

**ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ
ЯК ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ**

**ТРОСТЯНЕЦЬКА РАЙОННА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
ВІДДІЛ ОСВІТИ**

РАЙОННИЙ МЕТОДИЧНИЙ КАБІНЕТ



НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЗБІРНИК

Випуск 9

**м. Тростянець
2010**

До інформаційно-методичного збірника «Формування життєвих компетентностей особистості як інноваційна педагогічна діяльність» увійшли науково-методичні статті, які знайомлять із теоретичними аспектами реалізації компетентнісного підходу в освіті.

Упорядник, комп'ютерна верстка та дизайн: Волочаєва Л.А., завідувачка районного методичного кабінету відділу освіти Тростянецької райдержадміністрації

Використано матеріали:

<http://revolution.allbest.ru/>

<http://refkurs.narod.ru/>

<http://refsbank.info/>

<http://www.refine.org.ua/>

Надруковано в інформаційно-методичному центрі районного методичного кабінету відділу освіти Тростянецької райдержадміністрації.

Тираж: 30 примірників

ЗМІСТ

▪ Компетентнісно орієнтований підхід в освіті	5
▪ Компетентнісно орієнтований підхід до навчання	12
▪ Професійна компетентність педагога	14
▪ Компетентнісний підхід у навчанні школярів: суть, перспективи, проблеми	19
▪ Ключові освітні компетентності	24
▪ Формування громадянської компетентності старшокласників засобами різних предметів	32
▪ Життєва компетентність дітей – основа розвитку особистості	44
▪ Життєва компетентність учнів як один з принципів особистісно орієнтованого навчання	49
▪ Життєва компетентність у соціальній психології: до визначення поняття ...	54
▪ Формування комунікативної компетенції	62
▪ Психолого-педагогічні аспекти формування життєвої компетентності особистості	69
▪ Рольова компетентність як умова гармонійності життєвого світу особистості	71
▪ Використання різнорівневих завдань з метою формування ключових компетентностей під час контролю	80
▪ Компетентність і компетенції у навчанні хімії	84
▪ Компетентність особистості – мета сучасної школи. Бібліографічний показник	94



ШКОЛА ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ –
*це школа, методологічною основою якої є
теорія життєтворчості, в якій життєва
компетентність визначається як системна
властивість особистості*



КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ



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 із особистісно орієнтованим і діяльнісним 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 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 (між предметні) 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** – їх набуває учень упродовж вивчення того чи іншого предмета всіх класах середньої школи.

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 визначеною 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 відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер.

З погляду вимог до рівня підготування 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) компетентностей:

- **поліфункціональність:** дають змогу вирішувати різноманітні проблеми в різних сферах особистого й суспільного життя;
- **надпредметність і міждисциплінарність:** застосовані 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 відбору відповідно до сфер суспільного життя, в яких сьогодні особистість реалізовує себе та провадить свою діяльність.*

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);**
- **соціальна;**
- **загальнокультурна;**
- **здоров'язберігаюча;**
- **компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій;**
- **громадянська;**
- **підприємницька.**

1. Уміння вчитись.

Уміння вчитись слід розуміти як цілісне індивідуальне психологічне утворення, яке має кілька складників та інтегрує психолого-особистісні характеристики учні зі змістовою і процесуальною основою учіння і характеризується розвиненою 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 і навчальних засобів. Це дає змогу людині, яка звикла самостійно вчитися, 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 вчитися змінює стиль мислення і життя особистості.

Тільки розуміючи діяльність як цілісний і багатофункціональний процес, можна обґрунтувати сутність поняття вміння вчитися 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 учителеву;
- 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 іншими.

3. Загальнокультурна компетентність.

Загальнокультурна компетентність стосується розвитку сфери культури особистості та суспільства у всіх її аспектах, що передбачає передусім формування культури міжособистісних 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 та загальнолюдських цінностей, для розроблення та 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, різноманітність 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 у 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.

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;
- вміння 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;
- вміння виконувати гігієнічні процедури.

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:

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

4.2.2. Навички співчуття:

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

4.2.3. Навички розв'язування конфліктів:

- вміння розрізняти конфлікти поглядів і конфлікти інтересів;
- вміння розв'язувати конфлікти поглядів на основі толерантності;
- вміння 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 відстоювати 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 володарем свого життя;
- установка на успіх;
- уміння зосереджуватися на досягненні мети;
- розвиток наполегливості та працьовитості.

5. Компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій.

Компетентності з інформаційних та комунікаційних технологій передбачають здатність учня орієнтуватися 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 їх 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 потреби особи та захищають права людини й громадянина;

робити свідомий вибір та застосовувати демократичні технології прийняття індивідуальних і колективних рішень, враховуючи інтереси і 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;

- організовувати 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 підприємницькою 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.

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ



У сучасному суспільстві тривають швидкі й фундаментальні зміни в основних напрямках людської діяльності. Людство має нагальну потребу обробки інформації. Необхідність пошуку нових організаційних форм і методик навчання обумовлена тим, що виникла потреба в розробці методики, що відповідає адаптації школи до комп'ютерної

епохи.

Школа повинна стати найважливішим фактором гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових, сучасних життєвих установок особистості. Українська школа покликана сьогодні створювати умови для розвитку і саморозвитку особистості учня, а інформатика як предмет має сприяти адаптації сучасного учня в сучасному динамічному світі інформаційних технологій. Це завдання під силу лише тим вчителям інформатики, що здатні не тільки завантажувати пам'ять учнів технічними знаннями, а й формувати компетентності учнів. Формування компетентностей учнів зумовлене не лише реалізацією відповідного оновленого змісту освіти, а й пошуком адекватних методів та технологій навчання.

С.Бондар подає таке визначення: «Компетенції — це здатність розв'язувати проблеми, що забезпечується не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів».

Можна сказати, що компетентність, на відміну від простого знання, існує у формі діяльності (реальної чи мисленнєвої), а не інформації про неї. Основні групи компетентностей, які визначає Комісія з питань культурної співпраці при Раді Європи:

- | | |
|-------------------|------------------------------|
| • соціальні, | • інформаційні, |
| • політкультурні, | • діяльнісно-творчі, |
| • комунікативні, | • саморозвитку і самоосвіти. |

У формуванні компетентності як загальної здібності беруть участь усі групи і всі вони є вирішальними: за умови несформованості бодай однієї з них неможливо досягти компетентності.

Класифікація компетентностей стосовно навчального предмета інформатики:

- 1) ключові;
- 2) узагальнені предметні;
- 3) прикладні предметні.

Ключові компетентності:

- ціннісно-смилова, яка пов'язана з ціннісними уявленнями учня, його здатністю до орієнтування в житті;
- загальнокультурна, пов'язана з колом питань, у яких учень має бути обізнаним щодо загальнолюдської культури, релігії, національних традицій
- навчально-пізнавальна: уміння розрізняти факти від домислів, використання різних методів познання;
- інформаційна, пов'язана з формуванням уміння самостійно шукати, аналізувати, добирати необхідну інформацію, трансформувати, зберігати та транслювати її. Ця компетенція забезпечує навички роботи учнів з інформацією, що міститься в навчальних предметах і освітніх галузях, а також в навколишньому світі;
- комунікативна, що містить способи взаємодії з людьми, навички роботи в групі. Учень має вміти відрекомендувати себе, написати листа, анкету, заяву, поставити запитання, вести дискусію тощо;
- соціально-трудова: оволодіння знанням і досвідом у громадсько-суспільній діяльності;
- компетенція особистого самовдосконалення, спрямована на засвоєння способів фізичного, духовного та інтелектуального саморозвитку.

Узагальнені предметні компетентності — це здатність використовувати знання та інформаційну грамотність як те, що означає ефективне використання інформації та знань, дає можливість особистості їх сприймати і застосовувати, використовуючи їх як базис для формування власних можливих варіантів дії, позицій, прийняття рішень та активних дій.

Прикладні предметні компетентності – це здатність використовувати нові інформаційні технології. Вона передбачає не тільки технічні здібності, а й обізнаність у застосуванні нових форм інформаційних технологій для взаємодії і спілкування.

Але жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Природа компетентності така, що вона може виявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності. Отже, цінності є основою будь-яких компетенцій. Як же можна цього досягти? Як зацікавити учнів, щоб підвищити рівень їхньої компетентності?

Шляхи формування компетентності учнів (за І.Підласим):

- створення умов для розвитку та самореалізації учнів;
- задоволення запитів та потреб школяра;
- засвоєння продуктивних знань, умінь;
- розвиток потреби поповнювати знання;
- виховання в цивілізованому суспільстві.

Отже, компетентність — це не тільки і не стільки знання, а знання плюс уміння і навички користуватися цим знанням. Для формування інформаційної компетенції учитель повинен:

- сформувати міцні базові знання учня;
- навчити, де учень може знайти необхідну йому інформацію з теми;
- сформувати вміння, щоб учень міг якомога швидше знайти необхідну інформацію із застосуванням новітніх інформаційних технологій;
- розвинути в учнів уміння відфільтрувати в інформації тільки актуальну та корисну;
- сформувати вміння опрацьовувати, обробляти, редагувати інформацію застосовуючи сучасні інформаційні технології;
- сформувати вміння аналізувати інформацію, помічати закономірності та використовуючи їх, прогнозувати й робити висновки;
- сформувати вміння на основі аналізу попередньої інформації формувати власну точку зору;
- сформувати вміння генерувати власні оригінальні думки та ідеї;
- сформувати вміння реалізовувати на практиці на основі власних ідей нові схеми, розробки, технології, пристрої тощо.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА



Поняття "компетентність" (лат. *competens* - відповідний, здібний) означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі. Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості учителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її в практичній діяльності. Педагогічна компетентність

учителя - це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Зміст психолого-педагогічних знань визначається навчальними програмами. Психолого-педагогічна підготовленість складається із знань методологічних основ і категорій педагогіки; закономірностей соціалізації і розвитку особистості: суті, цілей і технологій навчання та виховання; законів вікового анатомо-фізіологічного і психічного розвитку дітей, підлітків, юнацтва. Вона є основою гуманістично орієнтованого мислення педагога.

Психолого-педагогічні і спеціальні (з предмета) знання є необхідною, але недостатньою умовою професійної компетентності. Практичне розв'язання педагогічних завдань забезпечують уміння і навички, передумовою яких є теоретико-практичні і методичні знання.

Педагогічні уміння – це сукупність послідовно розгорнутих дій, що ґрунтуються на теоретичних знаннях. Частина цих дій може бути автоматизованою (навички).

Через педагогічні уміння розкривається структура професійної компетентності педагога. Зважаючи на те, що розв'язання будь-якого педагогічного завдання зводиться до тріади "мислити - діяти - мислити", що збігається з компонентами (функціями) педагогічної діяльності та відповідними їм уміннями, В.О.Сластьонін розподілив педагогічні уміння на чотири групи.

1. Уміння "переводити" зміст процесу виховання в конкретні педагогічні завдання: вивчення особистості і колективу для визначення рівня їх підготовленості до активного оволодіння новими знаннями і проектування на цій основі розвитку колективу й окремих учнів; виділення комплексу освітніх, виховних і розвивальних завдань, їх конкретизація і визначення завдання, що домінує.

2. Уміння побудувати і привести в дію логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування освітньо-виховних завдань; обґрунтований відбір змісту освітнього процесу; оптимальний відбір форм, методів і засобів його організації.

3. Уміння виділяти і встановлювати взаємозв'язки між компонентами і факторами виховання, приводити їх в дію: створення необхідних умов (матеріальних, морально-психологічних, організаційних, гігієнічних та інших); активізація особистості школяра, розвиток його діяльності, яка перетворює його із об'єкта в суб'єкт виховання; організація і розвиток спільної діяльності; забезпечення зв'язку школи із середовищем, регулювання зовнішніх незапрограмованих впливів.

4. Уміння облікувати й оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз і аналіз освітнього процесу і результатів діяльності вчителя; визначення нового комплексу стрижневих і другорядних педагогічних завдань. Зміст теоретичної готовності вчителя виявляється в узагальненому умінні педагогічно мислити, що передбачає наявність у педагога аналітичних, прогностичних, проєктивних, а також рефлексивних умінь.

Аналітичні уміння складаються з таких умінь:

- ❖ аналізувати педагогічні явища, тобто розчленовувати їх на складові елементи (умови, причини, мотиви, стимули, засоби, форми прояву і под.);
- ❖ осмислювати роль кожного елемента у структурі цілого і у взаємодії з іншими;
- ❖ знаходити в педагогічній теорії положення, висновки, закономірності, що відповідають логіці даного явища;
- ❖ правильно діагностувати педагогічне явище;
- ❖ формулювати стрижневе педагогічне завдання (проблему);
- ❖ знаходити способи оптимального вирішення його.

Прогностичні уміння пов'язані з управлінням педагогічним процесом і передбачають чітку уяву в свідомості вчителя, який є суб'єктом управління, мету його діяльності, спрямовану на очікуваний результат. Педагогічне прогнозування ґрунтується на достовірних знаннях суті і логіки педагогічного процесу, закономірностей вікового і індивідуального розвитку учнів. До складу прогностичних умінь учителя входять такі уміння:

- ❖ постановка педагогічних цілей і завдань;

- ❖ відбір способів досягнення цілей, завдань;
- ❖ передбачення результату;
- ❖ передбачення можливих відхилень і небажаних явищ;
- ❖ визначення етапів педагогічного процесу;
- ❖ приблизна оцінка передбачуваних витрат засобів, праці і часу учасників педагогічного процесу;
- ❖ планування змісту взаємодії учасників педагогічного процесу.

Педагогічне прогнозування вимагає від учителя оволодіння такими прогностичними методами, як моделювання, висування гіпотез, мисленнєвий експеримент тощо.

Проективні вміння забезпечують конкретизацію цілей навчання та виховання і поетапну їх реалізацію. Проективні уміння включають:

- ❖ переведення цілі і змісту освіти та виховання у конкретні педагогічні завдання;
- ❖ обґрунтування способів їх поетапної реалізації;
- ❖ планування змісту і видів діяльності учасників педагогічного процесу з урахуванням їх потреб та інтересів, можливостей матеріальної бази, власного досвіду і особистісно-ділових якостей;
- ❖ визначення аранжованого комплексу цілей і завдань для кожного етапу педагогічного процесу;
- ❖ планування індивідуальної роботи з учнями з метою розвитку їх здібностей, творчих сил і дарувань;
- ❖ планування системи прийомів стимулювання активності учнів;
- ❖ планування розвитку виховного середовища і зв'язків з батьками та громадськістю.

Рефлексивні уміння мають місце при здійсненні педагогом контрольно-оцінної діяльності, спрямованої на себе, на осмислення і аналіз власних дій. Для педагога важливо встановити рівень результативності (позитивної чи негативної) власної діяльності. У процесі такого аналізу визначається:

- ❖ правильність постановки цілей, їх трансформації у конкретні завдання; адекватність комплексу визначених завдань наявним умовам;
- ❖ відповідність змісту діяльності вихованців поставленим завданням;
- ❖ ефективність застосовуваних методів, прийомів і засобів педагогічної діяльності;
- ❖ відповідність застосовуваних організаційних форм віковим особливостям учнів, рівневі їх розвитку, змісту матеріалу і под.;
- ❖ причини успіхів і невдач, помилок і труднощів у процесі реалізації поставлених завдань навчання і виховання.

Зміст практичної готовності вчителя виражається у зовнішніх (предметних) уміннях, тобто в діях, які можна спостерігати. До них належать організаторські і комунікативні уміння. Нагадаємо, що організаторська діяльність педагога забезпечує залучення учнів до різних видів діяльності й організацію діяльності колективу, яка перетворює його із об'єкта в суб'єкт виховання. Організаторські уміння педагога бувають мобілізаційними, інформаційними, розвивальними і орієнтаційними.

Мобілізаційні вміння учителя обумовлені:

- ❖ привертанням уваги учнів і розвитком у них стійких інтересів до навчання, праці та інших видів діяльності;
- ❖ формуванням потреби у знаннях, праці, інших видах діяльності;
- ❖ озброєнням учнів навичками навчальної роботи;
- ❖ формуванням в учнів активного, самостійного і творчого ставлення до явищ навколишнього середовища шляхом створення спеціальних ситуацій для прояву вихованцями моральних вчинків і под.

Інформаційні вміння пов'язані не тільки з безпосереднім викладом навчальної інформації, а й з методами її отримання та обробки. Серед них вміння і навички роботи з друкованими джерелами і бібліографування, вміння здобувати інформацію з інших джерел і переробляти її відповідно до цілей і завдань педагогічного процесу. Інформаційними є також вміння:

- ❖ доступно викладати навчальний матеріал, із урахуванням специфіки предмета, рівня підготовленості учнів, їх життєвого досвіду і віку;
- ❖ логічно правильно будувати процес передачі навчальної інформації, використовуючи різні методи і їх поєднання: розповідь, пояснення, бесіду, проблемний, індуктивний, дедуктивний виклад матеріалу та інші;
- ❖ доступно, лаконічно і виразно формулювати питання;
- ❖ ефективно використовувати ТЗН (технічні засоби навчання), ЕОТ (електронно-обчислювальну техніку), засоби наочності (графіки, діаграми, схеми тощо);
- ❖ оперативно змінювати (у випадку необхідності) логіку і спосіб викладу матеріалу.

Розвивальні вміння передбачають:

- ❖ визначення "зони найближчого розвитку" (Л.С.Виготський) окремих учнів, класу в цілому;
- ❖ створення проблемних ситуацій і інших умов для розвитку пізнавальних процесів, почуттів і волі учнів;
- ❖ стимулювання пізнавальної самостійності і творчого мислення, потреби у встановленні логічних (окремого до загального, виду до роду, посилення до наслідку, конкретного до абстрактного) і функціональних (причини - наслідку, цілі - засобу, кількості - якості, дії - результату) відношень;
- ❖ формування і постановку питань, які вимагають застосування засвоєних раніше знань;
- ❖ створення умов для розвитку індивідуальних особливостей, здійснення з цієї метою індивідуального підходу до учнів.

Орієнтаційні вміння спрямовані на формування морально-ціннісних установок вихованців і наукового світогляду; організацію спільної творчої діяльності, яка розвиває соціально значущі якості особистості.

Комунікативні вміння вчителя - це взаємопов'язані групи перцептивних умінь, власне умінь спілкування (вербального) та умінь і навичок педагогічної техніки.

Перцептивні вміння допомагають розуміти інших (учнів, учителів, батьків). Для цього необхідно вміти проникати в індивідуальну суть іншої людини, визначати

її ціннісні орієнтації, які знаходять вираження в її ідеалах, потребах, інтересах, у рівні домагань. Крім того, необхідно знати наявні в учня уявлення про себе.

Уміння педагогічного спілкування - це уміння розподіляти увагу і підтримувати її стійкість; обирати відповідно до класу й окремих учнів найдоцільніші способи поведінки і звертань; аналізувати вчинки вихованців, визначати мотиви, якими вони керуються, їхню поведінку в різних ситуаціях; створювати досвід емоційних переживань учнів, забезпечувати атмосферу благополуччя у класі; керувати ініціативою у спілкуванні, використовуючи для цього багатий арсенал засобів, які підвищують ефективність взаємодії.

Педагогічна техніка є сукупністю умінь і навичок, необхідних для стимулювання активності як окремих учнів, так і колективу в цілому. До неї входять уміння обирати правильний стиль і тон у спілкуванні, керувати їх увагою, темпом діяльності, навичками демонстрації свого ставлення до вчинків учнів.

Серед умінь і навичок педагогічної техніки особливе місце посідає розвиток мови педагога, що є одним із важливих виховних засобів і містить такі аспекти: правильна дикція, "поставлений голос", ритмічне дихання і розумне приєднання до мови міміки і жестів. Крім названих, до умінь і навичок педагогічної техніки належать: уміння управляти своїм тілом; регулювати власні психічні стани; викликати "на замовлення" почуття подиву, радості, гніву і под.; володіти технікою інтонування для вираження різних почуттів (прохання, вимоги, питання, наказу, поради, побажання тощо) та інші.

Професійна компетентність учителя обумовлює його педагогічну майстерність. На думку А.С.Макаренка, педагогічна майстерність - це знання особливостей педагогічного процесу, уміння його побудувати і привести у рух.

За глибоким переконанням А.С.Макаренка, оволодіти педагогічною майстерністю може кожен педагог за умови цілеспрямованої роботи над собою. Вона формується на основі практичного досвіду. Проте не кожний досвід стає джерелом професійної майстерності. Таким джерелом є лише педагогічна діяльність, осмислена з точки зору її суті, цілей і технологій; сплав особистісно-ділових якостей і професійної компетентності педагога.

Аналіз світових тенденцій у галузі професійно-педагогічної освіти засвідчує зростання вимог до педагогічного професіоналізму і особистих якостей вчителя. На думку вчених, основними проблемами, з якими зустрічатимуться вчителі у цьому тисячолітті, є:

- постійне ускладнення змісту освіти, гарантування високого рівня освітніх стандартів;
- самостійна постановка і вирішення творчих і дослідницьких завдань; ускладнення проблем виховання;
- безперервне оволодіння прогресивними технологіями навчання і виховання, новими досягненнями вітчизняного і зарубіжного досвіду;
- розв'язання складних професійно-педагогічних проблем, які вимагають інтеграції знань, практичних умінь і навичок із таких суміжних з педагогікою наук, як філософія, психологія, медицина, релігієзнавство, економіка, правознавство, кібернетика та ін.;
- робота в єдиному інформаційному середовищі, що передбачає раціональне використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі.

Усе це може здійснювати лише вчитель з високою професійною компетентністю, розвиненими творчими, дослідницькими здібностями, високим рівнем інтелігентності, духовно-морального потенціалу, конкурентноздатності, ерудованості, здібностей до безперервної освіти.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ШКОЛЯРІВ: СУТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ, ПРОБЛЕМИ



Поняттям «компетентність» українська освіта оперує в значенні, запропонованому європейськими країнами. Експерти започаткованої 1997 р у рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США і Канади програми «DeSeCo» («Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади») визначають поняття компетентності (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання [5]. Компетентність ґрунтується на знаннях і вміннях, але ними не вичерпується, обов'язково охоплюючи особистісне ставлення до них людини, а також її досвід, який дає змогу ці знання «вплести» в те, що вона вже знала, та її спроможність збагнути життєву ситуацію, у якій вона зможе їх застосувати. Таким чином, кожна компетентність побудована на поєднанні пізнавальних ставлень і практичних навичок, знань і вмінь, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, тобто усього того, що можна мобілізувати для активної дії.

Компетентнісний підхід тісно пов'язаний із такими підходами до навчання, як:

- *особистісно орієнтований* (оскільки потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі для «всіх» на суб'єктивні надбання одного учня, що їх можна виміряти);
- *діяльнісний* (тому що може бути реалізований тільки в діяльності, тобто в процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій).

Перехід до компетентнісного підходу означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, у зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях, на організацію освітнього процесу на основі тверезого урахування затребуваності навчальних досягнень випускника школи в суспільстві, забезпечення його спроможності відповідати реальним запитам швидкозмінюваного ринку й мати сформований потенціал для швидкої безболісної адаптації як у майбутній професії, так і в соціальній структурі. Перспективність компетентнісного підходу полягає в тому, що він передбачає високу готовність випускника школи до успішної діяльності в різних сферах.

Про компетентнісний підхід до формування змісту освіти зазначено в Державних стандартах освіти [1], його реалізовано в «Критеріях навчальних досягнень» [4]. Під поняттям компетентнісний підхід розуміють спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток *ключових (базових, основних, надпредметних) і предметних компетентностей* особистості.

Серед визначених педагогами ключових компетентностей основними є такі:

- *навчальна* (вміння здобувати інформацію з різноманітних джерел різними способами, виділяти головне, аналізувати, оцінювати, використовувати на практиці; складати алгоритм навчальної діяльності; здійснювати навчальну діяльність у взаємодії; прогнозувати результат такої діяльності, докладати зусилля до його досягнення; формулювати, висловлювати, доводити власну думку; здатність навчатися протягом усього життя, підвищувати професійний рівень);
- *здоров'язберігаюча* компетентність (здатність зберігати фізичне, соціальне, психічне та духовне здоров'я – своє та інших людей);
- *соціальна* компетентність (здатність до співробітництва в групі та команді, мобільність, уміння адаптуватись і визначати особисті цілі та виконувати різні ролі й функції в колективі, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти індивідуальних і колективних дій; уміння визначати й реалізовувати мету комунікації в залежності від обставин; підтримувати взаємини; розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях);
- *загальнокультурна* компетентність (спроможність аналізувати й оцінювати досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному й духовному контексті сучасного суспільства; знати рідну й іноземні мови, інтерактивно їх використовувати; опановувати моделі толерантної поведінки, створювати умови для конструктивної співпраці в умовах культурних, мовних і релігійних відмінностей між людьми та народами; застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему загальнолюдських цінностей);
- компетентність *щодо інформаційних і комунікативних технологій* (уміння використовувати джерела інформації, зокрема ІКТ, для власного розвитку, технічна компетентність, уміння раціонально використовувати комп'ютер для пошуку, опрацювання й систематизації, зберігання й передавання інформації, оперувати технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства);
- *громадянська* компетентність (здатність орієнтуватися в проблемах суспільно-політичного життя, здійснювати захист своїх громадянських прав та інтересів; взаємодіяти з органами державної влади на користь собі й суспільству);
- *підприємницька* компетентність (співвідносити власні економічні інтереси з наявними матеріальними, трудовими й природними ресурсами, інтересами інших людей та суспільства; бути готовим активно діяти, організовувати власну трудову й підприємницьку діяльність і працю колективу; змінюватись і пристосовуватись до нових потреб ринку праці; оцінювати власні професійні можливості та здібності; складати й реалізувати плани

підприємницької діяльності, приймати економічно обґрунтовані рішення; презентувати інформацію про результати власної економічної діяльності)

Ключові компетентності досягаються в процесі навчання через усі без винятку предмети й виховні заходи. Проте за набуття ключових компетентностей відповідальна не тільки школа: на їх формування впливають сім'я, масмедіа, релігійні та культурні організації.

Набуття особистістю необхідних ключових компетентностей важливе для неї, оскільки вони сприяють:

- участі в створенні демократичних засад суспільства;
- соціальному взаємопорозумінню та справедливості;
- дотриманню прав людини й автономії всупереч глобальній нерівності та нерівним можливостям [5].

Ключові компетентності є змінними, вони залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, а відтак мають рухливу й перемінну структуру. Крім того, на відбір ключових компетентностей впливають суб'єктивні чинники, пов'язані з самою особистістю. Зарубіжні експерти виділяють таку основну рису ключових компетентностей: вони мають бути сприятливими для всіх членів суспільства, відповідними всім людям незалежно від статі, віку, раси, класу, культури, сімейного стану й мови.

Найдетальніше класифікацію ключових компетентностей розглянули країни – члени ОЕСР (Організації економічного співробітництва та розвитку). Багато країн прийняли таку класифікацію як стратегічну умову для впровадження освіти протягом життя. Перелік ключових компетентностей увійшов до рекомендацій міжнародної спільноти (План дій Євросоюзу та Ради Європи, 2002; План дій з навичок і мобільності Єврокомісії, 2002) [5].

При вивченні змістового компонента рідної (української) мови «мовна (лінгвістична) змістова лінія забезпечує *мовну компетенцію* школярів як одного із засобів формування мовленнєвого розвитку», а провідною є мовленнєва (комунікативна) лінія, яка передбачає формування вмій і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі), тобто формування *комунікативної (мовленнєвої) компетенції*. Не претендуючи на вичерпність, спробуємо окреслити найголовніші з компетенцій з рідної мови.

ПРЕДМЕТНІ КОМПЕТЕНЦІЇ: РІДНА (УКРАЇНСЬКА) МОВА

УЧЕНЬ ЗНАЄ	УЧЕНЬ УМІЄ
МОВЛЕННЄВІ (КОМУНІКАТИВНІ) КОМПЕТЕНЦІЇ	
Види мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, говоріння, письмо; форми мовлення (усну та писемну); Види мовленнєвих форм (монолог і діалог); складові ситуації спілкування; основні вимоги до мовлення; типи мовлення, стилі та жанри мовлення; текст, його основні ознаки і т.ін.	Розуміти зміст сприйнятого на слух або прочитаного тексту; орієнтувати ся в умовах спілкування, вступати в діалогічне спілкування й підтримувати його, будувати усне й письмове висловлювання на певну тему в доцільному стилі й жанрі, вибираючи й поєднуючи різні типи мовлення. і т.ін.

