і науки України

© Програма розвитку Організації Об'єднаних Націй в Україні

© “К.І.С.”, дизайн, макет, 2004

## ЗМІСТ

Вступ	4
<b>Розділ I.</b>	
<b>Компетентнісний підхід до формування змісту середньої освіти: досвід зарубіжних країн</b>	<b>5</b>
1.1. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти ( <i>Овчарук О.В.</i> )	5
1.2. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн ( <i>Пометун О.І.</i> )	15
1.3. Моніторинг рівнів досягнень компетентностей: інноваційні підходи ( <i>Локшина О.І.</i> )	25
<b>Розділ II.</b>	
<b>Складові реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі</b>	<b>33</b>
2.1. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти ( <i>Савченко О.Я.</i> )	33
2.2. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування ( <i>Бібік Н.М.</i> )	45
2.3. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі ( <i>Трубачева С.Е.</i> )	51
2.4. Результати емпіричних досліджень серед педагогічної громадськості щодо перспектив запровадження компетентнісного підходу до вітчизняного змісту освіти ( <i>Овчарук О.В.</i> )	57
2.5. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті ( <i>Пометун О.І.</i> )	64
2.6. Технологія формування ключових компетентностей у старшокласників: практичні підходи ( <i>Паращенко Л.І.</i> )	71
<b>Додатки</b>	<b>85</b>
Додаток 1. Перелік ключових компетентностей, визначений українськими педагогами	85
Додаток 2. Реалізація компетентнісного підходу в 5 класі	92
Додаток 3. Практика реалізації компетентнісного підходу в природничих дисциплінах ( <i>Трубачева С.Е.</i> )	102
Додаток 4. Практика реалізації компетентнісного підходу у суспільствознавчих дисциплінах ( <i>О.І. Пометун, Г.О. Фрейман</i> )	104
Додаток 5. Приклади завдань для перевірки математичної грамотності	109

## ВСТУП

Організація Об'єднаних Націй разом з такими міжнародними організаціями, як Рада Європи, Організація економічного співробітництва та розвитку, нині плідно підтримує світові процеси модернізації освіти. Основним орієнтиром діяльності Програми розвитку Об'єднаних Націй є сприяння реалізації Цілей розвитку тисячоліття ООН, затверджених на саміті 2000 р., які спрямовані на подолання бідності, поліпшення якості життя, створення сприятливого та безпечного середовища тощо.

Одним з важливих компонентів діяльності Програми розвитку ООН стала реалізація проекту “Освітня політика та освіта “рівний – рівному”, в рамках якого зініційовано низку дискусій, що стосуються модернізації змісту освіти та формування в молоді ключових компетентностей.

Проведеним дослідженням передували важливі обговорення на науково-практичних семінарах та круглих столах, де тривала ґрунтовна дискусія щодо визначення переліку життєво необхідних ключових компетентностей для української школи. До такої дискусії долучились не лише представники МОНУ та АПН України, а й широкі кола педагогів-практиків, батьки, психологи, представники неурядових організацій і приватного бізнесу. Таке широке коло зацікавлених сторін, а також глибокий науковий аналіз нинішніх процесів на терені формування нового змісту 12-річної української школи дали змогу розробити низку матеріалів, представлених у цій книзі.

Лейтмотивом представлених досліджень є обговорення впровадження компетентнісного підходу до змісту сучасної освіти. Передусім важливим є вивчення та порівняльний аналіз досвіду країн світу щодо цього питання, представлений у першому розділі книги. Дослідження тенденцій розвитку освіти в світі засвідчують широкомасштабне впровадження в педагогічній практиці різних зарубіжних країн компетентісно орієнтованої освіти, яка сприяє набуттю учнями життєво важливих (ключових) компетентностей. Не менш важливим також є процес розроблення моніторингових процедур для відстеження результатів навчання та вимірювання набуття молоддю компетентностей за різними освітніми галузями. Це дає змогу оцінити результативність освіти, її відповідність сучасним потребам ринків праці та суспільства.

Особливо слід відзначити необхідність глибоких фундаментальних досліджень самої природи компетентісно орієнтованої освіти. У другому розділі книги подано дослідження, що дають цілісне бачення етапів обговорення, стану й розвитку тенденцій, пов'язаних із впровадженням компетентнісного підходу до формування змісту освіти у вітчизняній школі.

Сьогодні також немає сумніву в тому, що компетентнісний підхід – не лише один з тих чинників, що сприяють модернізації змісту освіти. Слід зазначити, що він лише доповнює ту низку освітніх інновацій і класичних підходів, що допомагають освітянам гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей.

Сподіваємось, що ці матеріали сприятимуть подальшому розвитку дискусій серед освітян, що можуть слугувати джерелом виникнення нових ідей та розробки практичних рекомендацій.

# РОЗДІЛ І.

## Компетентнісний підхід до формування змісту середньої освіти: досвід зарубіжних країн

*Овчарук О.В.*

### 1.1. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти

Трансформаційні процеси, що відбуваються сьогодні в житті суспільства, стосуються всіх сфер його діяльності й існування, зокрема освітньої сфери як основоположної компоненти формування світогляду особистості. Швидкий розвиток прогресу, практично некерований та непрогнозований процес суспільних переворотів, розпаду держав і змін геополітичної карти світу, наукових винаходів та їх впровадження в життя вплинули на вимоги, що стоять перед освітніми системами останніх десятиліть.

Сучасне суспільство характеризується властивими для трансформаційних суспільств швидкими змінами у всіх сферах життя. Особливо швидко зміни відбуваються завдяки багатьом чинникам, що сьогодні рухають економіку та промисловість, впливають на розвиток культури міжнародних відносин, залежать від світових міграційних процесів, особливо впливають на розвиток інформаційного, зокрема й освітнього простору. Інформація сьогодні набуває найбільшої цінності та є стратегічним продуктом держав. Відомий сучасний американський філософ Алвін Тоффлер, аналізуючи феномен трансформації сучасних суспільств, стверджує, що “світ, який швидко утворюється від зіткнення нових цінностей і технологій, нових геополітичних відносин, нових стилів життя й засобів сполучення, вимагає зовсім нових ідей і аналогій, класифікацій і концепцій”.<sup>1</sup> Ця концепція відбиває сьогоднішню парадигму суспільного буття та лежить в основі формування освітніх цілей розвинутих держав світу.

На освіту сьогодні суттєво впливають зміни в сучасному суспільстві. Зокрема, протягом останніх десятиліть у багатьох країнах світу та в Україні змінювалась суспільна парадигма – від технократичної до індустріальної, від індустріальної до інформаційної. На розвиток освіти вплинули суспільні інтеграційні процеси, такі напрями розвитку суспільства, як глобалізація, демократизація, розпад союзу країн ядерного блоку, створення єдиного інформаційного простору. Ці зміни відбулись такими темпами, що зумовили потребу негайно переглянути й реформувати освіту на всіх рівнях, оскільки наявні системи не повністю відповідали сучасним запитам та потребували переорієнтації.

Незалежно від країни й нації, від людських ресурсів та суспільного устрою освіта, зокрема й школа як всі освітні інститути, відіграє важливу роль – готує людину до життя в сім'ї, громаді, країні, до роботи та творчості, до реалізації себе як особистості в суспільстві. Важливим чинником перегляду основних концепцій та особливо змісту освіти в багатьох країнах є **розширення кордонів і тих можливостей, що відкриваються перед молоддю**. В умовах сучасної міграції в рамках не тільки країни, а й регіонів виникає потреба швидко адаптуватися для отримання навчання та роботи, що спонукають суспільство до необхідних змін. Україна, як європейська країна, не може обминути всі вищезазвані процеси, наші переконання в цьому доводять ті перетворення в освітній сфері, свідками яких ми є.

---

<sup>1</sup> Тоффлер Е. Третя хвиля. – К.: Вид. дім “Всесвіт”, 2000 – С. 14.

Як показує досвід, сьогодні формування освітніх цілей відбувається не на рівні держав, а на міждержавному, міжнаціональному рівнях, коли основні пріоритети освіти й цілі проголошуються в міжнародних конвенціях та документах і є стратегічними орієнтирами міжнародної спільноти. Держави формують освітню політику, спрямовану безпосередньо на інтеграцію її в міжнародні співтовариства. Зокрема, наприклад, одним з останніх гасел міжнародної спільноти є спільна для багатьох країн ініціатива “Освіта для всіх”. Новим і стратегічним для країн, що перебувають в періоді перетворень, є проголошення рівного доступу до якісної освіти, зокрема до початкової, на саміті тисячоліття Організації Об’єднаних Націй 2000 р., що є одним з основних компонентів прийнятої на саміті декларації “Цілі розвитку тисячоліття”<sup>2</sup>. Ці ініціативи наголошують на наданні доступу до базової освіти, що є засобом зниження бідності й поліпшення соціальних та економічних умов окремих націй і держав.

Знання, вміння та навички, котрі молодь набуває й виробляє, навчаючись у школі, беззаперечно, є важливими. Поряд із цим сьогодні актуальності набуває поняття компетентності учня, що визначається багатьма чинниками, оскільки саме компетентності, на думку багатьох міжнародних експертів, є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність учня-випускника до життя, його подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодення відносить уміння *оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, підготують молодь до нових ролей у цьому суспільстві*. Саме тому важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й *бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя*. Прогресивна освітня спільнота сьогодні ставить перед собою нове завдання – сформувати в школяра та дорослого вміння вчитись.

Протягом останнього десятиліття розвинені країни Європи та світу, серед яких Австрія, Велика Британія, Канада, Нова Зеландія, Німеччина, Франція, деякі країни Східної Європи: Угорщина, Румунія, Молдова, Литва, Латвія та ін. – розпочали ґрунтовну дискусію, яка й досі триває на міжнародному рівні, навколо того, як дати людині належні знання, вміння та компетентності для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається.

Як показує аналіз досвіду освітніх систем багатьох таких країн, одним зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження.

Відомі міжнародні організації, що нині працюють у сфері освіти, останніми десятиліттями вивчають проблеми, пов’язані з появою компетентнісно орієнтованої освіти; серед них – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів тощо.

На думку сучасних педагогів, саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти. Компетентнісно орієнтований підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя і породжує безліч дискусій як на міжнародному, так і на національному рівнях різних країн.

Науковці європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення самого поняття *компетентності*, розуміння, які саме компетентності і як необхідно формувати, що має бути результатом навчання.

---

<sup>2</sup> Millennium Development Goals. Ukraine, Kyiv 2003. – 27 p.

У багатьох європейських країнах сьогодні переглянуто та внесено зміни до навчальних програм, що спрямовані на створення підґрунтя для того, щоб основні результати навчання базувались на досягненні учнями необхідних компетентностей. Більшість науковців говорять про необхідність визначити, відібрати та ґрунтовно ідентифікувати обмежений набір компетентностей, які є найважливішими, інтегрованими, *ключовими*. Такий підхід дав підстави зарубіжним науковцям зробити висновок про те, що **ключові (найвагоміші та найбільш інтегровані) компетентності**

- сприяють досягненню успіхів у житті;
- сприяють підвищенню якості суспільних інститутів;
- відповідають багатоманітним сферам життя.

На думку експертів, створення умов для набуття необхідних компетентностей протягом всього життя сприятиме:

- продуктивності та конкурентності людини на ринку праці;
- скороченню безробіття завдяки розвитковій гнучкої (адаптивної) та кваліфікованої робочої сили;
- розвиткові середовища для інноваційних перетворень у умовах глобальної конкуренції.

Впровадження ключових компетентностей у зміст освіти та запровадження їх вимірників у систему моніторингу якості освіти в європейських країнах відбувається поступово, супроводжується широким обговоренням та ґрунтовним науково-дидактичним інструментарієм. Оскільки поняття ключових компетентностей досить багатогранне, його визначення й трактування постійно є предметом дискусій.

**Міжнародна комісія Ради Європи** в своїх документах розглядає поняття компетентності як загальні, або ключові, вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання.<sup>3</sup>

На думку експертів Ради Європи, компетентності передбачають:

- спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби;
- комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок.

**Експерти країн Європейського Союзу** визначають поняття компетентностей як “здатність застосовувати знання й уміння” (Eurydice, 2002), що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях. В останніх публікаціях ЮНЕСКО поняття компетентності трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосованих у повсякденні (Rychen & Tiana, 2004). На останній конференції міжнародного рівня, що відбулась завдяки участі ЮНЕСКО, Міністерства освіти Норвегії (Департаменту технічної освіти та професійної підготовки) у 2004 р., дійшли згоди в трактуванні поняття компетентності як: *здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей, та від умінь до знань.*<sup>4</sup>

Згідно з означенням **Міжнародного департаменту стандартів** для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI), *поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або*

<sup>3</sup> Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft).

<sup>4</sup> Quality education and competencies for life/ Workshop 3/ Background Paper- 2004. p. 6.

виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності<sup>5</sup>. Для того щоб полегшити процес оцінювання компетентностей, Департамент пропонує виділити з цього поняття такі індикатори, як набуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення.

Починаючи з 80-х років **Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР)** розпочала свої дослідження в цьому напрямі.<sup>6</sup> Фахівці цієї організації протягом декількох років збирали й аналізували дані про освіту в різних країнах з позицій їх результативності та ефективності, що дало змогу визначити систему освітніх індикаторів. Саме країни-члени ОЕСР відзначили, що від 90-х років у світі бракує досліджень щодо теоретичних та концептуальних знанневих засад, навичок і компетентностей та їх співвідношень між собою. Організація економічного співробітництва та розвитку детально розглядає та спрямовує нині свою діяльність на проблему впровадження компетентностей у зміст освіти.

Питання, які поставила перед собою на початку 2001 р. ОЕСР, стали основним орієнтиром рефлексії експертів у процесі визначення поняття ключових компетентностей<sup>7</sup>:

- чи можливо визначити перелік компетентностей для успішного життя та ефективної участі в різних життєвих сферах, зокрема й економічній, політичній, соціальній і сімейній, суспільні та особистісні взаємовідносини й індивідуальний розвиток?
- Якщо так, то яка природа таких компетентностей та що їх вирізняє серед інших як ключові поняття? Як саме їх можна описати та теоретично обґрунтувати? Якими є основні компоненти ключових компетентностей? Чи є перелік ключових компетентностей певною мірою лімітованим?
- Чи можливо розглядати ключові компетентності як незалежні поняття, чи їх слід розуміти як взаємозалежний набір понять?
- До якої міри ключові компетентності співвідносяться з соціальними, економічними та культурними умовами життя? Чи є вони валідними в різних країнах та регіонах?
- До якої міри можливо ідентифікувати ключові компетентності незалежно від віку, статі, статусу, професійної діяльності тощо? Чи є певні компетентності особливо важливими для різних життєвих періодів?
- Якими є наслідки результатів досягнень та якою має бути інтерпретація результатів?

Напрацювання ОЕСР ґрунтуються на декількох положеннях, які сьогодні є засадничими для більшості відповідних досліджень інших установ, організацій і фахівців, що працюють у цьому напрямі. Основними є такі положення:

- формування компетентностей є результатом взаємодії багатьох різноманітних чинників;
- сучасне життя водночас вимагає від людини набуття певного набору, комплексу компетентностей, які називаються ключовими;
- вибір найважливіших загальних компетентностей, що називаються ключовими, має відбуватися на фундаментальному рівні, враховуючи актуальні світоглядні ідеї щодо суспільства й індивідуума та їх взаємодії;

<sup>5</sup> Spector, J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification.-p.1.

<sup>6</sup> Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft).

<sup>7</sup> Ruchen, Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. 2003. Hogrefe & Huber Publishers, Germany. – С.4-5.



- має бути врахований також вплив культурного й інших контекстів того чи іншого суспільства, країни;
- на відбір та ідентифікацію ключових компетентностей впливають суб'єктивні чинники, пов'язані з самою особою: вік, стать, соціальний статус тощо;
- визначення та відбір ключових компетентностей потребує широкого обговорення серед різних фахівців та представників різноманітних соціальних груп. Тільки за цих умов можна здійснити відбір, ідентифікацію та забезпечити подальший розвиток ключових компетентностей населення та визначити індикатори їх розвитку.

З метою певного поступу в означенні вищезазначених понять у рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади було започатковано програму “Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади” зі скороченою назвою “DeSeCo”<sup>8</sup> (1997 р.), яку започаткувала група експертів з різних галузей — освіти, бізнесу, праці, здоров'я, представники міжнародних, національних освітніх, державних та недержавних організацій тощо. Ця програма (“DeSeCo”) зробила значну спробу систематизувати й узагальнити досвід багатьох країн.

Експерти програми зазначають, що останнім часом проблема розвитку особистісних здібностей є найактуальнішою. В цьому контексті розглядаються особисті досягнення учнів — результати навчальної діяльності. Інтерес до навчальних досягнень протягом шкільних років зосереджується навколо таких паралелей: що учень знає — як багато він уміє зробити, як співвідносяться здібності учня з освітніми цілями (ефективність освітніх систем) та наскільки результати навчання відповідають вхідним ресурсам (результативність освітніх систем). Ці співвідношення важливі не тільки для визначення, чого навчати дітей і молодь, а й для вибору ефективних шляхів та форм навчання, від яких залежить набуття учнями найскладніших інтегрованих умінь і ключових компетентностей.

Експерти програми “DeSeCo” визначають поняття компетентності (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії.

Прикладом побудови внутрішньої структури компетентності, орієнтованої на потреби суспільства і особистості, є схема, показана на таблиці 1.

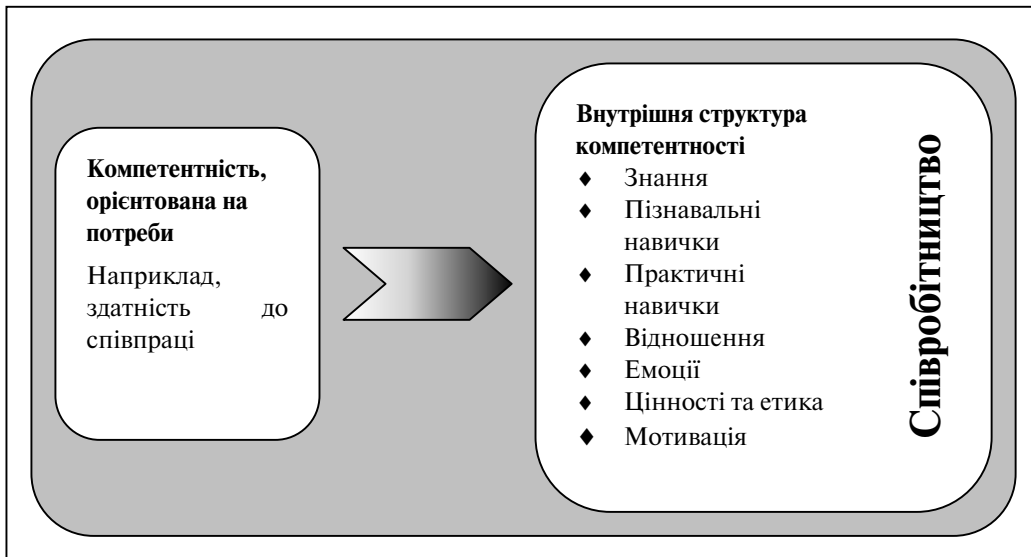
На думку експертів “DeSeCo”, компетентність проявляється в діяльності особистості в різних контекстах (наприклад, у соціально-економічному та політичному оточеннях). При цьому не тільки школа є відповідальною за набуття особистістю необхідних компетентностей; на їх формування впливають сім'я, робота, масмедіа, релігійні та культурні організації тощо.

Експерти “DeSeCo” вважають за необхідне створити базу даних (в порівнянні), яка буде корисним ресурсом для розроблення стратегії освітніх, соціальних та економічних секторів. Вони вважають, що така порівняльна база даних дасть змогу визначити, як впливає, або перешкоджає, брак тих чи інших компетентностей на розвиток ринку праці, соціальні процеси в країні. Моніторинг наявних рівнів компетентностей слугуватиме важливим показником ефективності освітньої системи<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Laura H. Salganik, Dominique S. Rychen, Urs Moser, John W. Konstant (1999), *Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*, SFSO, OECD, ESSI, Neuchâtel.

<sup>9</sup> Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program — OECD (Draft). — p.8.

**Таблиця 1.**  
**Компетентність, орієнтована на потреби. “DeSeCo”, 2002.**



Важливим є те, що, з огляду на перспективу, набуття особистістю необхідних життєвих (ключових) компетентностей важливе для неї, оскільки вони сприятимуть

- участі в створенні демократичних засад суспільства;
- соціальному взаєморозумінню та справедливості;
- дотриманню прав людини й автономії всупереч глобальній нерівності та нерівним можливостям, індивідуальній маргіналізації.

Отже, поняття **ключових компетентностей** (key competencies) (OECD) застосовується для визначення таких, що дають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у поліпшення якості суспільства та сприяють особистому успіхові, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер. *Ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які слід деталізувати в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відношень за навчальними галузями й життєвими сферами школярів.*

Одним із найважливіших теоретичних узагальнень дискусії навколо поняття ключових компетентностей стало визначення представниками **ОЕСД трьох категорій ключових компетентностей як концептуальної бази**. Ними стали:

- автономна діяльність;
- інтерактивне використання засобів;
- вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах.

Дальша схема-таблиця дає уявлення ОЕСД про *структуру трьох категорій ключових компетентностей*, у якій демократичні принципи й індивідуалізм є основними рисами, що розглядаються з інтернаціональної позиції для вміння діяти в складному сучасному житті.

**Таблиця 2. Інтегрований підхід до визначення трьох категорій ключових компетентностей, “DeSeCo”, 2002.**



Як вважають експерти ОЕСД, така класифікація визначає критерії, на яких базуються основні переліки ключових компетентностей. Розгляньмо детальніше ці категорії.

### Автономна дія

передбачає дві основних ідеї: розвиток особистості й автономії стосовно вибору та дії в заданому контексті. Ключові компетентності, що належать до цієї сфери:

- здатність захищати і дбати про відповідальність, права, інтереси та потреби інших, що передбачає вміння робити вибір з позицій громадянина, члена сім'ї, робітника, споживача тощо;
- здатність складати і здійснювати плани й особисті проекти дозволяє визначати та обґрунтовувати цілі, що є сенсом життя та співвідносяться з власними цінностями;
- здатність діяти в значному/широкому контексті означає, що особа усвідомлює, як функціонують різні системи (контексти), власну позицію в них, можливі наслідки їх дії та врахування багатьох чинників у своїх діях.

### Інтерактивне використання засобів

передбачає розуміння низки засобів, що дають змогу особистості взаємодіяти з навколишнім світом.

- Здатність інтерактивно застосовувати мову, символіку й тексти означає ефективне використання мов і символів у різноманітних формах та ситуаціях для досягнення цілей, розвитку знань та власних можливостей. Це допомагає розуміти світ та брати участь у діалогах, а також ефективно взаємодіяти з оточенням.

- Здатність застосовувати знання й інформаційну грамотність *означає ефективне використання інформації і знань*, дає змогу особистості їх сприймати та застосовувати, використовувати їх як основу для формування власних можливих варіантів дії, позицій, прийняття рішень та активних дій.
- Здатність застосовувати (нові) інтерактивні технології *передбачає не тільки технічні здібності, ІКТ-вміння, а й обізнаність у застосуванні нових форм взаємодії з використанням технологій*. Ця компетентність допомагає особистості пристосувати власну поведінку до змін у повсякденному житті.

### Вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах

передбачає здатність жити та взаємодіяти з іншими, що пов'язано з полікультурним суспільством у широкому сенсі (взаємодія з людьми, що спілкуються іншими мовами та відрізняються за поглядами тощо). Це особливо важливо для взаємодії з суспільством, де інші культура, цінності та соціально-економічне підґрунтя.

- Здатність успішно взаємодіяти з іншими дозволяє індивідуумові проявляти ініціативу, підтримувати й керувати власними взаєминами з іншими.
- Здатність співпрацювати дозволяє людині разом домагатися спільних цілей.
- Здатність розв'язувати конфлікти дає змогу людині сприймати конфлікти як один з аспектів людських взаємин і наближати себе до їх конструктивного додання.

Процес, що відбувався завдяки програмі “DeSeCo”, дав змогу країнам-учасникам (понад 18 країн) визначити перелік ключових компетентностей для кожної з них.

Країни-члени OECD також зробили перші спроби оцінити компетентності через міжнародні тести *PISA* (Involvement of EU Member States in Large-scale International Studies on Educational Attainment). Зокрема, 2000 року саме до міжнародних тестів *PISA* було закладено оцінювання наскрізних компетентностей, як, наприклад, мотивація учнів, деякі аспекти ставлення до навчання, вміння використовувати комп'ютер, самерегуляційне навчання. Окрім того, також розроблено план такої роботи впродовж 2000-2006 рр.

На майбутнє було заплановано продовжити нинішню практику з проведення іспитів щодо навичок розв'язувати проблеми та ІКТ-навичок.

Базуючись на численних дослідженнях, міжнародні експерти окреслюють *основні критерії*<sup>10</sup>, які є засадничими для визначення та відбору ключових компетентностей, а саме:

- ключові компетентності сприяють результатам високого рівня, в тому числі й соціального рівня на шляху до успішного життя та розвиненого суспільства;
- ключові компетентності є відповідними засобами щодо важливих, складних потреб та викликів у широкому контексті;
- ключові компетентності є важливими для особистості.

**Представивши різні підходи до визначення поняття ключових компетентностей**, які склались завдяки зусиллям міжнародних освітніх інституцій, слід відзначити, що дискусія, котра триває впродовж останніх 10 років, дала *змогу багатьом країнам зробити власні узагальнення й визначення*, однак основна роль у розробленні проблем ключових компетентностей *належить міжнародним організаціям*. Саме вони спробували узагальнити доробок педагогів з різних країн світу.

<sup>10</sup> Ruchen, Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society.2003. Hogrefe & Huber Publishers, Germany. – С. 65-67.

В результаті аналізу, проведеного в рамках цього дослідження, було виявлено, що:

1. Виокремлення та визначення поняття ключових компетентностей пов'язане зі зміною освітньої парадигми та з кінцевим результатом будь-якого освітнього процесу чи набутого досвіду.
2. За означенням багатьох міжнародних експертів, поняття ключових компетентностей належить до сфери узагальнених понять, що містить комплекс різних компонентів – знань, умінь, навичок, взаємовідносин, цінностей та інших чинників, що становлять особистісні й суспільні аспекти життя та діяльності людини і від яких залежить особистий та суспільний прогрес.
3. Найдетальніше класифікацію ключових компетентностей стали розглядати країни-члени ОЕСР – Організації економічного співробітництва та розвитку шляхом широких дискусій серед світової педагогічної громадськості. Запропоновану класифікацію багато країн прийняли як стратегічну умову для впровадження освіти протягом життя. Концептуальні положення, що стосуються набуття ключових умінь і компетентностей, увійшли до рекомендацій міжнародної спільноти (Біла книга, яку розробила Європейська Комісія, 1996; Меморандум з освіти впродовж життя, 2000; План дій Євросоюзу та Ради Європи, 2002; План дій з навичок та мобільності Єврокомісії, 2002 та ін.).
4. Українська освіта тільки починає оперувати поняттям компетентності в тому сенсі, який пропонують європейські країни.

Як зазначають міжнародні експерти, значну роль у визначенні ключових компетентностей відіграє контекст їх застосування. Незалежно від країн і суспільств громадяни виконують однакові функції впродовж життя. Оскільки основна маса дорослих є водночас працівниками й студентами, батьками та піклувальниками, учасниками різноманітних видів дозвілля, політичної, культурної та інших видів діяльності, основна функція суспільства – дати змогу всім громадянам стати повноцінними членами цих різноманітних громад; наскрізний та універсальний характер всіх категорій ключових компетентностей сприятливий для всіх.

Окресливши основні підходи до визначення поняття ключових компетентностей, зарубіжні експерти виділяють основну їх рису: *ключові компетентності мають бути сприятливими для всіх членів суспільства*, тобто відповідними всім незалежно від статі, класу, раси, культури, сімейного стану та мови. Окрім того, ключові компетентності мають бути узгодженими не тільки з етнічними, економічними та культурними цінностями й конвенціями відповідного суспільства, а й відповідати пріоритетам та цілям освіти і носити особистісно орієнтований характер.

### Список основної використаної літератури

1. Державні стандарти базової і повної середньої освіти/ Директор школи/ № 6-7 (246-247), лютий, 2003. – с. 3-17.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти. – Освіта України. Нормативно-правові документи. – Л.: Міленіум. – с.163- 213.
3. Закон України про загальну середню освіту від 7 грудня 2000 року № 2120. – Освіта України. Нормативно-правові документи. – Л.: Міленіум. – с.103-126.
4. Державний стандарт загальної середньої освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 16 листопада 2000 р. № 1717. – Освіта України. Нормативно-правові документи. – Л.: Міленіум. – с.117-118.
5. Равен Д. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. – М.: “Когито-Центр”, 1999. – с. 16.
6. Постанова Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 р. №1717 “Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання”. – Освіта України. Нормативно-правові документи. – Л.: Міленіум. – с.161-163.

7. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: Вид-во “К.І.С.”, 2003. – с. 25-26.
8. Тоффлер Е. Третя хвиля. – К.: Вид. дім “Всесвіт”, 2000. – 480 с.

**Джерела іноземною мовою:**

1. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft).
2. Laura H. Salganik, Dominique S. Rychen, Urs Moser, John W. Konstant (1999), *Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*, SFSO, OECD, ESSI, Neuchatel
3. Key Competencies. A Developing concept in General Compulsory Education. Eurydice. – 2002. The Information network on Education in Europe. – P.13-14. 27- 28 p.
4. Ruchen, Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. 2003. Hogrefe & Huber Publishers, Germany. – 206 p.
5. Spector, J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. – p.1-3.
6. Quality education and competencies for life. Workshop 3. Background Paper- 2004. p. 6.

*Пометун О.І.*

## **1.2. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн**

Сьогодні серед української педагогічної громадськості, на сторінках педагогічної преси і навіть у змісті нормативних документів, що регламентують розвиток освітніх процесів, досить часто можна натрапити на тезу про необхідність запровадження *компетентісного* підходу. Проте цей термін є для нас досить новим і невизначеним. Поняття *компетентісної* освіти, *освітньої компетентності* прийшло до нас із зарубіжних країн, де його широко вживають і досліджують уже понад десять років. Поки що в українському освітньому просторі недостатньо представлені книги чи статті, присвячені цій проблемі, особливо написані українською чи перекладені з європейських мов. Адже зрозуміло, що перш ніж говорити про “запровадження підходу до практики навчання в національній школі”, необхідно розібратись у сутності ключових понять і положень такого підходу.

Вже в середині ХХ століття у розвитку освіти більшості країн проявились два важливих чинники, що ніяк не вписувалися в традиційні системи. По-перше, школа почала катастрофічно відставати від темпу розвитку й оновлення знань. По-друге, у зв'язку із соціокультурними зрушеннями ХХ ст. освіта стала масовою, розрахованою “на всіх”. Відтоді ці чинники обумовили чимало спроб реформування і якісних зрушень в освітніх системах більшості країн світу.

Сьогодні розвиток людського суспільства та цивілізації висуває перед освітою принципово нові питання.

Наприкінці ХХ ст. почали відбуватися докорінні зміни в парадигмі й методології освіти, передумови й окремі елементи яких складалися протягом усього століття. Колишня парадигма, що відбивала інтереси та сутність індустріального суспільства, детермінованого пізнання й однозначності оцінок, поступово замінюється методологією інформаційного суспільства, плюралістичного пізнання й імовірнісної оцінки.

Ознаками революції в освіті, що відбувається на зламі століть, є сукупність якісних зрушень (інколи навіть стрибків), серед яких:

- перехід від “конвеєрного виробництва” фахівців різних галузей до виробництва їх “малими серіями” чи навіть “поштучно”. При цьому найважливішою властивістю, що її набуває освіта, стає гнучкість, здатність до переналагодження, це стосується як освітньої системи, так і її продукту – фахівця;
- перехід від засвоєння інформації до формування якостей, необхідних для творчої діяльності та постійного засвоєння нової інформації. Основним орієнтиром освіти є формування творчої особистості, що здатна саморозвиватися.

Спрямованість системи освіти на засвоєння системи знань, яка була традиційною й виправданою ще декілька десятиліть тому, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, яке вимагає виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних, виробничих і економічних завдань. Виконання цих завдань потребує істотного посилення самостійної й продуктивної діяльності школярів, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватись у житті суспільства.

Важливість знань, умінь та інтелектуального й духовного розвитку особистості і суспільства загалом сьогодні розуміє більшість. Врешті-решт, добре освічені висококваліфіковані громадяни є умовою прогресу будь-якої держави ХХІ ст., коли світ є таким складним, суперечливим і конфліктним.

Отож зауважимо, що сьогодні в світі є три підходи (три моделі), на основі яких можна аналізувати й розбудовувати освітній процес у сучасній школі.

1. **Підхід з погляду змісту.** Тут головним є те, “що викладається учням в школі”, і навчальний план (навчальні програми) є набором “знанневих” можливостей учня, які можуть бути реалізовані на уроках і в позаурочний час.
2. **Підхід з погляду процесу навчання.** Тут основними питаннями стають: що відбувається під час навчання? Як учні вчаться? Що насправді вони засвоюють з викладеного? Аналізові підлягають “реальні” явища та процеси, що відбуваються в класі, коли учні разом з учителем здійснюють пізнавальну діяльність в класі чи поза ним.
3. **Підхід з погляду результатів.** Такий підхід спрямовує нас на цілий набір компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо), котрими оволоділи учні, які закінчують школу.

Водночас важливим сьогодні є набуття учнем набору необхідних життєвих *компетентностей*, необхідних для життя в суспільстві та швидкозмінному світі.

Як економічні, соціальні, так і інші чинники розвитку цивілізації посилили зацікавленість суспільства результатами освіти і зумовили появу (поруч із традиційними: кількість років навчання, здобуття певного ступеня освіти) нових, важливіших і реальніших, індикаторів цих результатів. Такими індикаторами сьогодні, разом з тим, що особа знає і вмє в шкільних предметах, є її здатність відповідати вимогам сучасного життя. Якщо у 80-х роках розвинені країни тільки розпочали обговорювати прагматичніші підходи до навчання, то останніми роками можна спостерігати систематичні зусилля в цьому напрямі.

Такими індикаторами в багатьох країнах стали саме компетентності, що визначають готовність учня до життя, його участі в житті суспільства.

Результати багаторічної роботи експертів країн Європейського Союзу в цьому напрямі свідчать, що:

- для будь-якої країни корисно порівнювати міжнародний і національний досвіди як розвитку освітньої системи загалом, так і можливостей для запровадження компетентнісного підходу зокрема;
- повне копіювання будь-яких освітніх моделей і феноменів інших країн є непродуктивним;
- національні моделі освіти слід розбудовувати, керуючись національними потребами і особливостями.

Спробуймо у зв'язку з цим розібратись, яким є стан розробленості цього підходу на міжнародному рівні і якими є певні національні його трансформації. Саме поняття “компетентнісна освіта” виникло в США в процесі вивчення досвіду роботи видатних учителів. Воно ґрунтується на практичному найліпшому досвіді і стало результатом численних спроб проаналізувати його, розробивши певну теоретичну, концептуальну основу. Наприклад, ось що пише з цього приводу дослідник Д. Равен: “Незвичайною в цьому підході була спрямованість турботи та зусиль викладача. На відміну від більшості своїх колег, вчителька, яка працювала в цьому класі, не переймалася занадто виконанням програми (і за змістом, і за термінами). Замість цього її увага була зосередженою на компетентностях, що їх учні могли набути, виконуючи ту чи іншу роботу. Ці компетентності містили стандартні шкільні навички: читання, письмо, орфографію та лічбу. Проте вони передбачали також пошук інформації, необхідної для досягнення мети (таку інформацію частіше треба було шукати в процесі безпосереднього спостереження чи спілкування з людьми, а не читаючи книжки), винахідливість, уміння переконувати, керувати (лідерство) тощо”.<sup>11</sup>

Вже тоді, наприкінці 80-х – на початку 90-х рр., була спроба визначити компетентності як певний освітній результат. Сьогодні, попри деякі розбіжності в підходах, фахівці США визначають три основних компоненти в компетентнісній освіті: це формування знань, умінь і цінностей особистості.

<sup>11</sup> Равен Д. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. – М.: “Когито-Центр”, 1999. – с. 16.



Головним стимулом для розвитку зусиль у галузі компетентнісного підходу в освіті стали вимоги бізнесу та підприємництва. Сучасні роботодавці в більшості країн зазвичай не мають претензій до рівня технічних знань випускників вищих навчальних закладів, проте вони часто відзначають як ваду сучасної освіти невпевненість випускників і брак досвіду при інтеграції і застосуванні знань у процесі прийняття рішень. Зазначимо до того ж, що за статистикою більшість людей приймає протягом дня близько 1000 рішень.<sup>12</sup> Більшість із них – тривіальні, але деякі – вельми важливі. Допомогти учням навчитись знаходити правильні рішення у конкретних ситуаціях, навчальних, життєвих, потім – професійних, – одне із завдань освіти.

Діяльність людини, зокрема й засвоєння будь-яких знань, умінь і навичок, складається з конкретних дій, операцій, що їх виконує людина. Виконуючи ці дії, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їх важливість для себе або для суспільства, людина тим самим розвиває *компетентність* в тій чи іншій життєвій сфері. Якщо сфера життя, в якій людина відчуває себе здатною ефективно функціонувати (тобто компетентною), є достатньо широкою, йдеться про так звані “*ключові*” чи життєві *компетентності*. Якщо ж компетентність поширюється на вузьку сферу, наприклад, у рамках певної наукової дисципліни, то можна говорити про предметну чи галузеву компетентність.

*Отже, під компетентністю* людини педагоги розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв’язувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності.

Сформовані *компетентності* людина використовує за потреби в різних соціальних та інших контекстах залежно від умов і потреб щодо здійснення різних видів діяльності. Компетентна людина застосовує ті стратегії, які здаються їй найприйнятнішими для виконання окреслених завдань. Управління власною діяльністю веде до підвищення або модифікації рівня *компетентності* людини. Отже, компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти. Нижній поріг, рівень компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату.

Складність у введенні цього поняття полягає ще й у тім, що воно описує потенціал, який а) виявляється ситуативно; б) описує інструментарій одночасного розуміння та дії, що дозволяє сприймати нові культурні, соціальні, економічні й політичні реалії.

Сьогодні в багатьох європейських країнах до змісту освіти внесено зміни, спричинені обґрунтуванням необхідності визначення, відбору та ґрунтовної ідентифікації обмеженого набору компетентностей, які є найважливішими, найбільш інтегрованими, *ключовими*.

Впровадження ключових компетентностей у зміст освіти та здійснення відповідного моніторингу якості освіти в європейських країнах відбувається поступово, супроводжується широким обговоренням серед фахівців і педагогічної громадськості та глибоким науково-дидактичним обґрунтуванням. Поняття ключових компетентностей досить багатогранне, його означення й трактування постійно є предметом дискусій.

Експерти зарубіжних країн детально розглядають і спрямовують сьогодні свою діяльність на проблему впровадження компетентностей у зміст освіти. Як напрями подальших досліджень цього питання експерти ОЕСР визначають такі питання:

1. Що таке компетентності, ключові компетентності, навички тощо? Як, у яких термінах вони можуть бути визначені й описані?
2. Які поняття відносно сутності людини та суспільства мають бути висхідними для визначення і вибору ключових компетентностей? Чому нам потрібні компетентності? Який сенс вкладає суспільство в поняття “життєвий успіх”, як це співвідноситься з перспективами розвитку особистості й суспільства?

---

<sup>12</sup> Ситуаційна методика навчання: теорія і практика. – К.: Центр інновацій та розвитку. – 2001.

3. Як різні академічні дисципліни можуть забезпечити розвиток розуміння та формування ключових компетентностей?
4. Які ключові компетентності є необхідними для того, щоб розуміти й діяти в різних сферах життя, зокрема й економічній, політичній, соціальній, сімейній, для публічних та особистих відносин, індивідуального розвитку особистості?
5. Як можуть бути описані та теоретично обґрунтовані ці компетентності та які емпіричні дослідження можуть підтвердити їх важливість?
6. Чи може кожна з ключових компетентностей розглядатись (формуватись) окремо чи вони є взаємозалежними і їх може вивчати й набувати особистість тільки у певному комплексі? Як вони пов'язані одна з одною?
7. До якого рівня ключові компетентності є незмінними, як вони пов'язані з умовами суспільства (соціальними, економічними, культурними)? Чи мають вони певні регіональні особливості залежно від соціально-економічного та культурного регіонального контексту?
8. Чи можливо ідентифікувати ключові компетентності незалежно від віку, статі, статусу, професійної діяльності особи? Чи є певні компетентності важливішими на тому чи іншому етапі життя людини і якщо так, то які саме? Наприклад, чи є для людини потрібними якійсь одні й ті ж універсальні компетентності, коли вона молода і тільки обирає професію, коли вона створює сім'ю, коли вона дбає про професійне зростання і кар'єру або йде на пенсію, завершуючи її?
9. Що таке наукове обговорення проблеми компетентностей додає до науки та практики? Які висновки щодо стратегії й тактики освіти воно зумовлює? Якщо представники різних наук розглядають ці проблеми по-різному, чи потрібно виробляти загальні критерії та спільне бачення?
10. Якою є роль теорії та практики у визначенні, відборі й описі ключових компетентностей? Які політичні, економічні, соціальні, культурні чинники на це впливають і як саме? Якою є роль соціальних установ у формуванні компетентностей населення? У чому полягає роль освіти з її визначеними установами та процесами – школами і вчителями в розвитку ключових компетентностей? Якою є роль інших потенційних джерел для набуття компетентностей, таких, наприклад, як друзі, батьки, робочий колектив, оточення, ЗМІ, релігійні та культурні установи й організації? Якою є роль державної політики в розвитку компетентностей населення?
11. Якими є індикатори та їх інтерпретація задля вимірювання рівнів компетентності учнів і населення країни?

Результати досліджень у цьому напрямі ґрунтовно представлені в попередньому параграфі.

Компетентнісний підхід проголошено також одним із напрямів стратегії розвитку освіти в Росії, на що вказується в “Стратегії модернізації змісту загальної освіти”. Під компетентностями в цьому документі розуміються здатність учнів (їх потенціал) здійснювати складні культуродоцільні види дій. Основними ідеями цього підходу російські науковці вважають:

- компетентність є ключовим, своєрідним “вузловим” поняттям, оскільки воно, по-перше, поєднує в собі інтелектуальний і навичковий складники освіти; по-друге, в понятті компетентності закладено ідеологію інтерпретації змісту освіти, сформованого “від результату” (“стандарт на виході”); по-третє, ключова компетентність є інтегративною за природою, тому що вона містить низку однорідних чи близьких умінь і знань, що належать до широких сфер культури та діяльності (інформаційної, правової тощо);
- цей підхід не є цілком новим для російської школи, оскільки орієнтація на освоєння умінь, способів діяльності і, тим більше, узагальнених способів діяльності існувала як напрям розвитку педагогічних досліджень і практики, од-

нак не була провідною. Тому сьогодні для реалізації компетентнісного підходу потрібно опиратися на міжнародний досвід, враховуючи необхідність адаптування до традицій і потреб Росії;

- не слід протиставляти компетентності знанням чи вмінням і навичкам. Поняття компетентності ширше за поняття знання, уміння, навички; воно містить їх у собі (хоча, зрозуміло, не йдеться про компетентність як про просту адитивну суму “знання – уміння – навички”, це поняття трохи іншого значеннєвого ряду;
- поняття компетентності охоплює не тільки когнітивний і операціонально-технологічний складники, а й мотиваційний, етичний, соціальний та поведінковий. Воно містить результати навчання (знання й уміння), систему ціннісних орієнтацій, звички тощо; компетентності формуються в процесі навчання, і не лише в школі, але і під впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії, культури й ін. У зв'язку з цим реалізація компетентнісного підходу залежить від загальної освітньо-культурної ситуації, у якій живе й розвивається школяр. Стосовно кожної компетентності можна виділяти різні рівні її освоєння (наприклад, мінімальний, просунутий, високий).<sup>13</sup>

Відомі російські педагоги В.В Краєвський, А.В. Хуторський розрізняють терміни “компетентність” і “компетенція”, пояснюючи, що “компетенція в перекладі з латинської “competentia” означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана, пізнала їх і має досвід. Компетентність у визначеній галузі — це поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. На цій основі науковці вважають за потрібне ввести в обіг поняття “освітні компетенції” як складні узагальнені способи діяльності, що їх опановує учень під час навчання, і компетентність є результатом набуття компетенцій. Вони зазначають, що загальноосвітні компетенції потрібні не для всіх видів діяльності, у яких бере участь людина, а тільки для тих, що охоплюють основні освітні сфери й навчальні предмети. Такі компетенції відбивають предметно-діяльнісний складник загальної освіти і мають забезпечувати комплексне досягнення його цілей.

На думку цих дидактиків, уведення поняття освітніх компетенцій в нормативний і практичний складники освіти дозволяє розв'язувати проблему, типову для російської школи, коли учні можуть добре опанувати необхідними теоретичними знаннями, але наражаються на значні труднощі в діяльності, що вимагає застосування цих знань для розв'язання конкретних завдань чи проблемних ситуацій. Освітня компетенція припускає засвоєння учнем не відокремлених один від одного знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, у якій для кожного виділеного напрямку наявна відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер.

Як автори освітніх стандартів та інших директивних документів російської освіти В. Краєвський та А. Хуторський наголошують, що в комплексі освітніх компетенцій закладено додаткову можливість представити освітні стандарти системно, що допускає побудову чітких вимірників для перевірки успішності їх освоєння учнями. З погляду вимог до рівня підготовленості випускників освітні компетенції є інтегральними характеристиками якості підготовки учнів, що пов'язані з їхньою здатністю до цільового осмисленого застосування комплексу знань, вмінь і способів діяльності стосовно визначеного міждисциплінарного кола питань.

До поняття “ключові” ці автори так само застосовують термін “компетенції”, проте за значенням воно близьке до поняття “ключові компетентності”, як його застосовують європейські науковці та міжнародні експерти. Вони вважають, що поняття *ключових освітніх компетенцій* належить до верхнього, загальнопредметного змісту освітніх стандартів,

---

<sup>13</sup> Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. — М., 2001. — С. 12-13.

у ключових компетенціях концентровано та взаємозалежно втілені всі компоненти загальнопредметного змісту освіти: реальні об'єкти досліджуваної дійсності; загальнокультурні знання про досліджувану дійсність; загальні й загальнонавчальні вміння, навички, узагальнені способи діяльності. На їхню думку, ключові освітні компетенції конкретизуються на рівні навчальних предметів (освітніх галузей). Відбити в стандартах з окремих навчальних предметів елементи, що відповідають ключовим освітнім компетенціям, — одне із завдань, що його слід розв'язати на структурно-логічному рівні і втілити як в “Обов'язковому мінімумі змісту освітніх програм”, так і в “Вимогах до рівня підготовки випускників” для кожного ступеня навчання та кожного навчального предмета (освітньої галузі). Для цього перелік ключових компетенції треба відібрати й деталізувати як за віковими ступенями навчання, так і за навчальними предметами й освітніми галузями.

Розроблення освітніх стандартів з окремих предметів має враховувати наявну в них комплексність змісту освіти з погляду внеску у формування загальних ключових компетенцій. При розробленні “Мінімумів...” і “Вимог...” варто визначити необхідну й достатню кількість пов'язаних між собою реальних досліджуваних об'єктів, формованих при цьому знань, умінь, навичок і способів діяльності. У результаті стандарт забезпечуватиме не тільки розрізнену предметну, а й цілісну компетентнісну освіту. У цьому разі освітні компетенції учня почнуть відігравати багатофункціональну метапредметну роль не тільки в школі, а й у родині, в дружньому колі, у майбутніх виробничих відносинах.<sup>14</sup>

Інші російські дослідники С. Шишов та В. Кальней вважають, що компетентність — це здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань. На відміну від ЗУНІВ (що передбачають дію за зразком, за аналогією), компетентність передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань. Уявлення про компетенції змінює поняття “оцінки” та “кваліфікації, оскільки важливим стає не те, що в індивіда є внутрішня організація чогось (наприклад, знань), а можливість застосування того, що є”. Нові підходи до змісту освіти у зв'язку з компетентностями, на їхню думку, полягають у тому, що треба уникати “знань як соціокультурної форми”, замінюючи їх на інші культурні форми (наприклад, замінити знаннєву форму роботи з людиною на ритуально організовану й говорити про уклад чи досвід), тобто будувати простір так, щоб людина, рухаючись у ньому, переходячи від однієї форми організації спілкування до іншої, несла на собі у вигляді досвіду ці переходи, і обґрунтувати, що функціонально це краще, аніж мати “щось у голові”. Треба відмовитись не від знань взагалі, а від знань “про всяк випадок”, тобто перейти до іншого розуміння того, що є “знання як такі”.

Науковці також торкаються і проблеми відбору ключових (вони ще називають їх базовими, універсальними, такими, що переносяться) компетентностей і вважають, що ключова компетенція (як у цьому разі називають компетентність С. Шишов та В. Кальней) — це така, що відповідає найширшому колу специфіки, універсальна для різних видів діяльності й може бути умовно названою як “здатність до діяльності”. Отже, поняття “компетенція” є, з їхнього погляду, інтегративним, що містить такі аспекти:

- готовність до цілепокладання;
- готовність до оцінювання;
- готовність до дії;
- готовність до рефлексії.

Вони вважають, що пропонований підхід до визначення ключових компетентностей відповідає досвідові тих країн, де останніми десятиліттями відбулася переорієнтація змісту освіти на освоєння ключових компетентностей (а це — практично всі розвинені країни). Водночас зазначений вище підхід відповідає й традиційним цінностям російської освіти (орієнтація на розуміння наукової картини світу, на духовність, на соціальну

---

<sup>14</sup> Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. — 2003. — № 3. — С. 3-10.

активність). Проте нині можна констатувати, що цю проблему не розв'язано ані в теорії, ані в практиці російської школи.

Ще однією досліджуваною проблемою стало визначення певної ієрархії компетентностей, яка в багатьох країнах є основою для практичного запровадження компетентнісного підходу. Для розгляду такої ієрархії скористаємось узагальненими матеріалами зарубіжних досліджень, які були представлені в рамках науково-практичного семінару проекту ПРО-ОН, МОН України та АПН “Компетентнісний підхід до формування змісту освіти у 12-річній школі: концептуальні підходи та термінологія” (16 червня 2004 р.) у доповіді міжнародного експерта проф. О. Крисана.

У своїй доповіді він керувався тим, що *компетентності* є своєрідними комплексами знань, умінь і ставлень, що набуваються в навчанні й дозволяють людині розуміти, тобто ідентифікувати та оцінювати в різних контекстах, проблеми, що є характерними для різних сфер діяльності.

Експерт зауважив, що в досвіді країн, які реалізують компетентнісний підхід до змісту освіти протягом декількох років, можна спостерігати спільні тенденції, насамперед спроби розробити певну систему компетентностей на різних рівнях змісту.

Таку систему складають

- так звані “*надпредметні*” (“транс”, “міжпредметні”) *компетентності* – вони можуть бути представлені у вигляді “парасольки” над усім процесом навчання, саме їх часто називають “ключовими”, “базовими”;
- *загальнопредметні компетентності* – їх набуває учень упродовж вивчення того чи іншого предмета/освітньої галузі у всіх класах середньої школи;
- *спеціально-предметні* – ті, що їх набуває учень при вивченні певного предмета протягом конкретного навчального року або ступеня навчання.

*Надпредметні (ключові) компетентності* є:

- синтетичними, такими, що поєднують певний комплекс знань, умінь та ставлень, що набувається протягом засвоєння всього змісту освіти;
- вони не пов'язані з конкретним предметом, до них належать компетентності, що їх можна набути під час засвоєння не одного предмета, а тільки декількох або всіх одночасно (тобто використовуючи всі навчальні можливості, пропонувані формальною й неформальною освітою);
- вони можуть бути метафорично визначені як персональні засоби, “ноу-хау”, “процедурні знання” учнів, які формуються в них після того, як вони “забувають” фактичні знання, здобуті в школі протягом шкільного життя.

Прикладом *надпредметних компетентностей* можуть бути такі здатності людини:

- продемонструвати творче мислення;
- застосувати різні види спілкування в різних ситуаціях;
- зрозуміти сенс належності до різних видів спільнот;
- довести здатність пристосування до різних ситуацій;
- сприяти створенню якісного життя;
- зрозуміти й відповідно використати технології;
- розвивати здібності дослідження та набувати власний досвід;
- побудувати комплекс індивідуальних і соціальних цінностей та орієнтувати на них свою поведінку й кар'єру.

Кожна з таких компетентностей складається з простіших дій, операцій, які є показниками її розвиненості. Наприклад, компетентність “продемонструвати творче мислення” передбачає:

- використання, оцінювання й постійне поліпшення власних стратегій розв'язання питань;
- розроблення деяких моделей дії та прийняття рішення в динамічному світі;
- формування й застосування навичок критичного мислення;
- використання різних прийомів аргументування в різних соціальних контекстах.

Кожна з *надпредметних компетентностей* формується, зокрема, й через навчання в певній освітній галузі, набуваючи в цьому процесі характеру засвоєння освітніх дій, які пов'язані з освітніми завданнями та змістом цієї галузі. Наприклад, компетентність, про яку йшлося вище (“продемонструвати творче мислення”), в процесі навчання дисциплін галузі “мова та комунікації” передбачає:

- отримання й створення різних типів повідомлень;
- застосування різних інструментів відповідно до потреб аналізу різних текстів та культурних феноменів;
- інтегрування лінгвістичних та інтерпретаційних знань і вмій у різних ситуаціях спілкування;
- апробування і застосування культурної/інтеркультурної/функціональної грамотності та відповідних усвідомлених умінь.

У процесі вивчення дисциплін галузі “Природничі науки” компетентність “продемонструвати творче мислення” передбачає:

- здатність ідентифікувати (розпізнати) та побудувати адекватні форми й моделі (схеми) довколишньої реальності;
- підтримати аргументами науковий погляд, спираючись на перспективи динамічного розвитку науки, розуміння науки як людської активності, завдяки якій наукові ідеї змінюються в часі та впливають на соціальний і культурний контексти, в якому розвиваються;
- розробляти гіпотези й перевіряти їхню достовірність шляхом дослідження, експериментування й апробації.

*Загальнопредметні компетентності* визначаються для кожного предмета і розвиваються протягом всього терміну його вивчення; вони відрізняються високим ступенем узагальненості та комплексності.

Наприклад, *загальнопредметні компетентності* з фізики можуть бути визначені як здатність людини:

- визначати та розпізнавати фізичні поняття й ідеї;
- проводити досліди й експерименти з фізичними явищами та процесами;
- розв'язувати теоретичні та прикладні проблеми, пов'язані з реальними ситуаціями в світі;
- пояснювати фізичні явища, використовуючи специфічні мову й терміни, шляхом моделювання, виведення, екстраполяції;
- переносити й інтегрувати знання та методи з фізики й застосовувати їх в інших науках і технологіях.

*Спеціальнопредметні компетентності* визначаються для кожного предмета, вони розвиваються для кожного року навчання, ґрунтуючись на загальнопредметних компетентностях, і є стадіями, рівнями їх набуття.

Наприклад, спеціальнопредметні компетентності з “Рідної мови й літератури” можуть визначатись як:

- 1) компетентність у розумінні/інтерпретуванні усного повідомлення (слухання):
  - розуміння загального смислу усного повідомлення;
  - розрізнення між суттєвою (необхідною, важливою) та другорядною інформацією;
  - компетентність у створенні усного повідомлення;
  - побудувати усне повідомлення на задану тему;
  - усно резюмувати текст, почутий один раз;
- 2) компетентність у розумінні/інтерпретуванні/оцінюванні письмового повідомлення (читання):
  - розпізнати описані сцени художніх творів чи реальних історій;
- 3) компетентність у створенні письмових повідомлень (письмо);
- 4) культурні/інтеркультурні/функціональні компетентності.

Отже, презентований проф. О. Крисаном на семінарі матеріал свідчить, що орієнтація змісту освіти на розвиток компетентностей учнів насамперед передбачає ґрунтовне розроблення системи компетентностей різного рівня. Така система має містити як елементи комплексу компетентностей, що пов'язані за змістом і структурою та можуть розвиватись в учнів поступово залежно від предмета, освітньої галузі, року навчання. Тільки такий системний підхід до визначення результатів навчання на кожному з його етапів дозволить здійснити відповідні зміни в змісті освіти, що мають відбитися в стандартах освіти й навчальних програмах з окремих предметів.

У зв'язку з проблемою формування компетентностей учнів на уроках з окремих предметів розглянемо також досвід естонської вчительки хімії з гуманітарної гімназії м. Нарви Н. Авдеевої.<sup>15</sup> Оскільки компетентнісний підхід запроваджується в школах Естонії від 1996 року, то в чинних предметних програмах уточнено й детальніше розписано цілі та результати навчання. У загальній частині навчальної програми визначено, які навчальні й інші компетентності мають бути в учня, який закінчує гімназію (тобто здобуває середню освіту). Навчальна компетентність передбачає, що учень

- вміє застосовувати різноманітні стратегії навчання;
- мислить критично, вміє аналізувати й оцінювати хід своїх думок і дій, критично приймає рішення стосовно будь-яких думок чи поглядів;
- здатний аргументовано дискутувати;
- може проводити та презентувати дослідницьку роботу чи проект.

Аналізуючи навчання хімії з погляду впливу на розвиток особистості й інших компетентностей учня, Н. Авдеева зазначає, що воно розвиває логічне мислення, уміння аналізувати й узагальнювати, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, створює основу осмислення екологічних і суспільних проблем, формування оцінок і цінностей, почуття відповідальності та поваги до природи, до інших людей і до суспільства, уміння бачити й оцінювати прямі й опосередковані наслідки своїх рішень і своєї діяльності, навички співробітництва. Всі ці соціальні та ціннісні компетентності формуються в учнів під час вивчення всього курсу хімії.

Однак основну спеціальну увагу вчителька вважає за необхідне звернути на формування в учнів навчальної компетентності. Вона пропонує визначити в її структурі як основу для її формування – загальнонавчальні, предметні та надпредметні уміння й навички учнів. Вона визначає їх так:

- загальнонавчальні – це писання, читання та обчислення;
- предметні – вони різні в кожному предметі;
- надпредметні – це адаптаційні, тобто такі, що розвиваються протягом всього життя людини й дозволяють їй адаптуватись у життєвих ситуаціях. Вони обслуговують як навчальну діяльність, так і інші сфери життя людини.

До надпредметних умінь і навичок Н. Авдеева відносить: 1) організаційні: уміння планувати, контролювати й оцінювати роботу; уміння працювати з текстом, інформаційно-бібліографічні уміння й навички; культура усного й письмового мовлення; 2) логічні: аналіз і виділення головного; порівняння, узагальнення і систематизація, визначення та пояснення понять, конкретизація, доведення і спростування. Вчителька вважає, що саме логічні уміння й навички найважче сформувати в учнів.

Колектив гімназії розробив програму формування в учнів загальнонавчальних та надпредметних умінь і навичок, яка передбачає, зокрема, щорічне проведення спеціальних днів діагностики, регулювання та корекції. На основі загальногімназійної програми розбудували систему роботи над формуванням логічних умінь і навичок учнів, де

---

<sup>15</sup> Авдеева Н. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Педагогика. – 2003. – №5. – С.34-39

визначено рівень їх сформованості на кінець кожного навчального року (приклад дивись у таблиці 1.).

**Таблиця 1. Рівень сформованості логічних умінь і навичок учнів на кінець навчального року загальногімназійної навчальної програми (за Н. Авдєєвою).**

Уміння (навичка)	8 клас	9 клас	10 клас	11 клас
<b>Аналіз і виділення головного</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>розподіляє ціле на частини;</li> <li>виділяє суттєві та несуттєві ознаки під час роботи з текстом підручника</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>здійснює емпіричний аналіз під час опрацювання тексту підручника і довідника школяра;</li> <li>встановлює логічні зв'язки в тексті;</li> <li>відтворює матеріал у графічній формі.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>застосовує емпіричний аналіз у класній та домашній роботі;</li> <li>опрацьовує основи структурно-генетичного аналізу й синтезу.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>вміє аналізувати різними способами різноманітні види джерел інформації як у класі, так і вдома;</li> <li>аналізує й оцінює власні думки та дії.</li> </ul>

Ця система доповнена тестами, які дають змогу виміряти рівень сформованості будь-якого з відповідних умінь наприкінці кожного навчального року.

Наведений приклад свідчить, що науковці та вчителі-практики в інших країнах намагаються знайти опору для компетентнісного підходу в трансформації традиційних освітніх орієнтирів, якими є уміння й навички різного рівня узагальненості. Однак відмінність від нинішніх підходів полягає в тому, що формування їх набуває системнішого характеру, а результати процесу є передбачуваними та чітко вимірюваними за допомогою спеціально розроблених критеріїв і показників для кожного ступеня навчання.

### Список основної використаної літератури

1. Авдеева Н. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Педагогика. – 2003. – №5. – С. 34-39.
2. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3-10.
3. Равен Д. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. – М.: “Когито-Центр”, 1999. – С. 16.
4. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика. – К.: Центр інновацій та розвитку. – 2001. – С.11.
5. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001. – С. 12-13.



*Локшина О.І.*

### 1.3. Моніторинг рівнів досягнень компетентностей: інноваційні підходи

Нові запити сучасних суспільств щодо результативності освітніх систем спричиняють рух до формування змісту освіти на компетентнісній основі, що, відповідно, обумовлює потребу розробити технології оцінювання рівень компетентностей та компетенцій учнів.

Проблема оцінювання компетентнісного рівня учня є новою і досить складною для більшості країн та міжнародного співтовариства загалом, оскільки компетентності, і насамперед ключові, є складними багаторівневими утвореннями. Керуючись розумінням компетентності як набутої характеристики особистості (що охоплює знання, вміння, навички та цінності), яка дозволяє застосовувати останні на практиці, розроблення оцінних засобів рівня набуття зазначеної характеристики відбувається в напрямку використання комплексних вимірників.

Світові дослідження щодо оцінювання компетентнісних характеристик відбуваються двома основними напрямками, зосереджуючись на розробленні технологій оцінювання як ключових компетентностей, так і предметних компетенцій.

Засадничі аспекти моделі оцінювання ключових компетентностей розробила **Організація економічного співробітництва та розвитку (OECD – Organization for Economic Cooperation and Development)** в рамках проекту "Визначення та відбір компетентностей: концептуальні засади" (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo), який мав на меті дослідити проблему компетентностей та їх ролі в європейській освіті для успішного входження молоді в життя сучасних суспільств<sup>16</sup>. Результати оцінювання компетентностей, згідно з проведеними дослідженнями, мають слугувати, по-перше, для моніторингу владою якості освітніх послуг та для визначення рівня досягнення учнями освітніх цілей й оволодіння освітніми стандартами. Потенційні роботодавці, в свою чергу, використовуватимуть результати оцінювання для відбору кваліфікованої робочої сили, а для молоді результати слугуватимуть віхами для порівняння успіхів відносно однолітків.

До засадничих аспектів при розробленні моделі оцінювання ключових компетентностей, яка має містити як концептуальні складники, так і технологічну схему запровадження, віднесено такі положення.

- По-перше, ключові компетентності – це багатовимірні утворення, що містять когнітивні, емоційні, мотиваційні та ціннісні елементи. З огляду на це, оцінювання ключових компетентностей має вимірювати як когнітивні, так і некогнітивні елементи з проекцією на соціальний і політичний контексти та проголошені освітні цілі й досягнуті результати.
- Іншою проблемою при розробленні оцінних технологій є тісний взаємозв'язок і взаємозалежність між різними ключовими компетентностями. Для отримання валідних даних та достовірної інтерпретації результатів необхідно використовувати множини оцінних методів, зокрема й (проте не обмежуючись) зовнішнє тестування;
- Ключові компетентності є постійно змінною величиною. Проблемою в цьому контексті є вимірювання не стільки оволодіння або не оволодіння ключовою чи ключовими компетентностями, а визначення рівня такого оволодіння – починаючи від базового до високого. Тому важливо розробити своєрідну шкалу, що визначала б рівні оволодіння у валідних показниках.

Класифікація ОЕСР поділяє ключові компетентності, які визначають компетентнісну модель молоді особистості, на три категорії, що передбачають "автономну дію", "інтерактивне використання засобів" та "вміння функціонувати в соціально гетероген-

---

<sup>16</sup> Rychen D.C. et al. Key Competencies for Successful Life and Well-Functioning Society. – OECD: Hogrefe and Huber, 2003. – 224 p.

них групах”); наголошуючи на тому, що поділ є умовним і що кожна з ключових компетентностей містить такі аспекти, як мотивація, ціннісні орієнтації та емоційний досвід. Найбільше розробленим на міжнародному рівні є підхід до оцінювання рівня компетентностей молоді, що належать до категорії “Інтерактивне використання засобів”, – йдеться про вимірювання функціональної грамотності (під якою розуміється здатність чітко та кваліфіковано виконувати професійні функції) як невіддільного складника компетентнісної моделі молоді особистості.

Розвиток підходів до оцінювання рівня функціональної грамотності відбувається в рамках **Міжнародної програми з оцінювання навчальних досягнень учнів у сфері функціональної грамотності – PISA (Programme for International Student Assessment)**<sup>17</sup>, започаткованої 1997 р. ОЕСР. Основною метою досліджень, які проводяться за Програмою щотри роки, є визначення рівня оволодіння учнями, які здобули обов’язкову освіту (у 15-річному віці), знаннями й уміннями для повноцінного функціонування в суспільстві. Йдеться про вимірювання учнівської успішності з читання, математичної й природничої грамотності та визначення чинників, які впливають на формування цих навичок у школі й родині, а також вимірювання, наскільки добре учні можуть застосовувати набуті компетентності в повсякденному житті. Особливу увагу Програма PISA приділяє оцінюванню учнівського вміння використовувати свої знання в різних життєвих ситуаціях та оцінюванню міжпредметної компетентності учнів – застосуванню знань, здобутих у рамках вивчення окремих предметів для виконання поставлених завдань.

Для об’єктивнішого вимірювання функціональної грамотності учнів Програма використовує різні тести: крім звичайних завдань з вибором відповіді, у Програмі PISA-2000, наприклад, застосовано також комплексні; завдання з закритою відповіддю, що вільно конструюються; завдання з відкритою відповіддю, що вільно конструюються; завдання з короткою відповіддю.

Серед типів використовуваних текстів передусім були такі: реклама, аргументація, графіки й діаграми, опис, пояснення, інструкції, мапи, схеми, таблиці. А від учнів під час виконання завдань вимагали демонструвати інтерпретацію текстів, рефлексію та оцінку, віднаходження інформації.

При вимірюванні **грамотності в читанні**<sup>18</sup> оцінюється передусім розуміння й інтерпретація прочитаних матеріалів і вміння робити висновки, аргументувати, формулювати власну думку щодо прочитаного матеріалу. Тобто випускник основної школи повинен розуміти різноманітні тексти, розмірковувати над їх змістом, оцінювати значення та викладати думки щодо прочитаного.

Тестування проводиться в письмовій формі, частина завдань є завданнями з вибором правильної відповіді, інші – з відкритою відповіддю, де учневі потрібно побудувати власну письмову відповідь. Отримавши друковані тексти для читання, уривки з художніх творів та діаграми, учень повинен працювати з прочитаним матеріалом у такий спосіб, щоб виконати завдання, що потребує спеціальних роздумів над прочитаним матеріалом, вміння аргументувати та обґрунтовувати свою відповідь; тобто Програма PISA зосереджується на вимірюванні не технічної можливості учня читати, а його спроможності розуміти й робити всілякі висновки на основі прочитаних текстів.

Різні когнітивні вміння, що оцінюються, об’єднані в 3 групи:

- віднаходження в тексті інформації, заданої в явному чи неявному вигляді;
- інтерпретація тексту;
- рефлексія та оцінка тексту.

<sup>17</sup> [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)

<sup>18</sup> У Додатках подано автентичні приклади тестів, використовуваних для вимірювання рівня функціональної грамотності в російських школярів (PISA-2000). Приклади взяті з короткого звіту “Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2000”. – ([http://bspu.ab.ru/Friends/OKO/PISA/REP\\_RUS.htm](http://bspu.ab.ru/Friends/OKO/PISA/REP_RUS.htm)).

Що стосується **математичної грамотності**, яка розуміється як спроможність визначати й розуміти роль математики в світі, висловлювати обґрунтовані математичні судження та використовувати математику для функціонування в суспільстві, в учнів – випускників основної школи Програма *PISA* вимірює спроможність

- розпізнавати проблеми, що виникають у довкіллі, які можна розв'язати математичними засобами;
- формулювати ці проблеми математичною мовою;
- розв'язувати їх, використовуючи математичні знання та методи;
- інтерпретувати отримані результати з урахуванням порушеної проблеми;
- формулювати та записувати остаточні результати розв'язання порушеної проблеми.

Три ієрархічні рівні математичної компетентності, виділені розробниками тестової програми, є основою при відборі змісту перевірки. Перший передбачає відтворення математичних фактів, методів і використання формул; другий рівень потребує встановлення зв'язків та інтеграцію матеріалу з різних математичних тем, необхідних для виконання поставленого завдання; третій (найвищий) – передбачає наявність математичних міркувань, які потребують узагальнення та інтуїції.

Для визначення рівня сформованості **природничої грамотності**, що трактується Програмою як здатність учнів використовувати природничі знання для розв'язання проблем у реальних життєвих ситуаціях, оцінюються такі вміння учнів, як:

- використовувати природничі знання в життєвих ситуаціях;
- виявляти питання, на які може відповісти природознавство;
- виявляти особливості природничого наукового дослідження;
- робити висновки на основі отриманих даних;
- формулювати відповідь у зрозумілій для інших формі.

Крім досліджень з оцінювання учнівських компетентностей та компетенцій на міжнародному рівні, деякі країни на національному рівні також активно досліджують цю проблему. Це передусім США, Велика Британія та деякі інші країни.

У США в контексті запитів суспільства щодо підвищення якості національної освіти акцент робиться передусім на дослідженнях з проблем мінімальної компетентності та розробленні технологій її оцінювання. "**Мінімальна компетентність**" трактується як така, що визначає не будь-який рівень освітнього підготування, зокрема й максимально можливий, а лише достатній та необхідний. **Тести мінімальної компетентності** використовуються в США як засіб підвищення відповідальності школи в підготуванні випускника, забезпечуючи останнього базовими навичками.

Слід зазначити, що запровадження тестів мінімальної компетентності було спробою поліпшити якість навчання в школі. Закон, прийнятий у 70-х р. минулого століття, передбачав проходження всіма випускниками середньої школи тестування компетентності з основних галузей (математики, читання, комунікативних умінь тощо).

Тестування мінімальної компетентності ґрунтується на концепції відомого американського науковця Бенджаміна Блума, в якій основною метою навчання є засвоєння навчального курсу. Блум, широко підтримуючи ідею запровадження тестів мінімальної компетентності 1979 р., наголошував, що впровадження академічних стандартів у формі вимог до мінімальної компетентності випускників є основою для досягнення більшістю учнів певних стандартів (рівнів засвоєння) на різних ступенях середньої школи. Якщо таких стандартів на кінцевих ступенях навчання досягнуть усі учні, то це буде найефективнішим методом забезпечення високої якості освіти. Якщо мінімальні стандарти будуть оптимальними й відповідатимуть оптимальним умовам навчання, то всі діти зможуть здобути найкращу освіту, яку може їм запропонувати суспільство, вважав науковець.

Протягом 1970-90-х років тести мінімальної компетентності запроваджено в понад 40 штатах. На сьогодні більшість штатів у США використовують програми тестування, спрямовані на вимірювання наявності в учнів мінімального рівня компетентності, що

зазвичай передбачає наявність базових навичок з читання, письма, рахування та їх застосування на практиці.<sup>19</sup>

Тести мінімальної компетентності завжди розробляються як критеріально-орієнтовні<sup>20</sup> для перевірки досягнутих освітніх цілей або вимог до рівня підготовки учнів, які загально описують вміння, що їх має демонструвати учень. Найчастіше для цього застосовуються завдання з вибором відповідей з-поміж багатьох запропонованих або з відкритою відповіддю.

Прохідний бал, стандарт досягнень, демонструє, що учні, які отримали нижчий за нього бал, не виробили необхідних умінь, тобто не набули належного рівня компетентності.

До тестів мінімальної компетентності висувають такі вимоги:

- на етапі планування тесту розробляється специфікація, де чітко розписано структуру тесту та вміння, які треба перевіряти. Така специфікація використовується як для розроблення тексту (фахівцями-предметниками та текстологами), так і для підготування до тестування;
- тест має вимірювати вміння, що є значущими для подальшого життя учня, зокрема й когнітивні вміння;
- стандарти досягнень мають бути означені та сформульовані в шкільних програмах;
- компетентності, що перевіряються, не повинні дискримінувати жодну з груп учнів;
- рівень “не склав” має обов’язково міститися серед інших визначених для досягнення компетентностей рівнів;
- оскільки не буває ідеальних тестів, остаточні рішення щодо подальшої долі учня не можна приймати лише на основі їх результатів. Необхідно враховувати також інші оцінки, отримані протягом навчання в школі.

За результатами виконання тестів у США приймаються різні рішення щодо учнів, котрі не склали тесту: учня можуть залишити на другий рік, перевести його на навчання за програмою нижчого рівня. Випускникам шкіл дають змогу декілька разів повторити тестування. У разі неуспіху учень отримує не диплом, а довідку про те, що він завершив школу, не підтвердивши своєї мінімальної компетентності.

---

<sup>19</sup> Marion F.Scott and Sheinker Alan. Issues and Consequences for State-Level Minimum Competency Testing Programs. – Wyoming Report 1, 1999 // <http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs>

<sup>20</sup> Критеріальне оцінювання порівнює досягнення учня з системою критеріїв, які можуть бути встановленими освітніми закладами або державними органами (національний стандарт). Встановлені критерії не залежать від особи, яка проводить оцінювання.

Штат	Назва програми тестування	Предмети, що тестуються	Клас	Оцінні рівні
Алабама	Тест з базової компетентності	Англійська мова, математика, читання	9	Два: склав; не склав
Алабама	Випускний екзамен	Англійська мова, математика, читання	11, 12	Два: склав; не склав
Флорида	Тест з компетентності у старшій школі	Комунікація, математика	12	Два: склав; не склав
Джорджія	Тест з компетентності у старшій школі	Англійська мова, математика, природознавство, гуманітарні науки, письмо	11, 12	Два: склав; не склав
Гавайї	Тест з необхідної компетентності	Базові навички	10, 11, 12	Два: склав; не склав
Луїзіана	Критеріальний тест	Англійська мова, математика	3, 5, 7	Два: склав; не склав
Луїзіана	Випускний екзамен штату Луїзіани	Англійська мова, математика, природознавство, гуманітарні науки, письмо	10, 11	Два: склав; не склав
Меріленд	Функціональний тест штату Меріленд	Громадянознавство, читання, письмо	7, 8, 9, 10, 11, 12	Три: відмінно, задовільно, не склав
Масачусетс	Екзамен з функціональної грамотності	Математика, читання, письмо, комунікація	11	Три: максимум, мінімум, не прийнятно
Північна Кароліна	Тест з вимірювання компетентності	Англійська мова, математика, письмо	8, 10	Два: склав; не склав
Нью Джерсі	Тест раннього попередження	Математика, читання, письмо	8	Два: склав; не склав
Нью Джерсі	Тест на вміння у старшій школі (11 клас)	Математика, читання, письмо	11, 12	Три: цілком компетентний; мінімально компетентний, не компетентний
Нью Мексика	Екзамен на вимірювання компетентності в старшій школі штату Нью Мексика	Англійська мова, математика, читання, природознавство, суспільні науки, письмо	10, 11, 12	Два: склав; не склав

Невада	Екзамен на вміння у старшій школі	Математика, читання, письмо	11, 12	Два: склав; не склав
Нью-Йорк	Тест попередньої компетентності	Читання, письмо	8, 9	Два: нижче стандартів, задовольняє стандарти
Нью-Йорк	Тест компетентності "Ріджентс"	Математика, читання, природознавство, суспільні науки, письмо	9 (математика), 10 (суспільні науки), 11 (читання, письмо, природознавство)	Два: нижче за стандарти, задовольняє стандарти
Огайо	Тест на вміння в 9-му класі	Громадянознавство, математика, читання, суспільні науки, письмо	9	Два: склав; не склав
Огайо	Тест на вміння в 12-му класі	Громадянознавство, математика, читання, суспільні науки, письмо	12	Три: нижче за рівень; рівень; з відзнакою
Оклахома	Критеріальний тест	Математика, письмо, природознавство, читання	5-6; 8-9; 11-12	Два: задовільно, незадовільно
Південна Кароліна	Оцінювання базових навичок	Математика, читання, природознавство, письмо	3, 6, 8, 10, 11	Два: склав; не склав
Теннессі	Тест з вимірювання компетентності	Англійська мова, математика	9	Два: склав; не склав
Техас	Оцінювання академічних навичок у Техасі	Математика, читання, природознавство, суспільні науки, письмо	3-8; 10-12 (читання та математика); 4, 8, 10, 11, 12 (письмо); 8 – (природознавство, суспільні науки)	Три: нижче за мінімальні сподівання; задовольняє мінімальні сподівання, академічне визнання
Юта	Оцінювання засвоєння стандарту	Математика, читання, природознавство	1-6, 7	Два: склав; не склав
Вірджинія	Тест "Паспорт грамотності"	Математика, читання, письмо	6-7, 8-9, 10, 11, 12	Два: склав; не склав

Результати тестів використовуються також для інформування громадськості щодо рівня освіти в школах – діяльності шкіл.