МОВНІ (ЛІНГВІСТИЧНІ) КОМПЕТЕНЦІЇ

Функції мови в житті суспільства, розділи науки про мову; одиниці мови (звук, значуща частина слова, слово, словосполучення, речення, ССЦ, текст). Знаки письма. Лексичне і граматичне значення слова. Пряме й переносне значення слів. Групи слів за значенням. Походження слів. Загальноживані та стилістично марковані слова. Фразеологізми. Творення слів. Система частин мови. Будова словосполучення. Види речень за метою висловлювання, емоційним забарвленням. Граматичну основу речення, члени речення, види складних речень. Орфограми та орфографічні правила. Пунктограми (розділові знаки) та правила пунктуації.	Розрізняти звуки мови й мовлення (голосні та приголосні; приголосні дзвінки та глухі, тверді, пом'якшені та м'які), правильно вимовляти звуки та слова, записувати слова; визначати значущі частини слова; розрізняти частини мови, визначати члени речення, розрізняти види речень за метою висловлювання, емоційним забарвленням, будовою; інтонувати речення відповідно до розділових знаків; Правильно писати слова, розставляти розділові знаки в реченнях і текстах.
--	---

Поняття **компетенція** сприймається як похідне, вужче від поняття *компетентність*. Це соціально закріплений освітній результат. **Компетенція** - об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини. Складовими предметної компетенції є знання, вміння, ставлення та навички. Отже, компетенції можуть бути виведені як реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, на основі яких формуються певні вміння й навички, досвід ставлень з певної галузі знань, що вкупі породжують якості особистості, спроможної успішно діяти в суспільстві.

Предметна компетенція - це сукупність знань, умінь та характерних рис у межах предмета, що дозволяє особистості виконувати певні дії через власне ставлення. **Лінгвістична (мовна) компетенція** – це знання основ науки про мову, знання про мову як систему, володіння способами й навичками дій з вивченим та виучуваним мовним матеріалом. **Комунікативна (мовленнєва) компетенція** забезпечує розуміння чужих і створення власних висловлювань у повній відповідності до мети й обставин спілкування, вміння й навички успішної комунікації

На часі є уточнення змісту предметних компетентностей і компетенцій. Для реалізації компетентнісного підходу необхідно спиратися на міжнародний досвід, ураховуючи необхідність його адаптування до традицій вітчизняної освіти і потреб суспільства.

У рамках Міжнародної програми з оцінювання навчальних досягнень учнів у сфері функціональної грамотності – PISA (Programme for International Student Assessment) кожні три роки з 1997 р. здійснюється визначення рівня оволодіння учнями необхідними для повноцінного існування в суспільстві знаннями й уміннями. Тестують школярів, які здобули обов'язкову освіту (у 15-річному віці). Вимірюється успішність учнів з читання, математики й природознавства. Вміння, що оцінюються при вимірюванні «грамотності в читанні», становлять три групи:

- віднаходження в тексті заданої інформації;
- інтерпретація тексту;

- рефлексія та оцінка тексту.

Тестування проводиться у письмовій формі із застосуванням завдань закритого й відкритого типів. Тексти для читання учні отримують у віддрукованому вигляді. Мета перевірки полягає не у вимірюванні техніки читання, а у з'ясуванні рівня спроможності школяра адекватно розуміти прочитане, робити на його основі висновки, застосовувати самостійно одержані з тексту знання. Таким чином, перевіряється сформованість загальнопредметної (міжпредметної) компетентності.

Сьогодні більшість штатів США (у 1970-90 р.р. таких було 40) засобами тестування вимірюють сформованість мінімального рівня компетентності школярів (базових навичок читання, письма, рахування тощо).

Реалізуючись у навчальних програмах, компетентнісний підхід змінює уявлення про оцінювання. Експерти програми «DeSeCo» дійшли висновку, що найактуальнішою є проблема розвитку особистісних здібностей. Результати навчальної діяльності розглядаються як особисті досягнення учня. Важливим стає не наявність у нього внутрішньої організації знань, а здатність застосовувати компетентності в житті та навчанні. Отже, слід рішуче відмовлятися від перевірки рівня засвоєння великого обсягу навчального матеріалу на формальному, репродуктивному рівні.

Чи не найактуальнішою умовою запровадження компетентнісного підходу до змісту освіти є реальне розвантаження школярів, оскільки модернізацію освіти не можна здійснювати додаючи все нові елементи до навчальних програм. Передовсім слід відмовитися від так званої енциклопедичності змісту шкільного навчання, формувати в школярів передовсім ті знання, які є необхідними для виконання практичних, ситуативних, ціннісно-орієнтованих, комунікативних завдань. Необхідно поглиблювати диференціацію навчання, особливо профільного, тобто відмовитися від засвоєння всіма учнями знань і вмінь, що є базовими лише для професійної освіти певного профілю.

Серйозною перешкодою для впровадження компетентнісного підходу в практику шкільної освіти є недостатність нормативно-методичного забезпечення та неготовність частини освітян усвідомити важливість проблеми. Проте не слід забувати, що компетентнісний підхід – лише один із чинників, що сприяють модернізації змісту освіти, він лише доповнює низку освітніх інновацій, не применшуючи значення класичних підходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт загальної середньої освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 16 листопада 200 р № 1717. – освіта України. Нормативно-правові документи. – Л.: Міленіум.
2. 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.
3. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа). – Педагогічна газета, 2000, №5.

4. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів 5-11 класів з української рідної мови // Програми для загальноосвітніх навчальних закладів *Рідна мова* 5-11 класи. – К.: Шкільний світ, 2001.
5. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики)// Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Локшина О.І., Овчарук О.В., Парашенко Л.І., Пометун О.І., Савченко О.Я., Трубачова С.Є. – К.: Видавництво «К.І.С», 2004.
6. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання /Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. - К.: Ленвіт, 2003.
7. Життєва компетентність особистості // Науково-методичний посібник /За ред. Л.В.Сохань, І.Г.Єрмакова та ін. – К.: Богдана, 2003.
8. Хуторской А. Ключевые компетентности как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование, 2003, №8.

КОНСУЛЬТАЦІЯ ДО РЕЧІ

Сьогодні існують три моделі аналізу й розбудови освітнього процесу в школі:

- З погляду змісту: **чого** навчають у школі? (Аналізові підлягають навчальні програми).
- З погляду процесу навчання: **як** школярі навчаються? (Аналізові підлягає навчальний процес).
- З погляду результатів (Аналізові підлягає **набір компетентностей**, тобто знань, умінь, навичок, ставлень, якими оволоділи випускники школи). У понятті «компетентність» закладено ідеологію інтерпретації змісту освіти, про який судять «від результату на виході».

ЗМІСТ ОСВІТИ – перелік основних теорій, законів, закономірностей, понять, наукових фактів, правил певної галузі знань, визначених для засвоєння учнями.

ЗМІСТ НАВЧАННЯ - те, чого необхідно навчити (для рідної мови – система лінгвістичних знань, термінів, понять), а також система визначених навчальною програмою вмінь і навичок, а також способів діяльності з виучуваним мовним матеріалом.

КЛЮЧОВІ ОСВІТНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ



Що таке ключові компетентності? Компетентність у перекладі з латинської *competentia* означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід. Компетентна в певній сфері людина має відповідні знання та здібності, що дозволяють їй обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній

У методиках навчання окремими предметами компетентності використовуються давно, наприклад, лінгводидактичні компетентності застосовуються в мовах, комунікативні - в інформатиці. В останні роки поняття «компетентність» вийшло на загальнодидактичний і методологічний рівень. Це пов'язано з його системно-практичними функціями й інтеграційною

метапредметною роллю в загальній освіті. Посилення уваги до цього поняття обумовлене також рекомендаціями Ради Європи, що стосуються відновлення освіти, її наближення до замовлення соціуму. Необхідність формування школою ключових компетентностей відзначена в концептуальній модернізації вітчизняної освіти.

Варто сказати, що не існує єдиного узгодженого визначення та переліку ключових компетентностей. Оскільки компетентності - це насамперед замовлення суспільства на підготовку його громадян, такий перелік багато в чому визначається узгодженою позицією соціуму в певній країні або регіоні. Досягти такого узгодження вдається не завжди. Наприклад, у ході реалізації міжнародного проекту «Визначення та добір ключових компетентностей», який здійснюється Організацією економічного співробітництва й розвитку та національних інститутів освітньої статистики Швейцарії та США, строгого визначення ключових компетентностей вироблено не було.

Під час симпозіуму Ради Європи на тему «Ключові компетентності для Європи» було визначено такий орієнтовний перелік ключових компетентностей.

Вивчати:

- уміти витягати користь із досвіду;
- організовувати взаємозв'язок своїх знань і впорядковувати їх;
- організовувати свої власні прийоми вивчення;
- уміти вирішувати проблеми;
- самостійно займатися своїм навчанням.

Шукати:

- запитувати різні бази даних;
- опитувати оточення;
- консультуватись в експерта;
- одержувати інформацію;
- уміти працювати з документами та класифікувати їх.

Думати:

- організовувати взаємозв'язок минулих і дійсних подій;
- критично ставитись до того чи іншого аспекту розвитку нашого суспільства;
- уміти протистояти непевності та труднощам;
- займати позицію в дискусіях і виконувати свої власні думки;
- бачити важливість політичного й економічного оточення, в якому проходять навчання та робота;
- оцінювати соціальні звички, пов'язані зі здоров'ям, споживанням, а також із навколишнім середовищем;
- уміти оцінювати твори мистецтва й літератури.

Співробітничати:

- уміти співробітничати та працювати у групі;
- приймати рішення - улагоджувати розбіжності та конфлікти;
- уміти домовлятись;
- уміти розробляти та виконувати контракти.

Прийматися за справу:

- включатись у проект;
- нести відповідальність;
- входити до групи або колективу та робити свій внесок;
- доводити солідарність;
- уміти організовувати свою роботу;
- уміти користуватись обчислювальними та моделюючими приладами.

Адаптуватись:

- уміти використовувати нові технології інформації та комунікації;
- доводити гнучкість перед викликами швидких змін;
- показувати стійкість перед труднощами;
- уміти знаходити нові рішення.

Аналіз даного переліку компетентностей показує їх достатню креативну спрямованість, хоча й не завжди в явному вигляді, а як підготовчий етап до творчості. До власне креативних компетентностей із даного списку можна віднести: «уміти витягати користь із досвіду», «уміти вирішувати проблеми», «організовувати взаємозв'язок минулих і дійсних подій», «уміти знаходити нові рішення». У той же час указівки на дані вміння ще недостатньо для того, щоб цілісно уявити весь комплекс знань, умінь, способів діяльності та досвіду учня по відношенню до його креативних компетентностей.

Для нашої країни тенденції європейської освіти ніколи не були байдужими. Але наша освіта завжди вибирала «свій шлях», обумовлений специфікою вітчизняних традицій і процесів. Не будуть виключенням, швидше за все, й тенденції підсилення ролі компетентностей в освіті. З погляду евристичного навчання необхідно визначити компетентності, пов'язані зі здатністю учнів до креативної діяльності. Нас цікавлять креативні компетентності як загального порядку, тобто ключові компетентності, так і конкретного, який стосується творчості в окремих освітніх сферах, навчальних предметах чи видах діяльності.

Перш ніж переходити до добору ключових компетентностей, визначимося з дефініцією даного поняття, його родовими та відмітними ознаками.

У даний час існує ряд спроб визначити поняття «компетентність» з освітньої точки зору. Наприклад, на нараді концептуальної групи проекту «Стандарт загальної освіти» сформульоване таке робоче визначення поняття «компетентність»: «Готовність учня використовувати засвоєні знання, навчальні вміння та навички, а також способи діяльності в житті для рішення практичних і теоретичних задач».

Родовим поняттям тут є «готовність» учня. У словнику С. Ожегова під готовністю розуміється «згода зробити що-небудь» або «стан, при якому все зроблено, усе готове для чого-небудь». Дійсно, поняття «стан», на наш погляд, характеризує компетентність учня, готового використовувати «засвоєні знання, навчальні вміння та навички, а також способи діяльності», але в даному випадку не враховується особистісне значення ставлення учня до майбутньої діяльності, до предмета цієї діяльності, а також не конкретизується, які саме «практичні та теоретичні задачі» будуть вирішуватись при реалізації компетентності.

В іншому документі під компетентністю мається на увазі «Здатність до здійснення практичних діяльностей, що вимагають наявності понятійної системи й, отже, розуміння, відповідного типу мислення, що дозволяє оперативно вирішувати проблеми та задачі, що виникають».

Ще одне визначення, що спирається на поняття здатності: «Компетентність - це загальна здатність, заснована на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, що придбані завдяки навчанню». Здатність як індивідуально-психологічна особливість особистості дійсно є умовою успішного виконання певної діяльності. Але чи є компетентність лише «індивідуально-психологічною особливістю»? Скоріше ні, оскільки компетентність характеризує також і певне коло діяльності (причому не тільки практичної), а також певне коло об'єктів (предметів), стосовно яких ця компетентність задається. Тобто компетентність - не тільки індивідуально-психологічна особливість, а й загальна якість, стандартизована для багатьох індивідів, яка вводиться як загальна норма. Крім того, компетентність містить у собі коло реальних об'єктів, стосовно яких вона задається (наприклад, компетентність мандрівника задається стосовно таких атрибутів, як географічні об'єкти, карти, транспортні засоби й ін.).

Для розподілу загального й індивідуального у змісті компетентнісної освіти ми будемо відрізняти синонімічні поняття «компетенція» та «компетентність», які часто використовуються:

Компетенція - відчужена, наперед задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері.

Компетентність - оволодіння, володіння учня відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї та предмета діяльності. Компетентність - особистісна якість (сукупність якостей) учня, що вже відбулась, і мінімальний досвід діяльності в заданій сфері.

Компетентність учня припускає прояв стосовно компетенції цілого спектра його особистісних якостей. «Поняття компетентності включає не тільки когнітивну й операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову». Тобто компетентність завжди особистісно забарвлена якостями конкретного учня. Даних якостей може бути ціле віяло: від значеннєвих і світоглядних (навіщо мені необхідна дана компетентність) до рефлексивно-оцінних (наскільки успішно я застосовую дану компетентність у житті).

Компетентність не зводиться тільки до знань чи тільки вмінь. «Компетентність є... сферою відносин, що існують між знанням і дією в людській практиці.»

Компетентність припускає наявність мінімального досвіду застосування компетенції. При цьому важливо не забувати при формулюванні вимог до підготовки учня, що перевіряється, а також при проектуванні підручників і навчального процесу. Які саме ЗУН, способи діяльності та стосовно яких предметів діяльності повинні застосовуватись учнем? В яких навчальних курсах? Як часто? В якій послідовності? В якому зв'язку з іншими компетентностями? Відповіді на ці запитання вимагають відповідних досліджень.

Проведений нами аналіз дозволяє виділити такі функції компетентностей у навчанні:

- ✓ є відображенням соціального замовлення на мінімальну підготовленість молодих громадян для повсякденного життя в навколишньому світі;
- ✓ є умовою реалізації особистісних сенсів учня в навчанні, засобом подолання його відчуження від освіти;
- ✓ задають реальні об'єкти навколишньої дійсності для цільового комплексного використання знань, умінь і способів діяльності;
- ✓ задають мінімальний досвід предметної діяльності учня, необхідний для надання йому здатностей та практичної підготовленості по відношенню до реальних об'єктів дійсності;
- ✓ присутні в різних навчальних предметах та освітніх галузях, тобто є метапредметними елементами змісту освіти;
- ✓ дозволяють пов'язати теоретичні знання з їх практичним використанням для рішення конкретних задач;
- ✓ являють собою інтегральні характеристики якості підготовки учнів і засоби організації комплексного особистісного й соціально значущого освітнього контролю.

Багато з перерахованих функцій могли би бути присутніми у визначенні освітньої компетентності як значущі ознаки. У пропонованій дефініції ми обмежимося лише тими ознаками, що дозволяють визначити компетентності через мінімальний набір інших характеристик, які традиційно використовуються для проектування й організації освітньої діяльності учня, тобто: освітня компетентність - вимога до освітньої підготовки, виражена сукупністю взаємозалежних значеннєвих орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня стосовно визначеного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно та соціально значущої продуктивної діяльності.

Варто відрізнити просто «компетентності» від «освітніх компетентностей». Компетентності для учня - це образ його майбутнього, орієнтир для освоєння. Але в період навчання в учня формуються ті чи інші складові цих «дорослих» компетентностей, і щоб йому не лише готуватись до майбутнього, а й жити в сьогоденні, він освоює ці компетентності з освітньої точки зору. Освітні компетентності відносяться не до всіх видів діяльності, в яких бере участь людина (наприклад, дорослий фахівець), а тільки до тих, що включені до складу загальноосвітніх галузей і навчальних предметів. Такі компетентності відбиваються предметно-діяльнісною складовою загальної освіти та покликані забезпечувати комплексне досягнення її цілей. Як приклад можна навести таке. Учень у школі освоює компетентність громадянина, але повною мірою використовує її компоненти вже після закінчення школи, тому під час його навчання ця компетентність фігурує в якості освітньої.

Щоб забезпечити відповідність компетентностей традиційним освітнім параметрам, розкриємо зміст поняття «освітні компетентності» шляхом переліку структурних компонентів компетентності:

- ❖ назва компетентності;
- ❖ типи компетентностей в їх загальній ієрархії (ключова, загальнопредметна, предметна компетентність);
- ❖ коло реальних об'єктів дійсності, стосовно яких уводиться компетентність;

- ❖ соціально-практична обумовленість і значущість компетентності (для чого вона необхідна в соціумі);
- ❖ значеннєві орієнтації учня стосовно даних об'єктів, особистісна значущість компетентності (у чому й навіщо учневі бути компетентним);
- ❖ знання про дане коло реальних об'єктів;
- ❖ уміння й навички, що відносяться до даного кола реальних об'єктів;
- ❖ способи діяльності стосовно даного кола реальних об'єктів;
- ❖ мінімально необхідний досвід діяльності учня у сфері даної компетентності (за ступенями навчання);
- ❖ індикатори - приклади, зразки навчальних і контрольних-оцінювальних завдань стосовно визначення ступеня (рівня) компетентності учня (за ступенями навчання).

Перелічений набір установлює набір характеристик для проектування й опису освітніх компетентностей у нормативних документах, навчальній і методичній літературі, а також у відповідних вимірниках загальноосвітньої підготовки школярів, у тому числі й у вимірниках рівня їх креативної підготовленості.

Визначивши поняття освітніх компетентностей, варто з'ясувати їх ієрархію. Відповідно до поділу змісту освіти на загальну метапредметну (для всіх предметів), міжпредметну (для циклу предметів або освітніх галузей) і предметну (для кожного навчального предмета), ми пропонуємо трирівневу ієрархію компетентностей:

- ключові компетентності - відносяться до загального (метапредметного) змісту освіти;
- загальнопредметні компетентності - відносяться до певного кола навчальних предметів та освітніх галузей;
- предметні компетентності - частки стосовно двох попередніх рівнів компетентності, що мають конкретний опис і можливість формування в рамках навчальних предметів.

Ключові освітні компетентності конкретизуються кожного разу на рівні освітніх галузей і навчальних предметів для кожного ступеня навчання. Наприклад, ключові навчально-пізнавальні компетентності знаходять своє втілення в загальнопредметній рефлексивній компетентності, а потім у такій предметній компетентності з історії, як здатність виділяти в будь-якій історичній події боротьбу інтересів різних сторін.

Перелік ключових освітніх компетентностей визначається нами на основі головних цілей загальної освіти, структурного представлення соціального досвіду й досвіду особистості, а також основних видів діяльності учня, що дозволяють йому опановувати соціальний досвід, одержувати навички життя та практичної діяльності в сучасному суспільстві.

З урахуванням даних позицій ключовими освітніми компетентностями є такі.

1. Ціннісно-сміслова компетентність. Це компетентність у сфері світогляду, пов'язана з ціннісними орієнтирами учня, його здатністю бачити та розуміти навколишній світ, орієнтуватись у ньому, усвідомлювати свою роль і призначення, творчу спрямованість, уміти вибирати цільові та значеннєві установки для своїх дій і вчинків, приймати рішення. Дана компетентність забезпечує механізм

самовизначення учня в ситуаціях навчальної й іншої діяльності. Від неї залежать індивідуальна освітня траєкторія учня та програма його життєдіяльності в цілому.

2. Загальнокультурна компетентність. Коло питань, в яких учень повинен бути добре обізнаний, мати пізнання та дуже широкий досвід діяльності: це особливості національної та загальнолюдської культури, духовно-моральні основи життя людини й людства, окремих народів, культурологічні основи сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, роль науки та релігії в житті людини, їх вплив на світ, компетентності в побутовій і культурно-дозвілєвій сфері, наприклад, володіння ефективними способами організації вільного часу. До цього ж відноситься досвід засвоєння учнем наукової картини світу, що розширюється до культурологічного й загальнолюдського розуміння світу.

3. Навчально-пізнавальна компетентність. Це сукупність компетентностей учня у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що включає елементи логічної, методологічної, евристичної, загальнонавчальної діяльності, співвіднесеної з реальними об'єктами, які пізнаються учнем. Сюди входять знання й уміння організації цілепокладання, планування, генерації ідей, аналізу, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності. Стосовно досліджуваних об'єктів учень опановує креативні навички продуктивної діяльності: добуванням знань безпосередньо з реальності, володінням прийомами дій у нестандартних ситуаціях, евристичними методами рішення проблем. У рамках даної компетентності визначаються вимоги відповідної функціональної грамотності: уміння відрізняти факти від домислів, володіння вимірювальними навичками, використання ймовірнісних, статистичних та інших методів пізнання.

4. Інформаційна компетентність. За допомогою реальних об'єктів (телевізор, магнітофон, телефон, факс, комп'ютер, принтер, модем, копії тощо) й інформаційних технологій (аудіо-, відеозапис, електронна пошта, ЗМІ, Інтернет) формуються вміння самостійно шукати, аналізувати та відбирати необхідну інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати та передавати її. Дана компетентність забезпечує навички діяльності учня стосовно інформації, що міститься в навчальних предметах та освітніх галузях, а також у навколишньому світі.

5. Комунікативна компетентність. Включає знання необхідних мов, способів взаємодії з оточуючими й окремими людьми та подіями, навички роботи у групі, відігравання різних соціальних ролей у колективі. Учень має вміти презентувати себе, написати лист, анкету, заяву, поставити запитання, вести дискусію й ін. Для освоєння даної компетентності в навчальному процесі фіксується необхідна й достатня кількість реальних об'єктів комунікації та способів роботи з ними для учня кожного ступеня навчання в рамках кожного досліджуваного предмета чи освітньої галузі.

6. Соціально-трудова компетентність означає володіння знаннями та досвідом у сфері громадянсько-суспільної діяльності (виконання ролі громадянина, спостерігача, виборця, представника тощо), у соціально-трудовій сфері (права

споживача, покупця, клієнта, виробника), у сфері сімейних стосунків та обов'язків, у питаннях економіки та права, у галузі професійного самовизначення. У дану компетенцію входять, наприклад, уміння аналізувати ситуацію на ринку праці, діяти відповідно до особистої та суспільної вигоди, володіти етикою трудових і громадських взаємин. Учень опановує мінімально необхідні для життя в сучасному суспільстві навички соціальної активності та функціональної грамотності.

7. Компетентність особистісного самовдосконалення спрямована на засвоєння способів фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та самопідтримки. Реальним об'єктом у сфері даної компетентності виступає сам учень. Він опановує способи діяльності у власних інтересах і можливостях, що виражається в його безперервному самопізнанні, розвитку необхідних сучасній людині особистісних якостей, формуванні психологічної грамотності, культури мислення та поведінки. До даної компетентності відносяться правила особистої гігієни, турбота про власне здоров'я, статева грамотність, внутрішня екологічна культура. Сюди ж входить комплекс якостей, пов'язаних з основами безпечної життєдіяльності особистості.

Перелік ключових компетентностей дається нами в найбільш загальному вигляді та має потребу в деталізації як за віковими ступенями навчання, так і за навчальними предметами й освітніми галузями. Розробка освітніх стандартів, програм і підручників з окремих предметів повинна враховувати комплексність змісту освіти, що презентується в них, із погляду внеску у формування ключових компетентностей. У кожному навчальному предметі (освітній галузі) варто визначити необхідну й достатню кількість пов'язаних між собою реальних досліджуваних об'єктів, сформованих при цьому знань, умінь, навичок і способів діяльності, що складають зміст визначених компетентностей.

Процедура конструювання освітніх компетентностей спирається на рефлексивне виявлення компетентнісного змісту існуючої освіти та містить у собі чотири етапи:

- 1) пошук проявів ключових компетентностей у кожному конкретному навчальному предметі;
- 2) побудову ієрархічної надпредметної систематики - «дерева компетентностей»;
- 3) проектування загальнопредметних освітніх компетентностей на вертикальному рівні для всіх трьох ступенів навчання;
- 4) проєкцію сформованих за ступенями компетентностей на рівень навчальних предметів та їх відображення в освітніх стандартах, навчальних програмах, підручниках і методиках навчання.

У комплексності освітніх компетентностей закладена додаткова можливість представлення цілей, змісту освіти (освітніх стандартів) та освітніх технологій у системному вигляді, що припускає побудову чітких вимірників із перевірки успішності їх засвоєння учнями.

Із погляду вимог до рівня підготовки випускників освітні компетентності являють собою інтегральні характеристики якості підготовки учнів, пов'язані з їхньою здатністю цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь і способів діяльності по відношенню до певного міждисциплінарного кола питань.

Формування компетентностей відбувається засобами змісту освіти. У підсумку в учня розвиваються здібності та з'являються можливості вирішувати в повсякденному житті реальні проблеми - від побутових до виробничих і соціальних.

Таким чином, компетентнісний зміст освіти проходить наскрізною лінією через усі навчальні предмети (освітні галузі), одержуючи кожного разу реалістичне, діяльнісне, особистісне й соціально значуще втілення на відповідному матеріалі. У результаті вдається об'єднати навчальні предмети в єдиний цілісний зміст, визначивши системоутворюючі елементи загальної освіти як по вертикалі окремих ступенів навчання, так і на рівні горизонтальних міжпредметних зв'язків.

Освітні компетентності стають системними характеристиками особистісно зорієнтованого евристичного підходу до освіти, оскільки відносяться винятково до особистості учня, виявляються у процесі його творчої діяльності та виражаються у створеній ним продукції.

Запроектowana на даній основі освіта буде забезпечувати не тільки розрізнену предметну, а й цілісну компетентнісну освіту. Освітні компетентності учня будуть відігравати багатофункціональну метапредметну роль, що виявляється не тільки у школі, а й у родині, у дружньому колі, у майбутніх виробничих стосунках.

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ РІЗНИХ ПРЕДМЕТІВ



О.Пометун, зав. лабораторією суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки АПН України, д.п.н., проф.

Одним із найактуальніших завдань сучасної освіти і виховання в Україні є створення умов для формування людини-громадянина, для якої демократичне громадянське суспільство є осередком для розкриття її творчих можливостей, задоволення особистих та суспільних інтересів.

Це може забезпечити система громадянської освіти (ГО), що має на меті підготовку молоді до активної участі в житті демократичного суспільства і формування її **громадянської компетентності**.

Під **компетентністю** людини розуміють спеціальним шляхом структурований (організований) набір *знань, умінь, навичок і ставлень*, що дають їй змогу ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виду діяльності.¹ Такі набори знань, умінь, навичок і ставлень набуваються як протягом життя, так і у процесі навчання. Сформована компетентність дозволяє

¹ Компетентісний підхід у сучасній українській освіті: світовий досвід та українські перспективи/Під заг.ред.О.Овчарук.-К.: "К.І.С.",2004.- С.23

людини визначити, (розпізнати) і ефективно, успішно розв'язати, незалежно від ситуації, проблему, що є характерною для певної сфери чи виду діяльності.

Під час навчання у загальноосвітній школі в учня має бути сформований певний рівень готовності до дорослого життя, певна сукупність характеристик, так би мовити, *життєва компетентність*, що має забезпечити молодій людині здатність орієнтуватись у сучасному суспільстві, швидко реагувати на запити часу, ефективно та успішно самореалізуватись за шкільними дверима.

Оскільки життя сьогоденного суспільства є складним і багатограним, щоб стати успішною людиною, учень має набути компетентності у різних його сферах: політичній, економічній, духовній, соціальній тощо. Тому в теорії компетентнісного підходу до навчання висувається положення про систему компетентностей, які формуються у школярів за роки навчання. Таку систему складають:

- *ключові* (найбільш загальні, інтегровані, мета-предметні), що розвиваються у навчанні всіх предметів і є результатом всієї загальної середньої освіти. Таким результатом є формування *загальної життєвої компетентності* людини як *сукупності ключових компетентностей*, інтегрованої характеристики особистості;
- *галузеві*, що формуються предметами окремої освітньої галузі (кількох споріднених предметів);
- *предметні*, які є результатом навчання окремого предмета.

Повноцінне формування компетентностей можливе лише за умови запровадження компетентнісного підходу до навчання, під яким розуміється спрямованість всього освітнього процесу на формування і розвиток компетентностей особистості², відбір відповідного змісту навчання, варіанту його організації та способу оцінювання результатів і якості.

Громадянська компетентність (ГК) може бути розглянута як одна з *ключових* компетентностей людини. Під ГК розуміють здатність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права та обов'язки з метою розвитку демократичного громадянського суспільства³.

Очевидно, що сьогодення українська освіта потребує спеціальної уваги до цього питання. Проте, для того, щоб поставити сьогодні перед вчителями та адміністраторами освіти чіткі і зрозумілі завдання з розвитку ГК необхідною є чітка відповідь на цілу низку питань як стосовно змісту освіти, так і організації навчального процесу і шкільного життя в цілому.

Серед таких питань, наприклад:

- якими є елементи (складові) громадянської компетентності (ГК) учнів, за якими критеріями, показниками ми можемо її виміряти;
- якими є завдання різних ступенів освіти у формуванні ГК;
- засобами яких предметів варто її формувати, чи таке завдання має виконувати викладання всіх предметів загальноосвітньої школи;
- чи потребує формування ГК особливих засобів, методів навчання та ін.

² Компетентнісний підхід у сучасній українській освіті: світовий досвід та українські перспективи/Під заг.ред.О.Овчарук.-К.: "К.І.С.",2004.- С.59

³ Забезпечення формування громадянської компетентності у сучасному змісті шкільної освіти (Підсумковий документ робочої групи з розробки планів і програм проекту «Громадянська освіта – Україна»//Історія в школах України.- 2006.-№ 8.- С.5

Спробуємо дати відповіді на ці питання, а потім зосередимо увагу на можливостях різних предметів у формуванні ГК.

Деякі з цих питань опрацьовувались однією з робочих груп проекту Європейської Комісії «Громадянська освіта – Україна», що реалізувався в Україні за підтримки Європейської Комісії у 2005-2008 рр. (керівник команди проекту Д.Ройл (Велика Британія), національний експерт С.Позняк, міжнародний експерт Карлхайнц Дюрр, керівник робочої групи О.Пометун). У межах проекту завдання цієї групи передбачали перегляд вже існуючих у країні елементів громадянської освіти для визначення можливостей вдосконалення її змісту і структури для ефективного формування громадянської компетентності учнів загальноосвітньої школи.

На основі аналізу керівних документів освіти: законів, підзаконних актів, прийнятих за роки незалежності, Державного стандарту освіти і навчальних програм 12-річної школи, а також Концепцій громадянської освіти і виховання, підготовлених Академією педагогічних наук України, групою було визначено, що громадянська освіта поступово стає невід'ємним компонентом навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі України. Зокрема, протягом останнього десятиріччя напрацьовані:

- певна правова база, відображена у законодавстві України в галузі освіти, й методологічна база, що відбита у відповідних концептуальних документах і дослідженнях;
- новий зміст освіти, відображений у Державному стандарті освіти і навчальних програмах, зокрема 12-річної школи; нові методи і форми навчання соціогуманітарних предметів, що враховують потреби формування громадянської компетентності учнів;
- програми і навчально-методичні матеріали для спеціальних курсів громадянської освіти для старших класів (введені МОН як курси за вибором і факультативні) і досвід викладання таких курсів та організації позакласної діяльності учнів, спрямованої на набуття ними громадянських знань, умінь і ціннісних орієнтацій;
- значна кількість педагогічних розробок цієї тематики як у вигляді посібників, дидактичних матеріалів, рекомендацій МОН України, так і розробок обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти й окремих вчителів;
- досвід викладання громадянської освіти частиною підготовлених вчителів і методистів системи післядипломної педагогічної освіти, які пройшли перепідготовку за спеціалізацією «громадянська освіта» в рамках міжнародних проектів і відповідних тренінгів.

На цій основі групою було зроблено висновок, що в Україні нагромаджено значний здобуток у галузі громадянської освіти і виховання, який потребує ґрунтовного аналізу та осмислення.⁴

Далі діяльність групи мала на меті систематизувати правові та теоретичні засади змісту громадянської освіти в Україні й на цій основі уточнити ознаки

⁴ Забезпечення формування громадянської компетентності у сучасному змісті шкільної освіти (Підсумковий документ робочої групи з розробки планів і програм проекту «Громадянська освіта – Україна»//Історія в школах України.- 2006.-№ 8.- С.4

громадянської компетентності випускника ЗОНЗ, що могло б розглядатись як певний базовий еталон навчального результату для громадянської освіти. У процесі цієї роботи групою були визначені такі **складові громадянської компетентності людини**, які мають формуватись у школі:

- *громадянські знання*, на основі яких формуються уявлення про форми і способи життя і реалізації потреб і інтересів особистості в політичному, правовому, економічному, соціальному та культурному просторі демократичної держави взагалі, та української зокрема;
- *громадянські вміння та досвід* участі в соціально-політичному житті суспільства і практичного застосування знань;
- *громадянські чесноти* – норми, установки, цінності й якості, притаманні громадянинові демократичного суспільства.

Представлене розуміння громадянської компетентності в цілому співпадає з баченням цього поняття, сформульованим за результатами дослідження щодо ключових компетентностей у державах-членах Євросоюзу, яке було проведено Eurydice (Інформаційна мережа освіти в Європі). Зокрема у цьому документі зазначається, що громадянська компетентність є однією зі соціальних компетентностей й означає поінформовану й активну участь особи в житті суспільства, до якого вона належить як на рівні місцевої громади, так і державному та міжнародному рівнях⁵.

Таким чином, зміст громадянської освіти, що забезпечує формування ГК особистості, є сукупністю:

- *громадянсько-навчальних знань*, що містять: а) філософсько-культурологічні та морально-етичні; б) політологічні; в) правові; г) економічні; д) соціальні;
- *громадянських умінь*, що необхідні для ефективної соціалізації учня у політичній, правовій, соціальній, економічній та ін. сферах суспільного життя та пізнання оточуючого світу протягом життя;
- *громадянських цінностей, ставлень, установок*, серед яких можна виокремити загальнолюдські, демократичні, національні.

Таке бачення змісту громадянської освіти дозволяє говорити про її інтегрований характер, а отже необхідність реалізації цього змісту засобами різних предметів.

Слід зауважити, що обсяг і вимоги до громадянської компетентності випускника ЗОНЗ в аналізованих робочою групою документах є надто великими. Отже, спроби реалізувати ці завдання повністю на кожному з рівнів шкільної освіти є нереальними і призведуть до перевантаження учнів. Щоб уникнути цього, на кожному ступені освіти бажано фокусувати увагу на специфічних завданнях.

У зв'язку з тим, група зробила спробу визначити завдання з формування ГК на кожному ступені освіти.

Зокрема, встановлено, що особливістю завдань громадянської освіти в початковій школі є створення умов для формування елементарних знань про державу, закони, права і відповідальність людини і громадянина, основні моральні цінності і норми поведінки. На цьому ступені розвиваються комунікативні уміння дитини, що дозволяють їй інтегруватися в оточення, в класний і шкільний колектив, сім'ю а через нього суспільство, насамперед уміння спілкуватись і розв'язувати

⁵ Key Competences. A Developing concept in general compulsory education (2002) Eurydice, p. 16.

конфліктні ситуації через діалог. Закладаються на цьому ступені й основи ціннісних орієнтацій свідомого громадянина.

В основній школі, одночасно з поглибленням знань своєї та ціннісної, насамперед морально-етичної, складових громадянської компетентності, наголос повинен бути зроблений на соціальну складову, що забезпечує учнів знаннями і навичками, які необхідні для участі у житті класу, школи, громади (співпраця, співробітництво, комунікації, повага до інших, толерантність, права та обов'язки, плюралізм, розв'язання конфліктів, громадянське суспільство).

У старшій школі треба концентрувати увагу на політологічних, правових й економічних аспектах громадянської компетентності, які передбачають глибоке розуміння учнем сутності демократії, форм участі громадян у житті суспільства і держави, їхніх прав і обов'язків, прав і свобод людини, форм і функцій державної влади, процесів прийняття рішень та контролю за ними, суті ринкових відносин, економічних чинників розвитку демократичного суспільства. Особливістю формування громадянських умінь на цьому рівні освіти є здатність учня свідомо застосовувати набуті знання, уміння та навички для вирішення проблем власного життя, життя громади, держави і суспільства, орієнтуючись на цінності громадянського суспільства.

Повністю зміст громадянської компетентності учнів відбито у таблиці.

Зміст громадянської компетентності учнів на різних ступенях школи

Таблиця 1

Учень знає про	Учень вміє	Учень виявляє у поведінці та оцінках
Початкова школа		
- про національні цінності українського суспільства та загальнолюдські цінності; - про державу Україна, існування законів і необхідність їх виконувати, права дитини, права і обов'язки людини і громадянина України; - про правила спілкування з однолітками та дорослими, норми поведінки у різних ситуаціях	- спілкуватися з однолітками та дорослими, виявляючи повагу і толерантність; колективно обговорювати проблеми; - брати участь у колективній діяльності сім'ї та класу та прийнятті колективних рішень; - діяти за правилами, виконувати обов'язки, залучатися до суспільно-корисної діяльності; - робити свідомий вибір у навчанні та типових ситуаціях повсякденного життя; - висловлювати і пояснювати власну точку зору	- патріотизм, шанування національної історії, культури, мови, традицій. - повагу до законів України; до прав інших людей; - прагнення до справедливості, чесності, відповідальне ставлення до прав і обов'язків; - визнання та сприйняття багатоманітності оточуючого світу; - повагу до встановлених правил спілкування і поведінки, прагнення до ненасильницького розв'язання конфліктів

<i>Основна школа</i>		
• про національні та загальнолюдські цінності; • про права людини і механізми їх захисту, права і обов'язки громадянина України, права дитини; • про роль законів у житті суспільства і правослухняну поведінку; • про демократію, демократичну державу і активну участь громадян в її житті; • про процеси прийняття суспільних рішень і форми участі громадян у житті громади і суспільства в цілому; • про основи співпраці та спілкування з іншими та розв'язання конфліктних ситуацій.	• свідомо обирати способи дії та поведінки і діяти відповідально; • успішно взаємодіяти і співпрацювати з однолітками, батьками, вчителями, адміністрацією школи, дорослими членами місцевої громади; • реалізовувати та відстоювати свої права й інтереси в ситуаціях шкільного життя, брати участь та ініціювати демократичні процедури прийняття рішень; • брати участь в діяльності органів учнівського самоврядування, волонтерській діяльності у громаді; • критично сприймати інформацію, самостійно її досліджувати та застосовувати; формулювати, висловлювати та аргументувати власну позицію; • брати участь у дискусії. • ефективно спілкуватись, розпізнавати стереотипи, ефективно поводитись у ситуації конфлікту	• патріотизм, пошанування національної історії, культури, мови, традицій; • відчуття власної гідності, шанування прав людини і свободи особистості; • повагу до закону, свідоме ставлення до обов'язків і відповідальність за власні вчинки і поведінку; • прагнення до справедливості, демократії, рівноправності; • активну та відповідальну громадянську поведінку і позицію; • розуміння світу як багатоманітного, толерантність
<i>Старша школа</i>		
• національні, європейські та загальнолюдські цінності; • сутність демократії, демократичні цінності, права і свободи людини і громадянина, і механізми їх захисту, громадянські обов'язки, роль законів у демократичному суспільстві; • політичну систему і	• орієнтуватись у проблемах сучасного суспільного життя в Україні, Європі й світі та визначати власну позицію щодо їх розв'язання; • реалізовувати та послідовно обстоювати і захищати свої інтереси і права людини і громадянина; • робити свідомий вибір та діяти відповідально у навчанні та	• усвідомлення цінності людини як вищої соціальної цінності, повагу до її прав і свобод, закону; прагнення до суспільної справедливості, рівноправності; активну та відповідальну громадянську позицію і розуміння громадянського обов'язку; • плюралізм, міжкультурне взаєморозуміння і

механізми її функціонування, ознаки парламентаризму, виборчої системи, державу і державні установи України; • громадянське суспільство, процеси прийняття суспільних рішень і форми участі громадян у житті суспільства на місцевому, національному, європейському та світовому рівні, контроль громадян над владою; • роль ЗМІ у суспільному житті; • процеси європейської інтеграції та глобалізації, роль Ради Європи, ООН; • про суть ринкових відносин, економічні чинники розвитку демократичного суспільства; • про основи ефективної комунікації, вибору конструктивних форм взаємодії з іншими та власної поведінки; стратегії розв'язання конфліктів	повсякденному житті; • брати свідому участь в діяльності органів класного і шкільного самоврядування, волонтерській діяльності у громаді; • встановлювати контакти, взаємодіяти і співпрацювати з шкільною адміністрацією, органами державної влади, місцевого самоврядування; • вести переговори, брати на себе відповідальність, організовувати демократичне прийняття колективного рішення, враховуючи власні інтереси і потреби інших; • реалізовувати свої права як споживача і суб'єкта ринкових відносин, визначати професійну спрямованість, власні потреби і можливості у цьому напрямі, зокрема на ринку праці; • ефективно спілкуватися, долати стереотипи, войовничий націоналізм, расизм та нетерпимість, розв'язувати конфлікти в школі та сім'ї; • знаходити та критично оцінювати інформацію з різних джерел, використовувати ЗМІ, Інтернет ресурси та ICT	толерантність; • усвідомлення глобальної взаємозалежності і особистої відповідальності; • патріотизм, повагу до національної історії, культури, мови, традицій.
---	--	---

Таке бачення завдань громадянської освіти на різних ступенях школи дозволило нам перейти у відповідності до завдань проекту до визначення потенціалу різних предметів у формуванні ГК учнів старшої школи у процесі навчання.

Як відомо, сьогодні ГО представлена в освітніх системах різних країн у кількох варіантах:

- як окремий обов'язковий предмет;
- як окремий предмет за вибором;
- як інтеграція тем ГО в інші предмети або проведення міжпредметних занять, де ГО поєднується зі змістом інших предметів (інтегровані уроки, проекти, конференції).

Крім того, ГО реалізується через позакласну роботу і так званий інституційний підхід, в якому цілі громадянської освіти досягаються всією організацією навчально-виховного процесу в навчальному закладі.

Як окремий предмет вона існує, наприклад, у таких країнах як Австрія, Англія, Італія, Норвегія, Словаччина, як окремий предмет у поєднанні з різними формами між предметної інтеграції вона існує у Болгарії, Франції, Греції, Люксембургу, Польщі, Швеції, у більшості інших країн ГО інтегрується у викладання інших предметів.

Серед типових характеристик міжпредметного навчання/викладання в Європі можна навести такі:

- віднаходження можливостей для інтеграції й синтезу змісту кількох предметів на основі проблеми ГО;
- викладання проблем ГО групою вчителів з попереднім командним плануванням;
- тематична або проблемна спрямованість предметів (окремих тем) на ГО;
- міжпредметні дослідження учнями проблем ГО (учнівські реферати, портфоліо, проекти);
- застосування методів, що сприяють формуванню ГК учнів: кооперативне навчання, малі групи, проектна діяльність і аналіз життєвих ситуацій, рольові та імітаційні ігри, дискусії, дебати, учнівські портфоліо та ін.
- здійснення навчання через досвід, отриманий учнями на уроці й у повсякденному житті, волонтерську діяльність у громаді, стажування і практичні навчальні завдання.

Попередній аналіз Державного стандарту і програм для 12-річної старшої школи України з різних предметів дозволив дійти висновку, що в Україні викладання питань громадянської освіти може бути у старшій школі здійснено через зміст більшості предметів: історію, правознавство, економіку, географію, мови і літературу, предмети природничо-математичного циклу.

Далі робочою групою було проведено серію експертних семінарів, фокус-груп й інших заходів із співпраці з групами вчителів різних предметів. Завданням цього етапу стало визначення можливостей кожного з названих предметів у формуванні ГК учнів старшої школи. Вчителі разом з членами робочої групи спробували напрацювати елементи змісту громадянської освіти, що можуть бути засвоєні учнями у процесі навчання окремого предмету.

Працюючи над різними предметами, що можуть ефективно реалізовувати завдання формування ГК учнів, робоча група намагалась знайти відповіді на запитання:

- Як той чи інший предмет може допомогти у викладанні навчальної програми з громадянської освіти?
- Що спільного він має з громадянською освітою?
- Що громадянська освіта може запропонувати кожному предмету?
- Як слід встановлювати ці зв'язки?

У процесі реалізації проекту було визначено такі основні характеристики міжпредметного викладання ГО:

- у кожному предметі цілеспрямовано і системно виокремлюються елементи предметного змісту, які мають громадянознавчий потенціал і об'єднуються навколо визначених вище основних проблем ГО (колонка «учень знає» у наведеній вище таблиці);
- викладання цих громадянознавчих елементів у кожному предметі не є системним, а відбувається лише на відповідних уроках (фрагментарно), систематичність досягається поєднанням «зусиль» всіх предметів;
- включення елементів змісту ГО не заперечує навчальних завдань предмета, а допомагає вчителю і учням наблизити його до життя і збагатити новими аспектами;
- включення елементів змісту ГО не заперечує методів навчання, характерних для різних предметів, проте потребує обов'язкового запровадження у «громадянознавчі» фрагменти уроків інтерактивних методів, що передбачають вільне обговорення питань, різних точок зору, висловлення і захист учнями власної позиції, постійну багатосторонню комунікацію, де учні і вчитель є рівноправними партнерами. Такий підхід є обов'язковим для громадянської освіти і може, зокрема забезпечити формування в учня процесуальної та емоційно-ціннісної й поведінкової складових ГК.

Результати роботи вчителів-предметників, що співпрацювали з робочою групою, були представлені у вигляді таблиць, де у першій колонці називались проблеми громадянознавчого змісту, у другій – позначалась тема з навчальної програми, у якій може бути розкрита дана проблема. Нарешті в останній колонці формувались ключові проблемні питання для обговорення (інтерактивного опрацювання) на уроках з даної теми. Проілюструємо це пропозиціями вчителів різних предметів на прикладі однієї проблеми громадянської освіти (таб.2).

Таблиця 2

Можливості різних предметів у формуванні ГК учнів

<i>Проблема громадянської освіти</i>	<i>Предмет, курс, тема, питання програма, де може бути розкрита дана проблема</i>	<i>Шляхи розкриття проблем громадянської освіти</i>
Сутність демократії, демократичні цінності. Права і свободи людини і громадянина і механізми їх захисту	Українська мова. 12 клас. Складання публічного діалогу відповідно до запропонованої ситуації (СКЗЛ “Сьогодення нашої країни”)	Які з демократичних цінностей ви вважаєте найважливішими? Чи можна мати права, не маючи обов'язків? Чи тотожні поняття людина і громадянин?
	Зарубіжна література. 10 клас. В. Вірмен, Збірка “Листя трави”: оспівування Демократії, “мільйонних мас”, космічних масштабів і процесів.	Які риси суспільства поет визначає як демократичні? Чи притаманні ці риси нашому суспільству? Чому слово “Демократія” Вітмен завжди вживає з великої літери?
	Новітня історія України. 10 клас. Тема 2. Україна в роки Першої світової війни. Початок революції. Політичні настрої населення.	Які способи захисту прав і свобод людини і громадянина застосовувались в українських землях на початку революції? Чи можна їх вважати демократичними? Чому?
	Економічна і соціальна географія світу, 10 клас.. Розділ II. Тема I. Країни Європи.	Чи носять європейські демократичні цінності: автономія особистості, парламентаризм, основні

		права людини і громадянина - універсальний характер? На яких цінностях ґрунтується азійська цивілізація? Чи пов'язані демократичні цінності з розвитком економіки?
	Фізика. 10 кл. Вступ. Роль науки в житті людини та суспільному розвитку	Чи вважаєте Ви, що подальший розвиток науки захищає наші права на безпеку навколишнього середовища?
	Хімія. 11 клас. Тема. Органічні сполуки. Шкідливий вплив вживання алкоголю, наркотичних речовин та тютюнопаління на організм людини	Чи є вікові обмеження на продаж алкогольних і тютюнових виробів неповнолітнім порушенням прав людини? Чи не суперечать праву людини на життя продаж алкоголю та тютюну?
	Біологія 10 клас. Тема. Клітина як цілісна система. Цитотехнології.	Вакцинація – це громадське благо, особисте право конкретної людини чи комерційний інтерес окремих фармацевтичних компаній?
	Правознавство. 10 клас. Тема 3, ч.1. Державний лад. Політичні режими: поняття, види.	Чи йде Україна шляхом демократичного розвитку? Які чинники сприяють, а які гальмують цей процес? Які передумови мають скластись у країні для утвердження демократичного політичного режиму? Як мають будуватися відносини влади й опозиції за умов демократичного режиму?
	Англійська мова. 10 клас. Тема: Конституція України та США Аспекти теми: Відображення сутності демократії та демократичних цінностей в конституціях країн. Розкриття сутності поняття про права і свободи людини і громадянина в Україні та США	Які елементи демократії та демократичні процедури існують в вашій школі? Якими основними правами ви користуєтесь щодня? Яка історична значимість цих прав? Чому вони важливі для України та українців? Як ви розумієте поняття "межа свободи"? Чому виникла дилема свободи слова: „How free is free speech”? Як ми користуємось свободою слова в повсякденному житті? Які риси притаманні ідеальному громадянину?
	Українська література. 11 клас. Павло Тичина. “Арфами, арфами...”, “О панно Інно...”, “Ви знаєте, як липа шелестить...”, “Одчиняйте двері...”, “Пам’яті тридцяти”	Яким є відчуття й розуміння демократичних цінностей у поезіях раннього Тичини? Як ви розумієте вислів літературознавця Павла Маляра „почавши від збірки „Партія веде”, Тичина сам себе поборов ідейно і в мистецькій майстерності – писав на помилування, щоб жити”?
	Математика. 10 клас. Функції, їхні властивості та графіки. Функціональна залежність	Що таке функціональні обов’язки людини? Чи пов’язані вони з її юридичними правами та обов’язками?

Цей приклад, на мій погляд, гарно ілюструє як можливості різних предметів у реалізації громадянознавчого змісту, так і взаємозбагачення громадянської освіти і окремих предметів загальноосвітньої школи. Крім того, тут можна побачити, яким чином забезпечується загальна системність у формуванні ГК учнів, про яку йшлося вище. Зрозуміло, що у таблиці представлені лише елементи змісту у вигляді проблемних питань, які на уроці треба «вдягти» у відповідні засоби та методи навчання в залежності від складу учнів, віку, стилю викладання вчителя, умов навчання тощо.

Тому подальша реалізація міжпредметного підходу після визначення теми уроку потребує чітко сформулювати його завдання як предметні, так і громадянознавчі. Так, вчитель Г.Фрейман визначає завдання уроку історії України з елементами громадянознавчого змісту таким чином.

Предмет: Історія України (10 клас)

Тема: Початок української революції (весна – літо 1917 р.).

Проблема ГО: національні, європейські та загальнолюдські цінності.

Ключові питання: Як зміни у повсякденному житті населення українських земель у тилу та на фронті вплинули на їх ціннісні орієнтації? Які демократичні, національні цінності, зафіксовані в I Універсалі Центральної Ради? З якими з них ви погоджуєтесь сьогодні? Чому?

Завдання уроку / очікувані результати

Після цього заняття учні зможуть:

- визначати причини революції в Україні;
- пояснювати, яким чином виникла УЦР, яким був її склад, які демократичні, національні цінності були зафіксовані в її політичній програмі на початку діяльності та які причини обумовили їх виникнення;
- характеризувати основні політичні сили в Україні цього періоду й їх цілі, ставлення різних соціальних верств населення до політичної еліти України на початку революції (весна – літо 1917 р.);
- висловлювати власне ставлення до цінностей, зафіксованих в I Універсалі Центральної Ради, порівнюючи їх із сучасними цінностями українського суспільства.

Після напрацювання результатів уроку вчитель може переходити до продумування методів навчання і підбору засобів: текстів, кінофрагментів, фотографій та ін.

Таким чином, узагальнюючи напрацьовану у проекті практику міжпредметного підходу у формуванні ГК учнів засобами різних предметів, можна запропонувати учителям такий алгоритм діяльності:

1. Проаналізуйте навчальну програму з предмета і знайдіть там теми, питання, поняття, які мають громадянознавчий характер, розкривають певні аспекти проблем ГО.

2. Сформулюйте ключові проблемні питання громадянознавчого змісту, навколо яких можна організувати обговорення на уроці.
3. Сформулюйте завдання уроку (результати, які ви очікуєте одержати наприкінці) з громадянської освіти та вирішіть, якими методами краще скористатись у цьому випадку.
4. Підготуйте фрагмент уроку та апробуйте його на практиці.

Вищезазначене дозволяє і сформулювати основні риси міжпредметного варіанту ГО, що, на нашу думку, мають (в ідеалі) бути такі:

- цілеспрямоване і систематичне акцентування (приділення уваги, спеціальний розгляд) проблем ГО у змісті всіх предметів;
- розгляд цих проблем у кожному предметі у відповідності до специфіки змісту предмету, що забезпечує системність формування ГК поєднанням зусиль усіх предметів;
- доповнення, збагачення змісту предметів новими аспектами, наближеними до актуального життя учнів і їх потреб як громадян;
- забезпечення повної інтеграції змісту громадянської освіти у викладання предмета, а отже вирішення вчителем низки організаційних та ін. питань: вибору навчальних тем, в яких оптимально може бути посилений громадянознавчий зміст, відбору, координації та збалансування засобів і методів навчання, чіткого розподілу навчального часу тощо.

Тепер уявимо, що такий підхід уявний (ідеальний) педагогічний колектив вирішив запровадити у своєму закладі. *Мінімальним рівнем* координації діяльності із забезпечення формування ГК засобами різних предметів буде взаємне інформування вчителів-предметників про імплементацію громадянознавчого компонента у зміст навчання на своїх уроках. *На більш високому рівні* має складатись система міжпредметного викладання змісту ГО, що потребує чіткої координації цілей, методів, змістових і часових параметрів спільної міжпредметної діяльності, тобто постійної співпраці педагогів у цьому напрямі всередині школи. *Оптимальним рівнем* нам видається інтеграція змісту окремих тем громадянської освіти у різні предмети, як це було показано вище. *Нарешті рівнем, близьким до ідеального*, може бути систематична співпраця вчителів різних предметів у проведенні інтегрованих уроків, навчальних проєктів, конференцій з тематики ГО тощо.

Таким чином, вже запроваджуваний на практиці в ході проєкту міжпредметний підхід до формування ГК учнів відкриває величезні можливості для посилення інтеграції змісту освіти і реальної співпраці вчителів різних предметів у цьому напрямі. Проте, зрозуміло, що він потребує серйозного принципового оновлення всього навчально-виховного процесу й є у певному сенсі системною освітньою інновацією, яка охоплює різні рівні освітнього простору і різні напрями його розвитку.



ЖИТТЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ДІТЕЙ – ОСНОВА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Компетентність – це здатність приймати рішення й нести відповідальність за їх реалізацію у різних галузях людської діяльності. Поняття компетентності передбачає сукупність фізичних та інтелектуальних якостей людини і властивостей, необхідних людині для самостійного й ефективного виходу з різних життєвих ситуацій, щоб створити кращі умови для себе в конструктивній взаємодії з іншими.

Отже, компетентність означає наявність знань про різні аспекти життя людини, навичок творчого володіння інтелектуальним і фізичним інструментарієм, здатності взаємодіяти з іншими людьми в різних ситуаціях, враховуючи конфліктні [1]; характеризує повноту, достатність та адекватність здійснюваних дій, що базуються на наявності великих знань та відповідного практичного досвіду [2]. Під компетентністю сьогодні розуміється інтегрована характеристика якостей особистості людини і рівня її підготовки до виконання діяльності у певній галузі діяльності.

Компетентність включає когнітивний, емоційно-вольовий, комунікативний компоненти [3].

Тому, розглядаючи компетентність, важливо враховувати не тільки те, що знає людина і якими методами вона користується, але і те, що рухає її діями, які погляди вона поділяє, як вона реагує на різні ситуації, причому все це розглядається не окремо, а в цілому. Крім цього компетентність - це ситуативна категорія, тому що виражається в готовності до здійснення якої-небудь діяльності в конкретних життєвих ситуаціях. Зовнішня дійсність структурується відповідно до внутрішньої, а внутрішня, у свою чергу, відтворює вплив навколишнього середовища [4,5] Прояв компетентності можна оцінити тільки на основі сформованої в людини сукупності умінь та її поведінкових реакцій. Аналіз зазначених положень дає змогу висловити думку про те, що некомпетентність може служити критерієм девіантного розвитку людини. Розвиток будь-якого суспільства залежить від того, як воно розуміє мету, завдання і зміст освіти, які напрями розвитку вважає пріоритетними. Система освіти ХХІ ст. відповідно до вимог сучасного світу потребує докорінного переосмислення, практичної реалізації базових принципів компетентності за концепцією ЮНЕСКО, – навчитися пізнавати, навчитися працювати, навчитися жити. В процесі формування життєвої компетентності дуже важливим є молодший шкільний вік. Саме він є перехідною ланкою особистості від позиції дошкільника до нової „соціальної позиції” (Л.І. Божович) – який вже має коло важливих обов’язків і прав, а також займає нове положення в суспільстві. Самостійність, організованість, керування власною поведінкою та здатність до прийняття рішень є суттєвою складовою особистості молодшого школяра, яка зумовлює характер її соціальної активності, здатності до вироблення нових стратегій життєдіяльності, початкових елементів адаптації до стрімких соціально-економічних змін у суспільстві. Саме тому цей вік є дуже важливим для формування життєвої компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що життєва компетентність - поняття не нове. Певний інтерес становить розгляд проблем ключової компетентності з позицій культурно-історичної теорії вищих психічних функцій Л.С.Виготського. За цією теорією, інтелектуальний розвиток індивіда відбувається завдяки оволодінню ним значеннями слів і візуальною символікою, а також процесуально-діяльнісним підходом (С.Л.Рубінштейн, А.В.Брушлинський, Л.А.Венгер), в якому ключовим поняттям є „мислення-здатність", тобто сутністю інтелектуального виховання має бути формування в індивіда здатності розуміти й генерувати нові думки. Досить новим є поняття рефлексивної компетентності, яке визначається в дослідженнях О.А.Поліщук [1,136].