Досить тривала практика використання тестів мінімальної компетентності в США дозволила американським фахівцям дослідити негативні моменти, що супроводжують їх використання. До таких передусім належать:

- 1) невідповідність тестів програмам, що перевіряються. Призначення тесту вимагає використання більш технологічної форми завдань, а саме переважно завдань з вибором відповіді, які легко й надійно можливо перевірити. Проте за допомогою цієї форми завдань неможливо оцінити сформованість низки вмінь, наприклад, інтелектуальних, практичних або комунікативних. Тому в багатьох тестах мінімальної компетентності оцінка практичних умінь, наприклад, правопису, зводиться лише до віднаходження помилок або пропущених літер. Тести мінімальної компетентності, в яких використовуються завдання з вибором відповіді, неможливо вважати релевантними стосовно оцінюваної компетентності;
- 2) встановлення надійного прохідного бала. Основними проблемами при розробленні тестів завжди було встановлення прохідного бала, відповідного мінімальному рівню компетентності, та забезпечення високої надійності тесту в межах цього бала, оскільки будь-яка помилка у визначенні рівня компетентності може дорого обійтися і школі, й суспільству загалом. Негативний результат виконання тесту спричинює ґрунтовні витрати суспільства та школи з організації додаткового навчання учнів. Суспільство також може суттєво втратити від некомпетентності випускника школи, що отримав прохідний бал;
- 3) вплив програми на зміст тестів. Доти, поки не вирішено, що робити з тими, хто погано справляється з тестами, наслідком застосування тестів мінімальної компетентності є урізання навчальної програми для слабких учнів. Це слід розуміти, що слабкі учні здобуватимуть неповноцінну освіту;
- 4) зменшення уваги до талановитих дітей. Навчання, орієнтоване на досягнення мінімальної компетентності, спрямоване, більшою мірою, на роботу зі слабкими дітьми, що значно обмежує роботу вчителя зі здібними учнями;
- 5) вузько спрямоване навчання на формування основних умінь, що перевіряються в рамках тестів мінімальної компетентності, може значно обмежити весь навчальний процес і зменшити увагу до формування інших результатів навчання. Тому використання повноцінних тестів досягнень, які оцінюють увесь спектр умінь, може частково розв'язати цю проблему.

Попри всі викладені нижче проблеми, тести мінімальної компетентності є основним засобом для оцінювання досягнень стандартів, розроблених у США на рівні окремих штатів.

Велика Британія, ухваливши Закон про реформування освіти (1988 р.) задля підвищення її якості, запровадила національне зовнішнє тестування досягнень учнів (*Standard Assessment Tasks*) на чотирьох ключових етапах виконання Національного навчального плану (*National Curriculum*), а саме у віці 7, 11, 14 та 16 років. Учні оцінюються з таких предметів:

- англійська мова (що передбачає демонстрування учнями навичок з читання, письма, каліграфії (у 7-річному віці), правопису, аналіз п'єс В. Шекспіра (у 14-річному віці));
- математика;
- природознавство.

Оцінювальна схема визначає вісім рівнів досягнень з основних аспектів кожного предмету; учні мають проходити кожний рівень за два роки, зокрема 7-річні повинні досягти принаймні другого рівня, 11-річні – четвертого, а 14-річні – п'ятого чи шостого.

Слід зазначити, що при оцінюванні використовуються критеріальні тести, спрямовані передусім на вимірювання в учнів умінь демонструвати набуті знання та компетентності на практиці, тобто вважаються такими, що спрямовані на вимірювання рівня учнівських предметних та міжпредметних компетенцій. Такий підхід обумовлено намірами британського уряду підвищити якість національної освіти та сприяти підготуванню молоді до успішного входження в життя британського суспільства та Європейського Союзу.

### Рекомендації:

1. Розбудова системи національної освіти в напрямку входження до європейського та світового освітнього просторів передбачає узгодження всіх ключових параметрів з міжнародними стандартами. Акцент національної освітньої політики та громадськості на результативності української освіти сприятиме підвищенню рівня її якості та відповіднішому підготовці молоді до життя в сучасному суспільстві.
2. Успішне входження української молоді в сучасне суспільне життя, що висуває вимоги особистості мати такі характеристики, як мобільність, адаптивність, спроможність навчатися протягом життя, толерантність, критичне мислення та опанування інформаційно-комунікаційними технологіями, передбачає використання дитиноцентрованої освітньої моделі, що базується на компетентнісно орієнтованому змісті шкільної освіти.
3. У цьому контексті слід активно досліджувати проблему моніторингу набуття індивідуумом ключових компетентностей. До концептуальних характеристик такої моніторингової моделі мають входити такі положення:
  - моніторинг особистісних компетентностей має бути комплексним, не обмежуватись лише рівнем шкільної освіти. Тільки тривалі дослідження дадуть змогу оцінити роль освітньої системи в підготуванні молоді до життя та виходу на ринок праці;
  - надзвичайно важливою є проблема віднайдення відповідних засобів для вимірювання рівня наявних у молоді компетентностей. Як свідчать зарубіжні дослідження, використання лише окремих видів тестів без додаткових соціологічних досліджень не можуть об'єктивно оцінити весь спектр учнівських компетентностей.

### Список основної використаної літератури

1. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2000 (краткий отчет). – Москва: Российская академия образования, Институт общего среднего образования, Центр оценки качества образования, 2002. – 31 с. – [http://bspu.ab.ru/Friends/OKO/PISA/REP\\_RUS.htm](http://bspu.ab.ru/Friends/OKO/PISA/REP_RUS.htm).
2. Key Competencies: A Developing Concept in General Compulsory Education. – EURYDICE: The Information Network on Education in Europe, 2002. – 224 p.
3. Marion F.Scott and Sheinker Alan. Issues and Consequences for State-Level Minimum Competency Testing Programs. – Wyoming Report 1, 1999 // <http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs>
4. Rychen D.C. et al. Key Competencies for Successful Life and Well-Functioning Society. – OECD: Hogrefe and Huber, 2003. – 224 p.
5. [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)



## **РОЗДІЛ II.**

### **Складові реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі**

*Савченко О.Я.*

#### **2.1. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти**

##### **2.1.1. Постановка проблеми**

Швидкість соціальних і технологічних змін у навколишньому середовищі, прискорене нагромадження інформаційних ресурсів та засобів навчання, які стають доступними для більшості людей планети, мобільність населення зумовлюють переосмислення функцій і результатів загальної середньої освіти.

Світ, у якому доведеться жити нашим дітям, змінюється вчетверо швидше, ніж наші школи, зазначає відомий американський педагог, доктор Віллард Дагет (1, с. 122). І справді, в школу приходять покоління дітей, які живуть в інформаційному суспільстві, в цифровому середовищі і, щоб скористатися його перевагами, необхідно переосмислити самоцінність знань та самодостатність учителя як джерела інформації (“Знання – це скарб, а вміння вчитись – ключ до нього”).

Як має реагувати школа на ці зміни? З одного боку, вона повинна залишатися базовим етапом освіченості й адаптації кожної людини, а з іншого – прогностично відповідати на виклики часу. Необхідність поєднання актуальних і перспективних потреб учнів у навчальному процесі об’єктивно вимагає об’єднання в змісті, організації та методиках адаптивних і випереджальних функцій шкільної освіти.

Реалізацію цих завдань ефективніше забезпечує не підтримувальний, а інноваційний тип навчання. Його теоретичним підґрунтям є особистісно орієнтована освіта. Її сутнісні ознаки такі:

- суб’єкт-суб’єктне гуманне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу;
- діагностично-стимуляційний спосіб організації навчального пізнання;
- діяльнісно-комунікативна активність учнів;
- проектування вчителем (а пізніше й учнями) індивідуальних досягнень учнів в усіх видах діяльності, сенситивних їх розвитку;
- врахування в змісті, методиках, системі оцінювання широкого діапазону особистісних потреб і можливостей дітей у здобутті якісної освіти.

Умовою й результатом інноваційного типу навчання є сформованість в учнів бажання і здатності самостійно вчитися, шукати в різних джерелах інформацію і застосовувати нові знання, виробляти вміння діяти, прагнути творчості та саморозвитку.

Автори бестселера “Революція в обучении. Научить мир учиться по-новому” Гордон Драйден і Джанет Вос, аналізуючи шкільну справу з позицій глобалізації, пишуть: “Справжня революція в навчанні полягає не лише в змісті шкільної системи. Вона полягає в навчанні того, як вчитися, як думати, у вивченні нових методів, які ви можете використати для розв’язання будь-якої задачі, що виникає перед вами в будь-якому віці” (1, с. 122). Ми поділяємо переконаність науковців і водночас розуміємо велику складність реалізації цього на практиці.

Попри широке обговорення цієї проблеми в теорії і привабливість ідей для практики, це вміння не стало обов’язковою характеристикою якості шкільної освіти. Основною перешкодою на цьому шляху ми вважаємо розрив між ідеями концептуального доробку та їх нормативно-методичним забезпеченням і неготовністю частини науковців та вчителів усвідомити глобальність проблеми, недооцінку розвивальних результатів у навчанні.

Варто нагадати, що ще на початку 80-тих років XX ст. вчителю СРСР було запропоновано програми з розвитку загальних навчальних умінь і навичок школярів. Однак вони були лише бажаним “доважком” шкільної освіти, не контрольованим в управлінській діяльності, оскільки способи навчатися не входили до змісту предметів і не фіксувалися як обов’язковий результат навчання.

І головне, формування цього вміння, що є міжпредметним, залежало від бажання окремого вчителя, рівня його дидактичного й методичного підготування. Дуже важливо зараз не забувати про ці уроки.

На початку 90-тих років XX ст. все відчутнішими ставали суперечності між потребами суспільства, яке прагнуло демократичних змін і відкритості до світових здобутків, та шкільною освітою, що залишалась “академічною” за цілями і хаотично реагувала на потреби часу. Стосовно обговорюваної проблеми відзначимо цікаву динаміку. У Державних стандартах загальної середньої освіти для 11-річної школи ідея вироблення в учнів уміння самостійно вчитися була локально відбитою в обов’язкових вимогах до навчальних результатів з окремих предметів. Після ухвалення “Закону про загальну середню освіту (12-річна школа)” (1999), “Концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи” (2000) відбулося принципове переосмислення цілей і функцій шкільної освіти. Зокрема, в Концепції наголошено: “Її стрижень – розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацювати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв’язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни” (4, 1). Отже, в розумінні цілей шкільної освіти за 3 – 4 роки відбулися суттєві зміни. Тепер вона безпосередньо пов’язується з успішним формуванням в учнів уміння самостійно вчитися, критично мислити, користуватись комп’ютером, іноземними мовами, прагнути до самопізнання та самореалізації в різних видах діяльності, опановувати практичними вміннями й навичками, необхідними для життєвого і професійного вибору. Цю загальну мету конкретизовано на рівні початкової, основної та старшої школи. Зміст освітніх галузей у Державних стандартах для 12-річної школи мав бути осучасненим так, щоб діяльнісний компонент (способи учіння та пізнання) став обов’язковим складником змісту й навчальних досягнень учнів. У зв’язку з посиленням практичної спрямованості шкільної освіти у визначенні її результатів запроваджували компетентнісний підхід.

Загальний аналіз сутності цього поняття, характеристику компетентностей в освітніх системах зарубіжних країн здійснили на попередньому етапі дослідження О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшина. Це дає нам змогу зосередитись на ключовій компетентності шкільної освіти – умінні учнів вчитися.

Аспекти висвітлення проблеми: 1) стан відбиття в державному стандарті основної і старшої школи вміння учнів вчитися; 2) обґрунтування змісту та структури вміння вчитися як ключової компетентності; 3) рекомендації щодо відбиття в навчальних програмах складників ключової компетентності – уміння самостійно вчитися.

### **2.1.2. Відбиття в державному стандарті загальноосвітньої підготовки (основна і старша школа) уміння учнів самостійно вчитися**

Передусім актуалізуємо цільові установки в зазначеному документі щодо компетентнісного підходу. Зокрема, тут вказано, що зміст освіти створює передумови для запровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій формування соціальної, комунікативної, комп’ютерної та інших видів компетентності учнів. Як бачимо, вміння вчитися як вид компетентності не вказано, хоча підкреслено, що особлива увага приділяється практичному й творчому складникам навчальної діяльності. У державних вимогах до рівня загальноосвітнього підготовки учнів посилено роль уміння учнів здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати й оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної та творчої діяльності. Звідси видно, що без уживання відповідного терміна, по суті, йдеться про деякі суттєві характеристики самостійного учіння. Очевидно, це можна пояснити тим, що на час розроблення стандартів укладачі не

мали достатніх знань з компетентнісного підходу, оскільки узагальнені матеріали щодо його сутності, обґрунтування назв і кількості компетенцій ще не були оприлюдненими.

Важливо врахувати і обережність МОН України відносно введення в документ загальнодержавного рівня ще не усталеної термінології. Адже відомо, що компетентнісний підхід залишається й досі об'єктом наукових дискусій у різних країнах. Зокрема, обговорюються критерії виділення результатів шкільної освіти, що можуть бути визначеними на компетентнісному рівні, якою має бути ієрархія й система компетентностей для різних освітніх галузей, а також для випускника кожного рівня шкільної освіти, наскільки педагогічна наука та практика готові до вимірювання й оцінювання цих досягнень тощо.

Передусім треба розібратися в тому, якою мірою вимоги до вироблення вміння вчитися відбито в Державних стандартах для основної і старшої школи. Див. таблицю 1.

Аналіз державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів дозволяє зробити висновки: 1) у кожній освітній галузі посилено діяльнісну складову її засвоєння; найбільшою мірою, з нашого погляду, уміння вчитися як ключова компетентність представлено в змістових лініях мовної освіти; 2) однак у жодній освітній галузі уміння вчитися не відбито в діапазоні усіх складників утворення; 3) найчастіше вказуються елементи процесуального компонента (загальнопізнавальні вміння); 4) поза увагою залишилися мотивація, способи організації навчальної діяльності, навчання учнів рефлексії й оцінювання власних досягнень, креативні здібності тощо; 5) необхідність наступності між етапами шкільної освіти в розвитку вміння вчитися згадано в окремих освітніх галузях, однак не підтверджено в конкретному переліку умінь, на які спирається основна школа, або тих, що далі розвиваються в старшій школі.

Повніше й послідовніше можна відбити компетентнісний підхід у процесі розроблення навчальних програм. Це засвідчують результати роботи семінару “Компетентнісний підхід до формування навчальних програм 5-го класу з базових дискусій для 12-річної школи”. Аналіз матеріалів, у яких відбито ключові компетентності за предметами, показує, що:

- 1) виділено різну кількість ключових компетентностей у різних предметах (діапазон від 12 до 3). Зауважмо, що великий розрив у кількості ключових компетентностей спостерігається навіть у предметах однієї освітньої галузі. Наприклад, з української літератури їх 12, а з російської – 3;
- 2) вдалу спробу відбити в програмі вміння вчитися як ключову компетентність, на нашу думку, здійснили розробники матеріалів з української мови. Тут, зокрема, передбачено, що діти мають виробити такі вміння: визначати мету діяльності, планувати діяльність для досягнення результату, оцінювати отриманий результат, аналізувати, виділяти головне, моделювати мовні та позамовні явища, переносити засвоєні знання і вміння в нову ситуацію тощо;
- 3) позитивною є наявність у ключових компетентностях з окремих предметів вказівок на міжпредметний характер їх формування й застосування.
- 4) Таблиця 1. Відбиття в державних стандартах загальноосвітньої підготовки елементів уміння учнів самостійно вчитися

Освітні галузі	Перелік умінь
1. Мови і літератури	<p>Основна школа. Уміння застосовувати основні загальнонавчальні, творчі вміння, використовувати їх у різних життєвих і навчальних ситуаціях спілкування. Уміння різними способами здобувати інформацію з різноманітних джерел, виділяти головне, складати план. Уміння сприймати новий досвід, щоб адекватно діяти в навчальних і пізнавальних ситуаціях. Розвиток інтелектуальних, творчих здібностей.</p> <p>Старша школа. Подальший розвиток умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності; формування мотивації до вивчення мов і літератури; вироблення умінь орієнтуватися в різноманітній інфо-</p>

	рмації українською та іншими мовами, знаходити, сприймати, аналізувати, оцінювати, застосовувати на практиці. Удосконалення навичок самостійної навчальної діяльності, мислення; усвідомлення способів діяльності.
2. Суспільство-знавство	Основна школа. Знаходити інформацію, аналізувати, інтерпретувати та оцінювати її; формулювати, висловлювати, доводити власну думку, робити вибір, пояснювати, вести дискусію, розмірковувати, спілкуватись, співпрацювати в навчанні. (У завданнях для старшої школи цей компонент не описано).
3. Естетична культура	Основна школа. Розвиток художньо-творчого потенціалу особистості. Старша школа. Формування вмінь аналізувати та інтерпретувати твори мистецтва, аргументовано висловлювати власні оцінні судження.
4. Математика	Основна і старша школа. Інтелектуальний розвиток учнів (логічного мислення, просторової уяви, алгоритмічної, інформаційної та графічної культури, пам'яті, уваги, інтуїції).
5. Природознавство	Основна школа. Учні опановують науковий стиль мислення. Старша школа. Оволодіння науковим стилем мислення і методами наукового пізнання природи (набувають досвід практичної та експериментальної діяльності, оволодівають методами наукового пізнання (спостереження описовий, порівняльний та експериментальний методи дослідження), уміннями користуватися різними джерелами інформації).
6. Технологія	Основна і старша школа. Формування в учнів культури праці, відповідальності, готовності до безперервної освіти, реалізація особистісно орієнтованого підходу до організації навчання; освоєння графічних і проектних умінь; розвиток здатності реально оцінювати свої можливості для вибору посильних творчих завдань. Уміння планувати, оцінювати результати своєї діяльності; правильно вибирати програмний засіб як інструмент пізнавальної діяльності.

Загальні висновки: 1) в державних стандартах локально відбито лише окремі елементи вміння учнів самостійно вчитися; 2) велика розбіжність і неповнота висвітлення в програмах вимог до сформованості цього вміння зумовлена, на нашу думку, не специфікою предмету чи віковими можливостями дітей, а різним розумінням укладачами ролі цієї компетентності, її структури й шляхів формування. Звідси впливає потреба спершу розкрити теоретичне підґрунтя сутності та структури вміння учнів самостійно вчитися.

### 2.1.3. Зміст і структура вміння учнів самостійно вчитися

Традиційно вміння вчитися у вітчизняній дидактиці зосереджувалося на формуванні в учнів загальнонавчальних умінь і навичок. Наприклад, у 80-тих роках поширились різні підходи до змісту структури цього вміння. Зокрема, в роботах Н.А. Лошкарьової рекомендовано на всіх уроках (відповідно до специфіки змісту предметів) формувати в учнів три великі групи умінь: організація навчальної праці, робота з книгою й іншими джерелами інформації, культура усного та писемного мовлення. Відомий педагог І.Я. Лернер класифікував загальнонавчальні вміння на 4 групи: 1) організаційні (19 умінь); 2) практичні навчальні вміння (30 умінь); 3) інтелектуальні навчальні вміння (54); 4) психолого-характерологічні (13). Ю.К. Бабанський, засновник теорії оптимізації навчання, узагальнив різні підходи і визначив 3 великі групи умінь: 1) навчально-організаційні; 2) навчально-інформаційні; 3) навчально-інтелектуальні.

В.Ф. Паламарчук у книзі “Школа учит мыслить” обґрунтувала систему розвитку учнів основної та старшої школи мисленнєвих умінь.

У початковій освіті України від середини 80-тих років запроваджено міжпредметну програму “Формування загальнонавчальних умінь і навичок”, яка охопила 4 великі групи: організаційні, логіко-мовленнєві, пізнавальні, контрольні-оцінні (О.Я. Савченко).

Попри деякі відмінності цих класифікацій, можна помітити, що вони зосереджені на процесуальному складникові учіння. Сучасна ситуація розвитку освіти вимагає переосмислення сутності змісту та структури цього вміння як засобу особистісно орієнтованого навчання в умовах доінформаційного суспільства.

Отже, ми розуміємо вміння вчитися як цілісне індивідуальне утворення, яке містить кілька складників. Перш ніж окреслити його змістове наповнення та структуру, актуалізуємо деякі положення щодо сутності ключових компетентностей.

Серед ключових компетентностей, прийнятих Радою Європи, визначено п'ять, які мають засвоїти молоді європейці. Зазначимо зміст тих, які безпосередньо стосуються вміння вчитися:

- 1) компетентності, пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства; опанування цими технологіями, розуміння їх застосування, слабких і сильних сторін, способи критичних суджень у ставленні до інформації, що поширюється масмедійними засобами та рекламою;
- 2) здатність вчитися протягом життя як основа неперервного навчання в контексті й особистого професійного, і соціального життя.

Подібні підходи до посилення діяльнісного й розвивального складників змісту шкільної освіти окреслено і в “Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)”.

Ключові компетентності в шкільній освіті Росії описано в працях А. Хуторського, І. Зимньої, А. Маркової, С. Шишова та ін.

Зокрема, І. Зимня до цього виду відносить:

- компетентності пізнавальної діяльності: ставлення та розв'язання пізнавальних задач; нестандартність рішення; проблемні ситуації – їх створення і розв'язання; продуктивне й репродуктивне пізнання; дослідження, інтелектуальна діяльність;
- компетентності діяльності: гра, учіння, праця; засоби діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, орієнтування в різних видах діяльності;
- компетентності інформаційних технологій: отримання, опрацювання, подання інформації, перетворення її (читання, конспектування), масмедійні, мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність; володіння електронною інтернет-технологією (3<sup>а</sup>).

У працях А. Хуторського зазначено сім ключових компетентностей: ціннісно-смысловая, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова, особистісного самовдосконалення (13, с. 64-66). Науковець вважає, що введення ключових компетентностей у нормативний і практичний складники освіти дає змогу усунути суперечності між засвоєнням учнями теоретичних знань та їх використанням для розв'язання конкретних життєвих задач або проблемних ситуацій.

Інші науковці (С. Шишов, В. Кальней) у структурі ключових компетентностей виділяють п'ять видів:

- компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що ґрунтується на способах здобуття знань з різних джерел інформації, зокрема й пізнавальних;
- компетентність у сфері соціально-трудової діяльності (зокрема й умінь аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах та етиці трудових взаємовідносин, навички самоорганізації);
- компетентність у побутовій сфері;

- компетентність у культурно-дозвіллевій сфері (17).

Принципово важливим є те, що всі ключові компетентності багатофункціональні, надпредметні, передбачають значний інтелектуальний розвиток, спираються на різні пізнавальні процеси.

Зіставляючи різні підходи до класифікації ключових умінь із новими цілями шкільної освіти, ми доходимо висновку, що педагогічно доцільно виділити як об'єкт спеціального формування ключову компетентність “уміння учнів самостійно вчитися”. Цей термін означає універсальне поняття, мета – уміння (мета – зверх, над), бо в розвиненому вигляді воно інтегрує психолого-особистісні характеристики учня зі змістовою та процесуальною основою учіння.

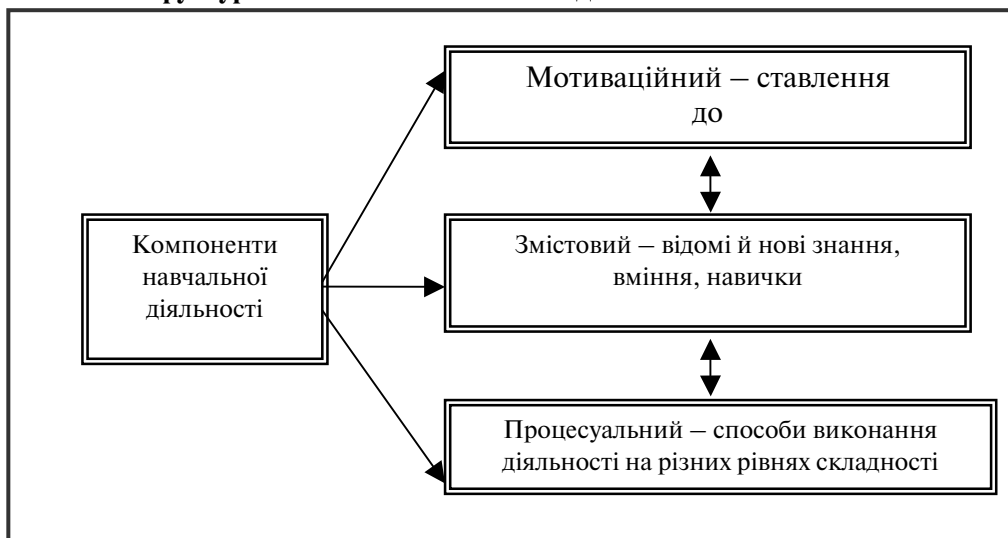
Наявність цього вміння програмує індивідуальний досвід успішної праці учня, запобігає перевантаженню, сприяє пізнавальній активності, ініціативі, раціональному використанню часу та засобів учіння. Не менш важливо, що людина, яка звикла самостійно вчитися, не губиться в новій пізнавальній і життєвій ситуаціях, не зупиняється, якщо немає готових рішень, не чекає підказки, а самостійно шукає джерела інформації, шляхи розв'язання, бо вміння вчитися змінює стиль мислення та життя особистості.

Розкриття змісту та обсягу поняття “уміння самостійно вчитися” зумовлене тим, як ми розуміємо сутність навчального процесу. У сучасній психології й дидактиці це цілеспрямована взаємозв'язана діяльність вчителя і учнів, яка охоплює мотивацію, ставлення цілей, планування, підготування та її здійснення, рефлексію й оцінювання результатів (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, В.В. Рєпкін, І.Я. Лернер, А.В. Хуторський та ін.). Психологічною основою такого розуміння є визначення А.М. Леонтьєвим загальної структури діяльності людини, яка охоплює такі компоненти:

1. Потреба і мотивація, що зумовлюють мету діяльності.
2. Дії, операції для її досягнення.
3. Пізнавальні процеси, що забезпечують реалізацію діяльності (увага, пам'ять, сприймання тощо).

Тільки розуміючи діяльність як цілісний і багатофункціональний процес, можна обґрунтувати склад її компонентів з урахуванням специфіки навчальної діяльності (див. схему 2.).

### Схема 2. Структура компонентів навчальної діяльності



З такої структури навчальної діяльності випливає, що вмiє вчитися той учень, який

- сам визначає мету діяльності або приймає поставлену вчителем;
- проявляє зацікавленість у навчанні, докладає вольових зусиль;
- організовує свою працю для досягнення результату;
- відбирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання задачі;
- виконує в певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції;
- усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалити;
- має вміння й навички самоконтролю та самооцінки.

Такий перелік складників характеризує розгорнуту, розвинену навчальну діяльність. Як показують численні психологічні й дидактичні дослідження, зазначене утворення не достатньо розвивається без цілеспрямованого спеціального формування його кожного складника.

Цей процес потребує узгодження дій методистів щодо відбиття в програмах з урахуванням принципу наступності всіх складників зазначеного ключового вміння.

#### **2.1.4. Рекомендації щодо відображення в навчальних програмах складових ключової компетентності – уміння учнів самостійно вчитися**

Ключова компетентність охоплює низку загальних навчальних і пізнавальних умінь. Ці вміння ми розуміємо як здатність учня виконувати навчальні та пізнавальні дії відповідно до мети й умов, у яких виконується навчальне завдання. Кожне вміння є складним утворенням з багатьох операцій (дій).

Мотиваційний компонент уміння самостійно вчитися. Цей компонент має на меті пробудити й закріпити в дитини стійке позитивне ставлення до навчальної діяльності, викликати допитливість, пізнавальний інтерес, закріпити особистісно значущий сенс навчальних дій. Методичне забезпечення цього компонента формує в учнів внутрішню потребу самостійно навчатися.

Мотив є формою прояву потреби людини, це спонукання до діяльності, відповідь на те, заради чого вона відбувається. Ланцюжок зв'язку в цьому процесі такий:

#### **Схема 3. Ланцюжок зв'язку процесу діяльності.**



Навчання кожної дитини, як відомо, полівмотивоване. Навчання по-різному впливає на розумовий розвиток залежно від того, наскільки успішно воно виховує в учнів повноцінні мотиви учіння. Дослідні дані свідчать, що структура навчальної діяльності, відповідна до цілей навчання, є чинником формування в учнів не лише систем операцій і знань, а й навчальних, пізнавальних інтересів, бажання вчитися, допитливості, любові до книги, прагнення до самоосвіти (Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989. – с. 419).

Мотиви спрямовують, організовують пізнання, надають йому особистісного значення. Мотиви, які безпосередньо не пов'язані з діяльністю, але впливають на її успішність, є зовнішніми. До них, наприклад, можна віднести позитивне ставлення дітей до школи, загальну допитливість, довіру до вчителя, готовність сприйняти його цілі, прагнення мати певні речі тощо. Внутрішні мотиви пов'язані безпосередньо із самим процесом учіння та його результатами. Внутрішня мотивація учіння виникає поступово, в багатьох учнів вона нестійка і залежить від ситуації (цікаве завдання, змагальність, підтримка вчителя тощо). Мотиви учіння в кожній дитини – глибоко особистісні, індиві-

дуальні. Зовнішня поведінка учня, його ставлення до навчання – це все “вершки” від багатьох корінців, що живлять бажання вчитися й долати пізнавальні труднощі.

Тому у формуванні мотивації треба орієнтуватися не на учня взагалі, а на конкретні типи ставлення дітей до навчання, які визначились саме в певному класі. Дослідження психологів дозволяють виділити три основні групи дітей з різним ставленням до навчання. А саме: добрі виконавці, у яких провідним мотивом є опосередкований інтерес, засвоєння знань – тут лише засіб досягнення іншої мети, яка виходить за межі навчальної діяльності.

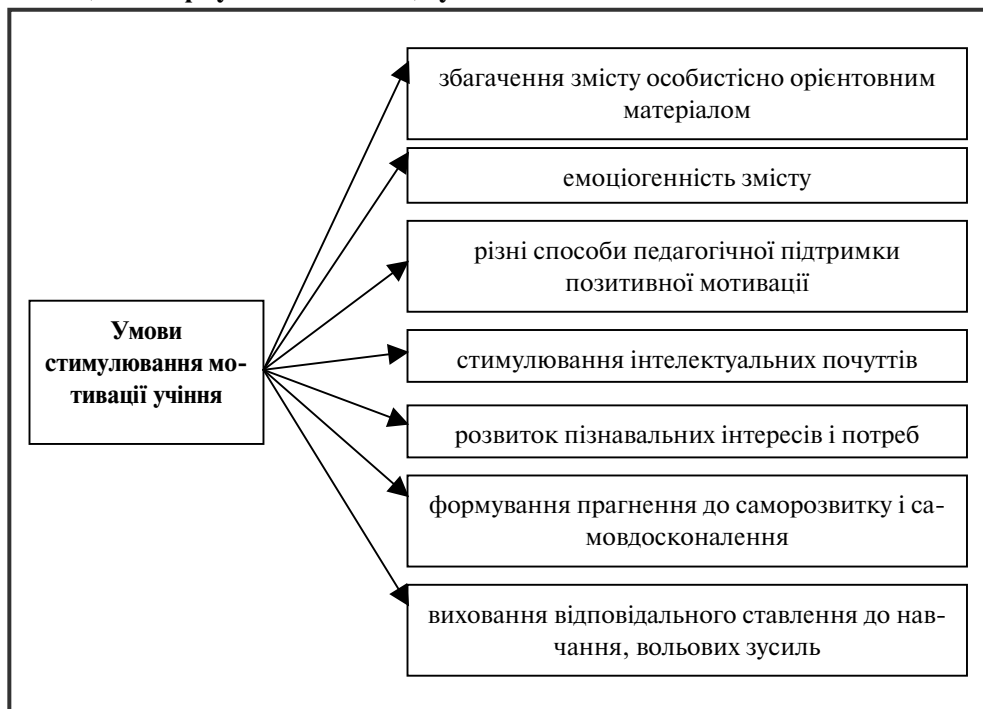
Інтелектуально ініціативні учні (термін Д.Б. Богоявленської) виділяються яскраво вираженим бажанням проявити своє ставлення до всього, що відбувається на уроці, поламати голову над складною задачею. Вони уникають підказок, прагнуть працювати самостійно. Серед цих учнів є діти, які зовні не дуже активні й розум у них не такий гострий, але за мотивацією їх можна об'єднати в одну групу. Адже головне, що властиве їм тим, і другим, – цікавість до нового, потреба розібратися в задачі самостійно, не боячися помилок.

У кожному класі є група дітей, яких відрізняє негативне ставлення до навчання. Це зумовлене різними причинами: хронічне нездоров'я, слабкий інтелект, незрілість мотивації, глибока занедбаність на попередніх етапах навчання, неблагополучний стан сім'ї.

Зрозуміло, що, працюючи з різними групами й окремими учнями, вчителю необхідно бачити перспективи розвитку їхньої мотивації. Найзначущішою для ефективної навчальної діяльності є мотивація, зумовлена інтелектуальною ініціативою та пізнавальними інтересами.

Вибудовуючи навчальний зміст і методику, слід враховувати детермінацію формування мотивації учіння різними умовами.

**Таблиця 4. Формування мотивації учіння**





Зазначені умови можна відбити у відповідних цілях організації навчального процесу на різних уроках.

Виявом сформованості в учнів мотиваційного компонента вміння вчитися можуть бути такі характеристики їх ставлення до навчання:

- уміння визначити мету діяльності (здатність ставити цілі, спрямованість на досягнення мети);
- розвинена допитливість, пізнавальний інтерес;
- потреба до самостійного пошуку й засвоєння нових знань;
- позитивні інтелектуальні почуття.

Змістовий компонент охоплює дві підсистеми: уже засвоєні знання, вміння, навички, на яких ґрунтується вивчення нового, і власне нові знання та способи дії, що є об'єктом засвоєння. Рівень взаємодії відомого знання з новим зумовлює різний рівень організації процесу засвоєння: репродуктивний або частково пошуковий, творчий.

Привертаємо увагу до продуктивного висновку відомого російського психолога Марини Холодної про взаємозв'язок знань і способів їх засвоєння (за висловом дослідниці, “пізнавально-інтелектуальної компетентності”). Вона пише, що в навчанні справа не в обсязі знань (бо їх недостатність може бути імпульсом для пошуку), не в міцності, не в глибині (бо завелике заглиблення заважає виникненню нового погляду). Річ у тім, як організовані індивідуальні знання і якою мірою вони надійні як основа для прийняття ефективних рішень (15, 138). Цей висновок, зроблений на основі багаторічних досліджень саме з учнівським контингентом, ще раз переконує нас у важливості вміння вчитися. Ядром цього вміння є процесуальний компонент.

Процесуальний компонент – це різноманітні способи організації та здійснення учіння (уміння, дії, операції, пізнавальні процеси) на різних рівнях пізнавальної самостійності учня: репродуктивна, частково пошукова, творча. Якщо в школяра не сформовано хоча б одного з цих компонентів, його навчання не повноцінне, тобто він не хоче і не вміє вчитися. А в більшості випадків тому “не хоче”, бо не вміє і не відчуває власного поступу.

Відповідно до структури навчальної діяльності в умінні учнів вчитися мають відбитися всі його компоненти на такому рівні, щоб у результаті їх взаємодії сформувалася готовність самостійно вчитися, що є двигуном неперервної освіти.

Розробникам програм, авторам підручників слід обов'язково врахувати досвід 4-річної початкової школи, в якій діють програми, що розпочинаються спеціальним розділом “Формування загальнонавчальних умінь”, що має міжпредметний характер.

Далі ми подаємо орієнтовний перелік загальнонавчальних умінь без поділу на основну та старшу школу. Те чи інше вміння може бути об'єктом формування і відповідного відбиття у вимогах до навчальних результатів з різних предметів з урахуванням принципів наступності та перспективності, а також необхідної частотності. У розвитку вміння вчитися необхідно узгоджувати зростання обсягу й складності предметного змісту з розвитком загальнонавчальних умінь, враховувати можливості міжпредметного впливу. Загалом цей процес слід здійснювати поетапно, щоб у дітей поступово нагромаджувалися знання-розуміння (що означає те чи інше вміння, спосіб дії) і різноманітний досвід індивідуального користування загальнонавчальними вміннями в різних умовах. Поєднання знань і досвіду є підставою для виникнення в свідомості учня узагальненого способу діяльності.

### **1. Навчально-організаційні вміння та навички:**

- розуміти мету діяльності, визначену вчителем;
- самостійно визначати мету діяльності й завдання для її досягнення;
- розуміти цінність часу та вміти його розподіляти; здатність працювати різними темпами;

- планувати послідовність виконання завдання;
- уміння зосереджувати увагу на одному об'єкті навчальної діяльності;
- розподіляти увагу між різними об'єктами навчальної діяльності;
- змінювати план діяльності в зв'язку зі зміною умов її виконання;
- складати алгоритм виконання діяльності;
- організувати робоче місце;
- організувати навчальну діяльність у взаємодії (у парі, малій групі);
- прогнозувати результат діяльності, докладати зусилля для його досягнення.

## **2. Навчально-інформаційні вміння та навички \*:**

- швидко актуалізувати й відтворювати потрібну інформацію;
  - самостійно шукати нову інформацію з різних джерел;
  - вміння користуватися інформаційно-комунікативними технологіями<sup>21</sup>;
  - користуватися каталогами, складати бібліографію;
  - користуватися різноманітною довідковою літературою;
  - працювати з графіками, схемами, таблицями, картинками;
- складати план, тези виступів, доповідей, статей;
- знати й застосовувати прийоми швидкого читання;
  - використовувати прийоми розуміння тексту (структурування, ставлення пізнавальних запитань, "діалог" з автором тощо);
  - працювати самостійно з підручником (розуміти будову книги і призначення всіх елементів апарату орієнтування в текстах розділів, тем, параграфів; будувати процес самонавчання за певним завданням);
  - знати й вдатися до прийомів смислового групування матеріалу;
  - знати як і вміти упорядковувати та відтворювати інформацію (план, алгоритм, таблиця, схема, класифікація, стислий переказ тощо);
- вміти перетворювати інформацію на спосіб діяльності;
  - досконало застосовувати загальнонавчальні вміння й навички:
    - зосереджено слухати та водночас логічно опрацювати матеріал;
    - виділяти смислові елементи висловлювань;
    - формулювати запитання проблемно-пошукового типу;
    - запитувати й вибірково відтворювати матеріал з елементами логічного опрацювання;
    - зв'язно, послідовно, доказово відповідати;
    - здійснювати опис, пояснення, відтворення інформації, сприйнятої з паперових і електронних носіїв;
    - ущільнювати й розгортати інформацію залежно від мети діяльності;
    - вести діалог, брати участь у дискусії.

## **3. Навчально-інтелектуальні та творчі вміння:**

- аналізувати різні навчальні об'єкти, розрізняти їх суттєві та несуттєві ознаки: типові й одиничні;
- різнобічно аналізувати один об'єкт;
  - порівнювати (зіставляти й протиставляти, здійснювати повне порівняння); встановлювати тотожність;

---

<sup>21</sup>Ці вміння й навички в розгорнутому переліку будуть представлені в характеристиці інформаційно-комунікативної компетентності.

- виділяти головні ознаки, об'єкти, якості; виділяти головне в явищах, процесах діяльності;
- визначати й пояснювати сутність поняття;
  - формулювати висновок-узагальнення;
  - здійснювати тематичне, міжтематичне, міжпредметне узагальнення;
  - абстрагувати й конкретизувати означення, загальні висновки тощо;
- визначати межі дії засвоєних понять, способів тощо;
- встановлювати та пояснювати причиново-наслідкові зв'язки;
- доводити та спростовувати судження;
  - висловлювати аргументовані критичні судження й думки;
- вилучати зайве;
- групувати й класифікувати за певними ознаками;
- брати участь у проектній діяльності;
  - самостійно вести спостереження за різними предметними об'єктами, за різними навчальними діями та процесами;
  - мати культуру спостереження (планування спостережень, визначення способів кодування інформації, узагальнення результатів);
  - мати методику експерименту (послідовне формування низки прийомів, що відповідають особливостям предметного змісту);
  - виділяти характерні ознаки (дії, етапи) експерименту як методу дослідження, як методу наукового пізнання;
  - мати на достатньому рівні практичні загальнонавчальні вміння (вимірювальні, обчислювальні, графічні, конструктивні тощо);
- застосовувати прийоми довільної уваги;
- знати прийоми запам'ятовування.

*Творчі вміння:*

- виявляти пізнавальну трудність і формулювати її як задачу, проблему;
- формулювати пізнавально-проблемні запитання;
- встановлювати зв'язки між новими та засвоєними знаннями;
- переносити знання й способи діяльності, життєвий досвід у нову ситуацію;
- застосовувати аналогію як засіб засвоєння нового;
- уявляти та прогнозувати (вміти висловлювати припущення, здогадки, гіпотези);
- моделювати, комбінувати, доповнювати, продовжувати, перетворювати;
- знати сутність та вміти використовувати експериментальні вміння;
- генерувати варіанти розв'язування задачі, проблеми;
- знаходити до однієї задачі кілька правильних відповідей (це прояв дивергентного мислення, яке є антиподом конвергентного (логічного, послідовного, однолінійного, що виявляється при розв'язанні задач, що мають єдино правильну відповідь).

**4. Контрольно-оцінні вміння та навички:**

- знати різні способи перевірки та контролю своєї діяльності за планом, за зразком, за аналогією, за відповіддю, за схемою, вміти прогнозувати результат;
- оцінювати відповідність обраних засобів завданням роботи;
- вдаватися до прийомів повсякденного та поопераційного контролю за ходом виконання навчального завдання;
- знати способи виправлення помилок;
- вміти оцінювати навчальні дії виконавців;

- уміти оцінювати свої досягнення в різних видах діяльності (проміжне і за кінцевим результатом);
- проявляти готовність до взаємоконтролю в парі, групі.

**Рекомендація:** у нинішній ситуації, коли державні стандарти вже прийняті, необхідно максимально скористатися можливостями розробити зміст програм з усіх предметів для синхронного відбиття в них змісту навчання і способів навчальної діяльності (не лише що, але й як), а у *вимогах до рівня загальноосвітнього підготовки учнів відбити всі складові ключової компетентності – уміння вчитися, враховуючи можливості кожного предмета.*

Отже, в розробці цієї компетентності необхідно об'єднати дидактико-психологічні підходи з методичними можливостями.

### Список основної використаної літератури

1. Драйден Гордон, Вос Джанет. Революция в обучении. Научить мир учиться новому. М., “Парвинэ”, 2003. – 670 с.
2. Гушлєвська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. – Шлях освіти, 2004. – № 3. – с. 22-24.
3. Інформаційний збірник МОН України. – № 1-2, 2004.
4. Иванова Т.В. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11-летней школы: анализ, проблемы, выводы. Стандарты и мониторинг, 2004, № 1. – с. 16-20.
5. Зимняя И. Ключевые компетентности. – Высшее образование, 2003, № 5.
6. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа). – Педагогічна газета, 2000, № 6.
7. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. – Педагогика, 2003, № 3. – с. 3-10.
8. Нечаева О. Проблема формирования мотивации в учебной деятельности. – “Дайджест. Школа – парк”, 2004. – № 1-2.
9. Програма для 1-2 і 3-4 класів. – К.: Початкова школа, 2001, 2003.
10. Прядехо А. Алгоритм развития познавательных способностей учащихся. Педагогика, 2003 № 3. – с. 8-15.
11. Савченко О.Я. Розвиток у молодших школярів здатності до самонавчання. – Переяслав-Хмельницький, “Школа першого ступеня: теорія і практика”, 2003.
12. Савченко О.Я. Формування у молодших школярів уміння вчитися “Дидактика початкової школи”. – К.: Генеза, 1999. – с. 151-168.
13. Татьянченко Д., Э. Воровщиков С. Развитие общеучебных умений школьников. – Народное образование, 2003. – № 3. – с. 115-126.
14. Татьянченко Д., Э. Воровщиков С. Путь к очевидности: совершенствование организационно-методических условий, формирования организационно-методических общеучебных умений. – Образование в современной школе, 2003. – № 7. – с. 7-10.
15. Хуторский А. Деятельность как содержание образования. “Народное образование”, 2003. – № 8.
16. Хуторский А. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. – Санкт-Петербург, 2004. – с. 539.
17. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – Санкт-Петербург, 2002. – с. 249.
18. Хюнинен О. “Лекарство от неудач” (некоторые аспекты развития познавательных способностей) // “Открытая школа”, 2003. – № 5. – с. 33-37.
19. Шишов С.Е., Кальней В.А., Мониторинг качества образования в школе. – М., 1999. – с. 85.

*Бібік Н.М.*

## **2.2. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування**

Компетентнісний підхід як засіб оновлення змісту освіти викликає однаковою мірою як зацікавленість, так і спротив серед учительства, науковців, управлінців різних рівнів.

Він у свідомості adeptів цього підходу протистоїть ЗУНам в освіті та всьому негативному, що з ними пов'язується: з переважанням фактичного, інформаційного елемента; недостатністю в учнів умінь застосовувати знання в різноманітних ситуаціях для виконання практичних і теоретичних завдань, тобто умінь користуватись знаннями.

Поділяючи такі погляди, більшість прогресивно налаштованих освітян відкриті для сприйняття концепцій і педагогічних технологій, зорієнтованих на розвиток в учнів можливостей засвоювати новий досвід на основі цілеспрямованого формування творчого та критичного мислення, засобів навчально-дослідної діяльності, рольового й імітаційного моделювання.

Ознакою цих освітніх систем є особистісне входження учня в навчальний процес, забезпечення його готовності засвоювати зміст, сприйнятливості до педагогічних впливів, позитивного реагування на навчальні цілі тощо.

Сучасний освітянин загалом орієнтується в авангардних дидактичних пошуках, весь попередній етап модернізації школи підготував його до сприйняття продуктивних педагогічних ідей.

**Інша справа – як ці ідеї теоретично оформлені, чи не вносять суперечливих тенденцій у загальну схему функціонування освіти як взаємоузгоджені окремі складові тощо.**

Нормативну базу школи нової структури розробляли від кінця 90-х. Здійснено теоретико-методологічне обґрунтування цілей, змісту освіти, створено концепцію розвитку 12-річної школи (керівник авторського колективу О.Я. Савченко).

Саме в цьому документі офіційно заангажовані поняття “достатньої життєвої та соціальної компетентності” як чинника “прориву до якісно нової освіти”, виділено серед пріоритетів у формуванні змісту – “забезпечення життєвої, соціальної, комунікативної та комп'ютерної компетентностей”.

Вони реалізовані в “Критеріях навчальних досягнень” з низки предметів навчального плану загальноосвітньої школи. Про компетентнісний підхід до формування змісту освіти зазначено в Державних стандартах освіти.

Однак треба визнати, що процес роботи в освіті “за компетентностями” лише розпочався і потребує глибокого й різнобічного опрацювання.

Як прийнято в експертизі новітніх проектів, проаналізуємо компетентнісний підхід за такими напрямками, що дозволяють здійснити зворотній зв'язок з учасниками його реалізації, аби вони мали змогу діяти не навмання, а осмислено, враховуючи перспективи унормованого застосування.

### **2.2.1. До з'ясування сутності та природи вихідних понять**

У науковий обіг шкільної дидактики поняття “компетентність”, “компетенції” ввійшло з професійної. Більшість дослідників цієї сфери “компетентність” розглядають як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження.

У шкільній освіті перехід до компетентнісного підходу, за одностайною думкою науковців і практиків, означає переорієнтацію з **процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі**, розгляд цього результату з погляду затребуваності в суспільстві, забезпечення спроможності випускника школи відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого “Я” в професії, в соціальній структурі.

Виявилось, що для презентації змісту освіти, який відповідав би таким вимогам, узвичаєних у вітчизняній педагогіці понять не достатньо.

Водночас запозичення термінології з зарубіжних видань через неточності перекладу внесло безліч непорозумінь у з'ясування явищ, які за своєю суттю не є новими ні для української термінологічної традиції, ні для педагогічної дійсності.

**Компетентність** – стосовно структури змісту освіти, який побудовано в сучасних стандартах за галузевим принципом і в програмах – за предметним, – виводить **метарівень, універсальний, що в інтегрованому** вигляді представляє освітні результати, які досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії; як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті.

Таких результатів можна спрогнозувати безліч (у сфері когнітивній, діяльній, мотиваційній, соціальній). Як відомо з літератури, Дж. Равен побудував модель компетентностей із 143 елементів, що робить її застосування проблематичним.

Тому цілком слушно запроваджують поняття “ключові компетентності”, які охоплюють найузагальненіші складники – своєрідні “суперкомпетентності” (Герман Левітас).

Крім тих ознак ключових компетентностей, які наведено в статтях Овчарук О., Пометун О., а саме **поліфункціональність, надпредметність, міждисциплінарність, багатокомпонентність, спрямування на формування критичного мислення рефлексії, визначення власної позиції**, відзначимо ще такі, що на наш погляд, характеризують їх якісну відмінність від узвичаєних: **ключові компетентності пов'язують воедино особистісне й соціальне в освіті, відбивають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльностей, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання; вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації; їх набуває молода людина не лише під час вивчення предметів, групи предметів, але й засобами неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо.**

Зарубіжні й вітчизняні автори наголошують, що ключові компетентності змінні, мають рухливу і перемінну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі.

Як свідчить практика участі в колективному виробленні підходів до побудови ієрархії ключових компетентностей, найбільші труднощі полягають у пошуку єдиної теоретичної основи для їх виділення. Маятник поглядів зазвичай хитається від спроб руху за аналогією до пошуку специфічних, що відповідають вітчизняним освітнім традиціям.

Наведемо доступні нам з літератури види ключових компетентностей (див. табл. 1.).

Як бачимо з назв, а також з аналізу змісту кожної з виділених компетентностей, одностайний вибір стосується таких компетентностей: інформаційної; соціальної; навчально-пізнавальної (методологічної); життєвої (соціально-трудової). Загальнокультурна та політична, як правило, охоплюються змістом інформаційної або соціальної, що за суттю узгоджуються з цілями європейської освіти й потребами розвитку відповідних суспільств.

Такий підхід суголосний із фундаментальними цілями освіти, сформульованим ЮНЕСКО: навчати здобувати знання (учити вчитися); працювати й заробляти (навчання для праці); жити (навчання для здорового, цікавого, достойного життя); жити разом (навчання для спільного життя).

**Компетентії** сприймається як похідне, вужче від поняття “компетентність”.

**Таблиця 1. Види ключових компетентностей за різними джерелами**

За документами Ради Європи	І. Єрмаков, Україна	Проект стандарту, Росія	А. Хуторський, Росія
1. Багатокультурна		У сфері культурної діяльності	Загальнокультурна
2. Інформаційна	Інформаційна		Інформаційна
3. Соціальна	Соціально-психологічна	У сфері громадського виховання	
4. Політична	Громадянська		
5. Комунікативна	Комунікативна		Комунікативна
6. Загальнокультурна			
7. Пізнавально-інтелектуальна	Методологічна	У сфері пізнавальної діяльності	Навчально-пізнавальна
8. Трудова, підприємницька	Життєва	У трудовій діяльності	Соціально-трудова
9. Побутова	Професійна	У побутовій сфері	Особистісного самовдосконалення
	Психологічна рефлексивна		

Аналіз контексту вживання поняття “компетенції” дозволяє розуміти його як **соціально закріплений освітній результат**. Тобто компетенції можуть бути виведені як реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі. Знаходимо спробу “компетентність”, “компетенції” передати через усталені поняття: “комплекс умінь”, “умілість”, “готовність до...”, “здатність до ...”. Цей рівень компетентностей може характеризувати, на думку науковців, предметні вимоги до засвоєння багатокомпонентного змісту освіти.

Важливо розглянути і компетентність, і компетенції в контексті загальної мети шкільної освіти, їх дію на предметному й міжпредметному рівнях.

### 2.2.2. Аналіз опозиційних поглядів на застосування компетентнісного підходу в шкільній освіті

Європейський вибір України позначається на її прагненні подолати бар’єри у вітчизняній і європейській освітніх системах, наблизитись до продуктивних надбань різних країн у цій галузі.

З цією метою широко апробується в Україні система європейських вимог до вивчення іноземних мов, інші стратегічні напрацювання в сфері соціалізації особистості, вироблення соціальних навичок у спілкуванні тощо.

Опоненти таких кроків застерігають, що в такому разі використовуються тільки західні теорії, моделі дослідження, їхні засоби й методологія педагогічної науки.

Натомість необхідно враховувати складність функціонування освіти в конкретному соціально-історичному контексті України, узгоджувати інноваційні системи з традиційними, усталеними, конкретизувати в завданнях, задачах тощо.

Стосовно міркувань у цьому напрямку наведено приклад задачі, яку було вміщено в журналі “Квант”, для ілюстрації ефективності компетентнісного підходу в освіті США.

“... Заходить покупець у магазин.

- Скільки коштує один? – питає в продавця.
- 20 центів.
- А 12?

- 40 центів.
- Тоді дайте мені 112.
- Платіть 60 центів.

Що купив відвідувач магазину?

Відповідь: номерок квартири. Номерок з однією цифрою коштував втричі дешевше, бо закладено в його виготовлення, відповідно, менше праці”.

Задача вимагає компетенцій у підприємницькій діяльності, а не в математиці. Вочевидь подібні задачі є новими для нашого предметного поля.

Постає питання: чи передбачено на галузевому, предметному, міжпредметному рівнях зміст, який містить потенційні можливості для формування громадянської, соціальної, комунікативної, інформаційної компетентності та уміння вчитись?

Тобто всі рівні презентації змісту освіти потребують взаємоузгодженого подання від цілісного до конкретного.

Перехід до компетентнісного підходу потребує також опрацювання нового теоретичного базису, ідентифікації понятійного фонду європейської педагогічної термінології, узгодження з вітчизняною наукою, врахування необхідності запропонувати практиці ієрархію вимог до освітніх результатів, які б слугували їх об'єктивною оцінкою і були зрозумілими всім учасникам навчального процесу.

Іншим аргументом є той, що стосується побоювання втрати специфіки важливих предметних сфер в освіті. Наприклад, математики. Від окреслення результатів не за предметною специфікою, а в інших масштабах – метарівні, можна втратити оптимальний, достатній для практичної роботи, ступінь деталізації змісту освіти, який підлягає вимірюванню й оцінюванню.

Ті, хто сумнівається в доцільності форсованих змін у методологічній переорієнтації освіти, апелюють також до необхідності спочатку внести зміни в нормативну базу освіти – від Закону України “Про загальну середню освіту”, Державних стандартів освіти, Критеріїв навчальних досягнень з предметів до документів про державну атестацію тощо.

У дискусіях, які розгорнулись на електронних сторінках і педагогічних виданнях, пропонується не переважувати педагогіку новою термінологією, обмежитись терміном “компетентність” (без “компетенції”), наголосити на засвоєнні методів здобуття знань, що насправді становить сутність компетентнісного підходу. Адже звичне розуміння **знань** – це не лише адекватно зафіксована в мовній формі пам'яттю людини дійсність, а, зокрема, й **способи діяльності**; а вміння – **знання в дії**; уміння людини означає виявлену ним (доведену) готовність досягати мети в відповідній діяльності.

### **2.2.3. Вияв меж застосування компетентнісного підходу, проблем і утруднень у реалізації**

Одним з аргументів на користь запровадження компетентнісного підходу є необхідність узгоджувати освітні системи в глобалізованому світі з метою надання молодій людині елементарних можливостей інтегруватися в різні соціуми, самовизначатися в житті.

У такому разі не лише формалізовані процедури структурування освітніх результатів, але й зміст і процес освіти мають бути взаємоузгодженими.

Глобальні проблеми проявляються не лише в способах подання, а й у самому змісті освіти. Це пов'язано з гігантським прискоренням усіх соціокультурних змін. Нині кожне нове покоління має все менше можливостей набути від попереднього досвід і навички життєвляштування. Стрімке скорочення термінів впровадження нових досягнень науки й техніки часом робить ці навички непотрібними. Як справедливо відзначає засновник і президент Римського клубу Ауреліо Печчеї: “Суть проблеми ... в тому, що люди не встигають адаптувати свою культуру відповідно до тих змін, які самі ж вносять



у цей світ, і джерела цієї кризи лежать всередині, а не поза людською істотою. Саме науково-технічний прогрес призвів до деформації освіти, оскільки затребував суб'єкта дії, а не суб'єкта духу (життєвого смислу)”.

Напевно, багато кризових явищ можна пояснити за В. Франкліном: людина шукає смисл, але відчуває фрустрацію або вакуум, якщо це прагнення залишається нереалізованим. Смисл не суб'єктивний, він не може бути створеним людиною, його можна знайти.

Прагнення смислу може бути “цінністю для виживання...”, як це тлумачиться в американській психології, а може бути цінністю для життєтворчості (Л. Сохань).

Одним із варіантів гуманістичного відгуку на глобальні суперечності світу є формування в учнів нового розуміння світу на основі холистичних і гуманістичних поглядів, нового ставлення до світу та нового способу діяльності людини з метою збереження рівноваги систем “людина та природа”, “людина та суспільство”, “людина та людина”.

Основа унікальності глобальної освіти – в її змісті, у відборі галузей людського досвіду, найхарактерніших для нашої дійсності з її плюралізмом, всезагальною залежністю та постійними перетвореннями.

Тому корективи в змісті освіти через запровадження компетентнісного підходу мають ґрунтуватися або принаймні враховувати принцип глобально орієнтованої освіти.

Адже змінюється роль наук. Наприклад, процес пізнання природи вже не можна вважати актом суто раціональним. Уперше постає питання про **ціну знання**, яка має бути не настільки високою, щоб зруйнувати рід людський. У цьому сенсі відбувається зближення гуманітарних і природничих наук, структур формальної та неформальної освіти.

Зрозуміло, що компетентності мають охоплювати такі якості людини, що дозволяють їй інтегруватись у широкий світовий соціокультурний контекст:

1. **Усвідомлення багатозначності позицій і поглядів на те чи інше явище.** Визнання факту різноманітності, неоднорідності – означає сформувати установку в учнів на терпимість до інших, виробити різні погляди на світ, різні образи світу.
2. **Бачення внутрішньої альтернативності рішень** (врахування плюсів і мінусів) **будь-якої діяльності.** Це потребує вміння планувати наслідки вчинків, дій, прогнозувати близькі й віддалені життєві перспективи.
3. **Установка на співпрацю та діалог, уміння організувати спільну діяльність.**
4. **Уміння користуватись інформацією.** Інформація поширюється дуже швидко. А. Моль увів поняття “мозаїчної картини світу”. Проблема в тому, щоб учень освоїв цю цілісну, системну картину світу і розумів своє місце в ній. А для цього потрібна фундаментальна освіта, її повний функціональний набір.
5. **Розуміння унікальності культур, поглядів, звичаїв.** Це потребує вироблення крос-культурної грамотності, здатності побачити себе на місці іншого й зрозуміти його погляди, віру, переконання.
6. **Навчання співпраці та діалогу на рівні взаємодії окремих людей, носіїв різних поглядів і культур.**
7. **Вироблення психології ненасильства, уявлень про політичні, соціальні права та свободи людини.**

Погляд “глобальний” має узгоджуватись із національним. Наприклад, виокремлення громадянської компетентності, як результату освіти, є актуальним саме для української освітньої системи, оскільки цей елемент нашого суспільного життя є надто незрілим, потребує цілеспрямованого розвитку.

У своїй моделі розвитку особистості Л.С. Виготський подає ідеальну картину будь-якого пізнання: **дитина рухається від залежності до самостійності.** Такий рух має бути відбитим, висвітленим у проєкторі компетентностей залежно від пріоритетів кожної галузі, кожного предмета.

Потребують також уточнення основні категорії компетентнісного підходу в освіті, засади їх логічного підпорядкування, співвідношення рівнів і обсягів ключових, галузевих, предметних компетенцій, їх подання в нормативних документах (Державному стандарті освіти; запланованому для розроблення в найближчий час, Стандарті навчальних досягнень; предметних програмах тощо).

Необхідно забезпечити готовність учителя до реалізації запропонованих підходів у навчальному процесі.

### **Список основної використаної літератури**

1. Актуальные проблемы современного образования / Под ред. В.Г.Воронцевой и др. – СПб.; 2002. – 238 с.
2. Життєва компетентність особистості // Науково-методичний посібник / За ред. Л.В.Сохань, І.Г.Єрмакова та ін. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
3. Концепція 12-річної школи (керівник: Савченко О.). – 2002.
4. Савченко О. Зміст шкільної освіти на рубежі століть // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 2-6.
5. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование, 2003, № 2, с. 58-64.
6. Хуторской А. Деятельность как содержание образования // Народное образование, 2003, № 8, С. 107-114.
7. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу / Г.С.Єгоров та ін. – К., 2003. – 186 с.

*Трубачева С.Е.*

### 2.3. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі

Реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі передбачає дотримання низки дидактичних умов. Перша з них полягає в чіткому усвідомленні учасниками навчального процесу дидактичної специфіки, закладеної в поняття “**компетентність**” як педагогічної категорії, яка може характеризувати як певний етап в освітньому процесі, так і його кінцевий результат – результат освіти.

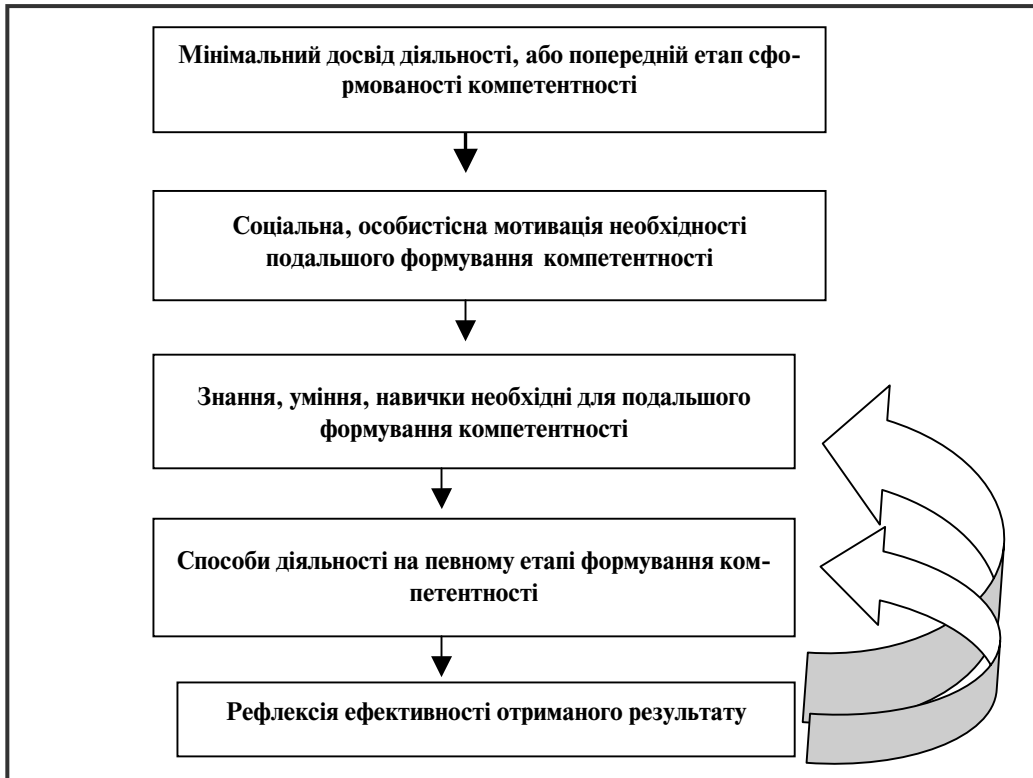
Таке тлумачення пов’язане насамперед з тим, що перелік освітніх компетенцій розглядається як вимога, як задана соціальна норма освіченості учня, необхідна для його подальшого ефективного функціонування в певній сфері людської діяльності, а оскільки набуття цих компетенцій відбувається поступово в процесі навчання, рівень компетентності учня на різних етапах навчання буде різним. Таке бачення свідчить про *рівневий характер компетентнісного підходу в навчанні, про доцільність визначення певних послідовних рівнів у формуванні компетентності учнів.*

Отримання позитивного кінцевого результату в навчанні передбачає періодичний контроль за його досягненням на певних етапах цього процесу. **Нормативний результат сформованості компетентності учня також має передбачати контроль за послідовністю її формування з визначенням вимог до рівня сформованості компетентності учнів на кожному з етапів освітнього процесу.** Ці рівні можуть бути співвіднесеними зі ступенями навчання в загальноосвітній школі. Наприклад, вимоги до освіченості учнів у початковій школі відповідатимуть елементарному рівню компетентності, тоді вимоги до освіченості учнів основної школи можуть бути співвіднесеними з базовим рівнем компетентності, а повна середня освіта – з загальноосвітнім рівнем компетентності школярів. Крім того, кожен з таких рівнів передбачатиме декілька етапів формування компетентності. Ці етапи, по-перше, мають бути пов’язаними з послідовністю формування досвіду учнівської діяльності відносно предметів і процесів сучасності; по-друге, віддзеркалювати хід навчального процесу: мотивацію навчання (усвідомлення учнем цілей і завдань), актуалізацію мінімально необхідного досвіду діяльності, вивчення нового матеріалу з відпрацюванням теоретичного і практичного навчально-інформаційних блоків, самоаналіз отриманих результатів та співвіднесення отриманих результатів з передбачуваними.

Залежно від виду компетенцій (**предметні, соціальні, особистісні**) шляхи та терміни їх формування в учнів різняться. Таке формування може бути спеціальним (безпосереднім) або контекстним (опосередкованим) і здійснюватись упродовж будь-якого часу – однієї навчальної теми або протягом всього терміну навчання в школі. З цього факту випливає наступна умова реалізації компетентнісного підходу в навчанні – це *чітке визначення вимог до кінцевого рівня сформованості базових компетенцій учнів та до основних етапів їх формування.*

Учасники навчального процесу мають чітко уявляти структуру освітньої компетенції або основні її інформаційні елементи, які необхідні учневі для набуття певного рівня компетентності. Якщо керуватись розумінням освітньої компетенції як системи знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня, структурованих навколо певної низки об’єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення ним подальшої продуктивної освітньої діяльності, то зовнішньою ознакою компетенції буде її специфічний предметний, загальнопредметний або соціальний характер, який впливатиме на обсяг знань, умінь і навичок учня та на глибину його досвіду діяльності, необхідних для формування певного рівня компетентності. За цією ознакою відбувається класифікація компетенцій учнів, що дає змогу визначити пріоритетні сфери їх формування (освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії) (5).

Схема 1. Структура освітньої компетенції



Логічна структура освітньої компетенції може бути її внутрішньою ознакою. Логічна структура передбачає розроблення певної моделі, яка передбачає підбір елементів і мережу їхніх взаємовідносин (3). Логічну структуру компетенції можна представити так (схема 1.).

Третьою взаємопов'язаною з попередніми дидактичною умовою є послідовність реалізації компетентнісного підходу на різних етапах та рівнях формування змісту шкільної освіти.

Формування змісту освіти відбувається декількома етапами. Перший пов'язаний з проектуванням змісту й має три основних рівні. Рівень загального теоретичного уявлення, формами фіксації якого є розроблення теоретичної концепції змісту освіти, визначення його складу, структури, функцій.

Працівники лабораторії дидактики Інституту педагогіки АПН України розробили комплексний підхід до визначення компонентного складу особистісно орієнтованого змісту освіти, згідно з яким при побудові змісту шкільної освіти враховуються психологічні аспекти структури особистості та процесу її діяльності (1).

Оскільки загальна середня освіта розглядається як основа цілісного розвитку особистості молодшої людини та її соціального становлення в суспільстві, а зміст освіти виступає як педагогічно адаптований соціальний досвід, він має складатися з відповідних йому структурних складників, кожен з яких є певним специфічним досвідом і в кінцевому результаті може бути представленим у вигляді системи компетентностей. Керуючись тим, що соціалізація особистості відбувається в сферах діяльності, спілкування та самосвідомості, доцільно говорити про такі компоненти змісту шкільної освіти, як: інформаційно-діяльнісний, комунікативний і рефлексивний. Інформаційно-діяльнісний компонент має бути комплексним і містити скла-

дники, що визначають різні аспекти формування компетентності особистості в процесі діяльності, зокрема: пізнавальна, ціннісна, технологічна, розвивальна. **Комунікативний компонент** забезпечує формування досвіду спілкування особистості з іншими, **рефлексивний** – самопізнання, саморозвитку учня. Кожен компонент у змісті освіти як системному утворенні виконує певні тісно взаємопов'язані функції. Вони мають спонукати учнів проявляти й розвивати відповідні якості особистості: пізнавальні, творчі, організаторські, комунікативні та рефлексивні, – що стане основою для формування базових компетентностей особистості.

Визначені компоненти змісту освіти мають відбиватися в основних освітніх галузях і конкретизуватися в навчальних предметах, що входять до їх складу. Наприклад, внаслідок основної мети шкільної біологічної освіти, біологія як світоглядна дисципліна має забезпечити формування в учнів наукової картини живої природи, розкрити роль біологічних знань у сферах промисловості й культури, створення свідомої мотивації щодо здорового способу життя, засвоєння норм і правил екологічної етики. З огляду на цю мету, компоненти змісту шкільної освіти набувають такого конкретного наповнення.

**Інформаційно-діяльнісний компонент**, а саме його пізнавальний складник, забезпечує опанування учнем світоглядних знань у процесі формування природничо-наукової картини світу на основі наукових знань про живу природу, принципів функціонування живих систем, їх розвитку та взаємодії, теорії еволюції як основи цілісного уявлення про живу природу, знань про місце людини в системі органічного світу, які є основою для формування предметної компетентності школярів.

**Ціннісний складник** забезпечує екологізоване сприйняття довкілля через знання про адаптаційні процеси в природі та суспільних явищах, екоадаптивні можливості природних систем і людини, усвідомлення ціннісного значення останніх в еволюції живої природи, забезпечує формування в учнів екологічної та соціальної компетентності.

**Технологічний складник** інформаційно-діяльнісного компонента забезпечує ознайомлення учнів з методами спостереження за живою природою, формує вміння порушувати та розв'язувати проблему в галузі біології, сприяє побудові й організації навчання як творчого процесу, спрямованого на натуралістичну, екологічну та природоохоронну діяльність і сприяє формуванню досвіду методологічної діяльності школярів.

**Розвивальний складник** сприяє розвитку пізнавального інтересу учня через ознайомлення з принципами наукового пізнання живої природи, забезпечує формування екологічного мислення на основі принципу біосфероцентризму, сприяє розвитку активності й самостійності учнів через залучення до практично-дослідної діяльності; забезпечує оволодіння методами наукового пізнання (загальні – аналіз, синтез, абстрагування тощо; спеціальні – цитогенетичний, генеалогічний, гібридизація, відбір, аналізне схрещування тощо), сприяє контекстному формуванню загальнопредметної компетентності.

**Комунікативний компонент** змісту шкільної біологічної освіти може сприяти формуванню науково обґрунтованого уявлення в учнів щодо додержання норм соціальної та біологічної поведінок, міжособистісного спілкування й спілкування в колективі при вивченні анатомії, фізіології, генетики, біохімії та молекулярної біології людини, сприяє формуванню комунікативної компетентності учнів.

**Рефлексивний компонент** забезпечує усвідомлення учнями біосоціальної сутності людини, біологічних основ її поведінки; спрямований на усвідомлення себе частиною біосфери через формування екопсихологічної свідомості, забезпечує усвідомлення необхідності ведення здорового способу життя та його ролі для саморозвитку й самореалізації особистості, сприяє формуванню особистісної компетентності школярів (2).

**Основними принципами побудови особистісно орієнтованого змісту** шкільної освіти є такі: систематизація, фундаменталізація та гуманізація наукових знань у змісті шкільної освіти, діяльнісне спрямування змісту шкільної освіти та корисність знання для практичної діяльності людини, врахування єдності змістової та процесуальної сторін навчання,

наявність основ метапредметного знання у змісті шкільної освіти як умова для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учня.

Актуальним також на сучасному етапі розроблення змісту освіти є принцип урівності в правах, або рівноправності всіх його компонентів. Це слід розуміти як унеможливлення заміни компонентів один одним, а отже, і їхніх функцій. Зокрема, наприклад, формування ціннісних орієнтацій не можна підмінювати знаннями про цінності, розвитку особистості – ототожнювати тільки з посиленням розумових здібностей дитини.

Наступний **другий рівень** – це рівень навчального предмета, де відбувається конкретизація складу, структури, функцій змісту шкільної освіти. Він фіксується у стандартах освіти, навчальних програмах та методиках викладання навчальних предметів. Для формування навчального предмета в стандартах освіти вирішальне значення мають його функція в загальній освіті та відповідність потребам і замовленням суспільства, які й визначають потребу внести його в навчальний план.

Теоретичне уявлення про навчальний предмет полягає в тому, що він визначається як цілісність, яка охоплює: а) частину змісту, що підлягає вивченню, з переліком компетенцій як сукупності знань і способів діяльності, необхідних для вивчення певного кола предметів і процесів довкілля; б) засоби для вивчення цього змісту учнями, для їх розвитку і виховання; в) вимоги до рівня засвоєння навчального предмета з переліком провідних компетентностей учня, які передбачають його особистий досвід діяльності відносно предмета або процесу навколишньої дійсності (4).

**Для забезпечення поступовості реалізації компетентнісного підходу** в змісті шкільної освіти важливо, щоб на цьому рівні формування змісту, починаючи з вимог у Державному стандарті до освіченості учнів і випускників основної та старшої школи, **чільне місце займали вимоги до рівня компетентності учнів**. Зокрема, в характеристиці освітніх галузей має зосереджуватися увага на пріоритетних компетентностях учнів, що їх вони повинні формувати. Далі, детальнішу їх характеристику з вимогами до рівня сформованості компетентності мають містити галузеві предмети та їх основні змістові лінії, окремо як для випускників основної школи, так і для старшої. Компетентності мають впливати на встановлення набору системних характеристик змісту шкільної освіти для проектування освітніх стандартів, навчальної та методичної літератури і, відповідно, відбиватись у критеріях оцінювання та вимірниках навчальних досягнень школярів та їх загальноосвітнього підготування.

**Навчальні програми** конкретизують обсяг і глибину системи освітніх компетенцій учнів. Навчальна програма – це освітній нормативний документ, побудований на основі системно-організаційної єдності цілей, цінностей, змісту освіти та вимог до рівня його засвоєння, а також умов організації навчального процесу (3). В тексті програми вказуються компоненти змісту освіти, які розподілені за роками навчання, за розділами чи темами, зазначено особистісні якості учнів, що їх треба розвивати, на основні види їхньої діяльності, фундаментальні освітні об'єкти, процеси, проблеми; культурно-історичні знання. Програми містять вказівки щодо вироблення в учнів основних умінь і набуття досвіду самостійної навчальної роботи, з формування основ метазнань, форм рефлексії, які потрібні для підвищення ефективності навчального процесу, для підготування школярів до самоосвіти. *В тексті програми має бути вказана та чітко дотримана поступовість формування предметних, загальнопредметних, метапредметних компетентностей учнів*. До навчальних програм введено також розділ критеріїв оцінювання навчальних досягнень школярів, який допоможе вчителю позбутися формалізму в оцінюванні результатів навчання.

**Третій рівень** – це рівень навчального матеріалу, коли склад, структура й функції змісту освіти фіксуються у формі підручників та інших засобів навчання, тут здійснюється подальша конкретизація змісту навчального предмета (3).

**Підручник** – це книга або інший носій інформації, який є засобом для засвоєння змісту освіти й містить систематизований навчальний матеріал, передбачений навчальною програмою з певного предмета. Підручник є комплексною інформаційною моделлю, яка в своїй структурі містить три основні блоки: 1) вимоги до результатів роботи учня з підручником (до кожної теми чи розділу); 2) текстовий блок, який розподіляється на основний, додатковий та пояснювальний; 3) блок діяльнісного спрямування (питання і завдання на репродуктивну, творчу, емоційно-ціннісну, рефлексивну, контрольну-оцінну діяльність).

*З погляду компетентнісного підходу підручник як навчальний засіб виконує такі основні функції: інформаційно-пізнавальну, дослідницьку, практичну, самоосвітню, які спрямовані передусім на сприяння формуванню та розвитку основних предметних і загальнопредметних компетентностей учнів.* Забезпечення першої функції можливе завдяки тому, що джерелом інформації в підручнику є не тільки готовий опис будь-яких явищ, предметів або їх пояснень. У підручнику таку роль може також виконувати фотографія, малюнок, модель, діаграма, схема, рекомендація, застосування спеціального коду, текст для програмованого навчання та тексти для контролю результатів, які стимулюють пізнавальну діяльність школярів.

Дослідницьку функцію підручник виконує, заохочуючи учнів самостійно розв'язувати проблеми, через поступове введення учнів у курс самостійного дослідження на доступному рівні, шляхом отримання певного мінімуму методологічного знання з будь-якого предмета, що особливо може бути популярним у підручниках природничого циклу.

**Завдання підручника** полягає не тільки в заохоченні учнів пізнавати дійсність, а й у підготовці їх до практичного застосування. Ця функція здійснюється через вправи й завдання, які дають змогу вдосконалювати різні практичні навички та стимулюють практичну діяльність.

**Четверта функція** – самоосвітня, забезпечується через формування в учня навичок самоосвіти, через створення умов для виявлення й розвитку його пізнавальних, технічних, природознавчих, художніх та інших здібностей, його зацікавленості в самостійному розв'язанні теоретичних і практичних проблем, через заохочення подальшого творчого пошуку.

**Сучасний підручник** має бути діялісно орієнтованим. У підручнику відбиваються всі компоненти змісту освіти, які спрямовують учнів на навчально-інформаційну, репродуктивну, творчу, емоційно-ціннісну, оцінну діяльність. Всі знання подаються відповідно до сучасного рівня розвитку науки, техніки та культури в обсягах, які чітко враховують вікові можливості школярів. Щоб опанувати відомі способи діяльності, потрібно сформувати в школярів передбачені програмою вміння й навички, для чого в підручнику розміщують питання і завдання, розраховані на відповідні способи діяльності:

- 1) предметні способи діяльності, характерні для відповідних наук і сфер діяльності людини (наприклад, діялісний зміст біології як навчального предмета передбачає способи природознавчої діяльності: закладання досліду, проведення спостережень, складання колекції й інші способи вивчення живої природи);
- 2) загальнопредметні способи діяльності (планування, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення; визначати ціль і досягати її; ставити питання щодо спостережених фактів, шукати причини явищ, які відбуваються, демонструвати своє розуміння або нерозуміння стосовно проблеми, що вивчається; формулювати гіпотезу та перевіряти її слушність; працювати з книгою й іншими джерелами інформації, складати реферати; звітувати усно й письмово про результати свого дослідження, використовуючи комп'ютерні засоби й технології (текстові та графічні редактори, презентації);

- 3) способи рефлексивної діяльності: графічні, вербальні, емоційно-образні, які здійснюються через логічні, образні, інтуїтивні дії, що сукупно утворюють технологію навчання учня.

**Другий етап формування змісту шкільної освіти** пов'язаний з його реалізацією, і тут основна роль відводиться вчителю. Цей етап має два основних рівні. Рівень процесу навчання, який полягає у впровадженні навчального матеріалу в навчальний процес з опорою на концепцію змісту освіти, його склад і структуру та функції навчальної діяльності як системи.