Слід відзначити, що вступ до школи - переломний момент у житті дитини, що змінює в цілому ієрархію її домагань. Молодший шкільний вік характеризується радикальною зміною місця дитини в системі суспільних стосунків, а, отже, новою соціальною ситуацією розвитку. Зміст цієї ситуації визначають взаємини дитини з учителем, який стає для неї „послом суспільства" [2,148]. Під його впливом дитина активно й усвідомлено оволодіває соціальними нормами, проте лише їх зовнішніми формами. Проникнути у сутність справжніх стосунків між людьми вона ще не здатна.

Компетентність передбачає відповідний віком можливостям та індивідуальній історії життя дитини рівень розвитку особистісних механізмів, зокрема таких, як наслідування, ідентифікація, імітація, емпатії, рефлексія, образ „Я", совість [1,127].

На нашу думку, вагомим чинником формування життєвої компетентності є діяльність учіння. За умови конструювання цієї діяльності інтенсивно формується теоретичне мислення, що відтворює зміст різноманітних форм суспільної свідомості, вихованості дитини. Психологічні та виховні аспекти усвідомлення учнями суспільного і особистісного змісту навчання, значимості оволодіння загальноосвітніми знаннями, становлення ієрархії інтересів і потреб школярів досліджені М.І.Алексєєвою, Л.І.Божович, М.Ф.Добриніним, О.Є.Лебедевим, О.М.Леонтьєвим.

Коли молодші школярі під керівництвом і за допомогою вчителя аналізують навчальний матеріал, виділяють у ньому загальне відношення, а потім його конкретні прояви, в них формується поняття як принцип орієнтації у розмаїтті цього матеріалу. Це шлях теоретичного ставлення до дійсності та необхідних для цього здібностей. До останніх, передусім, належать рефлексія - усвідомлення дитиною способів власних навчальних дій, та внутрішні дії [2,148]. Найголовніше в рефлексії в навчальній діяльності — це рефлексія на самого себе, відстеження нових досягнень і змін, що пройшли.

В.Г.Алексєєва відзначає, що ціннісна орієнтація впливає на всі сфери людської психіки: від пізнавальної діяльності до мотивації кожного вчинку індивіду.

Відомо, що життєва компетентність - це знання, вміння, життєвий досвід особистості, її життєтворчі здатності, необхідні для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального життєвого проекту. Життєва компетентність передбачає свідоме і несвідоме ставлення до виконання особистістю її життєвих і соціальних ролей, вона пов'язана з самовдосконаленням людини. Саме з'ясуванням цих орієнтацій ми і зайнялися в процесі наступного етапу нашого дослідження. Загалом коротко проаналізовані компоненти життєвої компетентності в своїй сукупності віддзеркалюють сутність самого поняття. Природно, що їх

формування у реальному навчально-виховному процесі з молодшими школярами має свої суперечності, складнощі, засоби, зв'язки. Проміжні результати свідчать, що за умови достатньої сформованості різноманітних інтересів, знань, вмінь, життєвого досвіду особистості, мотивів на успішність у молодшому шкільному віці дозволяє долучатися з інтересом до навчання, праці та моделювати наслідки власної майбутньої життєтворчості.

Враховуючи, що час і вік вносить свої корективи у формування різноманітних особистих цінностей, інтересів, нами виокремлено 6 блоків спрямованості інтересів учнів початкових класів за різними напрямками навчання та виховання, під впливом яких, на нашу думку, інтенсивно формуються такі важливі риси характеру, як цілеспрямованість, акуратність, любов до праці, до інших людей. Нами розроблена оригінальна методика „Квадрат інтересів особистості молодшого шкільного віку”, яка проходить апробацію.

Узагальнюючи все вищезазначене, можна зробити висновок, що вчителю початкових класів важливо зосередити зусилля на:

- оволодінні учнями мистецтвом жити, технологіями життєвого успіху, вмінням жити і контактувати з батьками, рідними, вчителями, однолітками та іншими;
- розвитку вміння управляти собою, ставити мету, визначати сенс життя, вміння попереджувати і розв'язувати життєві конфлікти;
- стимулюванні процесу духовного самовдосконалення, самовиховання; потреби допомагати іншим людям, оволодіння механізмами саморегуляції.

Окреслені теоретичні положення можуть стати конструктором для розроблення концепції розвитку компетентності молодших школярів в умовах дванадцятирічної середньої школи.

Розглядаються окремі сторони компетентності: у спілкуванні, інтелектуальна компетентність, соціально – психологічна компетентність та ін.

Критерії комунікативної компетентності вперше були сформульовані Т. Гордоном. Він визначив її як уміння вийти з будь-якої ситуації, не загубивши внутрішньої волі і водночас не давши втратити її партнерові по спілкуванню. Таким чином, критерієм компетентності є партнерська позиція в спілкуванні або "на рівних" (на відміну від "прибудови зверху" або "прибудови знизу"). У працях Ю.Ємельянова, Л.Петровської та ін. під комунікативною компетентністю розуміється "здатність установлювати і підтримувати необхідні контакти з людьми. До складу компетентності включають певну сукупність знань і вмінь, що забезпечують ефективне протікання комунікативного процесу"

Л.Столяренко пропонує аналогічну характеристику: "Комунікативна компетентність - здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Для ефективної комунікації характерним є досягнення партнерами взаєморозуміння, краще усвідомлення ситуації і предмета спілкування. Комунікативна компетентність розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації у певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії".

Характерною рисою дев'янтних підлітків є недостатня сформованість у них навичок спілкування, а саме замкнутість; нездатність одержувати інформацію в спілкуванні; нездатність використовувати зворотний зв'язок, тобто наявність

труднощів при формулюванні запитання для одержання додаткової інформації; нездатність звернутися по допомогу і прийняти її; нездатність брати участь у спільній діяльності з іншими дітьми при виконанні спільного завдання.

Як ми бачимо, такі характерні риси являють собою критерії наявності відхилень у комунікативній сфері або критерії девіантності.

Когнітивна компетентність дає змогу визначити, що є істина, а що-неправда. Удосконалення когнітивної компетентності сприяє, з одного боку, пізнавальній активності суб'єкта діяльності в пошуках життєвої „істини”, а з іншого, – використанню розуму як засобу аналізу проблемної ситуації, обставин, самоаналізу, власної позиції, можливості і здатності позитивного вирішення проблеми.

На основі осмислення проблеми відбувається спочатку схвалення в почуттях, а потім здійснюється моральний вибір, вольове рішення – прийняття моральних цінностей, моральних вимог як керівництво поведінкою та діяльністю.

Когнітивна компетентність визначає здатність людини розуміти саму себе, т.б. усвідомлення власних бажань, цілей та можливостей їх досягнення, нормативів поведінки у суспільстві та завдань, які ставляться перед нею.

Критеріями наявності відхилень у когнітивній сфері підлітка можна вважати: ситуативний інтерес до інших людей; відсутність розуміння мотивів поведінки та емоційного стану іншої людини; нестійка самооцінка; ситуативне самосприйняття; підвищений рівень тривожності; нездатність передбачати наслідки власних дій; нездатність до логічного узагальнення; нездатність розуміти логіку розвитку ситуації взаємодії, значення поведінки інших людей; нездатність розуміти невербальні реакції іншої людини; нездатність мислити абстрактними категоріями.

Компетентність в емоційно – вольовій сфері несе в собі домінуюче психологічне навантаження у формуванні моралі підлітка, бо в цьому відбувається ставлення особистості до моральних вимог і норм. Вона є також джерелом мотиваційної збуджувальної функції моральної спрямованості особистості, відкриває для неї ставлення до себе як цінності і до іншого як до самого себе, відкриває цінності переживання, обрії спілкування і почуттів.

„Людина, духовно дефективна з дитинства, може виробити в себе навіть особливий душевний уклад, який при неуважному спостереженні може бути прийнятий за „характер”, і особливі погляди, що помилково приймаються за „переконання”. Насправді вона, безпринципна й безхарактерна, залишається завжди рабом своїх дурних пристрастей, полоненою вироблених душевних механізмів, які тримають її і всесильні в її житті, позбавлені духовних вимірів і складають криву її потворної поведінки. Вона не опирається їм, але спритно насолоджується їхньою грою, примушуючи наївних людей приймати її злу одержимість за волю, її інстинктивну хитрість за розум, поривання її злих пристрастей за почуття” [6]. Воля- це здатність людини діяти у напрямі свідомо поставленої мети, долаючи при цьому внутрішні перешкоди (тобто свої безпосередні потяги та устремління [7], тільки докладаючи вольових зусиль, індивід віддає перевагу мотивам, спрямованим на досягнення своєї мети, а якщо вольові зусилля не докладаються, то гору беруть безпосередні потяги і цей процес відбувається імпульсивно та ситуативно.

Критеріями несформованості емоційно – вольової компетентності, на наш погляд, можуть бути: емоційна несталість; не впевненість у власних силах; тривожність та неадекватне сприйняття дійсності; не здатність контролювати свою

поведінку та емоції; погана стресостійкість; висока емоційна напруженість; не здатність адаптуватися до обставин, що змінюються; не спроможність до емпатії.

Ми провели експеримент з метою з'ясування чи дійсно визначені нами критерії порушення життєвої компетенції сприяють становленню девіантної поведінки. Для цього ми протестували 480 підлітків (240 з девіантною поведінкою та 240 з просоціальною поведінкою) за допомогою теста Кеттелла та інтерпретували отримані результати за 3 основними блоками: когнітивним, комунікативним, та емоційно-вольовим.

ЛІТЕРАТУРА

1. Життєва компетентність особистості / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Сохань, Г.М. Несен. – К.: - Богдана, 2003. – 520 с.
2. М'ясоїд П.А. Загальна психологія. – К.: Вища шк., 2000. – 479 с.
3. Растянников А.В., Степаньев С.Ю., Ушаков Д.В. Рефлексивное развитие компетентностей в совместном творчестве. – М, 2002.
4. Сохань Л., Сохань И. Время Нового Мира и человек. – К., 2001. – 131 с.
5. Павлютенков Є.М.. Орієнтуватися на життєву компетентність людини. Школа життєтворчості особистості: Науково-методичний збірник / Ред.кол. В.М.Доній (голова), Г.М.Несен (заст.голови), І.Г.Єрмаков (наук.ред.) та ін. – К.: ІСДО, 1995.– 480с.
6. Манушин Э.А. // Педагогика. – 1996. – №1.С. 125)
7. Зинкевич-Евстигнеева Т., Пестовская И., Пискунов А. Рождение личности. // Школьный психолог. – №4, 2000 г., / – 175 с.
8. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості та детермінанти його побудови // Мистецтво життєтворчості особистості: У 2 ч. Ч.1. Теорія і технологія життєтворчості: Наук.-метод. Посібник. – К, 1997. – С, 206-227.
9. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: структурно-генетичний підхід: Автореф. дис... д-ра психол. наук. – К., 1994.
10. Ильин И.А. Путь к очевидности. – М.:Республика, 1993.
11. Психологический словарь. / Под.ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. – М., 1996

ОСОБИСТИСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ



Освіта, яка не вчить жити успішно в сучасному світі, не має ніякої цінності. Кожен із нас приходить у життя з природженою здатністю жити успішно й щасливо. А ми повинні збагатити цю здатність знаннями і навичками, які допомогли б нам її реалізувати якомога ефективніше.

Р.Т.Кіосакі

Мета будь-якого навчання – навчити людину щось робити: керувати машиною, станком, чи літаком, чи писати українською без помилок. Отже, система освіти має озброїти людей не лише певною сумою знань, а мусить навчити їх діяти „зі знанням справи”, - тобто навчити застосовувати знання в дії – і практичний, і теоретичний, пізнавальний і професійний, фізичний і розумовий – будь-якій і такій, яка потрібна суспільству і працівнику. Одним словом, потрібна компетентність у справах і цьому треба вчити.

Час, в який ми живемо, це формування нової цивілізації. Суспільству потрібні свідомі, компетентні громадяни. Життя кожної людини – це шлях до самої себе. Початок ХХІ століття означений напруженим пошуком нового світорозуміння, нових перспектив розвитку компетентної особистості, спроможної створити свій життєвий проект, відповідально ставитися до життя, впевнено приймати історичний виклик нового тисячоліття. Про це наголошено в Концепції 12-річної загальноосвітньої школи.

„Школа – це простір життя дитини; тут вона не готується до життя, а повноцінно живе, і тому вся діяльність навчального закладу вибудовується так, щоб сприяти становленню особистості як творця і проектувальника свого власного життя”. Статус людини в суспільстві залужить від неї самої. Ми повинні самі внести ті зміни, які хочемо бачити в світі. За словами А.Франса „Коли людина мислить, вона має сумнів, але вона впевнена, коли вона діє”. Чотири найважливіші компоненти навчання на засадах розвитку життєвих навичок: навчитися здобувати знання, навчитися бути собою, навчитися жити разом, навчитися діяти.

Які ж фактори формують нашу особистість і роблять кожного з нас унікальною особою? Це, безперечно, родина, однолітки, суспільство.

Життєві навички формують індивідуальність у кожній дитині. Для того, щоб допомогти їй сформувати життєві навички, які змінять її життя на краще, важливо, щоб люди яких залучено до створення навчального плану та шкільної програми, знали про фактори, що роблять кожного з нас унікальними.

Таблиця № 1

Самовизначення	Хто я?	Усвідомлення себе; свого покликання в житті
Переконання	Чому я роблю саме це?	Наші цінності та переконання
Навички	Як я можу це зробити?	Наші навички; стратегії поведінки; наші вміння
Поведінка	Що я роблю?	Що ми робимо; конкретні дії, до яких ми вдаємося
Поведінка	Де я?	Наше оточення; люди, поряд з якими ми живемо; те, на що реагуємо
Духовні зв'язки	Хто ще?	Наш зв'язок зі Всесвітом у значущий для нас спосіб

Таблиця № 2

Я	можу	зробити	це	тут
Самовизначення	Переконання	Навички	Поведінка	Поведінка
Хто?	Чому?	Як?	Що?	Де?

Мистецтво викладання видозмінюється в мистецтво навчити дітей того, як потрібно самостійно вчитися. Людський мозок – немовби трамплін, із якого можна злетіти в чарівний світ геніальності. Сьогоднішні учні – це перше покоління, що виростатиме посеред цифрових комунікаційних засобів.

Життєві навички – це здібності, які допомагають нам адаптуватися та відповідно поводитися і ефективно вирішувати проблеми повсякденного життя.

На думку психологів без знання основних принципів психології вчителю нелегко адаптуватися до шкільного середовища, доки він не витратить багато часу і зусиль на те, щоб довідатися, як можна оптимально використовувати і розвивати можливості кожної дитини і як взагалі можна порозумітися з учнями.

Щоб висувати оригінальні ідеї, необхідно не просто бачити те, що бачать інші, а й уміти організувати ту чи іншу інформацію по-новому.

При вивченні, наприклад, біології чи валеології спочатку варто поставити перед собою три основні запитання.

- Куди прямують мої учні в плані досягнень в освіті?
- Яким чином вони туди дістануться?
- Як Ви дізнаєтесь або оцінюватимете, чи дісталися вони до цілі?

Небажання вчитись, яке останнім часом набуло розмаху і характеру епідемії, на мою думку, можна пояснити декількома причинами. Перша – недосконалість шкільних програм, за якими не лише не цікаво, а й неможливо вчитись. Адже той величезний обсяг інформації, який отримує учень щоденно з кожного предмета, не в змозі втримати в пам'яті навіть найздібніший учень. Та й чи варто? А його потрібно запам'ятати, опрацювати, осмислити і, головне, вміти застосувати в повсякденному житті. Адже не секрет, що значна кількість знань, отриманих ціною великих зусиль і

важкої щоденної праці так і залишається лежати на поличках міцної дитячої пам'яті. Друга причина, те що діти, які вчилися на „відмінно” не завжди займають гідне місце в житті. Бо чи завжди переважають знання й компетентність, коли на терези з іншого боку поставлені тугий гаманець або ж вигідне знайомство?

Ситуація має змінитись, і обов'язково на краще. Людина, яка бачить перед собою чітко визначену мету, можливість реального застосування своїх знань, умінь, здібностей і гідної їх винагороди, не може бути незацікавленою отримати ці знання, розвивати свої здібності. І це не мрії про прекрасне далеке, це реалії сьогодення. Настає час професіоналів, поширюється мода на здоровий спосіб життя, на інтелект. На думку вчених, інтелект має та людина, яка правильно оцінює, розуміє й думає, яка завдяки своєму „здоровому глузду” та „ініціативності” може „приспосуватися до умов життя”. По суті інтелект – це те, що додає особливої значущості людині, дозволяє їй динамічно змінювати навколишній світ, перебудовувати середовище під себе, а не пристосовуватись до умов мінливої діяльності. Бо інтелект складають:

- дані або знання інформації;
- здатність знаходити або створювати знання.

Розвиток інформаційних технологій, бурхливе нагромадження, безперервне оновлення, ускладнення наукової інформації, вторгнення її в усі сфери життя та діяльності людини є визначною особливістю сучасності. Школа і освіта мусить налаштовувати молодь на успіх, на навчання впродовж всього життя.

У Міжнародному опитуванні Тисячоліття були отримані цікаві дані щодо життєвих цінностей населення планети. На запитання „Що є важливим у житті?” були отримані відповіді, де на перше місце населення 50 країн світу поставило здоров'я і сімейне життя.

Згідно даних Інституту соціології НАН України на думку старшокласників, майбутнє залежатиме перед усім від особистих здібностей, волі, вмінь, сприятливої чи несприятливої ситуації в суспільстві.

Перспективна система освіти створюється на основі поєднання найновіших природничих і гуманітарних знань, і одним із пріоритетних завдань її має бути формування в молодих людей такої життєвої компетентності, яка надасть їм змогу оволодіти життєвими і соціальними ролями, з тим щоб гідно жити в умовах нового століття.

Якщо будемо вперто дивитись на веселку дитячих інтелектів через скло одного кольору, то багато умінь нам здаватимуться безбарвними.

То ж одне із завдань, яке стоїть перед біологами – професіоналами – переглянути зміст шкільної біологічної освіти, звільнити його від другорядного, довідкового матеріалу та максимально збагативши практичним знаннями. Коли учні досягають своєї мети, рідко зростає їхня мотивація і продуктивність.

Сучасна біологічна освіта покликана озброїти учнів методами наукового дослідження, ввести їх у світ наукових проблем, здійснити підготовку до пошуку нових технологій, генерування нових ідей. Безперечно, треба на державному рівні забезпечити школи необхідним навчальним обладнанням для виконання програм.

Школа життєвої компетентності має бути спрямована не на ретрансляцію минулого, а, передусім, на конструювання майбутнього. Згідно досліджень психологів, людина включається в будь-яку діяльність тільки тоді, коли це їй потрібно, коли в неї є певні мотиви. Мотиви відображають ті потреби, які стали актуальними для учня в певний момент. Потреби – це рушійна сила активності і

розвитку людини. Не випадково школярі проявляють інтерес до тієї інформації, яка допомагає їм розв'язувати життєві проблеми. Ми при цьому спираємося на їхню потребу активно діяти і добиватись успіхів. Важливо, щоб учні мали можливість робити вибір.

Як збудити їх пізнавальну активність? Через суперечності і використання інтерактивних технологій. Інтерактивне навчання відбувається за умови активної взаємодії всіх учасників навчального процесу. Це спів навчання, взаємо навчання, (колективне, групове, навчання у співпраці). Учитель і учень стають рівноправними суб'єктами цього процесу. Педагог виступає в ролі організатора. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язування проблем.

Але використання інтерактивних технологій – не самоціль. Головне створити атмосферу доброзичливості й порозуміння. Ми, вчителі, повинні бути людьми доброї душі, любити дітей такими, якими вони є. Необхідно вміти зняти з душі дитини почуття страху, зробити її розкутою, навіяти впевненість у своїх силах, налаштувати на успіх, бачити в дитині повноцінну й здібну до творчості людину. Наше завдання – зробити школу найліпшою. Тобто це школа без поразок, яку б діти закінчували, усвідомлюючи свої таланти і здібності, свій інтелектуальний рівень, що допоможе їм стати тим, ким вони тільки прагнуть.

У XXI столітті освіта, навички і вміння персоналу стануть найголовнішою зброєю в конкурентній боротьбі.

Перехід школи до 12-річної освіти об'єктивно потребує переведення освітнього процесу на технологічний рівень, вибір індивідуальних маршрутів навчання. Особливо продуктивні серед них особистісно зорієнтовані педагогічні технології. Їхня ефективність залежить від того, якою мірою реалізує свій життєвий потенціал учень, як враховано його вікові та індивідуальні психологічні особливості. Звідси – пріоритет суб'єктивно осмисленого навчання порівняно з інформаційним навчанням, спрямованість на розвиток в учнів множинності суб'єктивних картин світу, на „протизагально однозначним” програмним уявленням, діагностика особистісного розвитку, ситуаційне проектування, введення навчальних завдань у контекст життєвих проблем.

Інноваційний освітній простір XXI століття визначатимуть особистісно зорієнтоване навчання, проектні, ігрові технології кооперативного навчання, технологій дистанційного навчання. Саме ці технології озброють учнів ключовими компетенціями так необхідними для життя.

Особистісно зорієнтоване навчання – це навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самоцінність, суб'єктивний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти (І.Якиманська). Особистісно зорієнтований підхід поєднує навчання й виховання в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту розвитку дитини, підготовку її до життєтворчості.

Рекомендована система оцінювання XXI сторіччя:

- 50% - самооцінювання
- 30% - взаємооцінювання
- 20% - оцінювання, яке здійснює вчитель чи керівник

Біологія – це життя. Ми повинні знати, розуміти та цінувати його. На мою думку, перший крок змін у навчанні навичок запроваджується через предмет “

Основи здоров'я". Надзвичайно велика увага приділяється процесам інформатизації. Паралельно запроваджуються педагогічні технології розвитку соціально-психологічних компетентностей (життєвих навичок). Їх мета - поліпшення соціальної адаптації дітей та підвищення їхньої стійкості в сучасному світі.

Яких результатів можна досягти завдяки викладанню цього предмета?

- Ми можемо подарувати учням особливий час і місце в школі. Запрошуючи дітей сісти в коло і обмінятися думками, ми наслідуємо давні традиції.
- Ми можемо допомогти дітям відчувати єднання з групою. Багато підлітків не можуть зосередитись на навчанні, якщо вони почуваються самотніми.
- Ми можемо дітям дати "точку опори". Допмагаючи усвідомити цінності й пріоритети, ми наставляємо їх на правильний шлях, вчимо уникати невиправданих ризиків і створених ними самими проблем.
- Ми можемо навчити дітей приймати рішення і діяти з позицій здорового глузду. Розвиваючи в учнів навички критичного мислення, ми вчимо їх всебічно аналізувати ситуації, робити вибір і брати на себе відповідальність за його наслідки.
- Ми можемо навчити дітей протистояти соціальному тиску.
- Ми можемо навчити дітей долати стреси.
- Ми можемо показати дітям, як можна жити в світі без насилля, розвинути в них толерантність і співчуття.
- Ми можемо вселити в дітей надію. Розвиваючи у них навички самооцінки, ми найбільше допомагаємо дітям, які змушені дорослішати у складних життєвих обставинах. Переконаючи, що їхня доля у їхніх руках, ми захищаємо дітей від негативного впливу оточення, яке, можливо, щодня нагадує про відсутність життєвих перспектив.

Усі ці завдання можуть здаватися надто складними для школи, яку дехто сприймає як місце, де учні здобувають знання. Однак сучасний випускник має бути не лише освіченою, а й добре вихованою, гармонійно розвиненою та стійкою особистістю, яка знає, чого хоче в житті і як цього досягти. Бо я переконана як і П.Блонський, що "Завдання школи-навчити жити. Ми повинні виховати людину, здатну створити своє особисте життя".

ЛІТЕРАТУРА

1. Воронцова Т.В. Пономаренко В.С. "Основи здоров'я". Алатон.К.-2005.
2. Драйден Гордон, Джанет Вос "Революція в навчанні". Літопис, 2005.
3. Концепція загальної середньої освіти.(12-річна школа) Пед.газета.-2002.№1
4. Концепція навчання здорового способу життя на засадах розвитку життєвих навичок. Генеза, К. –2005.
5. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті. Освіта України, 2002.



ЖИТТЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СОЦІАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГІЇ: ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ

З розвитком цивілізації людина намагається передбачити своє майбутнє, накреслити певні стратегічні лінії своєї діяльності і за можливості планувати і програмувати її на більш-менш тривалий відтинок часу.

Останнім часом особливо актуальними є питання визначення мети і стратегії життєвого шляху, ефективності соціалізації людини, формування соціогенних параметрів відповідно до її здібностей, вміння використовувати набутий досвід у прогнозуванні й конкретизації життєвих планів щодо задоволення матеріальних і духовних потреб. Поняття життєвої компетентності особистості важливе для теоретичної і практичної педагогіки, яка значною мірою спирається на моделі й механізми соціалізації особистості, перетворення її на суб'єкта творчої діяльності.

Для того, щоб дати відповідь на запитання про життєву компетентність особистості, яка є окремим виявом соціальних суб'єктів, треба мати уявлення про місце останніх у структурі соціуму та їхню роль у процесі перетворень природного і соціального ціннісного середовища. Звернімося до філософського аналізу глобальної тенденції розвитку цивілізації. Об'єктивна реальність - соціальне і природне середовище - структурована і являє собою систему цінностей: матеріальних та ідеальних (інформаційних) утворень, у яких людина відчуває потребу. В ціннісному середовищі відбуваються два протилежні процеси: ентропійний, руйнівний, і антиентропійний. Перший відбувається спонтанно, мимовільно, а другий потребує організації зусиль суб'єктів. Соціальним суб'єктам, у тому числі людям, належить активна роль у подоланні ентропійних процесів шляхом творення цінностей. Припускається, що в системі "соціальний суб'єкт - соціальне й техногенно-природне середовище" у першій її складовій закладено механізм, антиентропійна дія якого спрямована на відтворення і створення штучного ціннісного середовища. Протидія ентропійним процесам відбувається завдяки розумовій діяльності людства та кожної особи зокрема. Людина ніби бореться проти ентропійної течії, яка руйнує матеріальні й інформаційно-ідеальні цінності, і гальмує руйнівні процеси, розробляючи і впроваджуючи як антиентропійні згустки технології відновлення і формування ціннісного середовища та творення нових цінностей. Причому умовою розвитку цивілізації є стан, коли швидкість творення цінностей переважає швидкість їх руйнації. З цієї загальної картини протидії творчих і руйнівних тенденцій ціннісних перетворень, які суть розвиток цивілізації, випливає призначення кожного соціального суб'єкта і зокрема особистості: знайти своє місце у структурі соціуму та визначити роль у механізмах творення матеріальних і духовних цінностей. Осмислення свого призначення, своєї долі, життєвих цілей, смислу життя і організація життєвого шляху визначає зміст життєвої компетентності особистості. У цьому змісті відбивається оптимізація життєвого шляху, обґрунтування раціональних засобів досягнення мети,

що є кінцевим актом задоволення потреб щодо творення певних цінностей одно-осібно або у складі інших соціальних суб'єктів.

Але щоб спрогнозувати і запрограмувати за можливості життєвий шлях або хоча б певну його гілку, треба розібратися в механізмах мотиваційної сфери свідомості особистості, у механізмах формування її соціогенних параметрів поряд з іншими. *Людина є біосоціальною істотою, але тільки її соціальна або соціогенна структура бере участь у творенні ціннісного світу, культури, в розвитку цивілізації.* Водночас життєвий шлях людини включає забезпечення існування її і біогенної, і соціогенної підсистем, що слід урахувати при його плануванні. Крім того, слід визначити роль психогенної підсистеми в механізмах антиентропійної діяльності людини, спрямованої на творення ціннісного середовища. Знання про роль біо-, психо- і соціогенних чинників є необхідними для такої організації життєвого процесу, яка передбачає оптимізацію життєдіяльності в досягненні цілей, адекватних здібностям та інтересам людини. Необхідних знань для організації оптимальної життєдіяльності людина набуває у процесі соціалізації і вони становлять зміст життєвої компетентності особистості.