Цей рівень забезпечується через осмислення вчителем своїх дій у ході методичної рефлексії. Готуючись до уроку, вчитель має проаналізувати, як саме навчальний матеріал уроку можна використати для розвитку в учнів як предметних, так і базових компетенцій. Для цього складається їх орієнтовний перелік, який разом зі структурними компонентами компетенції відтворюється в планах уроків.

### **Список основної використаної літератури**

1. Корсакова О.К., Трубачева С.Е. Зміст сучасної шкільної освіти: Дидактичний аспект. – К.: ФАДА, ЛТД, 2003. – 56 с.
2. Корсакова О.К., Трубачева С.Е. До проблеми змісту сучасної шкільної освіти // Біологія і хімія в школі. – №6. – 2002. – С. 8-11.
3. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высш.шк., 1990. – 382 с.
4. Педагогика: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – С. 102.
5. Практикум по дидактике и методикам обучения/ А.В.Хуторской. – СПб., 2004. – 541 с.



*Овчарук О.В.*

#### **2.4. Результати емпіричних досліджень серед педагогічної громадськості щодо перспектив запровадження компетентнісного підходу до вітчизняного змісту освіти**

*Зміст цього розділу базується на результатах емпіричних досліджень, проведених у рамках проектів ПРООН “Інновація та оновлення освіти для покращення добробуту та зниження рівня бідності” і “Освітня політика та освіта “рівний – рівному”, під час регіональних обговорень та проведення експертизи Проекту державних стандартів базової та повної середньої освіти (2002-2004 рр.).*

Очікування суспільства щодо розвитку школи, проголошені в стратегічному документі української освіти – Національній доктрині розвитку освіти, спрямовані на перехід освітньої системи на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, її конкурентність у європейському та світовому освітніх просторах, формування покоління молоді, яке буде захищеним і мобільним на ринку праці, здатним робити особистий духовно-світоглядний вибір, матиме необхідні якості для інтеграції в суспільство на різних рівнях, буде здатним навчатися впродовж життя.

Така позиція вимагає від сучасної школи особливо серйозних реформаційних кроків до оновлення змісту освіти та до застосування нових педагогічних підходів до навчання, впровадження інформаційних і комунікаційних технологій, які модернізують процеси розвитку суспільства. Очевидно, що освіта потребує збалансування всіх чинників. І особливо сьогодні це важливо в умовах переходу до 12-річної системи навчання. Ці реформи не відбуватимуться легко; вони потребуватимуть значних зусиль, багато часу для адаптації та впровадження необхідних змін.

Реформування освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, що відбуваються останні двадцять років у європейських країнах і пов'язані з визнанням значущості знань як рушія суспільного добробуту й прогресу. Ці зміни стосуються створення нових освітніх стандартів, оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання. Однак треба визнати, що зрушення, які відбувались в освіті України за останні 10 років, поглибили переобтяження навчальних програм і підручників фактичним матеріалом, продовжуючи тенденцію до енциклопедичності змісту освіти, що домінувала за радянських часів. Процес розроблення та прийняття нових стандартів для середньої освіти став цікавим і змістовним, а обговорення нового проекту освітніх стандартів для середньої школи тривали як навколо його доцільності, так і навколо формату й змісту цього документа. А вже процес створення стандартів освіти в незалежній Україні розпочався ще 1996 року, коли було розроблено та опубліковано проекти стандартів освітніх галузей; новий документ Державних стандартів базової та повної середньої освіти було прийнято 2003 р.<sup>22</sup>

Сучасна шкільна освіта в Україні спрямована передусім на надання учневі значної кількості знань, зокрема фактичних, і вироблення в нього предметних умінь та навичок. Школа сьогодні не достатньо навчає школярів приймати рішення, використовувати інформаційні та комунікаційні технології, критично мислити, розв'язувати конфлікти, орієнтуватись на ринку праці тощо.

За роки незалежності України в галузі освітнього законодавства було прийнято низку законів та урядових постанов, які стали підставою для розроблення й упровадження сучасного змісту освіти: Закони України “Про загальну середню освіту”, “Про позашкільну освіту”, “Про професійно-технічну освіту”, постанови Кабінету Міністрів України

<sup>22</sup> Державні стандарти базової і повної середньої освіти/ Директор школи/ № 6-7 (246-247). – лютий, 2003. – с. 3-17.

“Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання” тощо<sup>23</sup>.

У Законі України “Про загальну середню освіту” було передбачено розроблення стандартів початкової, базової та повної середньої освіти.<sup>24</sup> Освітні цілі, відбиті в цьому документі та стандартах, передбачають, що зміст освіти ґрунтується на загальнолюдських цінностях і принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегрованості, єдності навчання й виховання, на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями й народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави.

Відповідно до цього документа початкова освіта спрямована на всебічний розвиток молодших учнів і повноцінне оволодіння ними всіма компонентами навчальної діяльності “через формування в учнів повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок, бажання та вміння вчитись... Діти мають набути достатній особистий досвід культури спілкування і співпраці в різних видах діяльності, самовираження у творчих видах завдань.”<sup>25</sup> Таке загальне всеохопне визначення цілей не досить чітко окреслює кінцеві результати навчання, які мають бути спрямованими, зокрема, на набуття учнями життєвих компетентностей, які дозволять дитині навчатись, виконувати соціальні завдання та реагувати на потреби часу.

2003 року завдяки зусиллям експертів – представників міжнародних організацій та проектів і вітчизняним науковцям та практикам було здійснено експертизу проекту Державних стандартів загальної середньої освіти, що були підготовані для всенародного обговорення й опубліковані в пресі. Експерти базувалися на основних положеннях, притаманних загальноосвітнім тенденціям застосування аналізу освітньої політики для висвітлення процесів розроблення, експертизи та впровадження освітніх стандартів взагалі і стандартів змісту середньої освіти в Україні зокрема. Їхнє дослідження було побудовано на матеріалах проектів ПРООН “Інновація та оновлення освіти для покращення добробуту та зниження рівня бідності” та МФВ “Мережа освітньої політики”, а також результатах опитувань педагогічної громадськості під час щорічних серпневих нарад 25 – 30 серпня 2003 р. у регіонах України.

Проаналізувавши завдання окремих освітніх галузей з погляду компетентнісного підходу, було зроблено висновки щодо відбиття компетентностей у змістових галузях. Зокрема, наприклад, освітня галузь “Людина і світ” ставила за мету, щоб учні здобули лише знання й уміння, переважно окреслені словами “знати, мати уявлення”. Автори стандартів лише проголошували, що значну роль у цій галузі відводиться виробленню в дитини навичок поведінки в природному та соціальному оточеннях, хоча не зрозуміло, які саме елементи змісту і в який спосіб мають сприяти виконанню цього завдання. І лише при характеристиці методів пізнання природи результатом є “вміти вести спостереження, користуватись приладами та виконувати досліди”, що можна частково віднести до поняття набутих у результаті навчання компетентностей.<sup>26</sup> На думку експертів,

---

<sup>23</sup> Закон України про загальну середню освіту від 7 грудня 2000 року № 2120-III, розділ V; “Державний стандарт загальної середньої освіти”. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 16 листопада 2000 р. № 1717; Постанова Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 р. N 1717 “Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання” та ін.

<sup>24</sup> Закон України про загальну середню освіту від 7 грудня 2000 року № 2120. – Освіта України. Нормативно-правові документи. – Л.: Міленіум. – с.103-126.

<sup>25</sup> Державний стандарт початкової загальної освіти. – Освіта України. Нормативно-правові документи. – Л.: Міленіум. – с.163- 213.

<sup>26</sup> Державний стандарт початкової загальної освіти. – Освіта України. Нормативно-правові документи. – Л.: Міленіум. – с. 209.

йдеться саме про ту галузь, яка найбільше має забезпечити соціальні та громадянські компетентності особистості.

У результаті засвоєння змісту освітньої галузі “Мистецтво” учень повинен уміти емоційно сприймати образний зміст спектаклю, що є насамперед досить сумнівним з міркувань права дитини на прояв емоцій як психологічного стану. З позиції компетентнісного підходу, наприклад, результатом може бути вміння висловлювати своє судження й давати оцінку, проявляти зацікавленість та власну творчість щодо переглянутого спектаклю. Формування таких положень як результатів навчання було б доцільним, на думку експертів, з погляду компетентнісного підходу.

Освітня галузь “Технології” в проєкті стандартів обмежувалася лише пропедевтичними цілями, які забезпечують умови для виховання трудових навичок побутової та господарчої праці. Про потребу досягнення необхідних учневі компетентностей взагалі не згадано.<sup>27</sup> Прийняті 2003 р. Державні стандарти базової й повної середньої освіти<sup>28</sup> та базового навчального плану основної і старшої школи враховують набуття учнями необхідних компетентностей.

В описі освітньої галузі “Мови та літератури” в проєкті стандартів було зазначено, що при вивченні змістового компонента української мови “лінгвістична змістова лінія забезпечує мовну компетенцію школярів як одного із засобів формування мовленнєвого розвитку”, а провідною є комунікативна лінія, яка передбачає формування вмінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння, письмо). Діяльнісні лінії всіх видів як результати навчання першого й другого рівнів вивчення мови визначені досить загально – “практичне володіння найважливішими методами та прийомами мовленнєвої діяльності”. При цьому трактування “уявляти реалії минулого, прогнозувати майбутнє”, на наш погляд, не стосується напряму вивчення мови, а є компонентом загальних особистісних умінь та характеристик, скоріш одним з аспектів ключових компетентностей. У старшій школі одним з результатів є “здійснювати програму саморозвитку та самореалізації”, це також є загальним формулюванням, що його учні та вчителі можуть тлумачити по-різному і, крім того, воно не дає уявлення, що маєтись на увазі стосовно формування мовленнєвих навичок та компетентностей.

При вивченні іноземної мови в проєкті Державного стандарту було подано мету досягнення учнями такого *рівня комунікативної компетенції* (ця галузь оперує терміном компетенції, а не компетентності, який нині є предметом дискусій), що дозволяє спілкуватись (розуміння (аудіювання, читання), говоріння, письмо). В цьому разі автори йдуть за європейськими розробками. Також надано пояснення, що таке *комунікативна компетенція*, яка складається з трьох основних видів – мовленнєвої, мовної та соціокультурної. Комунікативна, в свою чергу, складається з 4-х видів компетенцій – аудіювання, говоріння, читання та письмо; *мовна* містить лексичну, граматичну, фонологічну та орфографічну, а *соціокультурна компетенція* охоплює два види – країнознавчу та лінгвокраїнознавчу компетенції. Саме при визначенні компонентів іноземної мови автори, описуючи результати навчання, керуються тим, що може робити учень, а саме – спілкуватись, використовувати компенсаторні засоби тощо. Це дає підстави стверджувати, що ця галузь найсуттєвіше та найбільш систематизовано узагальнює й трактує поняття компетенції.

Освітня галузь “Суспільствознавство” також була представлена в Проєкті стандартів як така, що проголошує спрямованість навчання/змісту освіти на оволодіння учнями суспільними компетентностями. Наприклад, в основній школі мають формуватись

<sup>27</sup> Там само, с. 200-202.

<sup>28</sup> Державні стандарти базової і повної середньої освіти/ Директор школи/ № 6-7 (246-247). – лютий, 2003 с. 3-17.

такі компетентності, як уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, працювати з документальними джерелами, вміти обстоювати власну думку та конституційні права, дискутувати, розв'язувати конфлікти та робити раціональний вибір тощо.

Зміст стандарту з освітньої галузі “Математика” не акцентувався в Проекті стандартів на досягненні учнями компетентностей, а обмежився лише здобуттям знань, виробленням навичок і вмінь, достатніх для успішного опанування інших освітніх галузей та забезпечення неперервної освіти, хоча саме ця галузь є одним з опорних і важливих складників загальноосвітнього підготування.<sup>29</sup> Її сфера, на наш погляд, може бути вагомою з погляду набуття учнями компетентностей, що передбачають компоненти інтелектуального розвитку, здатність застосовувати логіку, математичні знання та здібності, системне мислення й уміння розв'язувати складні логічні й математичні конструкції, просторові навички та моделювання.

Українська освіта вже почала оперувати поняттям компетентності в пропонованому європейськими країнами сенсі. І хоча в розробленому та прийнятому 2003 року документі Державних стандартів базової та повної середньої освіти є спроби закласти досягнення учнями компетентностей в основу змісту освітніх галузей, необхідно запроваджувати цілісний системний і взаємоузгоджений підхід до систематизації понять компетентності, компетенції та ключових компетентностей, що необхідно для забезпечення інтеграції української освіти до світових загальносвітових процесів. Однак компетентності досі ще не закладено в систему оцінювання навчальних досягнень школярів.

Для поетапного запровадження компетентнісного підходу до змісту освіти насамперед необхідним є пошук шляхів реального розвантаження школярів, оскільки модернізацію освіти не слід здійснювати, додаючи нові елементи до навчальних програм. Набуття учнями життєвих компетентностей, так само як і збереження здоров'я дітей та індивідуалізація навчання, потребують реального зменшення інваріантної частини змісту освіти. Експерти, які здійснювали експертизу Проекту державних стандартів у рамках проекту ПРООН “Інновація та оновлення освіти для покращення добробуту та зниження рівня бідності” 2003 р., запропонували конкретні кроки задля модернізації освітніх галузей, а саме:

- відмова від так званої енциклопедичності змісту, прагнення змоделювати в шкільному предметі логіку науки, її структуру та компоненти, що не дає змоги засвоювати знання, необхідні для виконання практичних, ситуаційних, ціннісно-орієнтованих, комунікативних завдань;
- орієнтування на довготермінове засвоєння знань тільки високого рівня узагальненості, які є основою для формування загальних умінь, навичок, ключових компетентностей, можливості неперервного навчання;
- поглиблення диференціації навчання, особливо профільного, тобто відмова від засвоєння всіма учнями знань і вмінь, що є базовими лише для професійної освіти певного профілю.

Очевидним є також те, що компетентнісний підхід вимагає посилення особистісної спрямованості при формуванні змісту освіти. Експерти наголошують на необхідності забезпечити реальну активність дитини в навчальному процесі, що вимагає розширення можливостей вибору учнів і формування здатності до свідомого вибору (йдеться про вибір елементів змісту, профілю навчання, способу засвоєння, типу навчального закладу, способу подолання труднощів у навчанні тощо). Така варіативність та особистісна орієнтація освіти потребують також змін у теорії й методиці навчання в початковій школі, переходу до профільного навчання в старшій школі, змін у технологіях навчання на всіх ступенях школи у зростанні питомої ваги тих, які сприяють формуванню прак-

---

<sup>29</sup> Державні стандарти базової та повної середньої освіти. Проект, 2003 р. – 85с.

тичних навичок пошуку й аналізу інформації, самонавчання, самоорганізації, досвіду відповідального вибору та поведінки, становленню ціннісних орієнтацій.

Однією з фундаментальних ідей української педагогічної науки, зокрема дидактики, є необхідність забезпечити розвиток особистості дитини в процесі навчання. Знання, уміння, навички мають виконувати в такому навчанні функцію не стільки самостійних цілей, скільки засобів у процесі розвитку дитини. У цьому контексті важливим є забезпечення повної реалізації можливостей дитини певного віку та послідовності навчання з опорою на досягнення попереднього ступеня освіти й розвитку.

Сьогодні в світовій освітній практиці провідними є діяльнісний, особистісно-орієнтований і компетентнісний підходи. Реалізуючись у навчальних програмах та відіграючи роль у формуванні освітнього простору, компетентнісний підхід змінює також уявлення фахівців про оцінювання. Важливим стає не наявність в індивіда внутрішньої організації знань, особистих якостей та здібностей, а здатність застосовувати компетентності в житті та навчанні.

Зміст освіти як педагогічно адаптований соціальний досвід розглядається в аспекті соціального досвіду. Саме в цьому разі він має бути подібним за структурою (звичайно, не за обсягом) до соціального досвіду та містити такі компоненти:

- досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у вигляді її результатів — знань;
- досвід здійснення відомих способів діяльності — у вигляді умінь і навичок діяти за зразком;
- досвід творчої діяльності — у формі вміння приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях;
- досвід емоційно-ціннісних відносин, ставлень — у формі особистісних орієнтацій.

Відповідно, засвоєння цих типів досвіду дозволяє сформувати в учнів здатність до складних культуродоцільних видів дій, якими є набуті компетентності.

У результаті численних обговорень під час проведення експертизи стандартів 2003 р. було визначено, що запровадження компетентнісного підходу потребує формування змісту з огляду на бажаний кінцевий результат (набуття бажаних компетентностей — предметних чи ключових), а потім відбирати й структурувати зміст, який може забезпечити досягнення цього результату. Так само потребують удосконалення та подальшого розроблення всі аспекти змісту — як концепції окремих освітніх галузей і предметів, так і навчальні матеріали, зокрема й стосовно контролю навчальних досягнень. Необхідно розробити відповідні освітні технології, системи контролю її якості та моніторингу тощо.

Отже, експерти визначили, що першою й найнеобхіднішою умовою запровадження компетентнісного підходу є уточнення переліку й змісту ключових компетентностей, що потім слід систематизовано відбити в державному стандарті, базовому навчальному плані, навчальних програмах з окремих предметів.

Актуальність і необхідність досліджень, пов'язаних з модернізацією змісту освіти та реформуванням освітньої галузі взагалі, окреслили роботу спільного проекту Міністерства освіти та науки України й Програми розвитку ООН в Україні “Інновація та оновлення освіти для покращення добробуту та зниження рівня бідності” (2001 — 2003) і “Освітня політика та освіта “рівний — рівному” (2004 — 2006), які спрямовані на вироблення рекомендацій для реалізації стратегії реформування освіти в Україні. Силами залучених до аналітичної роботи експертів і шляхом численних обговорень серед педагогічних кіл та громадськості було визначено пріоритетні галузі реформування освіти, серед яких — оновлення змісту освіти шляхом впровадження компетентнісно орієнтованого підходу. Експерти проекту організували серію громадських обговорень серед педагогічних кіл щодо проблем формування змісту освіти та впровадження в систему освіти компетентнісно орієнтованого підходу. Зокрема, результати опитувань учасників регіо-

нальних семінарів у різних областях України (Черкаси, Миколаїв, Тернопіль, Луганськ, Полтава, Львів тощо) (2002 – 2003 рр.), продемонстрували погляди респондентів серед учителів, шкільних адміністраторів, управлінців регіонального рівня, які вважають, що зміст освіти сьогодні не достатньо зорієнтований на набуття школярами життєвих компетентностей або тільки частково виконує цю функцію (разом – 76 % респондентів)<sup>30</sup>. Варто визнати факт, що нинішній зміст шкільної освіти є недоступним для частини школярів і в багатьох випадках виявляється непотрібним і неактуальним для учнів. Тому він часто є чинником, що перешкоджає формуванню високого рівня мотивації навчальної діяльності дітей. До того ж система оцінювання навчальних досягнень учнів також орієнтує переважно на засвоєння великого обсягу навчального матеріалу на формальному, репродуктивному рівні.

Шляхом організації семінарів-тренінгів учасники з різних регіонів України визначили три основних галузі компетентностей, що можуть відповідати перелікам ключових компетентностей. Ними стали три узагальнених категорії: соціальні, мотиваційні, функціональні компетентності.

Цей перелік обговорили й доповнили на серії регіональних круглих столів і семінарів (Черкаси, Миколаїв, Тернопіль, Луганськ) серед педагогічної громадськості. З-поміж опитуваних **92% респондентів вважають своєчасним і доцільним впровадження системи ключових компетентностей у зміст освіти української школи**. Цю пропозицію сприйняли як готовність та бажання розпочати поетапний процес обговорення переліків ключових компетентностей, а також як одну з основних стратегій поліпшення якості освіти в Україні.

<p><b>Соціальні компетентності</b> (пов'язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості)</p>	<p><b>Мотиваційні компетентності</b> (пов'язані з внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості)</p>	<p><b>Функціональні компетентності</b> (пов'язані зі сферою знань, вмінням оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ здатність до співробітництва</li> <li>▪ вміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях</li> <li>▪ навички взаєморозуміння</li> <li>▪ активна участь</li> <li>▪ соціальні та громадянські цінності й уміння;</li> <li>▪ комунікативні навички</li> <li>▪ мобільність (у різних соціальних умовах)</li> <li>▪ вміння визначати особисті ролі в суспільстві тощо</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ здатність до навчання</li> <li>▪ винахідливість</li> <li>▪ навички адаптуватись та бути мобільним</li> <li>▪ вміння досягати успіху в житті</li> <li>▪ бажання змінити життя на краще</li> <li>▪ інтереси та внутрішня мотивація</li> <li>▪ особисті практичні здібності</li> <li>▪ вміння робити власний вибір та визначати особисті цілі тощо</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ лінгвістична компетентність</li> <li>▪ технічна та наукова компетентність</li> <li>▪ вміння оперувати знаннями в житті та навчанні</li> <li>▪ вміння використовувати джерела інформації для власного розвитку</li> <li>▪ вміння використовувати ІКТ тощо</li> </ul>

<sup>30</sup> Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – Вид-во “К.І.С.”, Київ 2003. – с. 25-26.

Окрім того, учасники регіональних семінарів *запропонували власні варіанти структуривання груп компетентностей (здоров'я особистості; професійна діяльність; соціальна сфера)*, запропонували розпочати процес широкого обговорення того, як компетентності можна відбити в змісті освіти.

При проведенні опитувань із зацікавленими сторонами протягом дослідження проблеми компетентностей та в рамках проекту ПРООН “Інновація та оновлення освіти для покращення добробуту та зниження рівня бідності” (2002 – 2003 рр.) з'ясовано думку респондентів щодо того, яка частина навчального плану найефективніше сприятиме впровадженню цих трьох груп компетентностей – варіативна чи інваріантна. З 72 отриманих відповідей *близько половини опитаних вважає, що всі три типи компетентностей мають переважно реалізуватись в інваріантній частині, інші – у варіативній*. Тільки частина респондентів, близько 10%, вважають, що комплекс компетентностей має бути забезпечений як варіативною, так і інваріантною частинами навчального плану. Отож простежується загальна згода з тим, що система ключових компетентностей може значно підвищити якість освіти у вітчизняній школі, однак серед педагогів є розбіжності щодо шляхів та засобів їх впровадження в навчально-виховний процес.

Українська освіта та педагоги готові обговорювати всі аспекти, що стосуються визначення та відбору ключових компетентностей, впровадження їх в освіту, і саме цим керувалися фахівці в подальших пропозиціях, розпочавши загальнонаціональну дискусію навколо компетентнісного підходу. Важливим досягненням на шляху демократизації освіти та впровадження компетентнісно орієнтованого підходу стало те, що процес експертизи стандартів та обговорення переліків ключових компетентностей було розпочато після ознайомлення з матеріалами через педагогічну пресу та шляхом залучення до обговорення багатьох зацікавлених осіб.

Всі ці та інші процеси характеризуються наданням більшої самостійності, автономії й демократії в залученні до обговорень громадськості та самих користувачів освіти. Саме тому сьогодні особливо важливим є процес обговорення та знаходження спільного бачення механізмів впровадження прийнятих концепцій, обмін думками з цього приводу. Дуже важливо визначити та розробити ефективні механізми впровадження компетентнісного підходу для реалізації державних стандартів освіти й інших компонентів формування її змісту (навчальних програм, підручників навчально-методичних матеріалів), оскільки від цих чинників істотно залежить майбутнє нашого суспільства та виховання майбутнього громадянина України.

### Список основної використаної літератури

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. – Освіта України. Нормативно-правові документи. – Л.: Міленіум. – 209 с.
2. Державні стандарти базової і повної середньої освіти/ Директор школи/ № 6-7 (246-247), лютий, 2003. – с. 3-17.
3. T. Husen, A. Tuijnman. Monitoring the Standards of Education. Concepts and their Definitions. P. 2-5.
4. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process: Summary and Country Reports. OECD. – University of Neuchatel. – October 2001. – 279 p.
5. The Key Competencies in a Knowledge-Based Economy: a First Step Towards Selection, Definition and Description. – March 2002. – 26 p.

*Поветун О.І.*

## **2.5. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті**

Останнім часом серед української педагогічної громадськості точиться жвава дискусія щодо питань запровадження компетентнісного підходу в національну систему освіти. Перед тим як викласти основні положення цієї дискусії, розглянемо основні положення щодо нинішнього стану питання, зокрема в офіційних документах, які визначають освітню політику України.

У попередньому розділі проаналізовано проект державних стандартів з погляду реалізації в них компетентнісного підходу. Варто зазначити, що послідовного компетентнісного підходу в цих документах не відбито й не орієнтовано зміст освіти та навчальних програм на набуття учнями компетентностей як найважливішого результату навчання, ступеня їх набуття не закладено у вітчизняну систему оцінювання.

Однак готовність українських педагогів запровадити компетентнісний підхід у систему освіти певною мірою проявилась у прийнятому документі Державних стандартів базової та повної середньої освіти (2003 р.). Крім того, педагогічну громадськість широко залучали до обговорення поняття компетентностей та механізмів впровадження компетентнісного підходу в освітню систему.

Як про перші результати української дискусії наразі можна говорити про деякі концептуальні положення, які вже можна вважати “загальноприйнятими”.

Більшість українських педагогів погодились з трактуванням основних понять цього підходу, визначивши, що під терміном “компетенція” розуміється передусім коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи. В 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 і розвитку особистості, що відбувається в системі освіти, то одним з результатів освіти й буде набуття людиною набору *компетентностей*, що є необхідними для діяльності в різних сферах суспільного життя.

Під поняттям “*компетентнісний підхід*” розуміється спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості.

Компетентнісний підхід в освіті пов’язаний з особистісно орієнтованим і діяльним підходами до навчання, оскільки стосується особистості учня й може бути реалізованим і перевіреном тільки в процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об’єктивно, для “всіх” учнів, на суб’єктивні надбання одного учня, що їх можна виміряти.

Систему компетентностей в освіті складають такі: ключові – тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності, які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв’язуючи відповідні проблеми; загально-галузеві – їх набуває учень упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі у всіх класах середньої школи; предметні компетентності – їх набуває учень упродовж вивчення того чи іншого предмета у всіх класах середньої школи.

Трансформація змісту освіти відповідно до компетентнісного підходу насамперед визначається принципово іншими принципами його відбору і структурування, спрямованими на кінцевий результат освітнього процесу – набуття учнем компетентностей.



Це потребує відповідної системи запровадження змін у зміст освіти:

- визначення переліку ключових компетентностей;
- визначення змісту (напрямів набуття) кожної з них;
- ідентифікації їх з окремими освітніми галузями, а потім з окремими предметами (визначення переліку та змісту галузевих і предметних компетентностей);
- відбір змісту предмета, який може забезпечити формування всієї системи компетентностей;
- встановлення рівня та показників сформованості компетентностей на кожному етапі й кожного року навчання;
- розроблення системи контролю та корекції процесу формування компетентностей учня.

**Ключова компетентність**, на думку українських педагогів, є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень тощо, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини. Вона може бути визначена як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми. Кожна з таких компетентностей передбачає засвоєння учнем не окремих непов'язаних один з одним елементів знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напрямку її набуття є відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер.

З погляду вимог до рівня підготовки випускників ключові компетентності є інтегральними характеристиками якості навчання учнів, пов'язані з їх здатністю цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь, навичок, ставлень щодо певного міждисциплінарного кола проблем. Вони відбивають предметно-діяльнісний складник загальної освіти і мають забезпечити комплексне досягнення його цілей.

Отже, основні ознаки життєвих (ключових) компетенцій:

- поліфункціональність: дають змогу вирішувати різноманітні проблеми в різних сферах особистого й суспільного життя;
- надпредметність і міждисциплінарність: застосовні не тільки в школі, а й на роботі, в сім'ї, у політичній сфері тощо;
- багатовимірність: охоплюють знання, розумові процеси, інтелектуальні, навчальні та практичні вміння, творчі відкриття, стратегії, технології, процедури, емоції, оцінки тощо;
- забезпечують широку сферу розвитку особистості: її логічного, творчого та критичного мислення, самопізнання, самовизначення, самооцінки, самовиховання тощо.

Щодо переліку ключових компетентностей, відповідних освітнім традиціям і соціокультурному контексту сучасного українського суспільства, то очевидно, що найприйнятнішим для нас є принцип їх відбору відповідно до сфер суспільного життя, в яких сьогодні особистість реалізовує себе та провадить свою діяльність. Сьогодні триває обговорення переліку таких компетентностей та їхньої структури – переліку напрямів їх набуття учнями, формування в них здатності до провадження такого виду діяльності. Такий перелік буде базовим, мінімально необхідним з погляду досягнення успішної самоактуалізації особистості в названій сфері суспільного життя. Комплекс цих напрямів і зможе забезпечити певний рівень оволодіння компетентністю.

За результатами діяльності робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу, створеної в рамках проекту ПРООН "Освітня політика та освіта "рівний – рівному", запропоновано такий перелік ключових компетентностей:

- уміння вчитись (навчальна);
- громадянська;
- загальнокультурна;

- компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій;
- соціальна;
- підприємницька;
- здоров'язберігаюча

Розгляньмо ґрунтовніше дві ключових компетентності, значення яких сьогодні для України та її майбутнього важко переоцінити, – громадянську та загальнокультурну.

Одним з найактуальніших завдань сучасного виховання в Україні є створення умов для формування **людини-громадянина**, для якої демократичне громадянське суспільство є осередком для розкриття її творчих можливостей, задоволення особистих і суспільних інтересів. Визначальною характеристикою такої людини має бути **громадянськість** – здатність людини реалізовувати свої права та свободи, поважати права й свободи інших громадян, розуміти власну відповідальність перед суспільством і державою за свої вчинки й вибір. Важливим складником громадянськості як риси особистості є насамперед поінформованість людини з питань розвитку демократії в різних країнах світу і в Україні, її здатність керуватися відповідними знаннями в умовах сучасного суспільного та політичного життя, що досягається шляхом вироблення умінь і навичок, необхідних для компетентної участі в громадсько-політичному житті нашої країни. Вона передбачає також прояви активної громадянської позиції, критичне та конструктивно-творче ставлення до соціального середовища.

Отже, в педагогічному сенсі громадянськість складається з певної сукупності знань, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які допомагають людині усвідомити своє місце в суспільстві, свої обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною, державою. Відповідно, її структурними компонентами є ціннісний, діяльнісний (технологічний) та процесуальний (особистісно-творчий) складники. Тому система виховання громадянськості має бути спрямована на розвиток особистості в зазначених напрямках.

Виховання громадянськості як організований процес відбувається в умовах соціальних виховних інститутів. У загальноосвітньому навчальному закладі воно проходить три етапи відповідно до ступенів навчання. У початковій школі закладаються основні моральні цінності, норми поведінки, починається формування особистості, яка усвідомлює себе частиною суспільства і громадянином своєї держави. Розвиваються комунікативні здібності дитини, що дозволяють їй інтегруватися в суспільство, сприяють формуванню умінь спілкуватись і розв'язувати конфлікти ситуації через діалог. Виконання основного завдання початкової школи – розвиток творчого потенціалу молодшого школяра – допомагає сформувати особистість, здатну працювати на благо своєї країни.

Основна школа продовжує формувати систему цінностей і установок підлітка, допомагає йому здобувати знання й вміння, необхідні для самостійного життя в суспільстві. На цьому етапі стрижневим є формування шани до закону, права, прав інших людей і відповідальності перед суспільством. Відбувається збагачення свідомості й мислення учнів знаннями з історії Вітчизни, пізнання та засвоєння ними моральних, правових і інших соціальних норм.

У старшій школі поглиблюються, розширюються знання учнів про процеси та явища суспільного життя, про права людини, відбувається пізнання філософських, культурних, політико-правових і соціально-економічних основ життя суспільства, визначається громадянська позиція людини, її соціально-політична орієнтація. Завдання цього етапу полягають у тім, щоб у процесі суспільної діяльності учні вдосконалювали готовність і вміння захищати свої права та права інших людей, уміли діяти індивідуально й колективно.

Виховання громадянськості базується на реалізації в освітньому процесі діяльного підходу, відповідно до якого в структурі особистості виникають і закріплюються передусім ті новоутворення, в “конструювання” яких індивід вкладає свої почуття, власну працю, енергію, конкретну дію, проявляючи цілеспрямовану активність. Отже, активну громадянську позицію молодшої людини легше сформувати через діяльнісне засво-

ення явищ суспільного життя, коли вона бере участь у моделюванні таких явищ, на практиці засвоює навички комунікації, дискутування, обстоювання власного погляду. Для цього потрібно “розсунути” стіни школи, “ввести” учня в довколишній світ в усьому його різноманітті. Важливими складниками шкільного життя мають стати такі: ідея пріоритету прав особистості, демократизація управління школою, створення умов для громадянської діяльності учнів у школі й поза нею, перетворення школи на відкриту спільноту, створення атмосфери взаємоповаги, взаємовідповідальності, конструктивного діалогу, спілкування, консенсусу інтересів всіх груп учасників шкільного життя.

Значущим у розвитку громадянськості є також особистісно орієнтований підхід, коли в центрі освітньо-виховного процесу стоять інтереси дитини, її потреби та можливості, права окремого індивіда, його незалежність. Лише через таку ієрархію ціннісних підходів, як людина (особистість) – народ (культура, історія, освіта) – держава (суспільство), можна реалізувати перспективну й демократичну модель виховання в душі громадянськості.

Результативність розвитку громадянськості істотно залежить від того, наскільки розвиненими є вміння й навички самоорганізації, самоуправління дітей та молоді, їх здатність до критично-творчого мислення, самоактивності, усвідомлення власних світоглядних орієнтацій, які є основою життєвого вибору й громадянської позиції.

Проявом сформованої громадянськості особистості є її **громадянська компетентність** – здатність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права та обов’язки заради розвитку демократичного суспільства.

Формування громадянської компетентності учня має бути спрямованим на опанування трьома вищезазначеними компонентами громадянськості, що передбачає такі напрями її набуття:

Компонент громадянськості	Напрямки набуття учнями умінь, навичок та якостей особистості
Ціннісний	Керуючись системою демократичних цінностей, орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні та визначати власну позицію.
Діяльнісний (технологічний)	Застосовувати процедури та технології захисту власних інтересів, прав і свобод – своїх та інших громадян, виконання громадянських обов’язків у межах місцевої громади, держави та її політичних інститутів. Застосовувати способи та стратегії взаємодії з органами державної влади на користь собі та громадянському суспільству.
Процесуальний (особистісно-творчий)	Використовувати способи діяльності й моделі поведінки, що в межах чинного законодавства України відповідають інтересам самореалізації особистості та захищають її права людини і громадянина. Робити свідомий вибір та застосовувати демократичні технології прийняття індивідуальних та колективних рішень, враховуючи власні інтереси, інтереси і потреби інших громадян, представників певної спільноти, суспільства та держави.

Важливим складником суспільного життя та життя особистості в будь-якому суспільстві є культура. Як зазначав С. Моем, "...жодна людина не існує сама по собі. Люди – це і країна, де вони народились, і ферма, і міська квартира, де вчилися ходити, й ігри, в які вони грали дитьми, і плітки, які їм довелося підслухати, й їжа, якою їх годували, школа, де їх навчали, спорт, яким вони захоплювались, поети, яких читали, та Бог, у якого вірили". Безперечно, рівень загальної культури суспільства визначається рівнем культури особистостей, які його утворюють, і навпаки. Тому для поступу українського суспільства потрібне набуття молоддю культурної компетентності. Характеристика цієї компетентності пов'язана із загальним розумінням феномена культури.

Сьогодні є декілька сотень означень поняття "культура". Спробуємо систематизувати більшість із них за певними підходами.

У сучасному вивченні культури є три основних погляди, які характеризують її сутність:

1. як сукупність матеріальних і духовних цінностей, вироблених людством;
  - як специфічний спосіб людської діяльності;
  - як процес творчої самореалізації особистості.

Охарактеризуємо кожен із зазначених аспектів.

Людина постійно знаходиться в ситуації морального, естетичного, світоглядного оцінювання подій і явищ дійсності, ставлення завдань, пошуку і прийняття рішень та їх реалізації. Зміст життєдіяльності особистості визначається її спрямованістю на осмислення, пізнання й актуалізацію загальнолюдських цінностей. На думку О.І. Арнольдова, Ю.І. Єфімова, В.П. Тугаринова та ін., сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством, і становить сутність культури. Людина завжди діє в межах загальнолюдських цінностей, тобто в рамках певної культури одночасно як об'єкт культурних впливів і суб'єкт – творець цінностей. Пізнання сутності стимулів як компонента культури допомагає розкрити значення їх для аналізу довколишніх реалій.

Цінності, виконуючи функцію стимулів, на думку психолога О.Т. Асмолова, створюють умови для реалізації активності особистості на нормативно-рольовому й особистісно-смысловому рівнях. Джерелом особистісно-смыслові активності людини є специфічні для її діяльності потреби, насамперед постійне самовдосконалення. Дослідження культури, як сукупності цінностей, дозволяє визначити те, що є важливим та корисним у будь-якій діяльності й відтворюється в ній, як розвиваються уявлення людини про цілі, зміст і методи діяльності в конкретних суспільних реаліях.

Водночас зрозуміло, що тлумачення культури як певною мірою статичного явища, набору цінностей не дозволяє цілковито дослідити її внутрішню структуру. Тому її треба доповнити діяльнісним підходом.

Різні аспекти діяльності представлені в працях К.А. Абульханової-Славської, П.К. Анохіна, О.Т. Асмолова, Л.С. Виготського, В.В. Давидова, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубінштейна, В.Д. Шадрикова. Категорії "культура" та "діяльність" історично взаємообумовлені. Досить простежити еволюцію людської діяльності, щоб переконатись у паралельному розвитку культури. Засвоєння культури особистістю передбачає засвоєння її способів практичної діяльності й навпаки. Будь-який вагомий результат діяльності впливає на становлення та розвиток людини, а нагородження нових досягнень, цінностей веде до підвищення загального рівня культури суспільства. Розвиток особистості є змістом культури. Однак при визначенні рівня сформованості культури важливо враховувати не тільки якості особистості, але й особливості розвитку її діяльності.

Водночас для розуміння такого складного феномена, як культура, бажано розглянути й її процесуальний аспект, оскільки її функціонування є постійним перетворенням індивідуального духовного багатства особистості на всезагальні форми культури, і цих загальних форм – знов на індивідуальне духовне багатство особистості. У цьому контексті є дуже важливим питання зв'язку між індивідом і культурою. В.С. Біблер, І.О. Іль'яєва, Л.М. Коган, Е.В. Соколов та інші розглядають культуру як зміни самої люди-

ни, її становлення як творчої особистості. Вивчення проблем творчості (А.М. Леонт'єв, О.М. Матюшин, Я.О. Пономар'єв С.Л. Рубінштейн та ін.) дозволило в завершеному вигляді уявити собі культурно-історичну концепцію творчості, яка має важливе значення для визначення місця та ролі творчості в діяльності людини. Творчість має бути розглянута як функція в культурно-історичному контексті. Результатом творчості є формування загальної культури особистості.

Форми, способи та сфери прояву творчості в діяльності особистості пов'язані з формуванням загальнонародської культури, а розвиток культури суспільства обумовлений мірою творчого підходу особистості до власної діяльності. Проблема творчості водночас є проблемою полікультурної особистості, прояву її особистісних сил і можливостей.

Зазначені підходи до визначення сутності феномена культури дозволяють нам виділити в її структурі три основних компоненти: ціннісний, діяльнісний (технологічний) і процесуальний (особистісно-творчий) складники.

Проблеми духовного життя в Україні сьогодні ускладнюються міжкультурним характером сучасного суспільства, під яким ми розуміємо співіснування різних культур та різних національних, етнічних, релігійних груп населення, які мешкають поряд і підтримують відкриті стосунки, взаємодіють між собою, визнають спосіб життя та цінності один одного. Він передбачає прояви активної терпимості та підтримання справедливих стосунків між людьми й народами, в межах яких нікого не принижують: нема нікого, хто був би вищим або нижчим, кращим або гіршим. Слід зазначити, що формування культурного суспільства та культурної людини ґрунтується як на національній ідентифікації особистості, так і культурі міжетнічних відносин, яка проявляється в шануванні інтересів, прав, самобутності різних народів, готовності й умінні особистості жити та працювати в поліетнічному суспільстві. Необхідним є розвиток також планетарної свідомості, що містить почуття єдності й унікальності життя на Землі, передбачає повагу до всіх народів, їхніх прав, інтересів і цінностей.

Цінність таких відносин, усвідомлення їх необхідності та цілеспрямованого розвитку особистості в напрямі міжкультурної толерантності є найважливішим завданням сучасної освіти та виховання. Вони пов'язані з потребою виховання загальної культури особистості, але не вичерпуються лише цим.

Отже, в процесі виховання відбувається засвоєння індивідом основ культури як сфери духовного життя людей, що сприяє формуванню в особистості вмінь самостійно виробляти принципи своєї діяльності, поведінки, спілкування, орієнтуєчись на найкращі зразки загальнонародської та національної культури. Це і є сутністю культурної компетентності, яка передбачає здатність жити та взаємодіяти з іншими в умовах полікультурного суспільства, керуючись національними та загальнонародськими духовними цінностями.

Формування культурної компетентності учня має бути спрямованим на опанування трьома вищезазначеними компонентами культури, що передбачає такі напрями її набуття:

Компонент культури	Напрямки набуття учнями умінь, навичок та якостей особистості
Ціннісний	Аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного українського суспільства. Застосовувати методи самовиховання і самореалізації, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнонародських цінностей.

Діяльнісний (технологічний)	Застосовувати засоби та технології інтеркультурної взаємодії. Розробляти і реалізовувати стратегії діяльності, поведінки й кар'єри в умовах міжкультурного суспільства.
Процесуальний (особистісно-творчий)	Знати рідну мову й іноземні, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну та іноземні мови, символіку й тексти. Опановувати та створювати моделі толерантної поведінки і конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу та людської цивілізації.

У розділі 3 надані основні напрями набуття всіх ключових компетентностей. Розкриття процесу формування ключових компетентностей на галузевому (галузь “суспільствознавство”) та предметному (предмет “історія”) рівнях відбито в додатку 3.

Завершуючи, зауважимо, що компетентнісний підхід в освіті передбачає серйозні зрушення в розумінні загальних цілей освіти за умов її варіативності, які мають супроводжуватися змінами в підходах і механізмах формування змісту, а отже, і в стандартах освіти. Треба чітко зрозуміти різницю в цих підходах. Сьогодні формування змісту державних стандартів відбувається від “обов’язкового мінімуму знань”, які має засвоїти учень (що зазначено в лівій колонці). Права колонка – “вимоги до навчальних досягнень” – лише фіксує рівень (форму) досягнення цього мінімуму. Запровадження компетентнісного підходу потребує формування змісту з **огляду на бажаний кінцевий результат** (набуття бажаних компетентностей: предметних, галузевих, ключових), а після цього слід відбирати й структурувати зміст, який може забезпечити досягнення цього результату.

Отже, удосконалюючи освітні стандарти, що обов’язково має відбутися найближчим часом, необхідно врахувати вимоги модернізації змісту, пов’язані з перспективою переходу від знанневої до особистісно-діяльнісної (компетентнісної) парадигми. Відповідно, потребують вдосконалення і подальшого розроблення всі аспекти змісту – як концепції окремих освітніх галузей і предметів, так і навчальні матеріали, зокрема й стосовно контролю навчальних досягнень. Паралельно треба розробити й запровадити освітні технології, системи контролю якості освіти та її моніторингу тощо.

Визначаючи перспективи, слід також сказати, що назріла потреба запровадження компетентнісного підходу в сучасній освіті підсилює актуальність подальших теоретичних розробок проблеми компетентностей, осмислення їх структури, змісту, ролі в навчанні та вихованні. Важливими є також спроби визначити перелік компетентностей у рамках освітніх галузей і предметів та будь-які намагання реалізувати цей підхід у навчальній практиці.

*Паращенко Л.І.*

## **2.6. Технологія формування ключових компетентностей у старшокласників: практичні підходи**

Стрімкий соціальний, технологічний і політичний розвиток сучасного світу ставить перед педагогічною наукою та практикою нові проблеми. В епоху різких соціальних змін, які переживає наше суспільство, виникає необхідність кардинально реформувати освіту. Сучасній людині доводиться діяти в складних і невідомих ситуаціях, в умовах конкуренції та конфліктів, суперництва і співробітництва з представниками інших культур. Особливо актуальною стає проблема створення умов для формування особистості, яка здатна до самоактуалізації, творчого сприйняття світу та соціально значущої діяльності, спрямованої на розвиток суспільства. Саме тому соціальні та педагогічні проблеми формування життєвої компетентності особистості виходять сьогодні на рівень пріоритетних в українському суспільстві.

Акцентування сучасної освіти на розвитку життєвих (ключових) компетентностей є однією з освітніх вимог впливових міжнародних організацій: Ради Європи, Організації економічного співробітництва та розвитку тощо. Про можливість і необхідність розгортання науково-педагогічного пошуку у визначеному напрямку свідчить розроблення й реалізація деяких освітніх проєктів в Україні.<sup>31</sup>

Дискусій щодо походження та власне поняття компетентнісного підходу в освіті точиться багато, важливо те, що головним імпульсом та мотивом його виникнення стала настанова орієнтування освіти на результат. Ще в середині 90-х років минулого сторіччя Пітер Мортимор, засновник поняття й руху “шкільна ефективність”, зазначав, що розпочалась нова фаза історичного розвитку інституту школи. У її змістовому центрі поставлена широко обговорювана проблема: чи є школи загалом достатньо ефективними організаціями, чи спроможні вони змінюватись та підвищувати рівень своєї результативності, – або ж вони неефективні взагалі. Порухені питання передусім обумовлені вимогами бізнесу та підприємництва до освіти: “Хороших спеціалістів багато, однак добрих працівників дуже мало”.

Спроби відповісти на виклики сучасності донедавна зводилися до зміни змісту шкільної освіти шляхом внесення або вилучення тих чи інших тем з чинних навчальних програм, залишаючи незмінними так звані “основи наук” (ця тенденція зберігається в державних освітніх стандартах і тестах для зовнішнього незалежного оцінювання). Проте такі зміни призводять лише до кількісного збільшення обсягу різних відомостей з різних наукових і ненаукових дисциплін, надмірних навантажень на пам’ять дитини, введення до навчальних планів предметів, характерних для професійної освіти. Вочевидь є потреба послідовно перейти від нинішнього навчально-предметного змісту (“ЗУНівського”, заснованого на так званих “основах наук”) до іншого його ядра – особистісно орієнтованого, діяльнісного, що ґрунтується на засвоєнні й розвитку універсальних способів вивчення світу.

*Компетентнісний підхід полягає в зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної дія-*

---

<sup>31</sup> Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. – К.: Контекст, 2000. – С. 37-40.

Єрмаков І.Г. Феномен компетентнісно спрямованої освіти // Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху. – К.: ”Лат і К.”, 2003. – С. 6-8.

Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: ”К.І.С.”, 2003. – 296 с.

льності та соціальної практики. Перспективність компетентнісного підходу полягає в тому, що він передбачає високу готовність випускника школи до успішної діяльності в різних сферах.

Не будемо дискутувати щодо суті та змісту ключових компетентностей. Skorистаймося означеннями, запропонованими експертами програми “Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади” (DeSeCo).<sup>32</sup>

Досліджуючи проблеми формування життєвої компетентності, І.Г. Єрмаков узагальнює різні погляди: “Щоб знайти своє місце в житті, ефективно освоїти життєві і соціальні ролі, випускник української школи має володіти певними якостями й уміннями:

- бути гнучкими, мобільним, конкурентоздатним, вміти інтегруватись у динамічне суспільство, презентувати себе на ринку праці;
- використовувати знання як інструмент для розв’язання життєвих проблем;
- генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність;
- володіти комунікативною культурою, вміти працювати в команді;
- вміти запобігати та виходити з будь-яких конфліктних ситуацій;
- вміти здобувати, аналізувати інформацію, отриману з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення;
- дбайливо ставитись до свого здоров’я і здоров’я інших як найвищої цінності;
- бути здатним до вибору серед численних альтернатив, що пропонує сучасне життя”.<sup>33</sup>

У педагогів-практиків, які поділяють теоретичні засади компетентнісного підходу, відразу виникає питання: чи можливе повноцінне формування вищеназваних якостей у нинішній школі? Як має розгортатись педагогічна діяльність, щоб закласти підвалини, базу для формування ключових компетентностей?

В історії освіти накопичено великий досвід, який має ознаки компетентнісно орієнтованої педагогіки: діяльність ізотеричних шкіл, єзуїтських коледжів, розвідницьких шкіл, бойскаутських організацій та молодіжних спілок. Саме там успішно виховували й формували особистісні якості, які тепер можна назвати ключовими компетентностями.

Водночас дослідники нового напрямку педагогічної діяльності обґрунтовано стверджують, що закордонні педагогічні технології, що їх успішно використовують у західному соціокультурному середовищі, не варто та й безперспективно переносити в діяльність вітчизняних педагогічних систем. Національні моделі слід розбудовувати, керуючись національними потребами та особливостями.<sup>34</sup>

Значний досвід розроблення форм і методів використання компетентнісного підходу в навчально-виховному процесі накопичено в інноваційних навчальних закладах України, які є ініціаторами педагогічного пошуку. Зокрема, тему “Компетентнісно орієнтоване навчання як напрямок модернізації шкільної освіти в умовах діяльності інноваційного навчального закладу” розробляють у Київському ліцеї бізнесу в рамках педагогічного експерименту.

<sup>32</sup> Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD.

<sup>33</sup> Єрмаков І.Г. Феномен компетентнісно спрямованої освіти // Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху. – К.: ”Лат і К.”, 2003. – С. 6-8.

<sup>34</sup> Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. – К.: Контекст, 2000. – С. 37-40.

Єрмаков І.Г. Феномен компетентнісно спрямованої освіти // Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху. – К.: ”Лат і К.”, 2003. – С. 6-8.



перименту, затвердженого наказом Головного управління освіти та науки Київської міської держадміністрації № 238 від 9 вересня 2003 р.).<sup>35</sup>

Чим же відрізняється технологія *шкільної* компетентнісної освіти від педагогіки, побудованої на класно-урочній системі?

Передусім слід наголосити, що в традиційній шкільній діяльності не виникає питань про здібності та техніки, які б забезпечували в учнів формування важливої компетентності – готовності діяти. Здібності визначаються відповідно до швидкості засвоєння ЗУНів, швидкого й раціонального способу розв'язання задач. Наявність індивідуальної техніки, яка дозволяє використовувати по-різному свої здібності в різних чи то навчальних, чи то практичних ситуаціях, вміння демонструвати неповторний індивідуальний спосіб дій не виробляється й не оцінюється.

Класно-урочна система навчання не ставить як основне завдання розвиток рефлексивних здібностей учнів. Однак без здібностей до рефлексії принципово неможлива робота з виділення особистого досвіду навчальної діяльності та поведінки. Помилка, конфлікт, нерозуміння учня розглядаються в традиційній педагогічній діяльності як моменти, що заважають засвоєнню програмового матеріалу. При компетентнісному підході – це обов'язкові умови для здійснення учнями рефлексивного аналізу, виділення особистого досвіду та критики навчальної практики.

В умовах класно-урочної організації навчання принципово не може відбуватися *підготування* людини дії, “агента розвитку”, здатного подолати неочікуване розгортання подій, приборкати ситуацію, нашвидкуруч сконструювати особистий спосіб діяльності. Для цього треба використовувати інші форми навчання, виховання та розвитку школярів.

Загальноосвітній навчальний заклад Київський ліцей бізнесу провадить свою діяльність у ланці середньої освіти, на якій і лежить основний тягар поставлених часом завдань. Оскільки початкова школа забезпечує загальний рівень грамотності (читання, письмо, рахування, комп'ютер), а вища здійснює професійне підготування, то завдання ланки середньої освіти – “навчити навчатися”.

*Формування в старшокласників ключових компетентностей ми розглядаємо як інноваційну педагогічну діяльність, у якій традиційні форми й методи навчання мають поступитися освітнім технологіям загалом і технології навчання зокрема.*

Педагогічна технологія, за прийнятим ЮНЕСКО означенням, це “в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти”.<sup>36</sup> Педагогічна технологія в загальнопедагогічному розумінні характеризує цілісний освітній процес з його метою, змістом і методами навчання. Для визначення її структури ми використали підходу Г.К. Селевка.<sup>37</sup> Він вважає, що компонентами педагогічної технології є такі: а) концептуальна основа, б) змістова частина навчання, мета навчання – загальна й конкретна, зміст навчання, в) процесуальна частина – технологічний процес.

Київський ліцей бізнесу, спроектований 1991 року як інноваційний навчальний заклад, забезпечує пошук, відбір, підготування й освіту молоді, здібної до підприємництва,

---

<sup>35</sup> Паращенко Л.І. Технологія формування організаторських та управлінських умінь старшокласників у Київському ліцеї бізнесу // Перспективні освітні технології: Наук.-метод. Посібник. – К.: Гопак, 2000. – С. 140-160.

Паращенко Л.І. Вдосконалення організації педагогічної діяльності інноваційного навчального закладу за вимогами компетентнісного підходу // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Херсон: Видавництво Херсонського державного університету, 2004. – Вип. 36. – С. 115-118.

<sup>36</sup> Соколенко С.І. Глобалізація і економіка України. – К.: Логос, 1999. – 568 с.

<sup>37</sup> Селевка Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998.

здатної мислити, аналізувати, проектувати і в майбутньому зайняти в суспільстві позицію управлінців. Мета ліцею – цілісний розвиток особистості, життєва компетентність випускника, його готовність до життєвого та професійного самовизначення.<sup>38</sup> Тринадцятирічний досвід роботи свідчить, що виконання поставленої мети вимагає реалізації специфічної освітньої програми та забезпечення таких організаційно-педагогічних умов:

1. Створення відповідного освітньо-виховного простору, спрямованого на діяльність і успіх, та системи управління ним.
2. Актуалізація змісту освіти для формування ключових компетентностей у старшокласників.
3. Проектування та впровадження відповідних технологій, форм і методів педагогічної діяльності.

**Освітня програма** ліцею бізнесу – це система навчально-виховних робіт, які формують інтелектуальні функції – розуміння, рефлексію та конструктивне мислення і забезпечують формування ключових компетентностей в учнів шляхом занурення їх у цілеспрямовано спроектований освітньо-виховний простір, опанування ними комплексу дисциплін професійної орієнтації, виконання певних імітаційних видів робіт і входження ліцеїстів у практичну управлінську та підприємницьку діяльність.

Для реалізації цього ми відпрацювали систему управління ліцеєм, структурні компоненти які представлено на рис. 1.

Освітню програму ліцею розробляє проектно-аналітичний центр, що працює за штабною схемою організації. До такої роботи долучаються як працівники ліцею, найкращі учні, випускники, так і сторонні експерти (методологи, науковці, підприємці тощо).

Виконання навчального плану за державним вимогами забезпечує Департамент державного стандарту освіти, який укомплектований висококваліфікованим педагогічним персоналом. Структуру департаменту утворюють предметні кафедри.

Департамент початкового управлінського підготовки здійснює спеціалізоване навчання й готує ліцеїстів як майбутніх управлінців, тобто людей, здатних забезпечити “діяльність над діяльністю”.<sup>39</sup> Навчання супроводжується інститутами кураторства та тьюторства, роботою майстерень і кафедр профкурсу.

Центр управління здоров’ям та фітнесу реалізує програму “Розвиток здоров’я – Фітнес”, яка розгортається в площині цінностей особистісного розвитку, психофізичної готовності діяти, перемагати.

Департамент інформаційно-технічного забезпечення супроводжує процес навчання щодо застосування тестових технологій для оцінювання й моніторингу досягнень учнів, авторського програмного забезпечення, інформаційного забезпечення та супроводу проектних технологій.

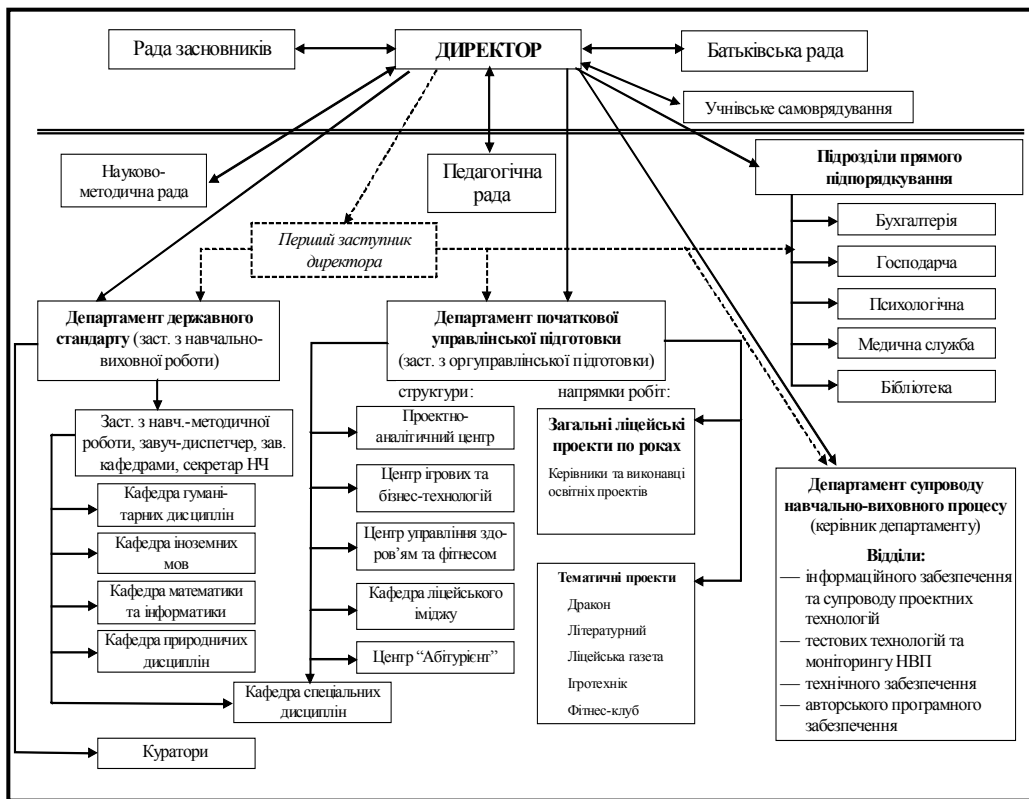
Названі підрозділи утворюють самобутню постійно функціональну “педагогічну машину” ліцею.

Ліцеїсти впродовж чотирьох років навчання (8 – 11 класи) мають змогу брати участь у будь-якій роботі цієї “машини” і на засадах самовизначення самостійно розвиватися, засвоювати основні принципи початкового управлінського підготовки, виробляти навички здорового способу життя та готовності діяти й досягати успіху.

<sup>38</sup> Паращенко Л.І. Жити і вчитися в Україні: Практико-орієнтований посібник. – К.: Веселка, 2000. – 178 с.

<sup>39</sup> Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. – М., 1993. – С. 16 –201.

Рис. 1. Організаційно-управлінська структура Київського ліцею бізнесу



Концептуальними засадами початкового управлінського підготовки, як основного напрямку навчання в ліцеї, ми визначили:

- залучення учнів до суспільно корисної діяльності, освоєння в змодельованих чи практичних ситуаціях та імітаційних іграх ролей і позицій, необхідних для розуміння суті соціальних практик;
- виховання особливих рис характеру: волі, здатності до самоорганізації, лідерства, відповідальності;
- формування підприємницької компетентності й культури;
- навчання партнерства, групового (командного) стилю роботи, взаємодії з іншими людьми;
- навчання технології роботи з підприємницькою ідеєю: визначення підприємницьких ідей, пошук шляхів їх здійснення, складання бізнес-плану.

Важливою умовою реалізації компетентнісного підходу, на нашу думку, є **проектування освітньо-виховного простору ліцею**. Засобами його розвитку ми визначаємо:

- а) використання конкретних ситуацій життєдіяльності ліцею як тренажера для відпрацювання ключових компетентностей, формування життєвої стратегії саморозвитку;
- б) організація навчально-виховної діяльності учнів на основі діяльнісного підходу та ігрової педагогіки, використання новітніх технологій (зокрема й самостійно розроблених);
- в) практичний та ігровий вишкіл ліцеїстів, що дає змогу відпрацьовувати прийняття рішень у спеціально змодельованих соціально-економічних ситуаціях;

- г) реалізація управлінських стосунків між учителями як організаторами, керівниками, управліннями навчально-виховного процесу й учнями як виконавцями, а також ліцеїстами, які займають позиції організаторів (ігротехніків, тьюторів) та іншими учнями, дотримуючись морально-правових норм взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу.

Цілеспрямовано створюваний освітньо-виховний простір ліцею є простором активної життєдіяльності, організаторської й управлінської практики учнів. Практичного досвіду ліцеїсти набувають, реалізуючи учнівські проекти, бізнес-стажування, міжнародні й локальні навчальні ігри, конкурси, змагання, самоврядування, що зумовлює мобілізацію їхніх знань, умінь і поведінки (про це йтиметься нижче).

**Програма навчання** складається з предметів і курсів, об'єднаних у такі блоки:

- **загальнокультурний** (предмети інваріантної частини державного навчального плану) як основа формування інтелекту й світогляду людини;
- **антропотехнічний** (психологія, імідж ділової людини, фізкультура-фітнес, основи акторської майстерності, хореографія) як основа формування особистісних якостей ділової людини;
- **управлінський** (іноземні мови, сучасні інформаційні технології, основи економічних знань, підприємництва й менеджменту, бізнес-стажування, сукупність інтелектуальних, спортивних та імітаційних навчальних ігор у сфері економіки, права, фінансів, політики) як основа опанування професійно орієнтованих знань і формування практичних умінь та навичок.

#### **Технологія навчання (короткий методичний опис)<sup>40</sup>**

Управлінець, у нашому розумінні, – це той, хто організовує себе й інших людей (використовуючи відповідні техніки самоорганізації) на виконання певної діяльності та супроводжує це виконання, рефлектуючи відповідність ситуації цілям і оптимальність визначених цілей. Для того щоб організувати виконання будь-яких робіт, їх потрібно спочатку спроектувати, перевірити (проаналізувати), наскільки спроектоване відповідає ситуації (в окремих випадках це може бути соціально-культурна ситуація (історична реконструкція) та наявним ресурсам. Ще одним важливим завданням управлінця є передання набутого досвіду, підготовка собі заміни. Все це вимагає від нього волі (готовності) та здоров'я (фітнесу).

Водночас майбутній управлінець повинен бути загалом функціонально грамотним: уміти читати, писати (ділове письмо, діловодство), рахувати (бухоблік), працювати на комп'ютері (користування основними програмами, швидкісний набір текстів, програмування), знати іноземні мови (англійська й німецька). Отже, проектування, аналітика, техніки самоорганізації, рефлексія, комунікація та функціональна грамотність визначені в ліцеї результатом навчання й основними завданнями початкового управлінського підготовки, що майже повністю збігається з ключовими компетентностями особистості.

**Основна засада компетентісно спрямованої освіти полягає в реалізації принципу “навчатись діючи”**. Продуктивні дії й наслідки роботи учня в межах класно-урочної системи значною мірою обмежені нормами предметних програм. Тому для вільного пошуку, спроб, що відповідають вимогам практики, треба використовувати інші, переважно позаурочні форми організації навчально-виховного процесу. Цей напрям передбачає створення спеціальних видів навчальної практики: проведення організаційно-діяльнісних ігор, проектування та реалізацію окремих зовнішніх акцій ліцею, розроблення та здійснення програм початкового управлінського підготування. Важливими є

<sup>40</sup> Парашенко Л.І. Технологія формування організаторських та управлінських умінь старшокласників у Київському ліцеї бізнесу // Перспективні освітні технології: Наук.-метод. Посібник. – К.: Гопак, 2000. – С. 140–160.

також пошук і реалізація форм, які дають змогу поєднати компетентнісно спрямовану освіту та управлінське підготовку.

### Особливості організації навчально-виховного процесу

Для реалізації освітньої програми ліцею використовуються різні можливості організації й управління навчально-виховним процесом як у класно-урочному режимі, так і в позаурочний час. Не зупиняючись на предметах, які введено в навчальний розклад, виділимо найефективніші форми позакласної та позаурочної роботи з ліцеїстами.

### Ліцейські ігри

Особливим способом аналізу справ у ліцейському середовищі та потужним джерелом забезпечення учнів засобами розвитку, самовизначення й ділового лідерства є *ліцейські ігри*. Цей метод підготовки і виховання майбутніх організаторів та управлінців будується на принципі періодичних інтелектуальних тренувань. Навчальний рік у ліцеї розбивається на сім періодів, і визначаються дати семи ліцейських ігор. У період між іграми в режимі класно-урочних занять розглядається певна тема зі сфери діяльності оргуправління, читаються відповідні курси, даються настанови на роботу, відбуваються засідання тематичних проектів і клубів, консультації експертів. Крім того, ліцеїсти здійснюють індивідуальне теоретичне підготовку, аналізують періодику, вивчають навчально-методичну літературу, звертаються до консультантів тощо. Ігри відбуваються протягом двох – трьох днів за регламентом і сценарієм, які проектує здебільшого самі учні. Протягом навчального року зазвичай відбуваються такі ліцейські ігри, як “Вересневий збір”, “Господарство”, “Судові змагання”, “Фінансова система”, “Політика і право ліцейської спільноти”, “Відтворення і трансляція ліцейського суспільства” тощо.

Ігрові дії зорієнтовані на розв’язання практичних проблем і конструюються так, щоб імітувати ті ситуації діяльності оргуправління, які ми не маємо змоги нормативно розв’язати на практиці. Ігрова сесія є таким місцем, де учні використовують і відпрацьовують базові поняття: команда, проектування, фінанси, право, мегамашинні й командні роботи тощо; де вони вчаться проектувати, виступати в ролі доповідачів, організаторів комунікації, аналітиків і арбітрів. Отже, набуваються компетентності, що містять здатності та технології групової роботи. До програми ігор здебільшого входять спортивні змагання й випробування як метод релаксації та простір для продовження суперництва робочих груп і команд. Необхідно зазначити, що невіддільним елементом ліцейських ігор є аналіз, здійснюваний після їх проведення. Всі учні й організатори пишуть рефлексивні звіти: що саме відбувалося, якою була мета організаторів, що вдалося зробити, а що – ні, що можна було зробити краще, в чому особисті досягнення та які виявлено вади. Рефлексивні звіти аналізують керівники навчально-організаційних проектів. Так відпрацьовуються техніки аналітичної роботи учнів і визначаються напрями навчально-виховної й індивідуальної робіт з ліцеїстами на період до наступних ігор.

### Імітаційні ігри

Ліцеїсти, які пройшли перший рівень входження в роботу як учасники на ліцейських іграх і прагнуть вийти на вищий щабель у ролі організатора та управлінця, стають організаторами імітаційних ігор. Імітаційні ігри дають змогу учасникам безпосередньо освоювати основні схеми конкретного виду діяльності (наприклад, управління підприємством, банком, роботу біржового брокера тощо) та розіграшу цих схем з іншими гравцями, набуваючи власного досвіду та перевіряючи правильність дій.

Особливим різновидом імітаційних ігор є **організаційно-імітаційні** ігри. На відміну від ігор суто імітаційних, де є простір для формування власних методів і технік виконання поставлених завдань, для цього типу характерне чітке дотримання встановлених процедур (дискусій, прийняття рішень, написання підсумкових документів тощо). Мета таких заходів полягає в освоєнні форм діяльності організацій та установ (зокрема й міжнародних), сформованих на демократичних засадах, які визначають цінності та пріоритети світової

спільноти, а також напрямки й тенденції світового розвитку. Учнівські заходи такого типу є традиційними для країн Західної Європи.

Прикладом організаційно-імітаційних ігор можуть бути організовані Київським ліцеєм бізнесу спільно з Представництвом ООН в Україні у 1998 – 2003 роках Всеукраїнські учнівські конференції “Модель Організації Об’єднаних Націй в Україні”. Мета цих заходів – поширення знань про діяльність ООН, залучення української молоді до аналізу проблем світової спільноти та навчання міжнародно визначених процедур ведення дискусій і прийняття рішень.

Специфіка організаційних ігор у тому, що такі заходи можуть виконувати освітньо-культурну функцію для досить широкого кола учнів. Самостійне підготовка учасників гри – це збір попередньої інформації на певну тему (передбачає освоєння робіт з інформаційними джерелами: довідниками та часописами, використання інтернет-мережі). Успішна ж участь у самій ігровій імітації залежить від умінь прийняти запропоновані організаторами правила гри та здатності до групових робіт. Для учнів з-поміж організаторів та тих, хто хоче ними стати, обов’язковою умовою є розуміння принципів схем устрою та діяльності організації, що є об’єктом ігрової імітації.

### Творчі майстерні

Основне призначення майстерень полягає в тому, щоб у процесі їх діяльності формувати в учнів розуміння, здатність аналітично мислити, засвоювати знакові системи, соціалізацію, здатність визначати цілі, входити в системи діяльності, технологічно організовані діяльності, успішно діяти у нових умовах та комунікативних ситуаціях як ключових компетентностей особистості; внаслідок цього відбувається розвиток *предметних компетенцій* – вміння на практиці творчо використовувати предметні знання, навички, вміння, усвідомлювати їх дефіцит і потребу.

Майстерня є завершальною формою навчання в ліцеї. В ній учні під наглядом майстра та керівництвом підмайстрів (досвідченіших і компетентніших учнів) працюють над певними виробами.

Принципово структура майстерень складається з організації *продуктивних творчих процесів*, відтворенням продуктивної *технологічно організованої діяльності*, використання вправ-тренажерів, а також формування оргуправлінських структур і відносин “майстер – підмайстер”, “підмайстер – підмайстер”, “підмайстер – учень”, “учень – учень”. Однією з особливостей діяльності майстерні є створення власного простору життєдіяльності та неформальних відносин виконавців.

### Майстерня комунікативного менеджменту (PR)

Відомо, що вдалої й доцільної комунікації бракує як при обговоренні політичних рішень і проведенні ділових переговорів, так і при обговоренні в родинному чи дружньому колах. У будь-якій сфері без успішної комунікації неможливе узгодження конкурентних інтересів, пошук компромісів. Як зазначалося вище, існують проблеми комунікації і в педагогічній спільноті при обговоренні проблем компетентісно орієнтованої педагогіки. На наш погляд, формування комунікативної компетентності досить успішно може відбуватися як у традиційній, так і інноваційній педагогічній діяльності.

Основні творчі процеси, що відбуваються в майстерні комунікативного менеджменту, такі:

- проектування процесу вироблення “продуктів” на зовнішнє замовлення: випуск офіційної газети ліцею “Ви + Ми”, неформальних учнівських “таблоїдів” і стендів, ліцейського сайту в інтернеті як засобів формування іміджу навчального закладу й уваги до його життя.
- Розвиток комунікативних здібностей ліцеїстів за рахунок підвищення ерудиції, літературної та журналістської творчості.
- Формування PR-команд для участі в зовнішніх акціях ліцею (“Модель ООН в Україні”, участь у методичних конференціях тощо).

- Створення творчого “клубного” середовища під час роботи майстерні. Технологічно організована діяльність передбачає:
  1. формування іміджу ліцею в зовнішньому та внутрішньому просторах;
    - процес випуску періодичних видань і презентацій майстерні;
    - участь у PR-кампаніях під час проведення ліцейських ігор і диспутів;
    - рефлексивний аналіз і обговорення практики роботи майстерні;
    - пошук і підготовка ліцеїстів як авторів для видань і робіт майстерні.

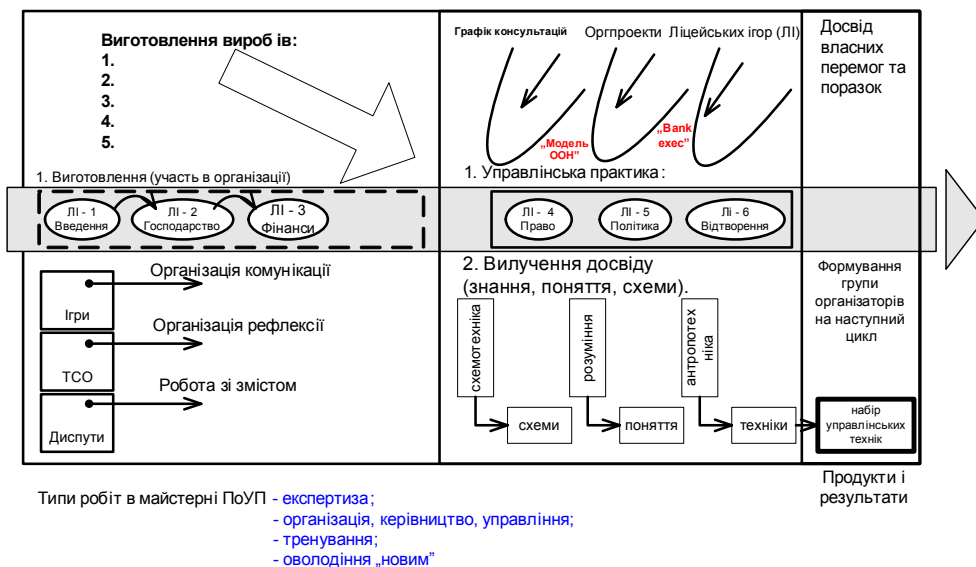
Основним простором спільної роботи та накопичення компетентнісних якостей учнів стають процеси розроблення PR-проектів і аналітика всіх етапів продуктивної діяльності майстерні.

### Майстерня управління

Значно складніше побудована майстерня управління (МУ). Програма подальшого розвитку компетенції учнів, що вдало опанували програму початкового управлінського підготовки, передбачає їх участь у виготовленні досить різних “продуктів”. Основні з них:

- розробка проектів, програм і сценаріїв організаційно-діяльнісних і імітаційно-тренувальних ігор, які захоплюють усіх ліцеїстів;
- розробка авторських (учнівських) підручників з профкурсу;
- формування і тренінг контингенту організаторів, тьюторів та ігротехніків ліцейських і “зовнішніх” ігор (робота узгоджується з діяльністю PR-майстерні);
- розробка навчально-методичного забезпечення: а) *case study* для проведення занять з аналітики і прийняття рішень за програмою початкового управлінського підготовки, б) текстів “Хрестоматії управління” (робота узгоджується з виконавцями програми “Диспути”).

Рис. 2. Структура та устрій робіт майстерні



### Тематичні навчальні проекти

Це базова форма практичного навчання, тренінгу навичок і розвитку здібностей ліцеїстів. Призначення цього проекту полягає в створенні простору *самостійних (індивідуальних і командних) дій* учнів, які забезпечують розуміння, тлумачення й індивідуальне засвоєння понять і технік, теоретичних і практико-методичних знань за освітньою програмою ліцею. Кожен учень, враховуючи власні інтереси та здібності, довільно обирає

проект (чи й декілька), де він працюватиме. Тематика їх різноманітна, а діяльність розгортається різними напрямками: від фінансового клубу до Центру ігрових педагогічних технологій та творчого об'єднання “Дракон”. Проте, згідно з призначенням проектів, обов'язковими є певні принципи робіт:

1. Діяльність учнів повинна мати практичний продуктивний характер (приміром, випуск газети, підготовка і проведення розвивальних та імітаційних ігор, рекламна діяльність, розбудова ліцейського права, зустрічі з видатними особистостями, туристично-краєзнавча робота тощо).
2. Створення умов і механізмів інтенсивного розвитку інтелектуальних здібностей – розуміння, рефлексії, конструктивного мислення (проекування, програмування та комунікації).
3. Розвиток ерудиції ліцеїстів, що передбачає самостійний пошук знань, роботу згідно з нормами-прототипами, компіляцію та власну творчість, орієнтовану на культурні зв'язки.

Цілі й принципові завдання тематичного проекту визначаються на певний період внаслідок всебічного аналізу навчальної ситуації та життя ліцею.

### Практичне підготовка

Важливим етапом *формування управлінської компетентності* і реальною перевіркою здобутих знань, умінь і навичок є бізнес-стажування ліцеїстів – зайняття справжньої функціональної позиції у дійовій бізнес-структурі.

Для учнів Київського ліцею бізнесу місцями практичного підготовки є банки, фірми, страхові компанії та рекламні агенції. Зазвичай практика відбувається влітку, триває щонайменше два тижні, але, за бажанням, учень може працювати довше. Загалом бізнес-стажування організовується для того, щоб дати змогу 16-річним школярам відчувати, що таке “працювати”, діставати власні уявлення про те, як працюють українські підприємства в різних сферах виробництва, порівнюючи реальний стан справ з уявленнями, отриманими під час ігор та з підручників.

Процес організації практичного підготовки відбувається в три етапи: підготовчий, практика на місцях, продукти та результати по закінченні стажування.

На підготовчому етапі, який триває в 10-му класі протягом навчального року, здійснюються складні процедури пошуку робочих місць на фірмах, вивчення запитів десятикласників, відбір учнів на місця через співбесіди з представниками компаній, вивчення курсів “Основи підприємництва”, “Поведінка в організації”, “Ділове спілкування” тощо.

Декілька слів варто сказати про проект “Імідж ділової людини”. Це система навчально-виховних робіт, які об'єднують навчальні курси “Основи акторської майстерності”, “Хореографія” та “Імідж”.

Цей *проект* має такі завдання:

- сформувати в учнів цілісне розуміння іміджу для успішної діяльності організатора, керівника, управлінця;
- забезпечити трансляцію базових понять і технік імідж-проекування як головних засад для самовизначення й самореалізації (у різних сферах діяльності, особистому житті тощо);
- дати учням змогу практично засвоїти різноманітні техніки створення іміджу (соціокультурне самовизначення, мова, рух, дія, хода, зовнішність тощо).

Курс основ акторської майстерності має на меті розвивати в ліцеїстів практично необхідні якості: уміння створювати й цілеспрямовано використовувати власний імідж, досягати виразності в складних ситуаціях, користуватись мовою рухів, жестів, знати закони сценування та презентації тощо. Ознайомлення з театральними школами й напрямками, теоретичні й практичні ази акторської майстерності, розвиток дихання та риторики, ово-



лодіння техніками саморегуляції, мізансценування дають змогу кожному ліцеїстові навчитися гарно ходити, правильно, чітко говорити, володіти своїм тілом та емоціями, позбутися комплексів, контролювати (“відігравати”) ситуацію, загалом максимально розкритися і якнайкраще презентувати себе. Заняття проходять у вигляді тренінгів, етюдів, ігор і супроводжуються значними фізичними навантаженнями.