Життєва компетентність допомагає людині оптимізувати свій життєвий шлях, планувати власну діяльність. Але щоб її конкретизувати, треба визначити такі параметри індивіда, які підлягають формуванню, змінам, взаємодіють з параметрами різних соціальних суб'єктів та з допомогою яких формується життєва програма індивіда й окремі її гілки. Визначимо ці параметри, зважаючи на те, що вони є інваріантними для всіх соціальних суб'єктів.

Загальна модель "*соціальний суб'єкт - ціннісне середовище*" відбиває пов'язаність параметрів соціального суб'єкта і ціннісного середовища. Її часткова модель соціогенної природи "*особистість (людина) - ціннісне середовище*" виражає пов'язаність параметрів особистості (людина) і ціннісного середовища (поняття "людина" використовується як носій біо-, психо- і соціогенних властивостей; поняття "особистість" використовується як носій лише соціогенних властивостей). Саме така пов'язаність дає можливість через вивчення ціннісної структури середовища встановити соціогенні параметри особистості.

Головна ідея використання методології системного підходу полягає у виокремленні інваріантів ізоморфних систем, які, за гіпотезою, є параметрами будь-якого соціального суб'єкта, а отже, й особистості. Ієрархія соціальних суб'єктів (наприклад: особистість – осередок – організація) – об'єднання, для яких інваріантними є параметри однакового призначення. Для пізнання сутності особистості це означає, що в низці соціальних суб'єктів особистість розглядається у своїй спрощеній моделі, яка має тільки ті інваріантні параметри, що й решта суб'єктів соціальної ієрархії.

Для розрізнення цих інваріантних параметрів звернемося до аналізу документів, які визначають діяльність соціальних суб'єктів відповідного рівня. Внаслідок такого аналізу формальних (статутів тощо) і неформальних (принципів і цілей діяльності осіб, груп, осередків тощо) документів було встановлено, що інваріантними для них є детермінуючі та регулюючі діяльність параметри. Наприклад, фірма, яка виробляє певні вироби, згідно зі статутом прагне отримати максимальний прибуток від їх реалізації (детермінуючий параметр), дотримуючись чинного законодавства щодо роду такої діяльності (регулюючий параметр); держава як суб'єкт міжнародної діяльності дбає про свої інтереси (детермінуючий параметр),

керуючись при цьому міжнародним правом (регулюючий параметр). Кожна соціальна інституція й окремі організації, які її утворюють, є ієрархізованим соціальним утворенням з визначеними субординованими цілями. Головна мета суспільства, уособлена в державі, полягає в забезпеченні добробуту громадян завдяки культурному - в широкому розумінні (науковому, мистецькому, технічному) - прогресові.

Головна мета держави структурована і є деревом цілей, тобто розділяється на підцілі укрупнено за соціальними інституціями, а потім розгалужується за соціальними об'єднаннями, організаціями, первинними групами, охоплюючи індивідуальні цілі всіх громадян. Відтак, людина є складовим елементом соціальних утворень різних рівнів, і її цілі органічно вплетені в дерева цілей організацій, соціальних інституцій, суспільства в цілому. Кожній цілі відповідає параметр соціального суб'єкта, зокрема особистості, - потреба. Цей термін доцільно використати для позначення детермінуючого параметра будь-якого соціального суб'єкта. Потреба або потреба-ціль є спряженим параметром соціального суб'єкта з відповідною цінністю середовища (використання терміна "потреба-ціль" вказує на наявність детермінуючого чинника "потреба" та показника спрямування і фіксатора задоволення потреби — "ціль"). Тут йдеться про матеріальні й інформаційно-ідеальні (нематеріальні, духовні) цінності-блага середовища, на які спрямовані потреби-цілі соціального суб'єкта, зокрема людини й особистості. Під задоволенням інформаційно-ідеальних потреб розуміємо як опанування наявних духовних цінностей (інформації, опредмеченої в наукових та мистецьких творах, конструкторських та технологічних розробках тощо), так і їх творення.

Другий параметр соціального суб'єкта (людини, особистості) пов'язаний з цінностями-регламентами соціального середовища. Прагнення суб'єктів різних рівнів - держави, організацій, колективів, громадян - реалізувати цілі щодо задоволення потреб вимагає відповідного правового і морального (а також естетичного) регулювання. На рівні держави воно забезпечується основним законом - Конституцією, за виконанням якої в демократичних державах наглядає конституційний суд. Діяльність організацій і громадян у межах різних соціальних інституцій забезпечується галузевим правовим законодавством, а також сукупністю моральних та естетичних принципів.

Нормативні показники задоволення потреб вносяться у свідомість кожної особи ззовні: вони виробляються громадською свідомістю. Інтеріоризований у свідомості людини, такий показник є параметром особистості, так званою соціальною настановою. Останній термін доцільно використовувати для позначення регулюючого параметра будь-якого соціального суб'єкта.

Таким чином, цінності-блага, які поділяються на матеріальні й інформаційно-ідеальні предмети споживання і творення, призначені для задоволення потреб, а цінності-регламенти, які суть нормативні приписи, регламенти, становлять зміст соціальних настанов соціального суб'єкта. Наприклад, згідно зі статутом комерційної фірми як юридичної особи, її діяльність, по-перше, детермінується потребою в одержанні прибутку від реалізації на ринку своїх товарів і, по-друге, регулюється чинним законодавством щодо виробництва продукції і торгівлі; згідно зі статутом політичної партії - теж юридичної особи - її політична діяльність спрямована і детермінується потребою реалізації певних програмних ідей щодо вдосконалення економічного й соціально-політичного ладу суспільства та

оптимізації життєдіяльності людей у суспільстві через прихід до влади, причому конституційним шляхом, тобто шляхом дотримання відповідних положень законодавства, які розглядаються як зовнішні соціальні настанови.

Соціальні суб'єкти створюються в суспільстві штучно, тобто заздалегідь визначається вид їхньої діяльності та зобов'язання дотримуватися чинного законодавства. Саме тому ці параметри суб'єктів є інваріантними. Ці два параметри суб'єкта - детермінуючий і регулюючий діяльність - притаманні особистості.

Стратегія життя полягає в тому, щоб гармонійно вписатися у структуроване ціннісне середовище, адаптуватися до настанов (норм, зразків, ідеалів), які регламентують життя в суспільстві, та одночасно впливати на їх удосконалення і розвиток.

Для конкретизації місця та ролі особистості в соціумі, або вужче - в суспільстві, треба проаналізувати його структуру. Соціальні суб'єкти суспільства утворюють ієрархічну структуру:

Особистість



Осередок (контактна група, бригада, екіпаж, студія, сім'я тощо)



Організація (підприємство, фірма, установа, філія, політична партія, товариство, спілка, спортивний клуб, парафія тощо)



Об'єднання організацій (корпорація, асоціація, міністерство, регіональне управління, конфесія тощо)



Держава (законодавчий, виконавчий і судовий органи; організація, яка є членом або філією міжнародної організації, церква)



Об'єднання держав (Організація Об'єднаних Націй, Європейський Союз Держав, федерація держав, конфедерація держав тощо) і міжнародні організації (міжнародна корпорація, міжнародна федерація спортивних клубів, міжнародна конфесія тощо)

Як відомо, суспільство, з одного боку, поділяється "горизонтально" на соціальні інституції, у яких реалізуються інтереси (потреби) соціальних суб'єктів, а з другого боку, структуроване "вертикально" за статусом соціальних суб'єктів, які утворюють соціальну ієрархію. Стосунки соціальних суб'єктів можуть бути партнерськими або конкурентними.

Щодо класифікації соціальних суб'єктів, то вона визначається, насамперед, розподілом їх за соціальними інституціями. Інституція є юридичною категорією та означає сукупність юридичних норм, які регулюють соціально-правові відносини соціальних суб'єктів (індивідів, організацій, об'єднань). Сукупність цих формальних юридичних норм разом з моральними нормами та неформальними нормами звичаїв, традицій становить сукупність інформаційно-сміслових цінностей соціальної інституції. Основа для класифікації соціальних інституцій - диференціація потреб. За визначенням соціолога Я.Щепанського, соціальні інституції "є системами установ, у яких обрані члени груп отримують повноваження

на виконання публічних та імперсональних функцій, спрямованих на задоволення індивідуальних і групових потреб і регулювання поведінки інших членів груп".

Залежно від сфер суспільних відносин, специфічних для задоволення відповідних видів людських потреб, виокремлюють соціальні інституції: *економічну* (розподіл праці, власність, зарплата); *політичну* (держава, армія, суд, партії); *роду, шлюбу й сім'ї* (родинну); *виховну* (педагогічну); *у сфері культури* (культурницьку), а також *релігійну* (зауважимо, що терміном "соціальний" позначено родові поняття відносно видових понять - назв соціальних інституцій).

Діяльність соціальної інституції визначається набором соціальних норм і приписів, які регулюють відповідні види діяльності, та наявністю матеріальних засобів і умов, що забезпечують їх виконання і здійснення соціального контролю. Такі соціальні суб'єкти як підприємства, належать до економічної соціальної інституції, політичні партії - до політичної, навчальні заклади - до педагогічної, творчі об'єднання - до культурницької, родини - до родинної, єпархії - до релігійної тощо. Охарактеризуємо коротко кожен з них.

У межах *економічної* соціальної інституції відбувається трудова діяльність людей, спрямована на створення матеріальних благ для підтримання життєдіяльності людського організму, на створення психологічного комфорту, сприятливого життєвого середовища. Трудова діяльність у сучасному суспільстві диференційована й спеціалізована, в окремих випадках трудова діяльність особистості має творчий характер. Але здебільшого індивіди залучені до деяких технологічних процесів, у яких вони виконують певні нетворчі функції за фахом з метою заробітку грошей: робітник на конвеєрі, касир у магазині, водій громадського транспорту, службовець у конторі тощо. Трудова діяльність людини спрямована в цілому на задоволення стратегічної абстрактної потреби у накопиченні вартості (у грошовому вимірі), яку можна було б використати для задоволення інших конкретних матеріальних і духовних потреб, спрямованих на забезпечення творчої діяльності за здібностями й уподобаннями в галузях науки, техніки, мистецтва; на утримання родини, надання освіти та виховання дітей; підвищення власної професійної освіти, кваліфікації, майстерності; громадську й політичну діяльність; заняття фізкультурою і спортом, оздоровлення і відпочинок, організацію дозвілля та ін.

Громадсько-політична діяльність, спрямована на вдосконалення владних структур і суспільно-правових відносин у країні, регулюється *політичною* соціальною інституцією. Остання охоплює законодавчі, виконавчі та судові органи управління державою та її адміністративними підрозділами. В конституціях демократичних країн закладено механізм стримувань і противаг цих гілок влади, що забезпечує стабільність усіх сфер життя в суспільстві. Політична соціальна інституція має у своєму складі низку правових інституцій, таких як суд, збройні сили, політичні партії тощо. Законодавство держави забезпечує правосуб'єктність суб'єктів усіх рівнів.

Передавання соціального досвіду, наукових знань, мистецької майстерності старших поколінь молодшим здійснюється *педагогічною* (навчально-виховною) соціальною інституцією. Саме в установах цієї інституції відбувається інтенсивний цілеспрямований процес соціалізації, підготовки переважно осіб дитячого і юнацького віку до входження в різні структури усіх соціальних інституцій. Саме в

педагогічній соціальній інституції формується більшою мірою, ніж в інших соціальних інституціях, суб'єктність особистості.

Осягнення та створення цінностей культури в широкому розумінні, пов'язаних з науковою, технічною і мистецькою творчістю, а також фізичним удосконаленням, відбувається в межах *культурницької* соціальної інституції. Діяльність у цій інституції має більше ступенів свободи, менш регламентована, більше спрямована на розкриття індивідуальних здібностей і талантів індивідів з метою творення матеріальних і духовних цінностей цивілізації. Якщо в економічній соціальній інституції зусилля індивіда спрямовані переважно на заробіток грошей і планування витрат на реалізацію програм життєдіяльності, то в культурницькій соціальній інституції зусилля спрямовані саме на пошук тієї сфери творчої діяльності, у якій індивід здатен найбільшою мірою самореалізуватися, самоутвердитися. Часто улюбленій діяльності людина присвячує увесь свій вільний час і вона має аматорський статус. З цією діяльністю часто пов'язуються способи проведення дозвілля.

У цій інституції максимально проявляється суб'єктність особистості як творчої індивідуальності.

Родинна соціальна інституція забезпечує відтворення й продовження людського роду, розвиток і вдосконалення сімейних взаємин, спрямованих на відтворення духовно-соціальних цінностей батьківських поколінь у поколіннях дітей. Ця інституція забезпечує генерацію та наступність поколінь, неперервність життя і розвитку цивілізації.

Духовне відтворення поколінь здійснюється *релігійною* соціальною інституцією. Релігія прищеплює моральні принципи людині, формує совість. Через таїнство покаєння людина засуджує себе відповідно до власної совісті за скоєні гріхи, порушення моральних заповідей.

Стратифікація соціальних суб'єктів пов'язана насамперед з ієрархічною будовою соціуму. Це означає, що ступінь суб'єктності соціальних суб'єктів визначається їхнім статусом, тобто ступенем підпорядкованості вищому суб'єкту й ступенем підпорядкування нижчих суб'єктів в ієрархії. Із соціології організацій відомо, що будь-яка організація керується органом управління. Залежно від напрямку діяльності цієї організації орган управління, керівник і його заступники можуть призначатися вищим керівництвом або обиратися членами організації.

Методологічно кожне утворення будь-якої природи аналізується за формою і змістом. За формою соціум та його інституції організовані в ієрархічні системи. За змістом такої структури відповідає диференціація головної мети у вигляді "дерева цілей". Абстрактна мета кожної ієрархічної системи полягає в подоланні ентропійного розпаду матеріальних та ідеальних структур середовища, а конкретна - у творенні конкретних матеріальних і духовних цінностей середовища. Залежно від масштабу певної мети щодо створення конкретного ціннісного утворення (промисловий виріб, підприємство, спеціальна споруда, нове місто тощо) у цей процес можуть залучатися десятки й сотні тисяч людей. Складність такого ціннісного утворення потребує розробки й застосування відповідної "технології" і спеціалізації людей, здатних виконувати певні функції. Тут поняття "технологія" використовується в широкому розумінні: це можуть бути технології промислового виробництва та "соціальні технології" щодо підготовки спеціалістів або реалізації демократичних принципів у суспільстві. Такі "технології" передбачають розгалуження головної

мети на "дерево цілей", що йому відповідає ієрархія суб'єктів, діяльність яких щодо реалізації проміжних цілей координована і субординована відповідно до технології реалізації головної мети. Проміжна мета є головною для кожного суб'єкта ієрархії. Ступінь самостійності у прийнятті рішень щодо реалізації відповідних проміжних цілей залежить від "жорсткості" технології, від ступеня відповідальності за самостійні рішення. Тоталітарний і демократичний режими організації суспільства передбачають різні ступені суб'єктності політичних суб'єктів; ринкова і командно-адміністративна економічні системи теж характеризуються різними ступенями суб'єктності економічних суб'єктів.

Особистість є базовим суб'єктом в ієрархії соціальних суб'єктів: "особистість - осередок - організація - об'єднання організацій - держава - об'єднання держав". Подібні спеціалізовані ієрархії вибудовуються і в межах окремих соціальних інституцій, наприклад, економічної: "робітник - бригада - підприємство - корпорація - міжнародна корпорація". Ступінь їхньої правосуб'єктності визначається статутами або іншими правовими документами.

Конкретизуючи ці взаємозв'язки систем, слід відзначити, що взагалі субординацію систем кожного рівня уособлюють органи управління на чолі з керівниками, їх заступниками та адміністративними апаратами. Індивіди, які входять до складу такої системи, мають різні повноваження щодо прийняття рішень і відповідальності за їх виконання. Здебільшого, керівнику системи підпорядкований керівник підсистеми. Це підпорядкування регламентується правами й обов'язками кожного з них, відповідним розподілом повноважень, правом приймати рішення, видавати накази й розпорядження та обов'язком їх виконувати. *Набуття життєвого досвіду, постійне підвищення кваліфікації й освіти сприяє просуванню індивіда сходінками статусів у різних соціальних інституціях.*

Маючи уявлення про структуру суспільства, можна передбачити місце й роль індивіда в такій структурі на різних життєвих етапах. Висхідними складовими поняттями життєвих планів і програм є спадкоємні й набуті параметри людини як біосоціальної істоти. За гіпотезою, цими параметрами людини є потреби та соціальні настанови, пов'язані між собою за допомогою мотивів та інших психологічних характеристик у програми життєдіяльності для задоволення цих матеріальних і духовних потреб. Формування, осмислення й усвідомлення різних параметрів і програмування на їх основі цілеспрямованої діяльності, з урахуванням засобів досягнення цілей, становить зміст життєвої компетентності особистості. Обґрунтуємо це твердження.

Життєва компетентність значною мірою зумовлена уявленнями особистості про структуру суспільства і про власне місце та роль у ньому на всіх вікових етапах.

На схемі у вигляді матриці зображена структура суспільства, класифікованого за соціальними інституціями і стратифікованого за статусом. Індивід займає місця в певних чарунках цієї матриці. З віком життєвий шлях кожного індивіда розгалужується за соціальними інституціями, яким відповідають окремі програми життєдіяльності на певні періоди - у трудовому колективі, в громадсько-партійному осередку, в освітянському закладі, в аматорських студіях, у сімейному колі, і він піднімається сходінками шкал статусів, як це позначено зірочками на схемі. Тому ідеально програма життєдіяльності має бути багатоцільовою і комплексною. Зазначимо, що *особистість характеризується інтегральним показником статусу*, який можна визначити як лінійну комбінацію показників окремих статусів у кожній

соціальній інституції. Тому для формування програми життєдіяльності, необхідно визначити свій перспективний інтегральний статус і його складові в кожній соціальній інституції. Отже, для цього потрібно сформувані соціогенні потреби та соціальні настанови особистості на основі оцінки своїх здібностей і поза можливості оцінити складові статусу на наведеній вище матриці. Критерієм щасливо прожитого життя є *самореалізація* особистості внаслідок задоволення соціогенних потреб творчого характеру в одній чи кількох соціальних інституціях.

Ефективне використання власної життєвої компетентності полягає в раціональному використанні її при плануванні та конкретизації планів у кожній соціальній інституції на більш-менш тривалий період. Програма життєдіяльності має передбачати забезпечення існування гомеостатичної та гетеростатичної систем людини. Іншими словами, програма має конкретизувати засоби, що забезпечують людину продуктами споживання і нормальними умовами життя, розвитку, та засоби задоволення соціогенних потреб творчого характеру особистості.

Джерела існування залежать насамперед від місця і статусу в економічній соціальній інституції. Більшість населення, яка складає так званий середній клас, існує за рахунок прибутків із власної праці. Професійна діяльність таких людей (різних фахівців, які працюють у технологіях виробництва, в адміністраціях організацій, у сфері обслуговування тощо), не даючи змоги задовольнити їхні творчі потреби, забезпечує їм заробіток для утримання себе і своєї сім'ї.

Формування економічної гілки програми життєдіяльності базується на ранньому виявленні здібностей людини до певного виду діяльності, професійної орієнтації, на виборі навчальних закладів для здобуття освіти, опанування професії, спеціальності з метою створення вартісного резерву грошей. За цією програмою мають бути збалансовані прибуткова і витратна частини сімейного бюджету. Людина передбачає розподіл коштів на задоволення біо-, психо- і соціогенних потреб в інших соціальних інституціях: на діяльність у громадсько-політичних організаціях, на задоволення творчих потреб, організацію дозвілля, підвищення кваліфікації, навчання і виховання дітей, забезпечення себе і сім'ї продуктивними і промисловими товарами тощо.

Представники творчої еліти, які становлять невелику частину населення, задовольняють свої творчі соціогенні потреби як на професійно-аматорському, так і на професійно-трудовому рівнях. В останньому випадку вони мають прибуток із творчої праці, працюючи в установах економічної соціальної інституції. Інші особистості, схильні до творчої діяльності, задовольняють свої творчі потреби у сферах науки, техніки і мистецтва в аматорських закладах культурницької соціальної інституції, що теж має передбачатися у програмах життєдіяльності.

У процесі соціалізації має передбачатися життєвий шлях у межах педагогічної соціальної інституції з огляду на концепцію неперервної освіти протягом життя: кожний індивід обирає навчальні заклади для здобуття освіти й підвищення рівня майстерності, кваліфікації.

У процесі політичної соціалізації та формування ідеологічних позицій для багатьох індивідів важливо визначитися в політичному житті, пов'язати життєвий шлях із діяльністю певної політичної партії або іншої громадсько-політичної організації.

Найважливішою для планування життєвого шляху є життєва компетентність у родинній соціальній інституції. На відміну від інших інституцій саме тут задовольняється комплекс біо-, психо- та соціогенних потреб.

Кожний індивід є об'єктом виховання в сім'ї, у навчальних закладах і, водночас - суб'єктом виховання насамперед своїх дітей, представників молодших поколінь. Від народження й до глибокої старості людина живе в колі родини та родичів. Особисте щастя кожного вирішальною мірою залежить від сприятливого мікроклімату в сім'ї, від стану душевного комфорту її членів.

Отже, *життєва компетентність людини пов'язана з визначенням особистістю свого місця й ролі в системі соціальних інституцій*, як це показано на схемі. Немає меж для росту й удосконалення кожної особистості в кожній соціальній інституції, але просування сходінками статусу до вершин соціальних пірамід пов'язане зі збільшенням конкуренції індивідів, і кожен досягає того рівня, який відповідає його здібностям, освіті, майстерності, ступеню соціалізації, фінансовим можливостям, а також залежить від ситуативних причин. Усі ці чинники життєвого успіху за можливості враховуються у прогнозуванні та програмуванні життєвого шляху. Ступінь зрілості й активності на кожному місці соціальної ієрархії будь-якої соціальної інституції зумовлені суб'єктністю і правосуб'єктністю особистості. Правильне формування творчих соціогенних потреб відповідно до здібностей і професійних нахилів, прогнозування і програмування засобів їхнього задоволення на життєвому шляху є запорукою самореалізації особистості, її успіхів і щастя.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ



Найголовнішою ознакою держави та нації є її рідна мова. Рівень розвитку рідної мови відображає рівень духовного розвитку нації, її культури. Рідна мова - невід'ємна частка Батьківщини кожної людини, її Вітчизни, це "голос свого народу й чарівний інструмент, на звуки якого відгукуються найтонші струни людської душі" /Б.Антоненко-Давидович/.

Рідна мова - це перше слово, почуте з материнських вуст, це перша колискова пісня, яку чує немовля над колискою, це "затишок батьківської хати, веселий гомін дитячого товариства".

К.Д.Ушинський назвав рідну мову "цвітом духовного життя нації", порівняв її з квіткою, яка "ніколи не в'яне і вічно розвивається". У мові, за словами К.Д.Ушинського, одухотворяється весь народ і вся його батьківщина; з ній "перетворюється силою народного духу на думку, на картину й звук небо Вітчизни, її фізичні явища, її клімат, її поля, гори в долини, її ліси й річки, її бурі й грози - весь той глибокий, сповнений думки й почуття голос рідної природи, який промовляє так

гучно в любові людини до її іноді суворой батьківщини, який висловлюється так яскраво в рідній пісні, в рідних мелодіях, у вустах народних поетів".

Любов до слова рідної мови пронизує педагогічні праці В.О. Сухомлинського. Рідна мова, на його погляд, - це безцінне духовне багатство, в якому народ живе, передає з покоління в покоління свою мудрість і славу, культуру і традиції. Він образно називає рідну мову "невмирущим джерелом", з якого дитина черпає перші уявлення про навколишнє, про свою батьківщину, про своє село і місто, про весь край, а слово рідної мови порівнює з неповторним ароматом квітки.

Опанування рідної мови, рідного слова починається з раннього дитинства в сім'ї, серед близьких і рідних дитині людей, а вдосконалення її триває у дошкільних закладах, школі і впродовж усього життя.

Мова — це головний інстинкт, який відрізняє людину від інших живих істот, це є соціальний зв'язок між людьми, засіб для виявлення свого внутрішнього світу і для приймання нового безмежного знання. З усіх живих істот словесну мову має тільки людина, і це робить її паном над усім світом. Уявлення дитини тільки тоді стають певними і ясними, коли вони одержують словесне вираження. Дитина родиться з готовим механізмом для мови, але не має її майже до кінця першого року, бо мова — це не тільки звуковий вияв, а процес розумовий, який поволі розвивається у дитини, в залежності від її інтелектуального розвитку.

Отже, рідна мова є загальною основою навчання і виховання дітей у дитячому садку. Оволодіння рідною мовою як засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування є найбільш вагомим досягненням дошкільного дитинства. Адже психофізіологами доведено, що саме дошкільний вік /до 6-7 років/ є найбільш сприятливим для оволодіння рідною мовою. До 5 років дитина засвоює звукову систему рідної мови й усвідомлює звуковий склад слова /Д.Б.Ельконін/, до 4-5 років засвоює відмінкові закінчення та основні граматичні форми /О.М. Гвоздєв/, з 5 років оволодіває монологічним мовленням /С.Л. Рубінштейн/. Якщо ж дитина з якихось причин буде ізольована від повноцінного мовленнєвого спілкування в дошкільні роки, це негативно позначиться на її подальшому і розумовому, і мовному розвитку.

КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ

Кінцевою метою опанування рідною мовою в дошкільному віці є засвоєння її літературних норм і культури мовлення, культури спілкування рідною мовою.

Культура мовлення - це вміння правильно говорити /й писати/, добирати мовно-виражальні засоби відповідно до мети та ситуації спілкування, це система вимог стосовно вживання мови в мовленнєвій діяльності.

Культура рідної мови має як соціальне, так і національне значення: вона забезпечує високий рівень мовленнєвого спілкування, облагороджує стосунки між людьми, сприяє підвищенню загальної культури особистості та суспільства загалом; через культуру мовлення відбувається культивування самої мови, її вдосконалення.

Культура мовлення проявляється в таких його характеристиках: правильність, нормативність, адекватність, логічність, різноманітність, естетичність, чистота, доречність.

Культура мовлення формується, розвивається і проявляється в процесі спілкування в мовленнєвій діяльності. Саме розвиток у дитини культури мовлення

підвищує рівень формування комунікативної компетенції. Культурі рідного мовлення потрібно вчити з дитинства в процесі навчальної мовленнєвої діяльності.

Навчально-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку охоплює різні види говоріння /розповідання, бесіда, діалогізування, міркування, повідомлення тощо/ та слухання, які реалізуються на спеціально організованих заняттях з розвитку мовлення.

КОМУНІКАТИВНА ФУНКЦІЯ МОВИ

Програма з розвитку мовлення дітей охоплює як функціональну, так і змістовну сторони оволодіння мовою.

В основі роботи з розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови лежить поліфункціональність мови та мовлення.

Мова виконує низку функцій, які є життєво важливими для суспільства, окремих соціальних груп, для кожної людини-мовця. До них відносяться: комунікативна функція, експресивна функція, номінативна функція, гносеологічна функція, культуросна функція, мислетворча функція, естетична функція, ідентифікаційна функція, контактостановлювальна функція, волонтеративна функція, демонстраційна функція, дейктична функція.

Комунікативна функція – це функція спілкування, яка здійснює інформаційний зв'язок між членами суспільства, задовольняє потребу людини в іншій людині, забезпечує нерозривну єдність людини і мови.

Функціональне забезпечення літературної мови в житті української нації полягає в обслуговуванні всіх сфер діяльності суспільства: вона є мовою державного функціонування в Україні, спілкування людей у матеріально-виробничій і культурній сферах, мовою науки і освіти, радіо і телебачення, преси, художньої літератури, засобом вираження національної культури, національної самосвідомості українців.

Завдяки мові дитина засвоює цей досвід, прилучається до культурно-історичних цінностей і надбань своїх прашурів.