Курс “Хореографія” і заняття сучасними бальними танцями спрямовані на розвиток у ліцеїстів почуття ритму, відпрацювання складних координованих рухів, гарної постави, що сприяє створенню індивідуального іміджу, вихованню здатності мобілізуватися і працювати в складних ситуаціях напруження. Крім того, це культура стосунків між дівчатами й хлопцями, додержання норм етикету.

### **Програма психофізичної підготовки “Фітнес”**

Підготовка управлінця, як свідчить історія всіх освітніх систем, можлива тільки тоді, коли людина має особисті амбіції, претензії, почуття змагальності, здатність до суворих самообмежень. Потрапивши до ліцею бізнесу, учень має зрозуміти, що змагання, боротьба за кращий рейтинг стає умовою його життя, а опанування технік формування волі й досягнення психофізичної компетентності учнями є необхідною умовою реалізації освітньої програми закладу.

Формування інтелектуальної та психосоматичної готовності потрібне учням для самовизначення й успішної дії в будь-яких обставинах.

Програма “Фітнес” співорганізовує викладання фізкультури за авторською програмою, провадження спортивно-оздоровчої роботи та реалізацію проекту “Імідж ділової людини”. Важливе місце в цій системі відводиться створенню освітнього середовища ліцею, яке характеризується конкурентною боротьбою й організацією в навчальних умовах таких ситуацій, які можуть статися в майбутньому і до яких ліцей має підготувати своїх вихованців. Досягається це завдяки викладанню певних спецкурсів, проведенню тренінгів і вправ, організації позакласної активності учнів (спортивні секції, гуртки, клуби, товариства тощо).

### **Диспут як ефективний засіб компетентнісного навчання**

Продуктивною практикою формування комунікативної компетентності стала методика проведення диспутів.

Відомо, що диспут (з лат. *disputare* – міркувати, сперечатися) – це публічна суперечка на наукову чи суспільно важливу тему. Його учасники прагнуть, зіставляючи суперечливі судження, або прийти до загального рішення, знайти істину, або зафіксувати явну перевагу однієї з позицій. Така форма організації формування і передання понять здавна існує, і її використовують досвідчені педагоги й організатори. Диспути (і їх похідні види: дебати, дискусії, полеміки, конференції) є історичною практикою відтворення розумових процесів, розвитку мислення й мовлення. Удосконалення цих здібностей дозволяє в мінливій ситуації формувати відповідну мовну поведінку, спонукає самостійно мислити, оригінально й відповідально розв’язувати проблеми, точно й зрозуміло для всіх формулювати судження, коректно робити інших своїми опонентами й однодумцями.

Процедуру диспутів у навчальній практиці ліцею модифіковано з підпорядкуванням ключовим завданням управлінського підготовки та компетентнісної освіти.

Основне призначення програми диспутів – освоєння (розуміння) культурного тексту, а також презентації свого розуміння під час групової роботи і в процесі комунікативного зіткнення команд. У диспутах беруть участь 2 команди по 5 учнів (обстоювач тези – і спростовувач її). Тези складаються за текстом, що містить низку важливих для нас ключових понять (наприклад: успіх, влада, мораль, зарплата, управління, адміністрування, політика тощо). Диспути входять у перелік ігрових методик управлінського підготовки. Цей метод ігрової організації навчальної діяльності має низку переваг над стандартною організацією уроку, а саме:

- забезпечує певну свободу дій (немає зумовленості, процедура диспуту розвивається);
- всі учасники залучені до активного ігрового процесу. Тренер, експерти і гравці – всі формують свої уявлення про об'єкти й пропонують хід логічних міркувань, співпрацюють у пошуках переконливіших доказів. Диспути дають змогу тренувати здатність добувати знання із власного багажу та застосовувати їх “тут і зараз”, в умовах нормативних і непередбачених ситуацій.

Процедура проведення диспутів-турнірів дозволяє сформувати групи експертів-ліцеїстів і підвищувати їх кваліфікацію. Оскільки саме вони забезпечують практичне підготовку команд до диспутів і супроводжують їх проведення, розробляють критерії оцінювання виступів, беруть участь у процесах стратифікації колективу, визначають переможців і переможених. Найуспішніші диспутанти, переможці і фіналісти беруть участь у семінарах і рефлексивних обговореннях проведених турнірів, виступаючи в ролі “тьюторів”.

Схема диспуту може бути використана як компетентісно спрямована методика викладання і загальноосвітніх дисциплін. Застосування технології диспутів в проведенні уроків сприяє тренуванню інтелектуальних функцій, посилює творчий потенціал уроків, підвищує ефективність комунікаційних процесів. В ліцеї це підтверджується на уроках з історії, біології, всесвітньої та української літератури (наприклад, викладач зарубіжної літератури С.А. Кривошапова вдало провела заняття-диспут за сучасним тлумаченням роману Б. Пруса “Фараон”).

На наш погляд, найважливішими здобутками учнів, які активно беруть участь у диспутах, можуть бути:

- досвід виходу в дійсність мислення;
- здатність мобілізувати розуміння й комунікацію;
- засвоєння базових процедур роботи з текстом, відокремлення сенсу та змісту, дослідження генезису тексту;
- формування здатності до розумної проблематизації (протиставлення власних понять тим, що тлумачаться в тексті);
- накопичення індивідуального досвіду презентації власних думок і майстерності доказу;
- можливість розвитку здатності до рефлексії і рефлексивної аналітики організації і наслідків комунікації;
- опанування техніками “командної” комунікації (“брейнстормінг”, діяльність групи прориву);
- можливість успішно змагатися з учнями старших класів (“розумний” перемагає того, хто зовні виглядає сильнішим, самовпевненішим).

Участь у диспутах, які проводяться в позаурочний час як турніри, є обов'язковою для всіх ліцеїстів.

Досвід проведення змагань-диспутів у 2003 – 2004 рр. показує, що диспут стає тренажером не лише комунікативних, а й інших здібностей, які розвиваються й формуються в освітньо-виховному просторі ліцею.

## Висновки

Педагогічна технологія формування в учнів ключових компетентностей вимагає певних нововведень у навчально-виховний процес та управління ним. Ми виділяємо такі:

1. **Організаційні нововведення** – ті, що відбуваються в організації навчально-виховного процесу. Для ефективного управління інноваційною педагогічною діяльністю в навчально-виховному закладі необхідно розробляти і впроваджувати відповідну нормативно-методичну базу. У Київському ліцеї бізнесу це, зокрема, концепція діяльності ліцею, структурно-функціональна модель управління його діяльністю; матриці перспективного та щоденного планування й контролю, інструкції, угоди, керівництво

для персоналу. Названі документи регламентують і координують стосунки всіх суб'єктів навчально-виховного процесу щодо розуміння та впровадження інноваційних змін.

2. **До змістових нововведень** належать зміни в змісті й структурі навчального матеріалу. Добір і структурування змісту задля формування ключових компетентностей і початкового управлінського підготовки ліцеїстів вимагали від нас введення нових дисциплін і курсів, інтегрування навчального матеріалу з різних галузей знань, що, в свою чергу, зумовлювало потребу в розробленні відповідного навчально-методичного забезпечення. У Київському ліцеї бізнесу створено й впроваджено авторські програми із сучасних комп'ютерних технологій, іноземних мов, географії, основ економічних знань; авторські курси з психології, основ акторської майстерності, ділової української мови, основ підприємницької діяльності, фізкультури-фітнесу, іміджу ділової людини; інтерактивні методи навчання (ділові й імітаційні ігри, комп'ютерне моделювання, тренінги, розгляд конкретних ситуацій тощо); методичне забезпечення нововведень (посібники, методичні рекомендації, дидактичний матеріал, збірники завдань з окремих предметів для групової та індивідуальної роботи з учнями).

Особливої уваги потребувала науково-методична робота щодо залучення учителів до вивчення проблематики та практики компетентнісно орієнтованої педагогіки. Як свідчить історична практика, перехід до нової педагогічної парадигми вимагає від фахівців (теоретиків, методистів, учителів) напружених зусиль і навіть певної перебудови професійної свідомості.

Наведемо деякі теми занять семінару.

- Історія Київського ліцею бізнесу як інноваційної освітньої системи.
- Сучасний стан шкільної освіти в світі, Україні та школах Києва.
- Від класно-урочної системи – до компетентнісно орієнтованої педагогіки (досвід, проблеми, проекти, програми).
- “Дисципліна розуму” як концептуальна програма початкового управлінського підготовки.
- Гра, ігровий метод, ігрова педагогіка. Призначення системи навчально-ділових ігор у ліцеї.
- Фітнес-готовність і організація психологічної підтримки розбудови навчально-виховного процесу в ліцеї.
- Дослідництво, експериментування і педагогічний експеримент. Діяльність викладачів, дослідників і науковців ліцею за програмою експерименту “Компетентнісно орієнтоване навчання як напрямок модернізації шкільної освіти в умовах інноваційного навчального закладу”.

3. **Суть технологічних нововведень** у навчально-виховний процес полягає в його вдосконаленні й організації на основі сучасних технологій навчання, запровадженні окремих форм і методів навчання з професійної освіти, зокрема, менеджерів-практиків, а також адекватних систем оцінювання досягнень учнів (тестування, рейтинги) та новітніх інформаційних технологій (мультимедійне навчання, комп'ютерне моделювання, інтернет тощо).

Що ж сьогодні, розуміючи обмеження класно-урочної системи, можна запровадити для компетентнісної переорієнтації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах? Назвемо деякі пропозиції.

- Розробка нового змісту навчальних предметів, при засвоєнні якого забезпечується виявлення труднощів і питань, відповісти на які за стандартною логікою неможливо.
- Внесення в перелік завдань на засвоєння навчального матеріалу розв'язання практично значущих ситуацій.
- Передбачення ігрових ситуацій у сценаріях уроків, використання інтерактивних методик, зокрема диспутів.
- Запровадження спеціально розроблених щоденників (організаторів) і завдань учням вдома аналізувати свої дії.

- Створення в освітньо-виховному просторі закладу таких навчальних ситуацій, при розв'язанні яких учні усвідомлюють брак власних знань, умінь і навичок та необхідність конструювати нові способи дій.
- Зміна форм і змісту позакласної роботи. Пізнавальну спрямованість участі в гуртках і клубах має замінити робота проектів та майстерень з орієнтацією на практичний результат чи продукт.
- Розгортання різних видів спортивно-оздоровчої роботи для розвитку вольових зусиль і здатності мобілізувати зусилля, що, врешті, й забезпечує успішне подолання складних ситуацій.

Окресливши основні особливості педагогічної діяльності із впровадження компетентнісного підходу, слід зазначити, що в цьому напрямку планується діяльність Київського ліцею бізнесу як експериментального й інноваційного майданчика.

## Додаток 1

### **Перелік ключових компетентностей, визначений українськими педагогами** (За матеріалами дискусій, організованих в рамках проекту ПРООН “Освітня політика та освіта “рівний-рівному”, 2004 р.)

#### **1. Уміння вчитись**

Уміння вчитись слід розуміти як цілісне індивідуальне психологічне утворення, яке має кілька складників та інтегрує психолого-особистісні характеристики учня зі змістовою й процесуальною основою учіння і характеризується розвинутою навчальною діяльністю. Уміння вчитись добре розвивається за умови цілеспрямованого спеціального формування його кожного складника.

Наявність цього вміння програмує індивідуальний досвід успішної праці учня, запобігає перевантаженню, сприяє пізнавальній активності, ініціативі, раціональному використанню часу й навчальних засобів. Це дає змогу людині, яка звикла самостійно вчитись, не губитися в новій пізнавальній і життєвій ситуації, не зупинятися, якщо немає готових рішень, не чекати підказки, а самій шукати джерело інформації, шляхи розв’язання, бо *вміння вчитись змінює стиль мислення і життя особистості*.

Тільки розуміючи діяльність як цілісний і багатофункціональний процес, можна обґрунтувати сутність поняття вміння вчитись та його компонентів з урахуванням специфіки навчальної діяльності, серед яких – мотиваційний (ставлення до навчання), змістовий (відомі й нові знання, вміння, навички), процесуальний (способи виконання діяльності на різному рівні складності).

Ця структура вміння вчитись передбачає, що учень:

- сам визначає мету діяльності або приймає учителю;
- проявляє зацікавленість навчанням, докладає вольових зусиль;
- організовує свою працю для досягнення результату;
- відбирає або знаходить потрібні знання, способи для розв’язання задачі;
- виконує в певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції;
- усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалити;
- має уміння й навички самоконтролю та самооцінки.

#### **2. Соціальна компетентність** передбачає такі здатності:

- аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначаючи в них власне місце, та проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідуумів, відповідно до соціальних норм і правил, наявних в українському суспільстві, та інших чинників;
- продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі й функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими;
- застосовувати технології трансформації та конструктивного розв’язання конфліктів, досягнення консенсусу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання;
- спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій;
- визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, вміти емоційно налаштовуватися на спілкування з іншим.

### 3. Загальнокультурна компетентність

Загальнокультурна компетентність стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства у всіх її аспектах, що передбачає передусім формування культури між-особистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, принципи толерантності, плюралізму і дозволяє особистості

- аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства;
- застосовувати засоби й технології інтеркультурної взаємодії;
- знати рідну й іноземні мови, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну й іноземні мови, символіку та тексти;
- застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розроблення й реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри;
- опановувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу й людської цивілізації.

*Ширше трактування поняття культурної компетентності пов'язане з багатьма освітніми стратегічними програмами.* Основні завдання, що їх ставлять перед собою міжнародні програми, спрямовані на розвиток освіти впродовж життя в багатьох економічно розвинених країнах, передбачають *поняття культурної компетентності*, яка має охоплювати:

- розвиток набуття навичок і знань для продуктивної робочої сили та конкурентної світової економіки;
- сприяння розвитку творчості, інноваційному мисленню та підприємництву;
- підвищення та поширення рівня активної участі в навчанні;
- створення суспільства, де всі є учасниками суспільного життя;
- підвищення стандартів викладання та навчання;
- сприяння створенню суспільства знань;
- сприяння розумінню всіма громадян важливості навчання впродовж життя в різних компонентах;
- створення бази даних зі стратегій та заходів, що сприятимуть доступові до навчання впродовж життя для всіх громадян;
- вироблення та втілення стратегій, що охоплюють освітню політику, тренінги, молодь, отримання роботи, соціальне залучення та інформатизацію суспільства.<sup>41</sup>

### 4. Здоров'язберігаюча компетентність

Під поняттям здоров'язберігаючої компетентності слід розуміти характеристики, властивості учня, спрямовані на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення.

#### Життєві навички (компетентності), що сприяють здоровому способу життя

##### 4.1. Життєві навички, що сприяють фізичному здоров'ю

###### 4.1.1. Навички раціонального харчування:

- дотримання режиму харчування;

<sup>41</sup> [http://www.uvm.dk/aseм/reports/aseм\\_thematic\\_report\\_3.pdf](http://www.uvm.dk/aseм/reports/aseм_thematic_report_3.pdf)

- уміння складати харчовий раціон, враховуючи реальні можливості та користь для здоров'я;
- вміння визначати й зберігати високу якість харчових продуктів.

#### 4.1.2. *Навички рухової активності:*

- виконання ранкової зарядки;
- регулярні заняття фізичною культурою, спортом, руховими іграми, фізичною працею.

#### 4.1.3. *Санітарно-гігієнічні навички:*

- навички особистої гігієни;
- уміння виконувати гігієнічні процедури (догляд за шкірою, зубами, волоссям тощо).

#### 4.1.4. *Режим праці та відпочинку:*

- вміння чергувати розумову та фізичну активності;
- вміння знаходити час для регулярного харчування й повноцінного відпочинку.

### 4.2. **Життєві навички, що сприяють соціальному здоров'ю**

#### 4.2.1. *Навички ефективного спілкування:*

- уміння слухати;
- уміння чітко висловлювати свої думки;
- уміння відкрито виражати свої почуття, без тривоги та звинувачень;
- володіння невербальною мовою (жести, міміка, інтонація тощо);
- адекватна реакція на критику;
- уміння просити про послугу або допомогу.

#### 4.2.2. *Навички співчуття:*

- уміння розуміти почуття, потреби і проблеми інших людей;
- уміння висловити це розуміння;
- уміння зважати на почуття інших людей;
- уміння допомагати та підтримувати.

#### 4.2.3. *Навички розв'язування конфліктів:*

- уміння розрізняти конфлікти поглядів і конфлікти інтересів;
- уміння розв'язувати конфлікти поглядів на основі толерантності;
- уміння розв'язувати конфлікти інтересів за допомогою конструктивних переговорів.

#### 4.2.4. *Навички поведінки в умовах тиску, погроз, дискримінації:*

- навички впевненої (адекватної) поведінки, зокрема й застережливих дій щодо ВІЛ-СНІДу;
- уміння розрізняти прояви дискримінації, зокрема щодо людей з особливими потребами, ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД;
- уміння обстоювати свою позицію та відмовлятися від небажаних пропозицій, зокрема й пов'язаних із залученням до куріння, вживання алкоголю, наркотичних речовин;
- уміння уникати небезпечних ситуацій і діяти при загрозі насилля.

#### 4.2.5. *Навички спільної діяльності та співробітництва:*

- уміння бути "членом команди";
- уміння визнавати внесок інших у спільну роботу;
- уміння адекватно оцінювати свої здібності та свій внесок у спільну діяльність.

### 4.3. **Життєві навички, що сприяють духовному та психічному здоров'ю**

#### 4.3.1. *Самоусвідомлення та самооцінка:*

- уміння усвідомлювати власну унікальність;
- позитивне ставлення до себе, інших людей, до життєвих перспектив;

- адекватна самооцінка: уміння реально оцінювати свої здібності й можливості, а також адекватно сприймати оцінки інших людей.

#### 4.3.2. Аналіз проблем і прийняття рішень:

- уміння визначати суть проблеми та причини її виникнення;
- здатність сформулювати декілька варіантів розв'язання проблеми;
- уміння передбачати наслідки кожного з варіантів для себе та інших людей;
- уміння оцінювати реальність кожного варіанта, враховуючи власні можливості та життєві обставини;
- здатність вибирати оптимальні рішення.

#### 4.3.3. Визначення життєвих цілей та програм:

- уміння визначати життєві цілі, керуючись своїми потребами, нахилами, здібностями;
- уміння планувати свою діяльність, враховуючи аналіз можливостей і обставин;
- уміння визначати пріоритети й раціонально використовувати час.

#### 4.3.4. Навички самоконтролю:

- уміння правильно виражати свої почуття;
- уміння контролювати прояви гніву;
- уміння долати тривогу;
- уміння переживати невдачі;
- уміння раціонально планувати час.

#### 4.3.5. Мотивація успіху та тренування волі:

- віра в те, що ти є господарем свого життя;
- установка на успіх;
- уміння зосереджуватися на досягненні мети;
- розвиток наполегливості та працьовитості.

## 5. Компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій

Компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій передбачають здатність учня орієнтуватись в інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією відповідно до потреб ринку праці. Вони пов'язані з якостями технічно та технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя й активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства, що охоплюють основні компоненти інформаційної культури учнів, базовані на раціональному співіснуванні з техносферою, відповідно до їхнього професійного самовизначення з урахуванням індивідуальних можливостей.

Компетентності з ІКТ передбачають здатності:

- застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в навчанні та повсякденному житті,
- раціональне використання комп'ютера й комп'ютерних засобів при розв'язуванні задач, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, поданням та передаванням;
- будувати інформаційні моделі й досліджувати їх за допомогою засобів ІКТ;
- давати оцінку процесові й досягнутим результатам технологічної діяльності.

## 6. Громадянська компетентність передбачає такі здатності:

- орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні, знати процедури участі в діяльності політичних інститутів демократичної держави, органів місцевого самоврядування;
- застосовувати процедури й технології захисту власних інтересів, прав і свобод своїх та інших громадян, виконання громадянських обов'язків у межах місцевої громади та держави загалом;

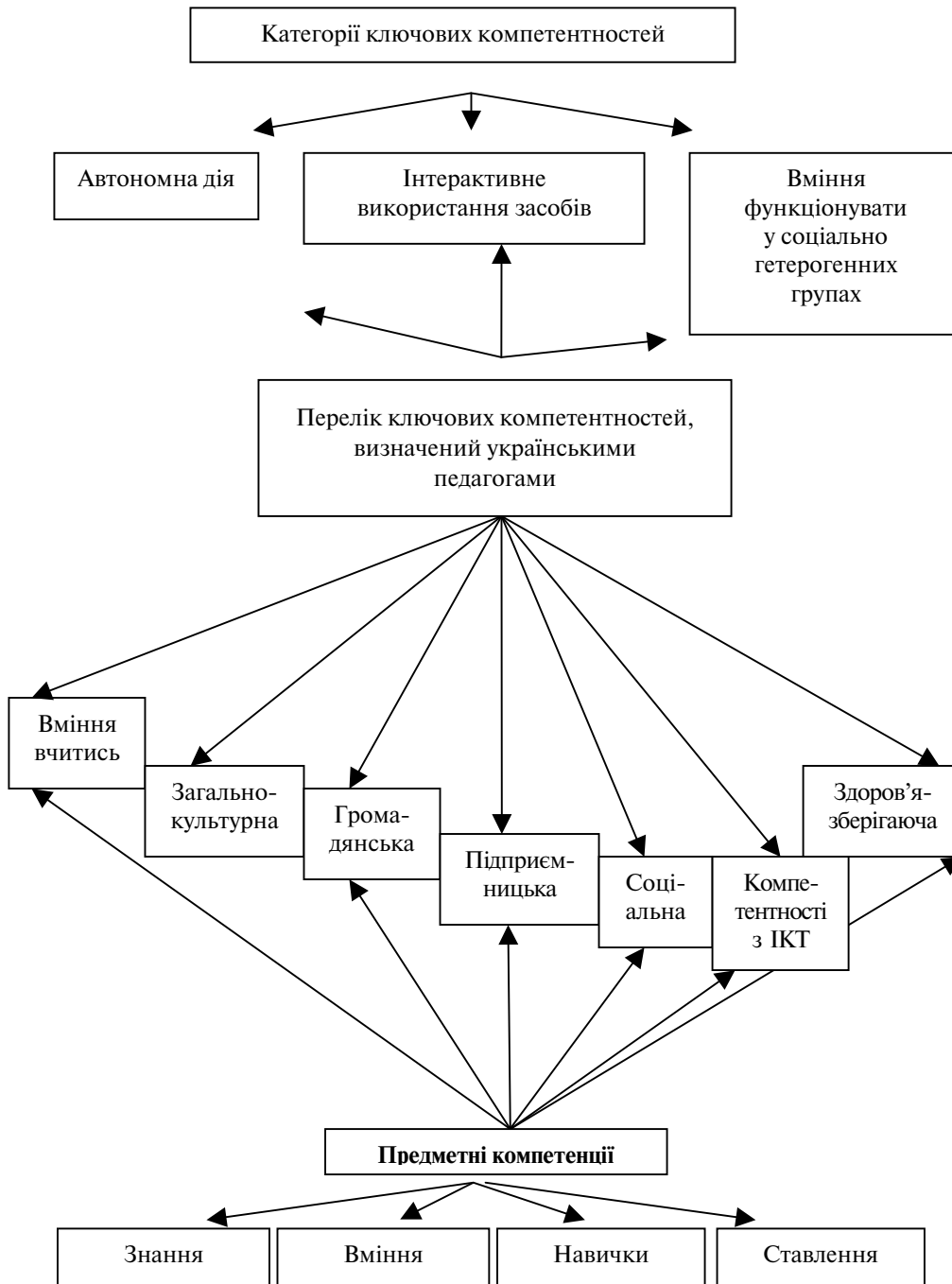


- застосовувати способи та стратегії взаємодії з органами державної влади на користь собі й громадянському суспільству;
- використовувати способи діяльності й моделі поведінки, що відповідають чинному законодавству України, задовольняють власні інтереси особи та захищають права людини й громадянина;
- робити свідомий вибір та застосовувати демократичні технології прийняття індивідуальних і колективних рішень, враховуючи інтереси й потреби громадян, представників певної спільноти, суспільства та держави.

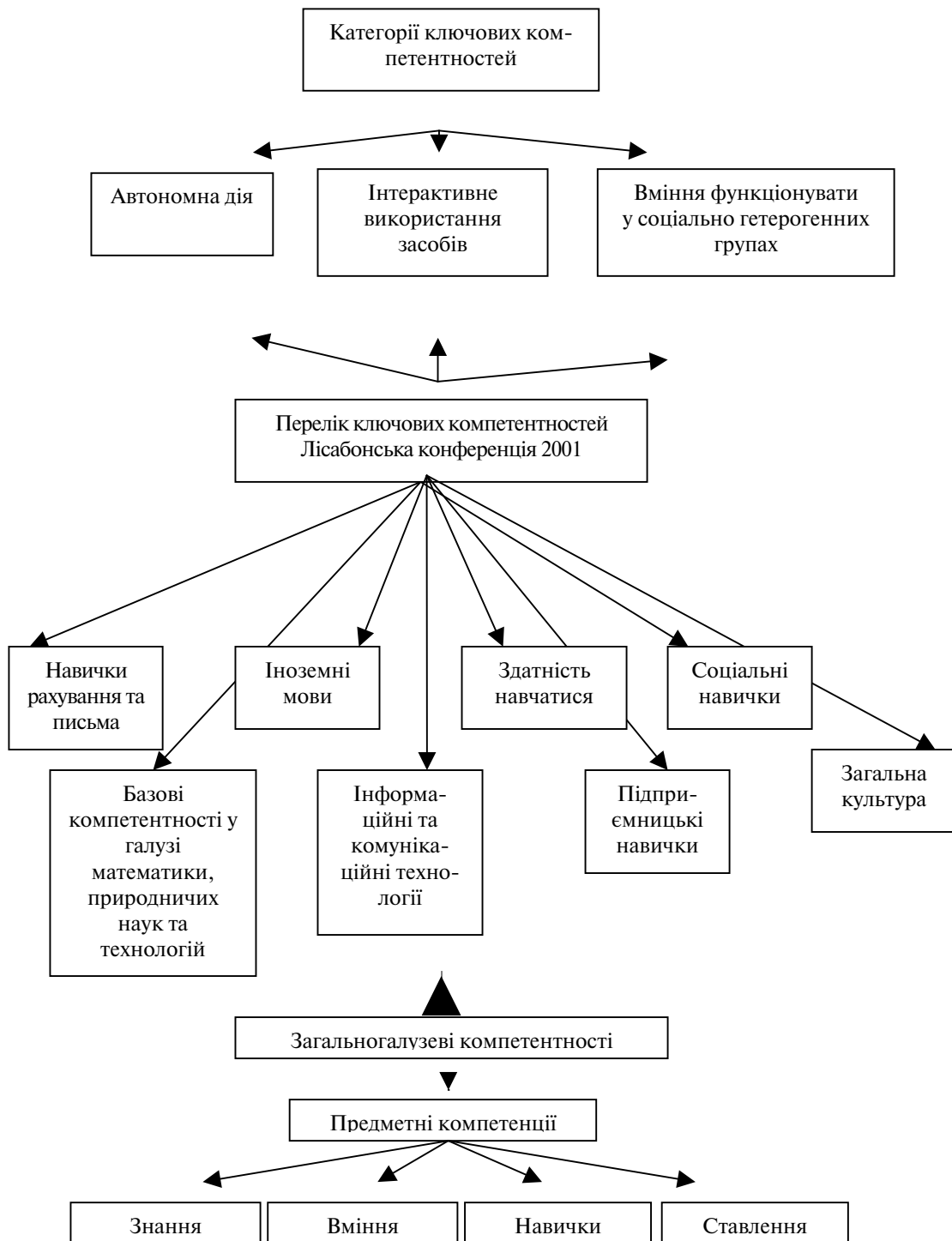
#### **7. Підприємницька компетентність** передбачає реалізацію здатностей

- співвідносити власні економічні інтереси й потреби з наявними матеріальними, трудовими, природними й екологічними ресурсами, інтересами й потребами інших людей та суспільства, застосовувати технології моніторингу ресурсів і забезпечення стійкого розвитку;
- організувати власну трудову та підприємницьку діяльність і працю колективу, орієнтуватися в нормах і етиці трудових відносин;
- аналізувати й оцінювати власні професійні можливості, здібності та співвідносити їх з потребами ринку праці;
- складати, здійснювати й оцінювати плани підприємницької діяльності та особисті бізнес-проекти, розробляти прості моделі дій та прийняття економічно й екологічно обґрунтованих рішень у динамічному світі;
- презентувати та поширювати інформацію про результати/продукти власної економічної діяльності та діяльності колективу.

Таблиця 1. Ключові компетентності (бачення українських педагогів)



Таблиця 2. Підхід міжнародної спільноти



## Додаток 2

### Реалізація компетентнісного підходу в 5 класі

Матеріали побудовані на результатах роботи семінару Міністерства освіти і науки України та Проекту ПРООН "Освітня політика та освіта "рівний – рівному" "Компетентнісний підхід до формування навчальних програм 5-го класу з базових дисциплін для 12-річної школи", червень 2004 р.

Стратегія модернізації освіти передбачає поліпшення якості освіти. Одним зі шляхів оновлення змісту освіти є впровадження компетентнісного підходу до організації навчального процесу в загальноосвітніх навчальних закладах.

**Ключові компетентності** – це багатовимірне утворення, що належать до загальногалузевого змісту освітніх стандартів та є спеціально структурованим комплексом якостей особистості, що дають змогу ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у розвиток якості суспільства та особистого успіху, що можуть бути застосованими в багатьох життєвих сферах. Ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які мають бути деталізованими в комплексі знань, умінь, навичок, цінностей і відношень за навчальними галузями та життєвими сферами школярів. Ключові компетентності за своїм характером є наскрізними і їх слід досягати в процесі навчання через усі без винятку предмети та виховні заходи.

**Компетентність** – це інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції.

Компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії.

**Компетенція** – об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія.

**Предметна компетенція** – це сукупність знань, умінь та характерних рис у межах предмета, що дозволяє особистості виконувати певні дії через власне ставлення.

Дані **таблиці 3** відбивають структуру вищеназаних категорій предметних компетентностей за предметами та предметними галузями в 5-му класі 12-річної школи.

**Таблиця 3. Предметні компетентності**

УЧЕНЬ ЗНАЄ	УЧЕНЬ УМІЄ	ЗАГАЛЬНОПРЕДМЕТНІ КОМПЕТЕНЦІЇ
<b>I. УКРАЇНСЬКА (РІДНА МОВА)</b>		
<p>Основні поняття з мови та мовлення</p> <p><b>1. Мовленнєві:</b></p> <p>а) загальні відомості про мовлення і спілкування, види мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, говоріння, письмо, монолог, діалог, адресат мовлення; вимоги до мовлення, текст, його основні ознаки, тема та мікротема; основна думка висловлювання; усна й письмова форми; стилі,</p>	<p><b>Розпізнає:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ різні за характером звуки, значущі частини слова, частини мови; словосполучення; прості і складні речення; групи слів за значенням, використанням, утворенням; фразеологізми;</li> <li>▪ правильно пише слова і розставляє розділові знаки в реченнях;</li> <li>▪ правильно вимовляє голосні звуки, вживає форми слів, словосполучень, речення, різні за метою, бу-</li> </ul>	<p><b>Здатність:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ працювати з навчальною довідковою літературою; словниками та іншими джерелами;</li> <li>▪ виділяти головне з-поміж другорядного, моделювати мовні та немовні поняття, явища, закономірності;</li> <li>▪ словесно описувати предмети і переносити раніше засвоєні знання і вміння в мову ситуацій;</li> <li>▪ помічати красу в мовних явищах, явищах природи, в</li> </ul>

<p>типи і жанри мовлення.</p> <p><b>2. Мовні:</b> б) розділи науки про мову (фонетика, орфоєпія, графіка, орфографія, лексикологія, фразеологія, етимологія, синтаксис, пунктуація. Будова слова, звук, буква, алфавіт, склад, наголос; значущі частини мови (іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслово, прислівник, прийменник, сполучник); словосполучення, речення (прості і складні) члени речення (головні й другорядні); однорідні члени речення; не члени речення (звертання, вставні слова); слово (лексичне значення, однозначні і багатозначні, пряме і переносне значення слів), групи слів за значенням; фразеологізми.</p> <p><b>3. Розділові знаки:</b> при звертанні, однорідних членах і вставних словах;</p> <p><b>4. Орфограми,</b> вивчені в 5 класі і відповідні орфографічні правила.</p>	<p>довою й емоційним забарвленням вислови.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ виправляє помилки в своєму та чужому мовленні; будує мовні одиниці різних рівнів; розширює словниковий запас, непередбаченими програмною лексемами, фразеологізмами, граматичними засобами.</li> <li>▪ сприймає (слухає і читає мовчки).</li> <li>▪ відтворює (виразно читає вголос, переказує докладно тексти вивчених стилів, типів і жанрів мовлення).</li> <li>▪ створює діалогічні і монологічні висловлювання різних типів, стилів (розмовний, художній, науковий жанрів) (оповідання, відгук, замітка, лист) в усній і письмовій формах.</li> </ul>	<p>мистецтві, у зверненнях науковців та звичайних людей.</p>
<b>II. УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА</b>		
<p>Назви вивчених творів та письменників – їхніх авторів; зміст вивчених творів; передбачені програмою поняття з теорії літератури; тексти, рекомендовані напам'ять.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Виразно читати та розуміти зміст художніх творів.</li> <li>2. Переказувати усно й письмово невеликі за обсягом епічні твори або фрагменти з них.</li> <li>3. Самостійно виділяти основну думку в художньому творі, що вивчається.</li> <li>4. Самостійно характеризувати літературних героїв, оцінювати їхню поведінку та вчинки, риси характеру.</li> <li>5. Знаходити в текстах художні засоби мови, пояснювати їхню роль.</li> <li>6. Складати простий план вивченого твору.</li> </ol>	<p>Усвідомлення естетичної насолоди від твору мистецтва як потужного життєствердного погляду на світ.</p>

	7. Відповідати на питання підручника (за змістом твору). 8. Писати читацький відгук, твір про героя.	
<b>III. МОВА НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН</b>		
<p>Основні мовні та мовленнєві поняття.</p> <p><b>1. Мовленнєві:</b> спілкування та мовлення, ситуація спілкування, види мовленнєвої діяльності, форми мовлення: монологічна, діалогічна, усна та письмова; тексти, типи та стилі мовлення, жанри.</p> <p><b>2. Мовні</b> Розділи науки про мову (фонетика, орфоепія, лексика, словотвір, будова слова, синтаксис та пунктуація; звуки та букви, алфавіт, склад, наголос, слово (лексичне значення, багатозначні й однозначні слова, пряме та переносне значення слів, групи слів за значенням, тематичні групи слів, значущі частини слова, частини мови; словосполучення, речення (просте та складне), члени речення (головні та другорядні, однорідні члени речення), не члени речення (звертання, вставні слова та словосполучення); орфограми та орфографічні правила, розділові знаки (наприкінці речення, в словосполученнях та реченнях з однорідними членами, в складних реченнях).</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Співвідносить звук та букву, розпізнає різні за характером звуки, значущі частини слова, частини мови, словосполучення, прості та складні речення.</li> <li>2. Розпізнає групи слів за значенням, вживанням, творенням.</li> <li>3. Правильно пише слова, ставить розділові знаки в реченнях.</li> <li>4. Правильно вимовляє голосні та приголосні звуки, вживає форми слова, складає словосполучення та речення, різні за метою, будовою, емоційним забарвленням висловлювання.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Дотримання мовних норм (орфоепічних, граматичних тощо) в усному та письмовому мовленні;</li> <li>▪ використання лексикограматичних засобів мови відповідно до умов спілкування;</li> <li>▪ здатність працювати з відповідною навчальною та довідковою літературою з мови;</li> <li>▪ оволодіння основними формами мовленнєвого етикету.</li> </ul>
<b>IV. ЛІТЕРАТУРА НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН</b>		
<p>Малі форми усної народної творчості; типи народних казок, особливості їхньої будови і мови; зміст понять “ритм”, “рима”, “епітет”, “мандрівні сюжети”, “герой</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Розрізняти прислів'я та приказки; зіставляти російські прислів'я, приказки й загадки з аналогічними жанрами інших народів;</li> <li>▪ виразно читати художній текст, дотримуючись логічно-</li> </ul>	<p><b>Здатність:</b> осмислювати, відтворювати художні тексти; визначати специфічні особливості художнього твору на рівні засвоєних літературознавчих понять;</p>

<p>літературного твору”, “тема художнього твору”, “порівняння”, “сюжет художнього твору”, “комічне в художньому творі”, “уособлення”, “ліричний вірш”, “пейзаж у художньому творі”, “оповідання”.</p>	<p>го наголосу і логічних пауз;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ зіставляти сюжети російських народних казок з сюжетами казок інших народів світу, сюжети казок з ілюстраціями до них і к/ф та мультфільмами за цими сюжетами;</li> <li>▪ характеризувати літературних героїв за їх вчинками та поведінкою; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки й мотиви поведінки героїв;</li> <li>▪ будувати усну зв'язну відповідь на запитання вчителя або підручника; переказувати художній текст за самостійно складеним планом;</li> <li>▪ пояснювати значення зображально-виражальних засобів мови в розкритті характерів персонажів;</li> <li>▪ з'ясувати способи авторського ставлення до героїв;</li> <li>▪ будувати усну розповідь про героя художнього твору; словесно малювати поетичні образи та картини, змальовані в ліричних творах;</li> <li>▪ висловлювати своє ставлення до прочитаного;</li> <li>▪ будувати відгук на самостійно прочитаний твір;</li> <li>▪ виразно читати і переказувати художні твори</li> </ul>	<p>висловлювати власне ставлення до літературного твору.</p>
<b>V. ІНОЗЕМНА МОВА</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Основні граматичні структури та лексичні одиниці для характеристики якості особистості;</li> <li>▪ як запитати та надати інформацію про явища, події, факти;</li> <li>▪ аргументувати свій вибір, думку;</li> <li>▪ розпитувати з метою роз'яснення й уточнення інформації та надання необхідних відповідей;</li> <li>▪ як пропонувати та приймати або відхиляти пропозицію.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Зв'язно описувати місце, явище, об'єкт, подію;</li> <li>▪ будувати новий текст з опорою на поданий, ключові слова, серію малюнків, робити послідовний виклад минулих подій;</li> <li>▪ повідомляти про повсякденну діяльність учня (вдома, в школі, в позаурочний час);</li> <li>▪ спілкуватись, дотримуючись основних норм, прийнятих у країнах, мова яких вивчається;</li> <li>▪ під час спілкування продемонструвати володіння мовним і мовленнєвим матеріалом, набутим за</li> </ul>	<p><b>Здатність:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ знаходити, розуміти і за потреби передавати нову інформацію;</li> <li>▪ сприймати нову мову, новий досвід нових людей, нові способи поведінки і застосовувати інші компетенції для того, щоб діяти в специфічній навчальній ситуації (на основі спостереження, здогаду, запам'ятовування);</li> <li>▪ використовувати різні стратегії для контакту з представниками інших культур.</li> </ul>