Комунікативна функція – одна з найголовніших та основних функцій – з моменту свого народження з дитиною спілкуються мама, тато, бабусі й дідусі, близькі та родичі, просто знайомі. Вперше побачивши новонароджену дитину дорослі вітають її, спілкуються з нею, задають питання, правда не отримують жодної відповіді. Проходить зовнішньо одностороння, але все ж таки розмова між двома людьми. З часом ця бесіда більш жвавіша та красномовна, з ростом та розвитком дитини – розвивається і її мова, спілкування з собі подібними /і не тільки – іграшки, тварини і т.п./ набирає обертів, збільшується кількість слів, якими володіє дитина, розширяється її кругозір, росте її досвід, збільшується спілкування з оточуючими. Для розвитку мовлення дитини потрібно докласти чимало зусиль. Цим повинні займатися не тільки фахівці /вихователі, вчителі/, але і в родинному колі необхідно приділяти достатньо уваги для розвитку мовлення дитини. Це не є складною задачею і існує безліч способів для внесення вправ з розвитку мовлення в щоденне життя дитини. Читаючи книгу, розглядаючи малюнки, продивляючись художній фільм або дитячу передачу достатньо обговорити з дитиною почуте та побачене, розсудити вчинки, поведінку або слова героїв, виказати свою думку та послухати думку дитини щодо розглянутого, зробити висновки. Важливо під час

бесіди слідкувати за мовою дитини, вживати якомога більше лагідних, ввічливих та і просто добрих слів, навчити новим словам. Задача батьків полягає не тільки в тому, щоб дитина була сита й охайна, потрібно побільше спілкуватися з дитиною, обговорюючи різні життєві ситуації, підштовхувати її на розмови при цьому уважно слухати та коректно виправляти неправильно сказані дитиною слова. Розвитку мовлення сприяють різні ігри, участь в яких дозволяє вживати нестандартні слова і фрази, поповнювати словниковий запас.

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ

Одним із основних принципів розвитку мовлення та навчання дітей дошкільного віку рідної мови є принцип комунікативної спрямованості навчання.

Цей принцип означає, що навчання дітей рідної мови повинно бути спрямоване на оволодіння рідною мовою як засобом спілкування; на засвоєння дітьми дошкільного віку навичок розмовної літературної української мови та вмінь практично їх використовувати відповідно до ситуації спілкування.

Навчання мови і розвиток мовлення дітей не зводяться лише до мовленнєвої діяльності, до реалізації і використання мовної системи. Оскільки мова і мовлення обслуговують всі види діяльності дитини, доречним буде говорити про взаємозв'язок усіх видів діяльності в мовленнєвому спілкуванні, про інтеракційну /взаємодіючу/ діяльність" /А.Менг/.

Інтеракційна діяльність обов'язково передбачає наявність певних знань, умінь і навичок, що є однією з базисних характеристик особистості, її компетентності. Компетентність - це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність /здатність творчо вирішувати завдання: складати творчі розповіді, малюнки і конструкції за задумом/, ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль.

Компетентність має вікові характеристики, які розглядаються як орієнтовні показники розвитку особистості на кожному віковому етапі, базисні характеристики компетенції певного виду діяльності /мовленнєвої, художньої, пізнавальної, музичної, конструкторської тощо/.

У мовленнєвій діяльності слід розрізняти мовну і мовленнєву компетенції, а в мовленнєвій компетенції - лексичну, фонетичну, граматичну, діалогологічну та комунікативну.

Мовленнєва компетенція - це вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях /висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо/, використовувати для цього як мовні, так і позамовні /міміка, жести, рухи/ та інтонаційні засоби виразності мовлення.

Комунікативна компетенція - комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування.

Комунікативній компетенції, як і іншим видам мовленнєвої компетенції потрібно навчати дітей вже з раннього віку. Ще до школи дитина повинна засвоїти відповідні мовленнєві знання, вміння та навички, необхідні їй для спілкування. Задля цього потрібно лише дібрати адекватні методи та прийоми розвитку мовлення та навчання дітей рідної мови. Ситуації спілкування та

соціально-побутові ситуації складаються в нашому житті кожен день. По дорозі з дому до дитсадка, зустрічаючи сусідів, знайомих, ми вітаємось, запитуємо про їх справи, здоров'я їх та близьких, заходимо в магазин – спілкуємось з продавцями тощо. Дитина не повинна проходити мовчки біля дорослих, потрібно звернути її увагу на прийоми вітання, звертання, методи і правильність спілкування, підказати та навчити нових слів привітання, подяки і т.п., тобто розвивати постійно в дитини культуру мовленнєвого спілкування з оточуючими в щоденному житті.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Формування комунікативної компетенції спрямоване на розвиток культури мовленнєвого спілкування, мовленнєвого етикету та етичних норм спілкування.

Кінцевою метою роботи з розвитку мовлення в дошкільному закладі є формування культури спілкування, тому завданнями формування комунікативної компетенції в дітей дошкільного віку є:

а/ розвиток комунікативних здібностей дітей відповідно до кожного вікового періоду - емоційне спілкування з дорослими, спілкування з однолітками, ініціативне спілкування із співрозмовником;

б/ засвоєння ввічливих форм спілкування, розвиток мовленнєвого етикету;

в/ формування культури мовлення;

г/ формування культури спілкування.

Мовленнєвий етикет передбачає правила мовленнєвої поведінки в стандартизованих /однотипних/ ситуаціях мовленнєвого спілкування /Вітання. Знайомство. Подяка. Вибачення. Прохання. Прощання. Комплімент/. Кожна типова ситуація обслуговується групою формул і виразів мовленнєвого етикету, які діти повинні засвоїти вже в дошкільному віці. Задля цього використовують різноманітні ігри і ситуації: "Незнайко знайомиться з дітьми", "Назви ім'я", "Зустріч гостей", "Зупинимось, познайомимось", "Поправляй Незнайку", "Чия пара краще?", "Луна", "Довідкове бюро", "Ввічливі відгадки", "Чарівний ключ". Ефективними є сюжетно-рольові та театралізовані ігри типу: "Країна Знайомств", "Місто Ввічливості", "Зустріч та прощання" тощо.

Створюючи типову ситуацію та вживаючи слова та вирази щоденного користування /Добрий день, до побачення, будь ласка, дякую/ вихователь в ході гри повинен навчити новим методам спілкування з оточуючими, підказувати та нагадувати дітям ті вирази та слова, які не так часто зазвичай вживаються в щоденному житті. Зацікавити дітей на протязі гри вживати якомога більше ввічливих слів та виразів привітання та доречного їх використання, влаштовувати різноманітні конкурси, придумувати та програвати життєві ситуації з якомога більшим використанням фраз, що були вивчені. Показати різницю ставлення людей до особи, в залежності від коректно та ввічливо поставленого запитання, звертання. Показати різнобарвність української мови та навчити вільно володіти її різними формами /До побачення! - На все добре! - Бувайте здорові! - Всього найкращого!; Котра година? – Скажіть, будь ласка, котра година? – Я перепрошую, Ви не підкажете котра година? – Чи не будете ви так люб'язні, котра година?/. Пояснити

взаємозв'язок культурного мовлення та залежність людських відносин від культури спілкування. Саме в ході ігри дитина краще засвоює матеріал, вчиться практично примінювати здобуті на заняттях знання.

Спілкування з дитиною рідною мовою з першого року життя повинно відбуватися в царині кращих відносин, дорослі повинні вживати в своєму щоденному спілкуванні ввічливі форми звертання, не тільки показувати свої дружні та чудові відносини, але й намагатися показати своє відношення приємними та лагідними виразами, цим самим підвищуючи у дитини засвоєння ввічливих форм спілкування в щоденному житті на практиці.

Формування культури мовлення відбувається в рамках особистісно-орієнтованого підходу, який урахує рівень мовленнєвого розвитку та мовні здібності, наміри, бажання, індивідуальні особливості кожної дитини і стимулює творчі прояви особистості з орієнтацією на її індивідуальність. Шкільна модель прямої передачі дітям знань, умінь і навичок замінюється навчанням дошкільнят самої можливості набуття знань /засобам навчання/ та використання їх у практиці мовленнєвого спілкування.

Програма залишається орієнтиром базисного рівня мовленнєвого розвитку дитини на кожному віковому етапі. Вихователю надається право вільно використовувати програмний матеріал з розвитку мови в межах однієї програми чи з інших варіантних програм. Провідною формою навчання дітей рідної мови та розвитку мовлення є заняття /ігри-заняття/ різних типів: індивідуальні, на яких об'єднують 1-4 дітей одного рівня мовленнєвого розвитку.

Навчання дітей культурі рідної мови, мовленнєвого спілкування та розвиток культурного мовлення відбувається на комплексних та тематичних мовленнєвих заняттях, на яких присутні до 15 дітей.

На заняттях з розвитку культури мовлення активність дітей виявляється в розумовій діяльності. Протягом заняття вони слухають, відповідають на запитання, розповідають, спілкуються, створюють життєві ситуації, думають, порівнюють, встановлюють причинні зв'язки і залежності, узагальнюють, роблять висновки. Діти мають справу тільки зі словом, яке іноді супроводжується наочністю. Рухова активність дитини на цих заняттях обмежена. Усе це призводить до розумового напруження, швидкої стомлюваності дитини, потребує від неї певних вольових зусиль. Ось чому заняття з розвитку культури мовлення проводять зранку, коли діти ще не стомлені. До того ж, мовленнєві заняття слід проводити цікаво, в захоплюючій ігровій формі на добре знайомому дітям матеріалі.

Вимоги до організації та проведення мовленнєвих /тематичних/ занять:

- На кожному занятті одночасно вирішуються різні мовленнєві завдання.
- Заняття з розвитку культури мовлення мають лише мовленнєву спрямованість. Усі мовленнєві заняття проводять лише на добре знайомому дітям ілюстративному матеріалі.
- Взаємозв'язок із заняттями з інших розділів програми, тобто ознайомлення з довкіллям, природою та художньою літературою.
- Художній твір для переказування та аналізу поведінки літературних героїв/оповідання, казка/ має бути добре відомий дітям. Вихователь лише нагадує дітям зміст твору /читає один раз/ і пропонує не тільки переказати, але й навчити вживати слова ввічливості, подяки і т.п. в життєвих ситуаціях. Порівняти та відтворити на занятті практично разом з іншими дітьми.

- Максимальна мовленнєва активність дітей: чим більше говорять діти на занятті, тим воно ефективніше. У зв'язку з цим не рекомендується на мовленнєвих заняттях використовувати технічні засоби навчання /вони відволікають увагу дітей і стримують мовленнєву активність/, репродукції художніх картин, завантажувати дітей новою інформацією /нові картини, іграшки, тексти тощо/. Слід пам'ятати, що наявність наочності призводить до гальмування мовленнєвої активності /З.Істоміна, Г.М.Леушина/.
- Максимальне використання ігрових прийомів навчання. Серед них дидактичні, народні, рухливі ігри з текстами та діалогом, ігрові вправи, сюрпризи, забавки, ігрові життєві ситуації спілкування, в яких дитина виступає в ролі активного мовця. Це швидше "заняття-ігри" та "ігри-заняття".
- Невимушеність та розкутість дітей на занятті. Діти можуть сидіти за столами або на стільчиках півколом, навпроти один одного, вільно спілкуватися з педагогом, дітьми, іграшками.

Крім групових занять, вихователь протягом тижня, місяця повинен планувати і проводити індивідуальні заняття та індивідуально-групові, які мають переважно тематичний характер - виховання культури мовлення. На таких заняттях переважають ігрові методи навчання.

Іншою формою навчання дітей рідної мови та розвитку мовлення, а саме формуванню комунікативної компетенції є індивідуальна робота в повсякденному житті, протягом дня.

Мета індивідуальної роботи - закріплення мовленнєвих умінь та навичок, яких діти набули на заняттях.

Кожний вихователь повинен виявляти творчість у плануванні і проведенні різних типів мовленнєвих занять, вдалому їх комбінуванні.

Кінцевим результатом комплексної роботи з усіх мовних розділів програм і є формування мовленнєвої компетенції дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аскаріна Н.М. Важнейшие факторы развития речи детей раннеговозраста // Вопросы педагогики раннего детства /Под ред. Н.Аскариной и Е.Радиной. - М.: Просвещение, 1964.
2. Антонович-Давиденко Б. Як ми говоримо. - К.: Либідь, 1991.
3. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. - Львів: Світ, 1993.
4. Богуш А.М., Орланова Н.П., Зеленко Н.І., Лихолетова З.К. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі.-К.:Вища школа, 1992.
5. Богуш А.М. Розвиток українського мовлення у дошкільників. К., Освіта, 1991.
6. Богуш А.М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах. - М. : Вища шк., 1993.
7. Богуш А.М. Заняття з розвитку мови в дитячому садку. - К.: Рад.шк.,1986.
8. Дитина: Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. - К.: Освіта, 1993.
9. Нильцова О.Л. Виховання правильної звукомови у дітей старшого дошкільного віку. - К.: Рад.шк., 1971.

- 10.Іванішин З., Радевич-Винницький Я. Мова і нація. - Дрогобич: Відродження, 1994.
- 11.Истоки: Базисная программа развития ребенка дошкольника.- М.: Концепция. - М., 1995.
- 12.Максаков А.Й. Правильно ли говорит ваш ребенок. - М.: Просвещение, 1962.
- 13.Малятко: Програма виховання дітей дошкільного віку.-К., 1991.
- 14.Українське дошкілля: Програма виховання дітей у дитячому садку. - Львів, 1991.
- 15.Ушакова О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду. - М., 1994.
- 16.Ушинський К.Д. Рідне слово // Збр.пед.твори: У 2 т. -К., 1963. - Т.І.
- 17.Франко І.Я. Двоязичність і дволичність// Літ.наук.вісн. – Львів, 1905.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ



Система освіти ХХІ ст. відповідно до вимог сучасного світу потребує докорінного переосмислення, практичної реалізації базових принципів компетентності за концепцією ЮНЕСКО, - навчитися пізнавати, навчитися працювати, навчитися жити. В процесі формування життєвої компетентності дуже важливим є молодший шкільний вік. Саме він є перехідною ланкою особистості від позиції дошкільника до нової „соціальної позиції” (Л.І. Божович) – який вже має коло важливих обов'язків і прав, а також займає нове положення в суспільстві. Самостійність, організованість, керування власною поведінкою та здатність до прийняття рішень є суттєвою складовою особистості молодшого школяра, яка зумовлює характер її соціальної активності, здатності до вироблення нових стратегій життєдіяльності, початкових елементів адаптації до стрімких соціально-економічних змін у суспільстві. Саме тому цей вік є дуже важливим для формування життєвої компетентності.

Зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Дослідження ведеться відповідно до тематичного плану наукових досліджень педагогічної лабораторії експериментального комплексу Мелітопольського державного педагогічного університету.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що життєва компетентність – поняття не нове. Певний інтерес становить розгляд проблем ключової компетентності з позицій культурно-історичної теорії вищих психічних функцій Л.С.Виготського. За цією теорією, інтелектуальний розвиток індивіда відбувається завдяки оволодінню ним значеннями слів і візуальною символікою, а також процесуально-діяльнісним підходом (С.Л.Рубінштейн, А.В.Брушлинський, Л.А.Веігер), в якому ключовим поняттям є „мислення-здатність”, тобто сутністю

інтелектуального виховання має бути формування в індивіда здатності розуміти й генерувати нові думки. Досить новим є поняття рефлексивної компетентності, яке визначається в дослідженнях О.А.Поліщук.

Мета нашого дослідження — виявити провідні психолого-педагогічні чинники формування життєвої компетентності молодших школярів.

Слід відзначити, що вступ до школи – переломний момент у житті дитини, що змінює в цілому ієрархію її домагань. Молодший шкільний вік характеризується радикальною зміною місця дитини в системі суспільних стосунків, а, отже, новою соціальною ситуацією розвитку. Зміст цієї ситуації визначають взаємини дитини з учителем, який стає для неї „послом суспільства". Під його впливом дитина активно й усвідомлено оволодіває соціальними нормами, проте лише їх зовнішніми формами. Проникнути у сутність справжніх стосунків між людьми вона ще не здатна.

Компетентність передбачає відповідний піком можливостям та індивідуальній історії життя дитини рівень розмітку ОСОбистісних механізмів, зокрема таких, як наслідування, ідентифікація, імітація, емпатії, рефлексія, образ „Я", совість.

На нашу думку, вагомим чинником формування життєвої компетентності є діяльність учіння. За умови конструювання цієї діяльності інтенсивно формується теоретичне, що відтворює ЗМІСТ різноманітних форм суспільної свідомості, мислення дитини. Психологічні та педагогічні аспекти усвідомлення учнями суспільного і ОсобистіСНОГО змісту навчання, значимості оволодіння загальноосвітніми знаннями, становлення ієрархії інтересів і потреб школярів досліджені М.І.Алексеевою, Л.І.БоЖОВИЧ, М.Ф.Добриніним, О.Є.Лебедевим, О.М.Леонтьєвим.

Коли молодші школярі під керівництвом і за допомогою вчителя аналізують навчальний матеріал, виділяють у ньому загальне відношення, а потім його конкретні прояви, в них формується поняття як принцип орієнтації у розмаїтті цього матеріалу. Це шлях теоретичного ставлення до дійсності та необхідних для цього здібностей. До останніх, передусім, належать рефлексія -усвідомлення дитиною способів власних навчальних дій, та внутрішні дії. Найголовніше в рефлексії в навчальній діяльності — це рефлексія на самого себе, відстеження нових досягнень і змін, що пройшли.

В.Г.Алексеева відзначає, що ціннісна орієнтація впливає на всі сфери людської психіки: від пізнавальної діяльності до мотивації кожного вчинку індивіду.

Відомо, що життєва компетентність - це знання, вміння, життєвий досвід особистості, її життєтворчі здатності, необхідні для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального життєвого проекту. Життєва компетентність передбачає свідоме і несвідоме ставлення до виконання особистістю її життєвих і соціальних ролей, вона пов'язана з самовдосконаленням людини. Саме з'ясуванням цих орієнтацій ми і зайнялися в процесі наступного етапу нашого дослідження. Загалом коротко проаналізовані компоненти життєвої компетентності в своїй сукупності віддзеркалюють сутність самого поняття. Природно, що їх формування у реальному навчально-виховному процесі з молодшими школярами має свої суперечності, складнощі, засоби, зв'язки. Проміжні результати свідчать, що за умови достатньої сформованості різноманітних інтересів, знань, вмінь, життєвого досвіду особистості, мотивів на успішність у молодшому шкільному віці дозволяє

долучатися з інтересом до навчання, праці та моделювати наслідки власної майбутньої життєтворчості.

Враховуючи, що час і вік вносить свої корективи у формування спрямованості інтересів учнів початкових класів за різними напрямками навчання та виховання, під впливом яких, на нашу думку, інтенсивно формуються такі важливі риси характеру, як цілеспрямованість, акуратність, любов до праці, до інших людей. Нами розроблена оригінальна методика „Квадрат інтересів особистості молодшого шкільного віку”, яка проходить апробацію.

Узагальнюючи все вищезазначене, можна зробити висновок, що вчителю початкових класів важливо зосередити зусилля на:

- оволодінні учнями мистецтвом жити, технологіями життєвого успіху, вмінням жити і контактувати з батьками, рідними, вчителями, однолітками та іншими;
- розвитку вміння управляти собою, ставити мету, визначати сенс життя, вміння попереджувати і розв'язувати життєві конфлікти;
- стимулюванні процесу духовного самовдосконалення, самовиховання; потреби допомагати іншим людям, оволодіння механізмами саморегуляції.

Окреслені теоретичні положення можуть стати конструктами для розроблення концепції розвитку компетентності молодших школярів в умовах дванадцятирічної середньої школи.



РОЛЬОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК УМОВА ГАРМОНІЙНОСТІ ЖИТТЄВОГО СВІТУ ОСОБИСТОСТІ

Є багато психологічних теорій і концепцій, які пояснюють гармонійність чи дисгармонійність особистості та її життєвого світу за допомогою різних моделей. Досить цікавим видається підхід, що трактує гармонійність із погляду компетентності. Однією з самих опрацьованих в цьому плані є теорія життєвого світу Т. М. Титаренко, яка пов'язує гармонійність життєвого світу особистості з життєвою компетентністю чи некомпетентністю [1].

Життєвий світ особистості може бути представлено як сцену, на якій розгортаються життєві події. Ця думка не така вже й нова, згадаймо вислови В. Шекспіра "світ - театр" та О. С. Пушкіна "наше життя - гра". На драматургічній моделі життя і людської поведінки побудовано такі відомі теорії, як символічний інтеракціонізм Дж. Г. Міда [2] та драматургічні соціологічні теорії І. Гофмана і К. Барка [3; 4]. Соціальна поведінка в рамках цих підходів розглядається насамперед як виконання соціальних (та інших) ролей. Логічно припустити, що гармонійність життєвого світу в драматургічно-рольовій парадигмі може бути пов'язаною з

рольовою компетентністю, особливо, якщо розглядати життєдіяльність людини з погляду функціонування її життєвих ролей.

Рольова компетентність як складова поняття "життєва компетентність". На наш погляд психологічні (насамперед - життєві) ролі досить істотно пов'язані із життєвою компетентністю особистості, а рольова компетентність є однією з її важливих складових. Що вкладається в поняття "компетентність"? У більшості джерел під ним розуміється система умінь і здатностей людини розв'язувати певні завдання.

Залежно від виду завдань розглядаються різні види компетентності. Життєва компетентність - це здатність людини вирішувати життєві проблеми. Близьким до нього є поняття "соціальний інтелект". Рольова компетентність - здатність розв'язувати життєві проблеми, пов'язані з рольовою поведінкою або її засобами.

У вітчизняній літературі аналізуються й інші поняття, близькі за своїм змістом до наведених. Так, *"компетентність в спілкуванні"* - це уміння долати труднощі спілкування, у першу чергу, соціально-перцептивного плану, здатність рефлексувати власні вияви в спілкуванні і використовувати одержану інформацію для самопізнання [5]. *"Життєвою компетентністю"* Т. Титаренко називає вміння не зосереджуватися лише на собі, а виходити за межі особистого егоцентризму, віру у свої адаптивні можливості, умінні розумно виходити за межі норм, уникати зайвої мінливості і відносності світу [1, 204-206]. *"Соціально-психологічна компетентність"* - це здатність розв'язувати різноманітні соціально-психологічні завдання [6]. *"Комунікативна компетентність"* розглядається як готовність особистості до комунікативної діяльності [7].

У зарубіжних джерелах зустрічається тлумачення соціальних ролей з точки зору *"компетентностей взаємодії"*. Так, М. Атаї та Дж. Дарлі під компетентностями взаємодії розуміють здатності створювати нові зразки виконання ролі реконструюванням знайомих, набутих в практиці прикладів, що дає змогу діяти в специфічних змінах ситуацій взаємодії. Серед базових компонентів розглядаються "здатності відображати перспективу іншого" та вміння "самоконтролю" [8, 70].

Близьке до компетентності є поняття грамотність. Існує концепція *"емоційної грамотності"*, запропоноване відомим транзактний аналітиком К. Стайнером. Автор пов'язує цю властивість з системою здатностей і життєвих умінь, насамперед таких, як здатність розуміти свої емоції, слухати інших та співчувати їхнім емоціям, продуктивно виражати емоції. Для пояснення суті поняття емоційної грамотності він використовує також поняття *"емоційний інтелект"* [9, 11].

Деякі характеристики особистості, які аналізуються в психологічних концепціях, стосуються рольової поведінки, що узгоджується з нашим розумінням рольової компетентності. Зокрема, у теорії психодрами Я. Морено використовується таке поняття, як *"рольовий дефіцит"*, тобто недостатність функціонування ролей, яка виникає в процесі рольового розвитку [10, 284-299]. Розглядається первинний (рольова недостатність) та вторинний (атрофія ролей) рольовий дефіцит. Хоча це поняття використовувалося автором переважно в клінічному розумінні, його можна екстраполювати на прояви здорової психіки, і в такому разі рольовий дефіцит описує тенденції, протилежні явищу рольової компетентності.

Узагальнюючи сказане, можна зробити висновок, що рольова компетентність – це здатність особистості розв'язувати життєві проблеми, пов'язані з рольовою

поведінкою, із функціонуванням життєвих ролей. Вона включає здатність оперативно володіти своїми психологічними ролями, бути повноправним суб'єктом цих ролей, включати рольову поведінку в процес власної життєдіяльності й життєтворчості, що сприяє гармонійній рольовій самореалізації. Рольову компетентність можна розглядати не просто як функціональну надбудову над особистістю, а як інтегральну характеристику самої особистості.

Структура життєвого світу і його дисгармонійність. Кожна людина створює для себе власний просторово-часовий континуум. У когось він широкий і багатогранний, а в когось - обмежений та одноманітний. У різних людей потреби, пов'язані з їхнім свого життєвим світом неоднакові за складністю. Когось задовольняє маленький "мікросвіт", де людина відчувається затишно і комфортно, а для іншого - світ розширюється до велетенської держави, а інколи і до безмежного Всесвіту, де хочеться бачити себе цілковитим господарем.

Життєвий світ людини можна умовно поділити на зовнішній - частину довкілля, яке вона вважає за своє життєве середовище, у якому здійснює активну життєдіяльність, і внутрішній - світ власної уяви, переживань, мрій і спогадів. Ці частини життєвого світу нерівнозначні і мають для різних людей неоднакову цінність. Є люди, спрямовані на зовнішній світ, на опанування дедалі нових його елементами (переважно, це екстраверти). Яскравими представниками такого типу є мандрівники і завойовники, тобто люди, які тамують невгамовну жадобу до розширення меж життєвого світу шляхом експансії в навколишнє середовище. Інші люди мають домінуючу орієнтацію на власний внутрішній світ (здебільшого, інтроверти). Серед них багато художників і поетів, тобто людей, які потребу в розмаїтості життєвого світу задовольняють за рахунок побудови внутрішнього світу, який за своєю значущістю не поступається реальному.

Важливими елементами життєвого світу, з погляду драматургічно-рольової парадигми, є життєві ролі. Користуючись цією системою понять, до внутрішньої частини життєвого світу можна віднести репертуар життєвих ролей особистості (а також уявні ролі, про які буде сказано нижче), а до зовнішньої - життєві ролі значущих інших, тобто так званий "соціальний атом" із концепції Я. Л. Морено [11].

Життєвий світ людини не завжди формується відповідно до потреб і потенцій особистості, на реалізацію яких інколи саме життя накладає жорсткі обмеження. У тяжко хворої людини "зовнішня" частина її життєвого світу раптом "стискується" до чотирьох стін лікарняної палати. Якщо людина в такій ситуації не бачить позитивних перспектив свого стану, їй потрібно допомогти їх знайти. Є цікавий досвід роботи з онкологічними хворими методом психодрами: ігрова побудова життєвих перспектив допомагала їм подолати життєву кризу, а часом і смертельну хворобу [12].

Ще драматичніше складається доля людини, приреченої хворобою на обмеженість до кінця життя. Важко уявити, що змушена переживати особа, яка, наприклад, виявляється паралізованою, або втрачає зір чи слух, чи руки. Біда, що навалюється на неї, є настільки тяжкою, що спричиняє велику життєву кризу, із якої дуже важко вибратися самостійно, без допомоги психолога чи психотерапевта. І навіть після успішного подолання життєвої кризи особі доведеться вчитися жити по-новому, відновлювати втрачену життєву компетентність.

Не менш драматично складається доля людини, обмеженої в основних життєвих виявах із раннього дитинства, або від самого народження. Діти з порушеннями опорно-рухового апарату, серед яких можна назвати каліцтво, параліч кінцівок, дитячий церебральний параліч, приречені на постійну залежність від особи, яка їх доглядає, що саме по собі є тяжким життєвим іспитом і здатне викликати значні психологічні проблеми. Життєвий світ такої дитини деформовано тим, що він має різко скорочену зовнішню частину, до якої входять тільки найближчі предмети, а внутрішня частина характеризується обмеженням репертуару життєвих ролей. Для такої дитини звичайні, з погляду здорової людини, дії перетворюються на важкі випробовування. Приміром, подорож за межі власної кімнати без сторонньої допомоги може стати таким самим складним завданням, як підкорення гірської вершини, або політ у космос.

Обмеження сприймання навколишнього світу (слабкий зір, слух, сліпота, глухота тощо), також накладають відбиток на формування специфічного життєвого світу, який крім своєї обмеженості відрізняється нестачею або цілковитим браком важливих складових: те, чого не може сприймати дитина, опиняється начебто за межами життєвого світу, існує майже віртуально. У таких дітей (а також у інших, що страждають на німоту, мутизми, тяжкі форми заїкання) різко звужено комунікація з оточуючими. Між дитиною і навколишнім світом виростають напівпрозорі і непрозорі бар'єри, які роблять цей світ недоступним, недосяжним, немов би віддаляють його в просторі й часі.

Дисгармонійність життєвого світу спричиняється не лише проблемами, що пов'язані з фізичними вадами. Безліч психологічних проблем є причиною низької життєвої (в тому числі і рольової) компетентності, хоча це не так помітно, як за фізичної інвалідності. "Психологічна інвалідність" також призводить до обмеження репертуару життєвих ролей і збіднення соціального атома (узяти хоча б проблему самотності), заважає повноцінній самореалізації особистості, є причиною багатьох деформацій життєвого світу, коли він сприймається як щось вороже, стає джерелом психотравматизації. Ці та інші проблеми так чи інакше пов'язані з особливостями рольової компетентності.