<p>Висловлювати свої враження, почуття, емоції.</p>	<p>редні роки;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ знайти основну інформацію (в текстах різнопланового характеру (значення незнайомих слів розкривається на основі здогаду, малюнка схожості з рідною мовою; писати короткі записки та повідомлення з метою задоволення побутових потреб.</li> </ul>	
<b>VI. ІСТОРІЯ УКРАЇНИ</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Що таке історія і з яких джерел ми дізнаємось про історію;</li> <li>▪ які жили люди на території України в середні віки;</li> <li>▪ хто такі козаки;</li> <li>▪ як жили українці під владою інших держав;</li> <li>▪ яким було життя українців за радянських часів;</li> <li>▪ як народилась незалежна Україна.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Показувати на карті місця подій і кордони;</li> <li>▪ називати дату подій і встановлювати їх послідовність;</li> <li>▪ правильно застосовувати і пояснювати прості історичні терміни;</li> <li>▪ зв'язано розповідати про хід подій;</li> <li>▪ давати емоційну оцінку подіям і постатям;</li> <li>▪ називати і пояснювати на прикладах людські риси історичних постатей.</li> </ul>	<p><b>Здатність:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ визначати історичні події в часі та просторі;</li> <li>▪ працювати з різними джерелами історичної інформації;</li> <li>▪ оперувати та застосовувати історичні поняття;</li> <li>▪ давати власну оцінку історичним подіям.</li> </ul>
<b>VII. ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Види та жанри образотворчого мистецтва;</li> <li>▪ засоби художньої виразності різних видів мистецтва;</li> <li>▪ особливості створення художнього образу.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Інтерпретувати та порівнювати твори різних видів і жанрів образотворчого мистецтва;</li> <li>▪ висловлювати власне емоційно-естетичне ставлення до художніх образів з використанням спеціальної термінології;</li> <li>▪ використовувати засоби художньої виразності різних видів образотворчого мистецтва для створення художніх образів;</li> <li>▪ проявляти свої почуття, естетичні переживання засобами образотворчого мистецтва в самостійній творчій діяльності.</li> </ul>	<p><b>Здатність:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ розуміти мову мистецтва як засобу міжособистісного спілкування (формування уявлень про сутність виду та жанри різних видів мистецтва);</li> <li>▪ характеризувати та порівнювати образний зміст художніх творів, проявляючи власне ставлення до них;</li> <li>▪ розуміти мову образотворчого мистецтва як засобу міжособистісного спілкування;</li> <li>▪ визначати специфічні особливості художніх образів на рівні засвоєння понять і термінології образотворчого мистецтва;</li> <li>▪ застосовувати засоби виразності образотворчого мистецтва у своїй творчій діяльності;</li> <li>▪ аналізувати (на рівні своїх можливостей) явища навколишнього світу, відтворені засобами образотворчого мистецтва.</li> </ul>



VIII. МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Основні музичні поняття та музична термінологія;</li> <li>▪ основні засоби виразності музичного твору, музичні жанри;</li> <li>▪ спорідненість художньо-образної мови творів літератури, музичного, візуального мистецтв.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Інтерпретувати музичні твори різних видів і жанрів та порівнювати їх з творами інших видів мистецтва;</li> <li>▪ висловлювати власне емоційно-естетичне ставлення до музичних образів з використанням спеціальної термінології;</li> <li>▪ виконувати народні та композиторські пісні;</li> <li>▪ імпровізувати прості мелодичні та ритмічні звороти.</li> </ul>	<p><b>Здатність:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ характеризувати та порівнювати образний зміст музичних творів та творів інших видів мистецтва, проявляючи власне ставлення до них;</li> <li>▪ розуміти мову музичного мистецтва як засобу міжособистісного спілкування;</li> <li>▪ визначати специфічні особливості музичних творів на рівні засвоєння понять і термінології музичного мистецтва;</li> <li>▪ застосовувати засоби музичної виразності під час виконання пісень;</li> <li>▪ аналізувати явища навколишнього світу (на рівні своїх можливостей) засобами музичного мистецтва.</li> </ul>
IX. ЕТИКА		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Сутність поняття “добро”, “зло”, “доброчинство”.</li> <li>▪ Зміст поняття “етика” та його основні складники.</li> <li>▪ Поняття моральної норми, виникнення й утвердження моральних норм, сутність етикету.</li> <li>▪ Особливості виникнення етикету, етикетні правила кожного дня, зміст поняття “ввічливість” і “доброзичливість”.</li> <li>▪ Історичні форми етикету, особливості сучасного демократичного етикету.</li> <li>▪ Поняття власного “Я” та його складників, сутність поняття “людська індивідуальність”, критерії самооцінки.</li> <li>▪ Роль совісті та сорому в формуванні людської особливості, поняття “чистої” й “нечистої” совісті.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Наводити приклади доброчинства. Оцінювати вчинки з позицій добротворення.</li> <li>▪ Характеризувати значущість моральних норм, оцінювати приклади людської поведінки відповідно до моральних норм.</li> <li>▪ Висловлювати судження про роль і значущість етикету в житті людини та суспільства.</li> <li>▪ Оцінювати взаємоповагу, ввічливість і доброзичливість як необхідні умови життя суспільства.</li> <li>▪ Характеризувати й порівнювати історичні форми етикету.</li> <li>▪ Пояснювати зміст етикетних норм відповідно до історичного контексту.</li> <li>▪ Використовувати міжпредметні зв'язки для аналізу формування етикетних норм.</li> <li>▪ Висловлювати судження про роль етикету в житті українського народу.</li> <li>▪ Добирати приклади, які ілюструють зміст “золотої правила” моральності.</li> </ul>	<p><b>Здатність:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ робити вибір з позицій доброчинства;</li> <li>▪ давати моральну оцінку вчинкам, співвідносити їх з моральними нормами;</li> <li>▪ керувати собою, своїми вчинками, здійснювати самоконтроль;</li> <li>▪ використовувати знання для формування власної моральності;</li> <li>▪ захищати та піклуватися про права, інтереси й потреби родини.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Особливості формування етикету та його місце в культурі українського народу. Задачі етикету українців (гостинність, працелюбність, взаємодопомога, увага до сиріт і вдів, досвід самопожертви).</li> <li>▪ Основний зміст “золотого правила” моральності, моральні засади життя суспільства.</li> <li>▪ Етичні норми ставлення до рідних.</li> <li>▪ Етикетні норми члена шкільного колективу, основи дружніх взаємин.</li> <li>▪ Ознаки справжнього авторитету, моральні норми взаємин між учнями та вчителями.</li> <li>▪ Етикетна поведінка в мовленні, словник етикетних кліше.</li> <li>▪ Етикетні правила спілкування в різних життєвих ситуаціях, особливості поведінки в ситуаціях знайомства та представлення, значення подарунка в етикетних взаєминах.</li> <li>▪ Основні правила телефонних розмов і листування, правила поведінки в інтернет-мережі (етикет).</li> <li>▪ Особливості невербального спілкування.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Висловлювати судження про виховну роль “золотого правила”.</li> <li>▪ Аналізувати свою поведінку в колі сім’ї, розв’язувати ситуативні завдання. Добирати приклади, які демонструють високу повагу до сім’ї та родичів.</li> <li>▪ Пояснювати етикетні норми товаришування. Наводити приклади моральних якостей, необхідних у товаришуванні. Розв’язувати ситуативні завдання.</li> <li>▪ Розрізняти ознаки справжнього та вдаваного авторитету.</li> <li>▪ Оцінювати стосунки в шкільному колективі (з однокласниками та вчителями). Добирати приклади, розв’язувати ситуативні завдання.</li> <li>▪ Дотримуватись правил мовного етикету, користуватись словником мовленнєвого етикету. Брати участь у діалогах. Ефективно спілкуватись з іншими.</li> <li>▪ Аналізувати власну поведінку в різних життєвих ситуаціях. Моделювати ситуації знайомства та представлення.</li> <li>▪ Оцінювати власну поведінку в інтернет-мережі під час телефонних розмов.</li> <li>▪ Використовувати етикетні норми листування та невербальні засоби спілкування.</li> </ul>	
<b>X. МАТЕМАТИКА</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Правила порівняння натуральних чисел і десяткових дробів і правила виконання та властивості арифметичних дій з ними;</li> <li>▪ назви геометричних фігур (відрізок, промінь, пряма, кут, прямокутник, квад-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Застосовувати правила та властивості арифметичних дій при обчисленнях значень виразів і розв’язуванні текстових задач;</li> <li>▪ зображати за допомогою лінійки, косинця й транспортира відрізок, промінь, координатний промінь, пряму, кут та його бісект-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Вміння користуватися креслярськими інструментами для зображення геометричних фігур;</li> <li>▪ наявність елементів математичної культури, вміння виконувати арифметичні дії та використовувати їх на практиці;</li> <li>▪ вміння застосовувати ма-</li> </ul>

<p>рат, трикутник, прямокутний паралелепіпед, куб), їх основні елементи та види;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ що таке буквений вираз та його значення, рівняння і його корінь;</li> <li>▪ елементи прикладної математики (відсотки, масштаб, середнє значення величини).</li> </ul>	<p>рису, трикутник, прямокутник, квадрат;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ обчислювати за відповідними формулами периметр, площу і об'єм відповідних фігур;</li> <li>▪ знаходити значення буквеного виразу, спрощувати буквені вирази, використовуючи властивості арифметичних дій; знаходити корінь рівняння на основі залежностей між компонентами арифметичних дій;</li> <li>▪ будувати математичну модель текстової задачі у вигляді виразу або рівняння; розв'язувати задачі на знаходження дробу або відсотків від числа та на знаходження числа за його дробом чи відсотками; використовувати поняття масштабу і середнього значення величини при розв'язанні прикладних задач.</li> </ul>	<p>тематику в стандартних і нестандартних ситуаціях;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ здатність використовувати креслярські інструменти для зображення геометричних фігур.</li> <li>▪ Здатність застосовувати арифметичні дії з натуральними числами і десятковими дробами на практиці.</li> <li>▪ наявність елементів математичної культури.</li> </ul>
<b>XI. ПРИРОДОЗНАВСТВО</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Що таке природа та місце людини в ній;</li> <li>▪ реальні об'єкти та природні процеси;</li> <li>▪ умови, необхідні для життя людини, і вплив людини на середовище існування,</li> <li>▪ будова фізичних тіл, склад і властивості речовин;</li> <li>▪ небесні тіла.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Спостерігати:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ за навколишнім середовищем,</li> <li>○ за змінами в природі,</li> <li>○ небесними тілами.</li> </ul> </li> <li>▪ <b>Користуватися</b> приладами, які допомагають досліджувати природу.</li> <li>▪ <b>Дотримуватися правил</b> поведінки в природі; безпеки при виконанні практичних робіт; фіксації результатів спостережень, роботи з картою.</li> <li>▪ <b>Визначати</b> сторони горизонту, фази місяця, форми рельєфу, масу та об'єм тіл; агрегатний стан речовин і розчинність.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Бачення цілісної картини світу.</li> </ul> <p><b>Здатність:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ спостерігати за навколишнім середовищем, змінами, що відбуваються в природі;</li> <li>▪ приймати виважені рішення в повсякденному природокористуванні;</li> <li>▪ орієнтуватись у навколишньому середовищі (на місцевості).</li> </ul>
<b>XII. ОСНОВИ ЗДОРОВ'Я</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Особливості власного росту й розвитку; значення життєвого ритму. Види активного відпочинку. Правила комплексного загартовування.</li> <li>▪ Права й обов'язки щодо особистої від-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Оцінити власне здоров'я та розвиток за деякими ознаками;</li> <li>▪ скласти й виконувати розпорядок дня;</li> <li>▪ виконувати необхідні фізичні вправи й гігієнічні процедури;</li> <li>▪ загартовуватися;</li> </ul>	<p><b>Здатність:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ піклуватись про своє здоров'я та членів сім'ї;</li> <li>▪ піклуватись про людей з обмеженими можливостями;</li> <li>▪ складати, здійснювати власні плани щодо розпорядку дня та використання методів зміцнення здо-</li> </ul>

<p>повідальності за здоров'я – своє та інших. Роль сім'ї та громадян у збереженні здоров'я.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Необхідність допомоги людям з обмеженими можливостями.</li> <li>▪ Шляхи зараження ВІЛ. Права щодо захисту від ВІЛ-інфікування.</li> <li>▪ Основні небезпеки навколишнього середовища. Правила поведінки в небезпечних ситуаціях. Служби захисту населення.</li> <li>▪ Основні риси характеру дівчаток і хлопчиків. Вплив рис характеру на здоров'я. Правила спілкування. Особливості спілкування хлопчиків і дівчаток. Ознаки дружнього спілкування.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ допомагати людям з обмеженими можливостями;</li> <li>▪ знайти і повідомити службу захисту населення;</li> <li>▪ дотримуватися правил безпечної поведінки щодо ВІЛ-інфікування;</li> <li>▪ безпечно поводитися на воді;</li> <li>▪ Надати першу допомогу потерпілому на воді;</li> <li>▪ виконувати правила виживання в автономній ситуації;</li> <li>▪ визначати позитивні риси характеру;</li> <li>▪ спілкуватися з однокласниками, дівчатками та хлопчиками.</li> </ul>	<p>ров'я;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ використовувати здобуті знання для зміцнення здоров'я та виходу з кризової ситуації;</li> <li>▪ співпрацювати з працівниками установ охорони здоров'я та безпеки.</li> </ul>
<b>ХІІІ. ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Знання про вплив фізичних вправ на здоров'я, розумову та фізичну працездатність;</li> <li>▪ про роль теоретичного, фізичного і технічного підготування в гімнастиці, л/атлетиці, спортивних іграх (волейбол, баскетбол, гандбол, футбол), кросовій підготовці, туризму в збереженні та вдосконаленні основних фізичних якостей</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Виконувати найпростіші прийоми самоконтролю, дотримуватися правил загартування, гігієнічних вимог під час занять фізичними вправами, рухового режиму, правил безпеки при заняттях фізичними вправами.</li> <li>▪ Виконувати відносно своїх вікових особливостей: <ul style="list-style-type: none"> <li>А) підготовчі та спеціальні фізичні вправи з видів рухової діяльності, передбачених навчальною програмою;</li> <li>Б) елементи техніки видів рухової діяльності, передбачених державними вимогами до навчальних досягнень учнів 5 класу.</li> </ul> </li> <li>▪ Дотримуватися правил безпеки при виконанні фізичних вправ;</li> <li>▪ виконувати контрольні навчальні нормативи і вимоги та орієнтовні тести оцінювання стану фізичної підготовленості відповідно до вікових особливостей і вимог програми.</li> </ul>	<p><b>Здатність:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ піклуватися про своє здоров'я та оточення;</li> <li>▪ здійснювати самоконтроль при самостійних заняттях фізичними вправами;</li> <li>▪ використовувати фізичні вправи в процесі активного відпочинку.</li> </ul>

<b>XIV. ТРУДОВЕ НАВЧАННЯ</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Поняття про технологію та техніку;</li> <li>▪ об'єкти технологічної діяльності;</li> <li>▪ методи та етапи проектування;</li> <li>▪ художнє конструювання;</li> <li>▪ поняття про технічний рисунок, креслення;</li> <li>▪ моделювання;</li> <li>▪ види конструкційних матеріалів;</li> <li>▪ основні види техніки;</li> <li>▪ механічні знаряддя праці;</li> <li>▪ машина як вид техніки;</li> <li>▪ способи виготовлення деталей заданої форми;</li> <li>▪ особливості процесу різання різних матеріалів;</li> <li>▪ різні знаряддя праці для з'єднання матеріалів;</li> <li>▪ види оздоблень виробів;</li> <li>▪ знаряддя праці для оздоблення робіт;</li> <li>▪ методи контролю якості виробу;</li> <li>▪ візуальний метод оцінювання об'єктів праці;</li> <li>▪ вимірювання лінійних розмірів предметів;</li> <li>▪ ручні та механічні знаряддя обробітку ґрунту;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Виконувати правила внутрішнього розпорядку в майстерні та загальні правила безпечної праці;</li> <li>▪ працювати з інформаційними джерелами про техніку та технології;</li> <li>▪ виконувати кольорові ескізи виробу; технічні рисунки;</li> <li>▪ виконувати креслення в масштабі і натуральну величину;</li> <li>▪ підбирати матеріали для виготовлення виробу;</li> <li>▪ розраховувати необхідну кількість матеріалу;</li> <li>▪ готувати матеріали до різання та різання;</li> <li>▪ уміння здійснювати візуальний контроль виробу та вимірювати лінійні розміри предмета;</li> <li>▪ навички роботи з ручними і механізованими знаряддями праці;</li> <li>▪ доглядати за ручними й механізованими знаряддями праці;</li> <li>▪ виконувати розрахунок основних витрат на виготовлення виробу, матеріалів і витрат часу;</li> <li>▪ навички ведення домашнього господарства, користування побутовими приладами, (плитою, посудом, заварювання напоїв, приготування бутербродів, страв із яєць);</li> <li>▪ виконувати операції ручного обробітку ґрунту на шкільній території;</li> <li>▪ вміння виконувати кольорові ескізи, технічний рисунок, креслення виробу;</li> <li>▪ знання основних видів конструкційних матеріалів;</li> <li>▪ знання механічних способів з'єднання металів із різних матеріалів;</li> <li>▪ знання основних видів оздоблень виробів, уміння оздоблювати вироби (на прикладі одного з виробів).</li> </ul>	<p><b>Здатність:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ користуватись інформаційними джерелами, пов'язаними з технологічною діяльністю;</li> <li>▪ застосовувати метод фантазування для проектування виробу;</li> <li>▪ співпрацювати з однокласниками у процесі проектування, виготовлення й оцінювання виробу.</li> </ul>

### Додаток 3.

#### Практика реалізації компетентнісного підходу в природничих дисциплінах (Трубачева С.Е.)

Готуючись до уроку, вчитель має проаналізувати, як саме певний навчальний матеріал можна використати для розвитку в учнів як предметних, так і базових компетенцій. Для цього складається їх орієнтовний перелік, який разом зі структурними компонентами компетенції відбивається в планах уроків.

Користуючись схемою структури освітньої компетенції, можна внести в план уроку такі компоненти:

- назва навчальної теми;
- назва компетенції або її елемента;
- мінімальний досвід діяльності або попередній етап сформованості компетентності;
- соціальна, особистісна мотивація необхідності подальшого формування компетентностей;
- знання, вміння, навички, необхідні для подальшого формування компетентності;
- способи діяльності на певному етапі формування компетентності;
- рефлексія ефективності отриманого результату.

Розробляючи **план вивчення теми “Травлення”** в курсі біології людини, можна запропонувати таку структуру формування однієї з предметних компетенцій учнів.

1. Назва теми: травлення.
2. Назва компетенції: формування в учнів досвіду гігієни травлення. Формування компетентності відбувається поступово, протягом чотирьох уроків, відведених на вивчення відповідної теми.
3. Мінімальний досвід:
  - усвідомлюють важливість дотримання умов здорового способу життя для повноцінного життя в суспільстві;
  - називають основні органи, де відбувається перетравлювання їжі;
  - знають основні ознаки неякісної їжі;
  - називають перші ознаки розладу системи шлунково-кишкового тракту.
4. Компетенція потрібна для формування в учнів елементів досвіду збереження здоров'я людини протягом життя.
5. Перелік знань, які становлять компетенцію:
  - значення процесу травлення для організму людини;
  - будова органів травлення людини;
  - особливості травлення в різних відділах системи травлення;
  - найпоширеніші захворювання шлунково-кишкового тракту та чинники, що їх викликають;
  - гігієна ротової порожнини;
  - режим харчування.

Перелік умінь і навичок, які належать до компетенції:

- показують на схемі місце знаходження органів системи травлення та характеризують основні етапи перетравлювання їжі;
  - ознайомлені з основними вимогами до здорового харчування;
  - називають правила гігієни ротової порожнини та гігієни харчування;
  - знають основні ознаки розладу системи травлення та прийоми надання першої допомоги хворому.
6. Способи діяльності на цьому етапі формування компетентності:
    - аналізують, систематизують основні правила гігієни харчування для збереження здорового способу життя;

- пояснюють значення нейрогуморальної регуляції перетравлювання їжі у ротовій порожнині та шлунку;
  - аналізують і систематизують причини, які викликають розлади в системі травлення людини та їх наслідки.
7. Учні пропонується система рефлексивних і контрольних завдань для кожного уроку з цієї теми.

**Урок: “План місцевості”.**

- 1) назва компетенції: досвід складання плану місцевості.
- 2) З базових компетенцій тут, наприклад, можна звернути увагу на такі: ціннісно-смысловая компетенція – формулювати свої ціннісні орієнтири стосовно об’єкта, що вивчається; навчально-пізнавальна компетенція – ставити запитання за спостереженими фактами, шукати причини явищ, фіксувати своє розуміння або нерозуміння проблеми, що вивчається; комунікативна компетенція – застосовувати способи спільної діяльності в групі;
- 3) визначається мінімально необхідний досвід діяльності учня на уроці:
  - навички малювання, креслення, основи образного мислення;
- 4) зазначається, для чого компетенція необхідна учневі:
  - ця компетенція формується для розвитку вміння учня орієнтуватись на місцевості з різним рельєфом, розвитку зорової пам’яті учнів, формування та розвитку вміння образно мислити;
- 5) визначається перелік знань, які становлять компетенцію:
  - знати поняття та вміння розкрити їх сутність: орієнтування, горизонт, лінія горизонту, сторони горизонту, компас, місцевість, зображення місцевості, напрямки, масштаб, відстані, висоти;
  - знати вимоги до складання плану місцевості (які вимірні прилади потрібні і як з ними працювати; як визначити масштаб; умовні позначки для складання плану);
  - вміння й навички, які їй стосуються:
  - вимірювання віддалей вимірними приладами, визначення приблизної відстані на місцевості, робити план шляху, графічні вміння й навички;
- 6) способи діяльності стосовно обраних реальних об’єктів:
  - формувати вміння практично “переносити” певний простір на план та вміння “бачити” за кресленням плану певну місцевість;
- 7) розробляються рефлексивні та контрольні завдання для визначення рівня сформованості компетенції або її елемента на цьому уроці.

У процесі реалізації змісту шкільної освіти вчитель має пам’ятати, що дидактичною доміантою, згідно з поставленими завданнями, є визнання ключовим в освіті особистості учня, необхідності створення сприятливих умов для його розвитку та становлення, успішного входження в життя сучасного суспільства.

Тому важливо

1. закладати систему знань, яка формується протягом життя;
2. розвивати потреби й інтереси учнів, створювати позитивну мотивацію для подальшого навчання;
3. сприяти виробленню учнями умінь і навичок, необхідних під час самостійного навчання.

#### Додаток 4.

#### Практика реалізації компетентнісного підходу в суспільствознавчих дисциплінах (О.І. Пометун, Г.О. Фрейман)

Орієнтація змісту освіти на розвиток компетентностей учнів насамперед передбачає ґрунтовне розроблення системи компетентностей різного рівня. Така система має містити як елементи комплексу компетентностей, що пов'язані за змістом і структурою та можуть розвиватись в учнів поступово залежно від предмета, освітньої галузі, року навчання. Загальногалузеві компетентності, розвинені в учнів як результат засвоєння змісту освіти в тій чи іншій галузі становлять базову міждисциплінарну основу для набуття учнями ключових компетентностей.

Тільки такий системний підхід до визначення результатів навчання на кожному з його етапів дозволить здійснити реальні зміни в змісті освіти, що мають відбитися в галузевих стандартах освіти та навчальних програмах з окремих предметів.

Якщо спробувати визначити загальногалузеві компетентності для галузі “Суспільствознавство”, то, наприклад, ключова загальнокультурна компетентність орієнтує зміст суспільствознавчої освіти на досягнення таких результатів, як набуття учнями таких здатностей:

- визначати суттєві ознаки й тенденції розвитку найважливіших явищ і процесів у галузях науки та культури;
- порівнювати і співвідносити досягнення європейської та світової науки й культури з національними;
- пояснювати особливості та своєрідність різних проявів культурних контекстів у різних народів і представників різних культур;
- застосовувати технології діалогу та полілогу в гетерогенних культурних групах;
- застосовувати мовленнєві навички з української та рідної мов й норми сучасної мовленнєвої культури;
- порівнювати особливості передання певної інформації за допомогою мови, символів і текстів у різних соціокультурних контекстах;
- визначати основні елементи та характеризувати й порівнювати сучасні моделі інтеркультурної толерантної поведінки та спільної конструктивної діяльності у взаємовідносинах між державами, суспільними структурами, соціальними групами та особами;
- визначати та характеризувати різні системи цінностей, притаманних сучасному суспільству та їх вплив на розвиток суспільства й життя людей.

Для того щоб взаємозалежність і співвідношення напрямів набуття ключової та загальногалузевої компетентностей була зрозумілішою відтворимо її у вигляді таблиці.

**Таблиця 1. Взаємозалежність і співвідношення напрямів набуття ключової та загальногалузевої компетентностей**

Напрями набуття ключової загальнокультурної компетентності	Напрями набуття загальногалузевої компетентності особистості у сфері загальної культури
Аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства.	Визначати суттєві ознаки й тенденції розвитку найважливіших явищ і процесів у галузі науки та культури. Порівнювати і співвідносити досягнення європейської та світової науки й культури з національними.



Застосовувати засоби та технології інтеркультурної взаємодії. Розробляти та реалізовувати стратегії діяльності, поведінки й кар'єри в умовах міжкультурного суспільства.	Пояснювати особливості та своєрідність різних проявів культурних контекстів у різних народів і представників різних культур. Застосовувати технології діалогу та полілогу в гетерогенних культурних групах.
Знати рідну й іноземні мови, застосовувати мовленнєві навички та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну й іноземні мови, символіку та тексти.	Застосовувати навички мовлення з української та рідної мови й норми сучасної мовленнєвої культури. Порівнювати особливості передання певної інформації за допомогою мови, символів і текстів у різних соціокультурних контекстах.
Опанувати й створювати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу та людської цивілізації.	Визначати основні елементи та характеризувати й порівнювати сучасні моделі інтеркультурної толерантної поведінки та спільної конструктивної діяльності у взаємовідносинах держав, суспільних структур, соціальних груп та осіб.
Застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей.	Визначати й характеризувати різні системи цінностей, притаманних сучасному суспільству, та їх вплив на розвиток суспільства й життя людей.

Загальнопредметні компетентності повністю не співвідносяться із загальногалузевими, однак об'єктивно мають бути спрямованими на їх набуття. Якщо визначати загальнопредметні компетентності для предмета "Історія" (освітня галузь "Суспільство-знавство"), то цей перелік може бути таким:

**Хронологічна** – передбачає вміння учнів орієнтуватися в історичному часі.

**Напрями набуття:**

- розглядати суспільні явища в розвитку та в конкретних історичних умовах певного часу;
- зіставляти історичні події, явища з періодами (епохами), орієнтуватися в науковій періодизації історії;
- використовувати періодизацію як спосіб пізнання історичного процесу.

**Просторова** – передбачає вміння учнів орієнтуватися в історичному просторі:

- співвідносити розвиток історичних явищ і процесів з географічним положенням країн та природними умовами;
- користуючись картою, визначати причини та наслідки історичних подій, процесів, основні тенденції розвитку міжнародних відносин і місця в них України, пов'язані з геополітичними чинниками і факторами навколишнього середовища;
- характеризувати, спираючись на карту, історичний процес та його регіональні особливості.

**Інформаційна** – передбачає вміння учнів працювати з джерелами історичної інформації:

- критично аналізувати й оцінювати історичні джерела, виявляти тенденційну інформацію та пояснювати її необ'єктивність;
- користуватись довідковою літературою, інтернетом тощо для самостійного пошуку інформації;

- самостійно інтерпретувати зміст історичних джерел та відбиті в них історичні факти, явища, події;
- оцінювати, порівнювати, пояснювати факти і явища дійсності на основі інформації, отриманої з різних джерел знань;
- розрізняти інші погляди, визнавати та сприймати цю різноманітність.

**Мовленнєва** – будувати усні та письмові висловлювання щодо історичних подій і явищ.

Усно:

- розповідати про історичні події та явища й описувати їх, давати усний відгук на відповідь однокласника, оцінювати власну відповідь; готувати повідомлення, доповіді та виступати перед однокласниками; брати участь у дискусії, аргументувати, посилаючись на джерело, власну позицію.

Письмово:

- писати коротке оповідання про подію; складати різні типи планів, формулювати доречні питання до історичних текстів;
- писати есе з викладенням власної позиції;
- готувати аналітичні доповіді, реферати, складати тези, розгорнутий та опорний конспекти й будувати відповідь на цій основі;
- давати письмову рецензію на текст, відповідь чи виступ інших учнів.

Усно та письмово:

- надавати усну та письмову історичну характеристику подіям, явищам, видатним діячам;
- складати таблиці та схеми й будувати відповідь на основі схеми чи таблиці;
- висловлювати власну думку, формулювати й захищати власну позицію під час усної та письмової дискусій.

**Логічна** – аналізувати, пояснювати історичні факти, формулювати теоретичні поняття, положення, концепції:

- аналізувати, синтезувати й узагальнювати значний обсяг інформації в певній системі;
- користуватися науковою термінологією; застосовувати поняття як інструмент пізнання нового;
- визначати роль людського фактора в історії, давати всебічну характеристику історичних особистостей, розкривати внутрішні мотиви їхніх дій, створювати політичні й історичні портрети;
- визначати причини, сутність, наслідки та значення історичних явищ і подій;
- проводити нескладні дослідження.

**Аксєологічна** – формулювати версії й оцінки історичного руху та розвитку:

- порівнювати, пояснювати, узагальнювати та критично оцінювати факти й діяльність осіб, спираючись на набуті знання, власну систему цінностей, з позиції загальнолюдських і національних цінностей;
- виявляти суперечності в позиціях, різні інтереси, потреби соціальних груп і окремих осіб та їх роль в історичному процесі, тенденції й напрями історичного розвитку;
- оцінювати різні версії й думки про минулі історичні події, визнаючи, що деякі джерела можуть бути необ'єктивними.

Якщо співвіднести напрями набуття загальногалузевої та загальнопредметних компетентностей, то можемо побачити, що кожен з визначених у загальногалузевої компетентності напрямів потребує опанування учнями комплексом предметних компетентностей. На нашу думку, саме такий підхід може забезпечити реалізацію специфіки змісту окремого предмета в загальнодидактичному міжпредметному підході, яким є компетентнісний. Спроба такого співвіднесення представлена в таблиці 2.

Таблиця 2. Співвіднесення змісту на основі компетентнісного підходу

Культурна	Загальногалузеві суспільствознавчі компетентності	Загальнопредметні історичні компетентності
Аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства.	Визначати суттєві ознаки й тенденції розвитку найважливіших явищ і процесів у галузі науки та культури. Порівнювати і співвідносити досягнення європейської та світової науки й культури з національними.	<b>Хронологічна</b> – передбачає уміння учнів орієнтуватися в історичному часі. <b>Просторова</b> – передбачає уміння учнів орієнтуватися в історичному просторі. <b>Логічна</b> – аналізувати, пояснювати історичні факти, визначати основні тенденції, зв'язки та взаємовплив явищ і процесів у галузі науки й культури в минулому людства, окремих цивілізацій і народів. Характеризувати культурний і духовний контексти розвитку світового, європейського та українського суспільства в різні історичні епохи.
Застосовувати засоби та технології інтеркультурної взаємодії. Розробляти і реалізовувати стратегії діяльності, поведінки й кар'єри в умовах полікультурного суспільства.	Пояснювати особливості та своєрідність різних проявів культурних контекстів у різних народів і представників різних культур. Застосовувати технології діалогу та полілогу в гетерогенних культурних групах.	<b>Інформаційна</b> – передбачає уміння учнів працювати з джерелами історичної інформації, для того щоб характеризувати й порівнювати культурні контексти різних народів і цивілізацій минулого, технології інтеркультурної взаємодії, що напрацьовані людством на різних етапах соціогенезу.
Знати рідну й іноземні мови, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну й іноземні мови, символіку та тексти.	Застосовувати навички мовлення з української та рідної мов й норми сучасної мовленнєвої культури. Порівнювати особливості передання певної інформації за допомогою мови, символів і текстів у різних соціокультурних контекстах.	<b>Мовленнєва</b> – будувати усні та письмові висловлювання щодо впливу мови на розвиток культури та духовності різних цивілізацій і народів у конкретну історичну епоху. Визначати вплив мовленнєвої культури суспільства на особливості письмових історичних джерел у різні періоди соціогенезу.
Опановувати й створювати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та	Визначати основні елементи та характеризувати й порівнювати сучасні моделі інтеркультурної толерантної поведінки та спільної конструктивної діяльності у взаємовідносинах держав, суспільних структур, соціальних груп та осіб.	Знаходити, описувати та порівнювати прояви толерантної поведінки в різні історичні часи. Оцінювати діяльність історичних осіб та взаємостосунки між суб'єктами суспільного життя з погляду забезпечення інтеркультурної взаємодії.

інших відмінностей між народами, різноманітності світу та людської цивілізації.		
Застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей.	Визначати та характеризувати різні системи цінностей, притаманних сучасному суспільству, та їх вплив на розвиток суспільства й життя людей.	<b>Аксеологічна</b> – формулювати версії й оцінки історичного руху та розвитку, характеризувати й порівнювати вплив систем цінностей, притаманних тому чи іншому суспільству в певний історичний час, на перебіг історичних подій та долі людей.

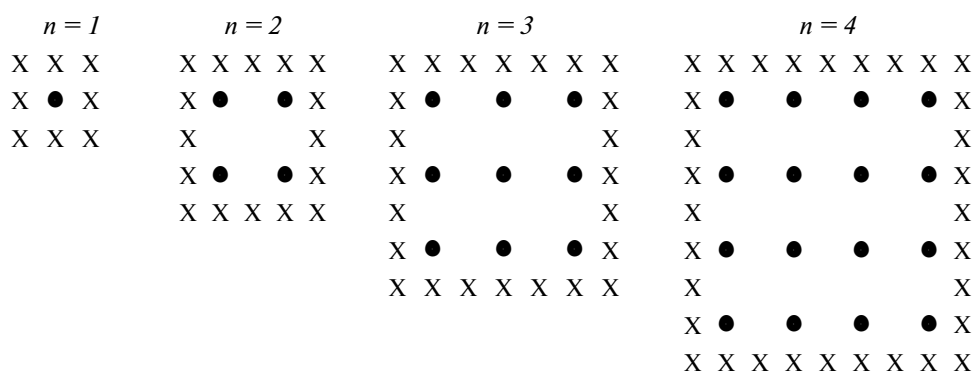
## Додаток 5 ([http://bspu.ab.ru/Friends/OKO/PISA/REP\\_RUS.htm](http://bspu.ab.ru/Friends/OKO/PISA/REP_RUS.htm))

### 2.1. Приклади завдань, для перевірки математичної грамотності (російською мовою)

#### Яблони

Фермер на садовому участку высаживає яблони в формі квадрата, як показано на рисунку. Для захисту яблонь від вітра він сажає по краях участка хвойні дерева.

Нижче на рисунку зображені схеми посадки яблонь і хвойних дерев'яв для декількох значень  $n$ , де  $n$  – кількість рядів посаджених яблонь. Цю послідовність можна продовжити для будь-якого числа  $n$ .



X – хвойне дерево

● – яблоня

#### Вопрос 1: Яблони (51%<sup>9</sup>, 548 баллов<sup>10</sup>)

Заполните таблицу:

$n$	Колличество яблонь	Колличество хвойных деревьев
1	1	8
2	4	

#### Вопрос 2: Яблони (38%, 655 баллов)

В рассмотренной выше последовательности количество посаженных яблонь и хвойных деревьев подсчитывается следующим образом:

$$\text{количество яблонь} = n^2,$$

$$\text{количество хвойных деревьев} = 8n,$$

где  $n$  – число рядов высаженных яблонь.

Для какого значения  $n$  число яблонь будет равно числу посаженных вокруг них хвойных деревьев?

Запишите решение.

**Вопрос 3: Яблони (8%, 723 балл)**

Предположим, что фермер решил постепенно увеличивать число рядов яблонь на своем участке. Что при этом будет увеличиваться быстрее: количество высаживаемых яблонь или количество хвойных деревьев?

Запишите объяснение своего ответа.

**2.2. Скорость гоночной машины**

На графике показано, как изменялась скорость гоночной машины, когда она проходила второй круг по трёхкилометровой кольцевой трассе без подъёмов и спусков.

**Вопрос 1: Скорость гоночной машины (69%, 492 балла)**

Чему примерно равно расстояние от линии старта до начала самого длинного прямолинейного участка трассы?

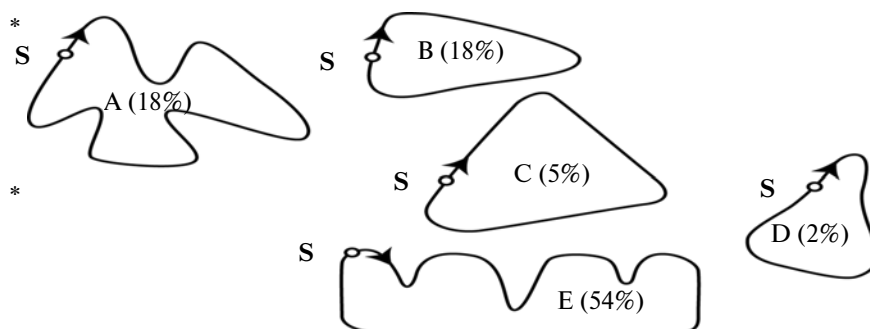
- A 0,5 км (7%<sup>42</sup>)
- \* B 1,5 км (69%)
- C 2,3 км (9%)
- D 2,6 км (9%)

**Вопрос 2: Скорость гоночной машины (77%, 403 балла)**

В каком месте трассы скорость машины была наименьшей при прохождении второго круга?

<sup>42</sup> Процент учащихся, выбравших данный ответ.

A На линии старта. (9%)



S – линия старта

B Примерно на отметке 0,8 км. (4%)

C Примерно на отметке 1,3 км. (77%)

D Примерно посередине трассы. (7%)

**Вопрос 3: скорость гоночной машины (66%, 413 баллов)**

Что можно сказать о скорости машины при прохождении трассы между отметками 2,6 км и 2,8 км?

A Скорость машины оставалась постоянной. (11%)

B Скорость машины увеличивалась. (66%)

C Скорость машины уменьшалась. (11%)

D По данному графику невозможно определить изменение скорости машины. (9%)

**Вопрос 4: скорость гоночной машины (18%, 655 балл)**

Ниже изображены пять различных по форме гоночных трасс.

По какой из этих трасс ехала гоночная машина, график скорости которой приведен ранее? Обведите букву, которой обозначена эта трасса.

**Компетентнісний підхід у сучасній освіті:  
світовий досвід та українські перспективи**

**(Бібліотека з освітньої політики)**

*Колективна монографія*

**Колектив авторів:** Бібик Н.М., Ващенко Л.С., Локшина О.І., Овчарук О.В.,  
Паращенко Л.І., Пометун О.І., Савченко О.Я., Трубачева С.Е.

**Рецензенти:** Мальований Ю.І., Сухомлинська О.В.

Під загальною редакцією О.В.Овчарук

Підписано до друку 19.01.2005. Формат 70х100 1/16. Папір офсетний. Друк офсетний.  
Умов. друк. арк. 9,03. Обл.-вид. арк. 8,87.

Видавництво “К.І.С.”

04080 Київ-80, а/с 1, тел. (044) 462-5269/70, <http://books.dovidka.com.ua>  
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів  
видавничої справи ДК, № 677 від 19.11.2001 р.

ТОВ “Лайт-прінт”

Київ, вул. Машинобудівна, 46