Структура рольової компетентності. Одним з компонентів рольової компетентності є *рольова варіативність*, тобто різноманітність репертуару психологічних ролей особистості, багатство її рольової поведінки. Крім стандартного набору соціальних та міжособових ролей у референтних групах, ролей, що визначаються становищем особи в соціумі, її статусом, рольова компетентність передбачає існування багатьох різновидів цих ролей. Наприклад, сімейна роль не обмежується однією, нехай і найважливішою функцією, а виявляється в багатьох функціях залежно від обставин (друг, співрозмовник, коханець, господар тощо). Міжособові ролі мають також значний спектр варіантів, що дає особистості змогу бути іншою в кожній новій ситуації спілкування.

Іншою складовою рольової компетентності є *рольова гнучкість*, тобто вміння легко переходити від однієї ролі до іншої. У багатьох життєвих ситуаціях буває необхідність відмовлятися від деяких ролей, які за певних умов стають неконструктивними і перетворюються на джерело психологічних проблем. Негнучка, ригідна особистість ніби "застрягає" на окремих ролях, не може відмовитися від них, або прийняти на себе нову роль. Така особливість стає

причиною її низької адаптивності. Це надто помітно в період соціальної кризи, коли стрімко змінюються умови життя, перебудовується рольова структура суспільства. Багато хто не може пристосуватися до нових соціальних ролей, не здатен засвоїти нові вимоги до професійної діяльності та інших видів соціальної активності. На перший погляд, така безпорадність притаманна людям старшого віку, але насправді людей як з високим, так і з низьким показником рольової гнучкості багато в усіх вікових групах, хоча він має тенденцію знижуватись з віком.

Третім параметром рольової компетентності є *рольова глибина*, тобто розвиненість глибинної структури ролей, опора в рольовій поведінці не лише на рольові очікування навколишніх осіб (хоча зовсім не зважати на них неможливо - це також веде до дезадаптації), а й на такі особистісні складові, як рольова ідентичність, рольова Я-концепція, *рольове переживання*. Останнє є дуже важливим компонентом життєвої ролі, оскільки виявляється індикатором включеності ролі в життя людини, зрештою стає показником психологічного володіння роллю. Рольове переживання - це сукупність своєрідних емоційних станів і процесів, що супроводжують рольову поведінку. Потреба в рольовому переживанні (тобто в новому чуттєвому досвіді, що набувається в процесі виконання ролей) - також важлива складова рольової глибини особистості. Крім того - здатність до глибоких рольових переживань - це одна з характеристик акторського мистецтва, яке, без сумніву, має спиратись на високу рольову компетентність.

Нарешті, четвертим компонентом рольової компетентності є *здатність до рольової децентрації та прийняття ролі інших* (протилежна риса має назву рольовий егоцентризм). Уміння приймати ролі інших розглядається як основна мета соціалізації особистості в концепції Дж. Г. Міда [2]. Воно вважається за досить цінну рису людини і допомагає їй адаптуватися в соціумі, зокрема уникати рольових конфліктів.

Рольова децентрація - це складне психологічне утворення, що включає низку умінь і здатностей: *здатність до перевтілення*, тобто вміння грати ролі інших (це дуже добре видно на прикладі роботи актора, власне - це основний компонент акторських здібностей); *рольову емпатію*, тобто прийняття ролі іншої людини, здатність "приміряти" її на себе, розуміти внутрішню логіку, вміння дивитися на світ очима цієї людини, із позиції її рольової Я-концепції; *рольову рефлексію*, тобто вміння оцінити себе, свою рольову поведінку зі сторони, із погляду інших осіб, здатність визначати і прогнозувати рольові очікування щодо себе.

Окремо слід зупинитися на понятті "*уявні ролі*", тобто ролі, які виникають не в реальній поведінці, а в ситуаціях, створених людською фантазією. Це відбувається під час сприйняття художньої творчості (літератури, театру, кіно). Рольова децентрація передбачає вміння перевтілюватися в образи, що відповідають таким уявним ролям, та ідентифікуватися з героями творчості. Такі психологічні процеси притаманні різним видам активної творчості людини: літературної, театральної, музичної, малярської тощо. У процесі рольової децентрації зазвичай виникає рольове переживання, що має неабиякий терапевтичний ефект. Він використовується у великій групі методів психотерапії: психодрамі, арттерапії, бібліотерапії та ін.

Описані показники пов'язані між собою. Так, має місце негативний статистичний зв'язок між рольовою гнучкістю і глибиною, а також між глибиною і варіативністю. Це означає, що широка рольова варіативність та висока рольова

гнучкість часто пов'язані з поверховим характером ролей, а значна рольова глибина (здатність до довільної зміни сили рольових переживань від повного зникнення до почуття потрясіння й катарсису) характерна для обмеженого репертуару психологічних ролей. Проте за високої рольової компетентності можливим стає істотний розвиток, здавалося б, несумісних між собою параметрів. Це свідчить про те, що ми маємо справу з інтегральним психологічним феноменом із досить складною структурою і що в його характеристиці мають враховуватися внески всіх окремих компонентів.

Зв'язок рольової компетентності з особистісними дисгармоніями. Рольова компетентність певним чином пов'язана із цілісністю особистості. Чим багатша система життєвих ролей людини, тим багатоаспектніше її соціальне обличчя, багатогранніша її взаємодія з різноманітними соціальними ситуаціями, до яких вона може краще адаптуватися. Для такої особистості явище атрофії ролей, що може спостерігатися в критичні моменти, не буде значною мірою патологічним, адже втрачені ролі може бути заміщено іншими, в тому числі й уявними.

Атрофія ролей, як і інші види рольового дефіциту, є причиною збіднення особистісного рольового репертуару. Особистісні ролі - це форми вияву людської індивідуальності в соціальній поведінці. Утілюючись у соціальних ролях, вони, проте, виражають особистісні типажі, характери. У драматургії такі ролі називають характерними. У житті людини часто окремі особистісні ролі виявляються пригніченими, заблокованими, відповідні сторони особистості - нерозвинутими через те, що певні сфери життєдіяльності колись придушувалися, витіснялися, не набули належного розвитку.

Компенсувати нерозвинені особистісні ролі, відновити втрачену спонтанність допомагає метод психодрами, зокрема техніка "антиролі". Психодраматична група знаходить для кожного її учасника таку особистісну роль, яка відповідає особливостям поведінки, щонайменше їй притаманним. У спеціальній грі антироль дає змогу реалізувати значні раніше заблоковані особистісні резерви, наприклад, звільнити витіснені вияви агресивності або сексуальності, дати вихід почуттям, які досі вважалися за неприпустимі. Підвищена таким чином рольова компетентність не тільки сприяє самопізнанню, а й допомагає розв'язати багато психологічних проблем.

Від рольової компетентності залежить здатність людини долати життєві кризи, які можна трактувати як зміну життєвих ролей [13, 69-79]. Життєва криза може розглядатись як рольовий конфлікт у сфері життєвих ролей, суть якого полягає в труднощах формування нових ролей або в неможливості відмови від старих, що втратили своє життєве значення і перетворилися на гальмо особистісного розвитку. Розвинена рольова компетентність допомагає подолати життєву кризу з меншими негативними наслідками: висока рольова гнучкість забезпечує легкість, а отже і гармонійність зміни життєвих ролей; рольова варіативність допомагає компенсувати недостатньо розвинені ролі іншими ролями з багатого рольового репертуару.

У рольовій компенсації важливе значення мають уявні ролі, які створюються в процесі творчої діяльності людини і творчого самовираження. Уявні ролі є важливими компонентами внутрішнього світу людини, а зрештою - життєвого світу особистості загалом. Уявна роль може допомогти подолати життєву кризу навіть у

випадках, коли реальні життєві ролі втрачено назавжди, або вони стають неможливими через складні чи трагічні життєві обставини [14].

Сказане можна проілюструвати такими прикладами. Людина, яка має багатий рольовий арсенал, зазвичай виконує багато соціальних функцій, і втрата однієї чи декількох із них не призводить до особистісної катастрофи, бо сенс життя може бути переорієнтовано на інші цінності. Ролі, що залишилися, можуть компенсувати втрачені. Обмеженість рольового репертуару (наприклад, якщо людина віддається професії, відмовившись від створення сім'ї, або навпаки, присвятила себе вихованню дітей з обмеженням у професійній сфері) загрожує стати причиною життєвої катастрофи в випадку, коли через критичні чи трагічні обставини особа втратить можливість повноцінно реалізувати свої основні рольові функції.

Люди творчих професій, талановиті особи долають життєві кризи засобами творчої діяльності. Якщо художник або артист має високу рольову компетентність за рахунок уявних, створених художньою творчістю образів і ролей, то в результаті, незважаючи на те, що зовні справляє враження зовсім не пристосованої до життя і непрактичної людини, він може переживати критичні, а часом і драматичні й трагічні періоди життя краще, ніж досконалий прагматик, якого може зовсім зламати невдача у вирішенні власної справи чи кар'єри, у яких концентрується все життя цієї людини. Творчо й особистісно самореалізований художник завжди несе в собі багатий внутрішній світ, який є важливою складовою його життєвого світу і допомагає не втратити особистісної ідентичності навіть якщо зовнішній світ зазнає руйнівних деформацій. Але творчість не завжди допомагає. Якщо рольова компетентність творчої людини недостатня, якщо її рольове функціонування в реальному світі обмежене, то дуже вузькі цілі творчості не здатні захистити її від негативних наслідків життєвої кризи.

Отже, важливо розвивати рольову компетентність за рахунок як реальних життєвих ролей, так і уявної, створеної творчістю частини життєвого світу особистості. Проте слід пам'ятати, що уявна складова життєвого світу не завжди може цілком заступити брак важливих життєвих функцій, але вона часто має компенсаторний характер, буває досить сильним психотерапевтичним фактором, вона сприяє підвищенню рольової компетентності і здатна послабити руйнівний вплив життєвої кризи. Ці закономірності використовуються в різноманітних видах психотерапії творчістю і творчим самовираженням [15].

Творче ставлення до себе і свого життя, неодмінне для володіння мистецтвом життєтворчості, допомагає вижити в надзвичайно складних соціальних умовах. Чим вища рольова компетентність людини, тим багатоаспектніше її функціонування, тим багатовимірніша її особистість, тим більше можливостей для творчої самореалізації. Можна стверджувати, що рольова компетентність значною мірою сприяє творчому проектуванню та здійсненню людиною свого життєвого проекту, а отже є всі підстави розглядати цей феномен як важливу умову життєтворчості людини (див. [16]). Компоненти рольової компетентності можуть розглядатися як складові методів і технологій мистецтва жити, тобто стають суттєвими факторами життєвої компетентності.

Рольова компетентність і сенс буття. Підвищення життєвої компетентності неможливе без віднайдення втраченого (або обмеженого чи не набутого) сенсу буття. Якщо людина знає, для кого, або для чого жити, то це

означає, що потреби в самореалізації знайдуть русло в необхідній формі активності і не тільки наповнять радістю існування, а й допоможуть розвинути необхідні уміння й здібності для розв'язання інших важливих життєвих завдань. В. Франкл - засновник логотерапії, або методу відновлення втраченого сенсу буття, указував на три форми цінностей за допомогою яких можна подолати екзистенціальні фрустрації, тобто ситуації, коли життєвий сенс виявляється заблокованим: цінності творчості, цінності переживання і цінності відношення [17].

Творчість, як спосіб подолання екзистенціальних фрустрацій, пов'язана з терапією творчістю, артотерапією, рольовою психотерапією та психотерапією творчим самовираженням. Те, чого не дано здійснити в реальному житті, можна здійснити в уяві, у творчому задумі, у грі. Розвиток внутрішньої частини життєвого світу, характерний для цих підходів, як засіб допомоги від життєвих труднощів, відображений також в традиціях східної філософії.

Особливістю життєвого світу дисгармонійної особистості є обмеженість її життєвих ролей. Формування нових життєвих ролей може відбуватись в штучно створеному середовищі, коли уявні ролі заступаються втраченими або не розвиненими реальними. Цим середовищем може бути: а) творчість, як активна (вироблення творів мистецтва), так і пасивна (сприймання творів мистецтва: читання книжок, перегляд кінофільмів тощо); б) рольова гра (розважальна, навчальна, психотерапевтична).

Нові життєві ролі сприяють відновленню рольової компетентності, що є важливою складовою життєвої компетентності особистості. У цьому велике значення мають цінності *переживання*. Процес переживання сам по собі є засобом перепрацювання травматичного досвіду і подолання життєвих труднощів [18]. Рольове переживання, крім терапевтичного ефекту, має істотне значення як умова рольової компетентності.

Дуже важливим (чи не найголовнішим) завданням допомоги особистості з дисгармонійним життєвим світом у разі чи то фізичних обмежень, чи то психологічних дисгармоній (травма, бар'єр, інше обмеження) є відновлення власної самоцінності, подолання комплексу неповноцінності. *Відношення* (до себе і до навколишнього світу) є третьою групою цінностей. Відношення до себе як незаперечної цінності, прийняття себе і свого становища без зайвої драматизації - це шлях до знаходження нових ресурсів самореалізації (а вони є навіть у найважчих випадках обмежень життєвого світу) та основна умова підвищення життєвої компетентності.

Важливим практичним доповненням описаних теоретичних міркувань є розроблена автором система формування практичних умінь і навичок, яку можна назвати "*тренінг рольової компетентності*". Він є складовою частиною більш широкого навчального семінару "Рольовий креативний тренінг", або тренінг творчого спілкування [19]. Цей вид активного соціально-психологічного навчання має на меті розкрити творчий потенціал людини, необхідний в різних формах роботи з людьми. Він полягає у формуванні навичок управління власними психологічними ролями, які вже є в рольовому репертуарі людини, у розвитку багатомірності ролей за рахунок нових різновидів наявних ролей та володінні новими уявними ролями, що виконують не лише компенсаторну функцію, а й стають інструментом підвищення творчого потенціалу особистості, в умінні більш

гнучко поводитися в конфліктних ситуаціях та розв'язувати багато інших практичних завдань.

Висновки. Засоби підвищення рольової компетентності є ефективним фактором гармонізації життєвого світу. За допомогою психотерапевтичних методів, що мають сприяти рольовій самореалізації, можна розв'язувати багато завдань, пов'язаних із численними особистісними проблемами.

Тренінг рольової компетентності дає змогу активізувати творчі резерви людини, які завжди є в достатній кількості. За його допомогою вдається підвищити творчий потенціал за рахунок більш ефективного володіння наявними творчими можливостями. Набуття відповідних умінь, навичок та здібностей сприяє гармонізації життєвого світу особистості та кращій адаптації в непростому сучасному соціальному світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. - К.: Либідь, 2003. - 376 с.
2. Мід Дж. Г. Дух, самість і суспільство. З точки зору соціального біхевіориста: Пер. з англ. - К.: Український центр духовної культури, 2000. - 374 с.
3. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / Пер. с англ. - М.: "Канон-пресс-Ц", "Кучково поле", 2000. - 304 с.
4. Life as theater: a dramaturgical sourcebook / Ed. by D. Brissett & C. Edgley. - Chicago: Aldine, 1975.
5. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. - М.: Изд-во МГУ, 1989. - 216 с.
6. Лепіхова Л. А. Соціально-психологічна компетентність як передумова успішної самореалізації особистості // Наукові студії з соціальної та політичної психології. Зб. статей. - Вип. 6(9). - К.: Міленіум, 2002. - С. 57-71.
7. Кобзарь Т. Л. К проблеме коммуникативной компетентности школьного психолога // Журнал практического психолога. - 1999. - № 1. - С. 62-66.
8. Personality, roles, and social behavior / Ed. by W. Ickes & E. S. Knowles. - N.Y., etc.: Springer, 1982. - 362 p.
9. Steiner C., Perry P. Achieving Emotional Literacy. - L.: Bloomsbury, 1999. - 235 p.
10. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено: Пер. с нем. - М.: Изд. гр. "Прогресс", "Универс", 1994. - 352 с.
11. Морено Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Пер. с англ. - М.: Академический проект, 2001. - 384 с.
12. Шутценбергер А. А. Драма смертельно больного человека. Пятнадцать лет работы в психодраме с больными раком // Психодрама: вдохновение и техника / Под ред. П. Холмса, М. Карп. - М.: Класс, 1997. - С. 217-243.
13. Психологія життєвої кризи / Відп. ред. Т. М. Титаренко. - К.: Агропромвидав України, 1998. - 348 с.
14. Горностай П. П. Творчество, как форма освоения и переживания времени личности // Психология личности и время жизни человека. - Черновцы: ЧГУ, 1991. - С. 24-32.
15. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением. - М.: Медицина, 1989.

16. Жизнь как творчество / Отв. ред. Л. В. Сохань, В. А. Тихонович. - К.: Наук. думка, 1985. - 302 с.
17. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник. - М.: Прогресс, 1990.
18. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). - М.: Изд-во МГУ, 1984.
19. Горностай П. П. Формирование творческой личности педагога - основа гуманистической педагогики // Итоги XX в.: гуманизация образования - проблемы и перспективы. - Витебск, 1998. - С. 121-125.



ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПІД ЧАС КОНТРОЛЮ

Визначним фактором демократизації й гуманізації національної школи є диференціація навчального процесу. Саме в цьому педагоги вбачають нові можливості для максимального розвитку дітей з різним рівнем навчальних можливостей. Реальністю, що зумовлює необхідність диференційованого підходу до навчання, є суперечності між колективною формою організації навчальної діяльності й індивідуальним процесом засвоєння змісту освіти. Результатом навчання за дванадцятибальною системою оцінювання є рівень навчальних досягнень та сформованість ключових компетентностей учнів.

Критерії оцінювання навчальних досягнень школярів з усіх предметів набули кваліфікованої та докладної розробки. Рівні навчальних досягнень у цілому можна співвіднести із знаннями, уміннями, навичками. Але інший результат навчання – компетентності – досі не одержав належної уваги.

До груп ключових компетентностей, які формуються під час навчання відносяться: соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні, саморозвитку та самоосвіти, компетенції, які реалізуються у прагненні і здатності до раціональної продуктивної, творчої діяльності.

Можна простежити зв'язок між положеннями освітянських документів щодо формування компетентностей учнів з генеральними аспектами технології продуктивного навчання. Доцільно співвіднести можливості продуктивного навчання із специфікою кожної окремої групи компетентностей [2].

На сьогоднішній день питання щодо диференційованого підходу з урахуванням рівня досягнень учнів на етапі контролю можна розглядати як один із шляхів формування в них ключових компетентностей.

Одним із напрямків реалізації компетентнісного підходу до навчання є використання робочих зошитів з друкованою основою, які містять різнорівневі завдання. Ці дидактичні посібники дозволяють формувати такі компетентності як

соціальні (уміння робити вибір, приймати рішення). Ця група компетентностей стимулює пізнавальну активність учнів, дозволяє формувати адекватну оцінку й самооцінку, стимулює розвиток критичного ставлення до себе. Компетентність саморозвитку і самоосвіти передбачає готовність та потребу навчатися протягом всього життя за умов коли учні мають навички узагальнення власних знань, організації власних прийомів навчання, самоосвітньої діяльності, потребу в нових знаннях, мотивацію саморозвитку, готові до співвіднесення теоретичних знань з практикою); Компетентності продуктивної творчої діяльності вимагають формування готовності та потреби в творчості (вміння діяти в нестандартних ситуаціях, активізація творчих здібностей учнів, реалізація їх творчого потенціалу).

Слід відзначити, що на сучасному етапі розвитку школи недостатньо обґрунтовано питання формування ключових компетентностей за допомогою робочого зошита з друкованою основою.

Диференціація дидактичних завдань за допомогою робочого зошита на друкованій основі дозволяє усунути суперечність навчання між формуванням неповторності особистості, її мисленням та характером і масовістю навчання. Використання диференційованих дидактичних завдань під час контролю сприяє формуванню компетентності саморозвитку і самоосвіти (підсилення мотивації навчання): формування інтересу до навчання, ситуацій цікавості; пізнавальної новизни; навичок самостійної роботи і самоконтролю, розвитку відповідальності за свої знання); комунікативної (застосування колективних форм контролю; створення ситуацій емоційно-моральних переживань, розвиток навичок взаємоконтролю); інформаційної компетентності (осмислення інформації, одержаної під час навчання, формування відповідальності учнів за зроблений вибір рівня складності завдання під час навчання); соціальної (створення ситуації вибору рівня складності завдання під час контролю). Все вище зазначене змушує учня аналізувати й оцінювати власні здібності і можливості, рівень підготовки, що допоможе школі позбутися від необхідності учити всіх однаково, підсилить гуманістичну спрямованість освіти, дозволить вирішити проблему компетентнісного підходу до навчання.

Організація контролю знань учнів повинна бути такою, щоб учитель, виявляючи знання школярів, одночасно керував і розумовим розвитком учнів і формуванням ключових компетентностей. Організація різних форм контролю за навчально-пізнавальною діяльністю (фронтального, групового, індивідуального, а також з метою само-, і взаємоконтролю) дозволяє максимально розвивати соціальні компетентності, комунікативні, інформаційні, саморозвитку і самоосвіти. Організація різних форм контролю дозволяє більш ефективно здійснювати його, якщо учням пропонуються різнорівневі дидактичні завдання. Оцінку своїх знань учень здійснює в результаті порівняння з опорою на навчальний матеріал і власний досвід з метою подальшого самостійного виправлення зробленої ним самої помилки, яка в певній мірі була самостійно усвідомлена. Самостійна оцінка учня не може бути постійною, вона має змінюватися в залежності від обставин. Дані психологів свідчать: якщо самооцінка дитини оптимальна, тоді вона сприяє саморозвитку і самореалізації, низька ж самооцінка є могутнім гальмом самореалізації [1].

Таким чином, самоконтроль – це розумове вміння, яке забезпечує навчальну дію порівняння результатів власного виконання навчального завдання (програми) зі змістом і зовнішнім оформленням відповідного (заданого) матеріалу.

Крім самоконтролю, учнями здійснюється і взаємоконтроль, який передбачає здійснення контролю навчальних успіхів самими учнями. Взаємоконтроль може бути організований, наприклад, під час роботи в парах.

Самоконтроль, який включає в себе не лише виявлення учнем своїх знань, а й корекцію їх, як на уроці так і при підготовці домашнього завдання, що максимально сприяє формуванню компетентності саморозвитку і самоосвіти, може здійснюватися за допомогою завдань різного рівня складності, розміщених в зошиті з друкованою основою.

Від того, якими методами здійснюється перевірка та оцінювання знань учнів, у значній мірі залежить їх навчальна діяльність, ставлення до навчання, домашньої, класної та позакласної роботи, формування інтересу до предмета, а також таких найважливіших якостей особистості як самостійність, ініціативність, працьовитість.

Виконання завдань у робочому зошиті на друкованій основі, дисциплінує думку і мову учня, дозволяє їм запам'ятовувати й узагальнювати матеріал, що вивчається.

Виявлення навчальних досягнень учнів і формування ключових груп компетентностей можна здійснювати і під час контрольно-узагальнюючого уроку-гри, що дозволяє здійснювати контроль за рівнем засвоєння матеріалу, як одного із способів організації зворотнього зв'язку, за рівнем сформованості вмінь і навиків, якістю виконання завдань, тобто рівнем сформованості ключових компетентностей.

Контрольно-узагальнюючий урок-гра доцільно проводити після закінчення вивчення теми. Гра – як окремий урок вимагає постановку мети, включає етапи уроку, які співпадають з етапами традиційного уроку: етап актуалізації знань, закріплення вивченого матеріалу, перевірка знань з теми. Ігровий задум уроку-гри активізує мислення учнів класу, які поєднані в команди для змагання, перетворює процес навчання у процес активної пошукової діяльності і самостійного відкриття.

Після перевірки знань учнів репродуктивного і реконструктивного рівня на тому ж уроці доцільно проводити конкурси, які передбачають перевірку знань за допомогою нестандартних завдань творчого рівня, коли учні повинні застосовувати знання в аналізі інших явищ.

Такі завдання дозволяють систематизувати, узагальнювати і контролювати вивченний матеріал з теми.

На останньому етапі контрольно-узагальнюючого уроку-гри, як логічне завершення, учням можна пропонувати питання на оцінювання явищ, функцій ці питання вимагають від учнів особистої оцінки. Наприклад, погано чи добре, правильно чи не правильно, відповіді на ці питання вимагають від учнів висловити своє відношення до поставленої проблеми.

Після вирішення вищезазначених завдань учні можуть працювати з питаннями на синтез знань, які спонукають до творчого вирішення проблеми, до розвитку неординарного мислення. Саме такі завдання дозволяють вчителю стимулювати творчість учнів, пошук шляхів подолання проблем, генерувати ідеї, тобто сприяти формуванню компетентності продуктивної творчої діяльності.

Нетрадиційна побудова уроку контролю дозволяє організовувати групову роботу учнів, яка сприяє формуванню вмінь спілкуватися, доводити власну позицію, адекватно ставитися до зауважень, тобто під час такої діяльності формуються комунікативні групи компетентностей.

Після здійснення контролю під час уроку-гри (самоконтролю, взаємоконтролю, контролю з боку вчителя) відбувається корекція як необхідна дія, що логічно завершує весь цикл діяльності. Під самокорекцією розуміють інтелектуальне уміння, що забезпечує безпосереднє виправлення самим учнем усвідомленої помилки з метою підвищення рівня реалізації всієї навчально-контрольної діяльності в цілому і формування компетентності саморозвитку і самоосвіти.

Варто звернути увагу на те, що вчитель, організуючи контрольну-узагальнюючий урок, співвідносить результати, що досягаються учнями, переважно з їхніми розумовими здібностями, не приймаючи в розрахунок самооцінку дитини, його власні уявлення про характер і рівень реалізації своїх можливостей у різних навчальних ситуаціях. Між тим від цих уявлень залежить ступінь упевненості учня у своїх силах, усвідомлення результату як успіху чи неуспіху, відношення до помилок, вибір рівня складності завдання для його розв'язання та низка інших найважливіших моментів навчальної діяльності, в яких відбиваються вже не розумові здібності самі по собі, а особистісний фактор, що впливає на процес засвоєння знань і формування компетентностей.

Таким чином, використання різнорівневих (диференційованих завдань) під час контролю – забезпечує ефективність навчального процесу для різних груп учнів шляхом організації пізнавальної діяльності школярів за умов врахування індивідуальних відмінностей, рівнів навченості, темпів працездатності, а також передбачає структурування змісту навчального матеріалу, добір форм, прийомів і методів навчання відповідно до цих особливостей; створення ситуації вибору, тобто диференціація передбачає сукупність організаційних рішень, засобів і методів які сприяють формуванню ключових компетентностей під час контролю.

Формування ключових компетентностей учнів зумовлене не тільки реалізацією відповідного оновленого змісту освіти, адекватних методів, а й особистісно-орієнтованими технологіями навчання.

Отже, робочий зошит з друкованою основою, який містить різнорівневі завдання, та контрольну-узагальнюючий урок-гра можна використовувати як компонент інструментарію для формування і розвитку ключових компетентностей школярів під час навчання.

Таким чином, використання диференційованих завдань дозволяє здійснювати компетентісно орієнтований підхід до навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лозовая В.И. Использование проблемных вопросов и заданий для проверки и оценки знаний учащихся: Дисертація к.пед.наук. – Х., 1972. – 230 с.
2. Родигіна І.В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання. – Х: Вид. група «Основа», 2006. – 96 с.
3. Упатова І.П. Різнорівневі дидактичні завдання як спосіб диференціації навчання Проблеми підготовки студентської молоді до навчально-пізнавальної діяльності: Збірник наукових праць// Проблеми сучасного мистецтва і культури. Зб. наук. пр. Київ: Науковий світ. - 2001. – С. 185 – 189.

4. Упатова І.П. Застосування різнорівневих завдань у навчанні // Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр. – Харків: ОВС, 2002. – Вип.22. – С. 62 – 65.
5. Упатова І.П. Дидактична гра як спосіб комплексного оцінювання навчальних досягнень. // Засоби навчальної та науково-дослідницької роботи: Зб. наук. пр. – Харків: ХДПУ, 2003. – Вип.19. – С. 140 – 146.
6. Упатова І.П. Використання робочих зошитів з друкованою основою на етапі виявлення навчальних досягнень школярів як спосіб диференціації // Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр. – Харків: 2003. – Вип.24. – С. 98 – 104.
7. Упатова І.П. Сутність і способи диференціації навчання в психолого-педагогічних дослідженнях // Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр. – Харків: 2004.– Вип.26. – Ч.1. С. 60 – 65.



КОМПЕТЕНТНІСТЬ І КОМПЕТЕНЦІЇ У НАВЧАННІ ХІМІЇ

Упровадження компетентнісного підходу визначає деякі особливості загальної середньої освіти, зокрема:

- створення програм з результативною складовою змісту. Остання характеризує різні види навчальної діяльності учнів, які вибудовуються в ієрархію чотирьох рівнів навчальних досягнень;
- індивідуалізація навчального процесу з урахуванням інтересів і потреб кожного школяра за рівневого підходу до оцінювання результатів навчання;
- впровадження діяльнісного і особистісно орієнтованого підходів на основі диференціації навчальних завдань відповідно до критеріїв оцінювання навчальних досягнень;
- розвиток ціннісних орієнтацій і ставлень, необхідних для повноцінного життя і діяльності в умовах інформаційного суспільства;
- розвиток індивідуальних здібностей особистості, через які формуються індивідуальні вміння, а відтак система знань і ставлень, що переростають у функціональні знання і вміння, соціальні та мотиваційні компетентності.

Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів визначають п'ять ключових компетентностей: **уміння вчитися, здоров'язберігаючу, загальнокультурну (комунікативну), соціально-трудова, інформаційну.**

Компетентності формуються на основі компетенцій, які визначають як наперед задану соціальну вимогу до освітньої підготовки учня, що може задовольнити продуктивну діяльність у певній сфері [1], або як готовність і здатність вирішувати проблемні ситуації за допомогою здобутих знань та власного досвіду [4].

Якщо вважати, що кожний навчальний предмет засобами власного змісту формує предметні компетенції, то, безумовно, цим самим він робить значний внесок у процес формування загальнопредметних та ключових компетентностей.

Отже, важливим питанням є конструювання предметних компетенцій.

За дослідженнями П. Хоменка [12], у конструюванні освітніх компетенцій виділяють чотири етапи:

- 1) пошук прояву ключових компетенцій у кожному навчальному предметі;
- 2) побудова ієрархічної надпредметної системи — «ланцюга компетенцій»;
- 3) проектування загальнопредметних освітніх компетенцій по вертикалі для всіх трьох ступенів навчання;
- 4) проекція сформованих за ступенями компетенцій на рівень навчальних предметів та їхнє відображення в освітніх стандартах, навчальних програмах, підручниках і методиках навчання.

На жаль, реалізація компетентнісного підходу в освіті відбувається навпаки. Спочатку було прийнято освітні стандарти та програми, розроблено підручники, визначено ключові компетентності, практично однакові для кожного навчального предмета і в останню чергу розпочато пошук ключових компетентностей у кожному предметі. Спробуємо докладніше розкрити їхній зміст на прикладі шкільного курсу хімії.

Компетентність **уміння вчитися** в навчальній діяльності школяра є однією з основних, відповідно набуття всіх інших ключових компетентностей залежатиме саме від того, наскільки учень вміє організувати цю діяльність. Сьогодні вона зосереджується на формуванні в учнів загальнонавчальних умінь та навичок, які в дидактиці XX ст. виокремлювалися у кілька класифікацій, (Н. А. Лошкарьова, І. Я. Лернер, Ю. К. Бабанський, В. Ф. Паламарчук, О. Я. Савченко). Як стверджує О. Я. Савченко, цей термін означає універсальне поняття, бо в розширеному вигляді воно інтегрує психологоособистісні характеристики учня зі змістовою та процесуальною основою учіння [9].

Наявність цього вміння програмує індивідуальний досвід успішної праці учня, запобігає перевантаженню, сприяє пізнавальній активності, ініціативі, раціональному використанню часу та засобів учіння [9]. Враховуючи структуру навчальної діяльності, що формується на основі володіння учнями змістовим, процесуальним та мотиваційним компонентами, О. Я. Савченко вважає, що вміє вчитися той учень, який:

- визначає мету діяльності або приймає поставлену вчителем;
- виявляє зацікавленість у навчанні, докладає вольових зусиль;
- організовує свою працю для досягнення результату;
- вміє знайти або відібрати знання, способи дій для розв'язування тих чи інших задач;
- виконує в певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції;
- усвідомлює свою діяльність і прагне її удосконалювати;
- володіє вміннями і навичками самоконтролю і самооцінки.

Вищенаведені вміння розглядаються як *здатність* учня виконувати навчальні та пізнавальні дії в умовах виконання навчального завдання відповідно до поставленої мети.

Усі аспекти вияву компетентності «уміти вчитися» необхідно відбити в навчальних програмах на рівні *мотиваційного* (вимоги, що виявляють ставлення учня до навчання), *змістового* (вимоги до уже засвоєних та нових знань, умінь учнів у процесі вивчення предмета) та *процесуального* (вимоги до засвоєння способів дій, а відтак способів діяльності на різних рівнях складності) компонентів.

Мотивація учіння виявляється в зовнішніх та внутрішніх мотивах школяра. Зовнішні мотиви визначають загальне ставлення до школи, педагогічного колективу чи окремих учителів, готовність сприйняти цілі, поставлені вчителем. Внутрішні — визначаються *ставленням* до уміння, самостійним прийняттям цілей та прагненням досягнути певного результату.

Ставлення до учіння характеризуються виявом таких дій:

- налаштованістю на виконання завдання, подолання труднощів, зняття напруги у стосунках під час виконання завдань, виявлення стимулу для досягнення мети;
- мобілізації волі, додаткових зусиль, вияву настирливості та бажання досягнути результату;
- відчуття задоволення після успішно завершеної справи або смутку в разі невдачі [8].

Спроби окреслити деякі компоненти діяльності учнів з погляду компетентнісного підходу під час вивчення хімії уже зроблено [10, 11]. Наприклад, *мотиваційний* компонент у змісті хімії подається через такі характеристики ставлення до навчання:

- вияв уміння визначити мету діяльності і досягнути її впродовж уроку, навчальної теми, розділу, року, курсу;
- вияв зацікавленості до: предмета вивчення хімії; пояснення вчителя; нового навчального матеріалу; демонстрування та проведення хімічних дослідів тощо;
- наполегливість, витримка в повторенні дій, пов'язаних зі складанням хімічних формул та рівнянь; розв'язуванням задач різної складності й різних типів; виконанням експерименту та впевненість в їх засвоєнні;
- усвідомленість важливості хімічних знань для обрання майбутньої професії;
- вияв самостійності або розуміння потреби в допомозі вчителя, допитливість;
- вияв: самостійності (чи підтримки з боку вчителя, іншого учня) у пошуку інформації та вміння її використання; вміння скласти таблицю, схему, план дій; потреби самостійного розв'язування складної задачі, знаходження помилки в розв'язанні чи відповіді; радості від успіхів та смутку від невдач (прагнення до саморозвитку й самовдосконалення).

Змістовий та процесуальний компоненти є взаємопов'язаними і базуються на уже відомих знаннях, уміннях, досвіді, способах діяльності (набутих у попередніх класах у процесі вивчення інших природничих дисциплін) та нових, що їх вивчає хімія.

Змістовий компонент представлений програмою (запланованими результатами навчання, що відбиває «обов'язковий мінімум знань», які повинен засвоїти учень) та вимогами до засвоєння навчального матеріалу, що фіксує рівень досягнення цього мінімуму. Змістовий компонент розкривається в підручниках та інших інформаційних засобах навчання (дидактичних матеріалах). Тому вчителю, який працює з цими джерелами інформації, насамперед необхідно виокремити (виділити) знання,

запропоновані програмою, та вміння (навички), за допомогою яких здобуті знання набувають соціального та функціонального характеру.

Предметні компетенції змістового компонента хімії представлено *ставленнями* учнів до таких знань:

- основних понять, теорій і законів, які з року в рік конкретизуються, розширюються, поглиблюються, вводяться нові;
- фактичного матеріалу, здобутого на основі практичного досвіду вивчення цієї науки;
- способів визначення якісного і кількісного складу речовин;
- способів дослідження властивостей речовин;
- галузей застосування речовин, зокрема тих, що мають практичне значення для повсякденного життя людини і суспільства;
- правил безпечної поведінки людини з речовинами у побуті, природі, на виробництві.

Конкретизація цих ставлень до знань подається до кожної з навчальних тем кожного курсу навчання [10].

З погляду формування компетентності *уміння вчитися* засобами змістового компоненту хімії великого значення набуває індивідуальний стиль навчання: візуальний, сприйняття на слух, сприйняття на дотик (тактильний стиль), сприйняття в русі, динаміці (кінестетичний стиль) [5]. У змісті навчального предмета ця вимога забезпечується не лише описами та поясненнями складу і властивостей речовин, явищ, фактів, подій, предметів у текстах підручника, а й уміщеними в ньому малюнками, фотографіями, таблицями, схемами, діаграмами, моделями тощо. Одночасно значну роль відіграє і сформований досвід роботи учнів з навчальними текстами, навички співпраці в інтерактивній групі чи самостійному засвоєнні матеріалу, вмінні та бажанні раціонально організувати свою діяльність для досягнення індивідуальних знань і перевірки їх надійності як основи для прийняття потрібних рішень. Тут визначальною є не тільки діяльність учнів, а й діяльність учителя, його володіння компетенціями «навчити вчитися».

Рівень досягнення певного результату в засвоєнні навчального матеріалу з хімії значною мірою залежить і від взаємодії уже відомого знання чи набутого досвіду з новим, із пропедевтичними знаннями та вміннями, набутими в курсах природознавства й основ здоров'я та сформованого життєвого досвіду. У зв'язку з цим розрізняють репродуктивний, репродуктивно-продуктивний (змішаний, частково-пошуковий) і творчий рівні засвоєння навчального матеріалу [4]. Вимоги до кожного з них можна виявити за описом критеріальних дій на початковому, середньому, достатньому та високому рівнях навчальних досягнень, які подаються в навчальній програмі з хімії як приклади узагальнених типів навчальних цілей [12].

Процесуальний компонент компетентності *уміння вчитися* включає насамперед загальнонавчальні вміння і навички. Навичками читати, писати, рахувати в основній школі учні уже володіють, їх необхідно лише удосконалювати. Процес удосконалення полягає в засвоєнні вмінь швидко читати та виділяти в цій інформації основне, вмінь кодувати інформацію у вигляді асоціативних схем, моделей, використовуючи малюнки, символи та вдало доповнювати їх, якщо тема розширюється, або скорочувати під час систематизації. До загальнонавчальних умінь учнів на уроках хімії, на наш погляд, слід віднести такі процесуальні вміння:

- визначати мету вивчення предмета, його змістових ліній, кожної теми, уроку

(самостійно або бути готовим прийняти запропоновану вчителем), основні її завдання, способи та засоби;

- раціонально розподіляти час для навчання і відпочинку, враховуючи темп власної навчальної діяльності;
- складати план, алгоритм діяльності та використовувати його або змінювати залежно від умов;
- зосереджуватися на об'єкті (об'єктах) вивчення, концентруючи увагу, пам'ять та докладаючи певних зусиль для його пізнання;
- організовувати самостійну роботу або працю в групі, в парі, з цілим класом;
- шукати та відбирати інформацію з різних джерел, користуватися довідковою літературою;
- складати план, алгоритм, схему, таблицю під час роботи з підручником та іншою літературою й відтворювати цю інформацію;
- користуватися (вміти скласти) згорнутими джерелами інформації (графік, діаграма, схема, таблиця, формула, рівняння реакції);
- формулювати запитання, давати на них відповіді, вести діалог;
- описувати, пояснювати, характеризувати речовини, явища, процеси;
- аналізувати, порівнювати, виділяти основне, ототожнювати, робити висновки, виявляти й встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, групувати, класифікувати, узагальнювати, систематизувати;
- здійснювати творче перенесення знань і вмінь, набутого досвіду в нові (нестандартні) умови;
- формулювати проблему, проблемні питання, гіпотезу, висловлювати припущення, нестандартно розв'язувати задачу та перевіряти їх правильність;
- використовувати різні способи самоконтролю (взаємоконтролю) і самоперевірки (взаємоперевірки), зіставляти досягнуті результати з планованими, прогнозувати результати діяльності;
- оцінювати (самооцінювати) знання, дії, досягнення, невдачі;
- спостерігати, виявляти та пояснювати характерні ознаки речовин, явищ, процесів, проводити експеримент і робити відповідні висновки.

На основі знань, умінь, ставлень, що конкретизують трикомпонентну структуру навчальної діяльності та ключову компетентність *уміння вчитися*, в учнів формуються предметні, загальнопредметні та рефлексивні способи діяльності.

Здоров'язберігаюча компетентність характеризує вміння людини вести здоровий спосіб життя в усіх сферах її діяльності.

Мотиваційний (вимоги, що виявляють ставлення учня до власного здоров'я, до здоров'я батьків та інших членів сім'ї, друзів, колег, знайомих) компонент цієї компетентності полягає в конкретних знаннях про речовини, які повсякденно оточують людину, є безпосереднім засобом підтримки та збереження її життя й створюють умови для фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я. Цей компонент ширше розкривається в «Основах здоров'я» — предметі, який безпосередньо ставить за мету формування здорового способу життя, збереження та охорону здоров'я кожного громадянина.

Змістовий (вимоги і ставлення до уже засвоєних та нових знань, умінь учнів з питань охорони здоров'я) компонент характеризується засвоєнням інформації про:

- речовини, що є як корисними, так і шкідливими для живих організмів;
- способи і правила поведінки з ними, їх особливості в різних умовах та кількостях;
- вплив речовин на довкілля, допустимі норми використання;
- збереження чистоти повітря, води, ґрунтів.

Предметні компетенції з хімії, що забезпечують здоров'язберігаючу компетентність, відбиваються *ставленнями* до знань з:

- розуміння місця хімії та її поширення в навколишньому світі;
- правил поведінки в хімічному кабінеті, правил техніки безпеки під час роботи з речовинами та обладнанням;
- самої природи хімічних сполук, їхніх властивостей, які можуть спричинити хімічний опік (кислоти, концентровані луги, амоніак), отруєння (кислоти, луги, спирти, формальдегід, ацетон), пожежу (бензин, нафта, бензен, толуен, ефір, жири тощо);
- використання способів дослідження речовин: фізичних властивостей як візуальний опис агрегатного стану, запаху, кольору, металічного блиску чи його відсутності, визначення густини, електропровідності, теплопровідності; хімічних — дія на інші речовини, взаємодія між ними та значення цих процесів для безпечного життя людини;
- безпечності, надійності в збереженні здоров'я під час складання та використання скляних приладів, які застосовують для добування та дослідження властивостей речовин і котрі в разі їх пошкодження можуть поранити;
- поводження з вогнем, легкозаймистими та отруйними речовинами, що використовуються в побутових умовах як засоби боротьби з комахами, для чищення раковин, керамічної плитки, удобрення квітів, дезінфекції; з розчинниками органічних сполук, лаками та фарбами;
- надання першої долікарської допомоги в разі опіків (хімічних і теплових), отруєння, порізів.

Процесуальний (вимоги до засвоєння способів дій, а відтак способів діяльності з питань збереження та охорони здоров'я) компонент виявляється у сформованості дій, коли є загроза здоров'ю, працездатності тощо. Виховання здатності саме так діяти супроводжуються вміннями (ставленнями):

- виявляти небезпечні для здоров'я речовини серед інших речовин за допомогою індикаторів, якісних реакцій, перевірки їх властивостей та безпечно поводитися з ними;
- розчиняти сульфатну кислоту, дотримуючись правил техніки безпеки;
- працювати з концентрованою хлоридною кислотою та концентрованими лугами, лужними металами, легкозаймистими, отруйними речовинами тощо;
- нюхати речовини, дотримуючись правил;
- дотримуватися правил особистої гігієни після виконання дослідів, під час перебування в хімічному кабінеті;
- правильно запалювати та гасити газовий пальник, користуватися електронагрівальними приладами, спиртівкою;
- уважно й обережно користуватися скляним посудом.

У результаті формуються відповідні *здатності* учня, зокрема:

- піклуватися про своє здоров'я та здоров'я колег;
- не розгубитися під час нещасного випадку й оперативно та правильно надати собі або колезі першу долікарську допомогу;
- здійснювати самоконтроль та взаємоконтроль за діями з метою запобігання шкоди здоров'ю.

Загальнокультурна (комунікативна) компетентність під час вивчення хімії ставить за мету: сформувати позитивне ставлення учнів до найважливіших досягнень і надбань національної, європейської та світової науки і культури, цінувати їх; користуватися рідною, іноземною (в разі потреби) мовами, вміти висловлювати свої думки та доводити їх правильність, невимушене спілкуватися, дотримуючись мовної культури, толерантності; бути вираженням у своїх вчинках; оперувати хімічною мовою; усвідомлювати значення життя і діяльності визначних діячів науки; орієнтуватися (бути учасником) в культурному та духовному житті суспільства.

Мотиваційний компонент цієї компетентності стосується загальнолюдських цінностей. Інакше кажучи, це готовність, здатність та потреба жити за законами моралі. Учень повинен розуміти, що поняття «культура» пов'язане з розвитком особистості, а розвиток особистості, в свою чергу, — з її активністю в усіх сферах суспільного життя, зокрема в навчальній діяльності.

Мотиваційний компонент загальнокультурної компетентності полягає у формуванні ставлень до:

- навчання як засобу індивідуального розвитку, що духовно збагачує як особистість, так і суспільство, сприяє становленню творчої особистості;
- наукових здобутків та біографій видатних хіміків.

Змістовий компонент даної компетентності слід розглядати як необхідну умову:

- засвоєння хімічної термінології, символіки та номенклатури, що дає змогу порозумітися вченим-хімікам усього світу;
- знання походження назв окремих термінів, хімічних елементів, речовин;
- знання сутності законів і теорій хімії, що привело до світоглядних змін у поглядах науковців на певні об'єкти та явища природи й формування природничо-наукової картини світу. Комунікативність у процесі навчання хімії забезпечується вільним володінням на практиці правилами, законами, хімічними формулами, вмінням розв'язувати задачі, експериментувати тощо.

За допомогою хімічної мови учні набувають вмінь і навичок комунікативної діяльності:

- називати, пояснювати і характеризувати речовини, хімічні явища, процеси;
- порівнювати та аналізувати склад, будову, властивості речовин;
- оперувати символічними позначеннями як абстрактними поняттями, не вдаючись кожного разу до пояснення їхнього змісту;
- висловлювати власні судження про роль тих чи інших речовин, явищ, процесів, їх користь та шкоду;
- оцінювати екологічні проблеми, зумовлені хімічним виробництвом, та проектувати ситуації їх ліквідації;
- оцінювати потребу людини у використанні речовин у всіх сферах її діяльності та забезпеченні здорового способу життя.

Процесуальна складова цієї компетентності виявляється в діях і ставленнях учнів до надбань загальнолюдської культури, до людей, які належать до різних культур,

етнічних, національних та релігійних груп в Україні та за її межами. До них належать здатності в пошануванні прав, цінностей та інтересів різних народів, готовності співпрацювати, «опануванні та створенні моделей толерантної поведінки і конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних і релігійних відмінностей між народами, різноманітності світу та людської цивілізації» [7, 72]

Соціально-трудова компетентність у хімії розкривається здатностями розуміти суспільний характер навчальних та поведінкових взаємин і стосунків, обов'язків між учасниками навчального процесу з предмета та вміннями приймати їх. Вони характеризуються мірою сформованості вмінь та досвіду повноцінно жити і працювати в учнівському колективі, суспільстві, професійно самовиразитися.

Мотиваційний компонент її пов'язаний і спрямований на забезпечення успіху випускника школи в дорослому, самотійному житті, розуміння того, що успіх безпосередньо залежить від умінь спілкуватися з іншими людьми (у сім'ї, на роботі, серед друзів) та культури спілкування. Мотивами успіху є професіоналізм, усвідомлення потреби безперервного навчання впродовж життя з метою підвищення кваліфікації, бачення проблем і налаштованість на їх розв'язування в будь-яких ситуаціях.

Змістова та процесуальна складові тут тісно переплітаються і нерідко збігаються зі здатностями, закладеними в інші групи ключових компетентностей. До компетенцій соціально-трудової групи належать:

- здатність осмислено і свідомо робити вибір (обрати відповідно до потреб і здібностей рівень засвоєння навчального матеріалу з хімії, тобто індивідуальну програму навчання; обрати рівень навчальних і контрольних завдань під час уроку, виконання домашнього завдання чи тематичного оцінювання; обрати спосіб та рівень виконання лабораторних дослідів чи практичних робіт. Тут визначальними будуть ставлення учнів до: прийняття навчальних цілей; зацікавленості навчальним матеріалом; вияву ініціативи, стійкості до тривалих навантажень; проведення експерименту; самооцінні мотиви;
- здатність приймати рішення (поліпшити результати навчання з хімії загалом чи з окремої теми, навчитися розв'язувати складніші задачі індуктивним методом (від простішого до складнішого), самотійно виконувати домашні завдання, докласти додаткових зусиль для самотійного виконання експерименту та його пояснення, вибрати тему реферату, проекту та здійснити цю роботу, побудувати відповідь на досвіді, набутому з повсякденного життя). Здатність приймати рішення передбачає виховання ставлень як до самого себе, так і до друзів: наполегливості, самостійності, уваги, відповідальності, доведення розпочатої справи до кінця, швидкої реакції на події в соціумі, власні справи;
- здатність оцінювати: значення і вплив чистого повітря, ґрунтів, води на здоров'я людини, рослини і тварин та шкоду від їх забруднення; соціальні звички позитивного характеру та шкідливі (вияв активності групи, класу, самооцінка навчальних досягнень, шкідливість куріння, алкоголізму, наркоманії). Ця компетенція формується через позитивні ставлення учня до природи і вмінь оцінити ступінь чистоти чи забруднення, вмінь уникнути ситуації, що може зашкодити здоров'ю, самооцінних, етичних (дати

об'єктивну оцінку, проаналізувати відповідь і оцінити її, прорецензувати, не образивши колегу) та взаємооцінних умінь (виділити позитивне: глибину, повноту, гнучкість, системність відповіді; раціональність розв'язку; логіку проведення експерименту та вказати на недоліки, недоречності, неповноту відповіді, допущені помилки чи неточності);

- здатність брати на себе відповідальність за: результати навчання; раціональну організацію власної праці (чергування праці та відпочинку); позитивне вирішення конфліктних ситуацій або уникнення їх; безпечність проведення експерименту. Цю компетенцію набувають насамперед ставленням до себе як до особистості, яка розуміє власну відповідальність перед суспільством, особистості, від якої залежать як власні здобутки, самовдосконалення, створення належних безконфліктних умов праці, так і цілого колективу;
- здатність професійного самовизначення в курсі хімії супроводжується вивченням тем, що розкривають значення і роль хімічних виробництв. Знаючи їх, учень має змогу усвідомлено підійти до вибору майбутньої професії, пов'язаної з хімічними технологіями. Ця здатність виявляється за допомогою ставлень, що вказують на підвищену зацікавленість учнів: до виробництв, що вивчаються в шкільному курсі хімії; літературних джерел інформації з даного питання; до конструювання приладів, створення власних моделей; вияві вмінь навчати, розробляти концепції, планувати та усвідомлювати наслідки діяльності; вияві професійних знань.

Інформаційна компетентність під час вивчення хімії передбачає здатність учня орієнтуватися в інформаційному просторі, формування вмінь самостійного добування інформації із різних джерел та виділення потрібного й основного з її масиву; оволодіння новими інформаційними технологіями, вміннями відбирати, аналізувати, порівнювати, оцінювати, узагальнювати, систематизувати інформацію; вміннями організувати, перетворити, зберегти і передати відібрану інформацію; використовувати і поєднувати різні джерела інформації для формування власних можливих варіантів дій, прийняття рішень; осмислювати й критично оцінювати її.

О. Барановська [2] визначає етапи формування інформаційних компетентностей, виходячи з рівнів засвоєння учнями навчального матеріалу, зокрема:

- етап ознайомлення (ознайомлювальний рівень учня, коли йому властиво розпізнавання інформації). На цьому рівні учень ознайомлюється з кількістю інформації, що існує з даної проблеми, відбирає потрібне і осмислює, як її опрацювати;
- етап репродукції (відтворювальний) пов'язаний з вивченням відібраної інформації на рівні відтворення та її накопичення;
- етап перетворення (продуктивний, реконструктивний рівень засвоєння). Тут відбувається критичне осмислення змісту відібраної інформації, порівняння положень, фактів, отриманих з різних джерел та переконання в їх достовірності, вилучення із загалу необхідної (робочої) інформації, її узагальнення;
- творчий етап (творчий рівень досягнень учня), з яким пов'язане створення власного інтелектуального продукту: написання статей, виступів, рефератів, раціональніший спосіб розв'язування проблем, задач, формулювання гіпотез та їх доведення.

Окрім цього, в Україні помітно зросла роль інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) навчання, зокрема використання комп'ютера і комп'ютерних засобів і технологій. Упровадження їх на уроках хімії розширює можливості навчального процесу, підвищує ефективність дослідницької діяльності та впливає на розвиток загальнонавчальних і спеціальних навичок. Використання комп'ютерних засобів і технологій дає змогу учням опанувати нові методики навчання, зокрема мультимедійної презентації власних розробок та проєктів, публікації інформаційних бюлетнів чи буклетів, створення веб-сайтів.

Розкриття й усвідомлення суті розглянутих нами компетентностей та компетенцій дасть можливість учителю краще зорієнтуватися, в якому напрямі необхідно проєктувати та організовувати процес навчання-учіння на уроках хімії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабенко О. Предметні компетенції як складова ключових компетенцій особистості // Біологія і хімія в шк. — 2005. — № 5. - С. 41 -43.
2. Барановська О. Інформаційні компетентності — випускникам школи ХХІ століття/core.radio.gi/пет.
3. Величко Л. П. Про викладання хімії у 2004/2005 навчальному році // Біологія і хімія в шк. — 2004. — № 4. — С. 6-7.
4. Гірний О., Зінкевич М., Савчин М. та ін. Методика діагностики навченості учнів // Там само. — 2001. — №1. — С. 18—22.
5. З.Драйден Гордон, Вос Джаннетт. Революція в навчанні/Пер. з англ. М. Олійника. — Львів: Літопис, 2005. — 541с.
6. Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Біологія і хімія в шк. — 2008. — № 4. — С. 10 — 13.
7. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті // Компетентнісний підхід в освіті: світовий досвід та укр. перспективи: Б-ка з освіт. політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: К.І.С., 2004. — 112 с. — С. 72.
8. Равен Джон. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. — М.: Когити-центр, 1999.
9. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти // Компетентнісний підхід в освіті: світовий досвід та українські перспективи: Б-ка з освіт. політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: К.І.С., 2004. — 112с. -С. 34-45.
10. Савчин М. Рівні предметних компетентностей з хімії (12-річна школа) // Біологія і хімія в шк. — 2007. — № 1.-С. 5-9.
11. Савчин М., Бунь Н. Рівні предметних компетентностей з хімії (12-річна школа)//Там само. — 2008. — № 1. — С. 13-17.
12. Хоменко П. Функціональні знання у структурі ключових компетенцій особистості // Там само. — 2004. — № 4. - С. 45-47.



КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ - МЕТА СУЧАСНОЇ ШКОЛИ



БІБЛІОГРАФІЧНИЙ ПОКАЖЧИК

Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті визначила, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості.

Реформування освіти передбачає відновлення змісту навчання з орієнтацією на “ключові компетентності”, оволодіння якими дозволить учням вирішити різні проблеми в професійному, соціальному, повсякденному житті.

Усвідомити специфіку компетентнісного підходу до навчання допоможе бібліографічний покажчик “Компетентність особистості – мета сучасної школи”.

До покажчика внесено книги, статті з періодичних видань та збірників, отримані бібліотекою протягом 2002-2004 рр. та першого півріччя 2005 року.

Матеріали покажчика розташовані у 3-х розділах:

1. Компетентнісний зміст освіти.
2. Базові компетентності учнів.
3. Формування компетентностей в процесі викладання окремих предметів.

Допоміжний апарат покажчика містить список періодичних видань, матеріали з яких включено до даного випуску та іменний покажчик авторів.

Бібліографічний покажчик розрахований на керівників загальноосвітніх навчальних закладів, вчителів, студентів.

Компетенція:

- 1) добра обізнаність з чим-небудь;
- 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи

Компетентний:

- 1) який має достатні знання в якійсь галузі, який з чимось добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований;
- 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний.

(Великий тлумачний словник сучасної української мови (К.: Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2003. – С.445).

Компетентнісний зміст освіти

- ☞ Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Освіта України. – 2004. - №5. Зміст “базової та повної середньої освіти створює передумови... для формування соціальної, комунікативної, комп’ютерної та інших видів компетентності учнів”
- ☞ Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи – К.: Початкова школа, 2002. Виокремлено основні групи компетентностей: соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні, саморозвитку та самоосвіти
- ☞ Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи // Директор школи. – 2002. - №1. Провідний освітянський концептуальний документ серед основних завдань загальноосвітньої школи визначає виховання “національно свідомої, вільної, демократичної, життєво і соціально компетентної особистості”
- ☞ Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2003. - №24. Серед основних завдань профільного навчання старшої школи в нашій державі виокремлено “формування соціальної, комунікативної, інформаційної, технологічної компетенцій учнів на допрофесійному рівні...”
- ☞ Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Директор школи. – 2000. - №39-40. *Виокремлено основні групи компетентностей: соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні, саморозвитку та самоосвіти, продуктивної творчої діяльності*
- ☞ Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2000. - №19. Подано визначення компетентності як загальної здатності, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, здобутих завдяки навчанню
- ☞ Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыты философско-методического анализа // Педагогика. – 2005. - №4. – С.19-27.
- ☞ Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме // Педагогика. – 2003. - №10. – С.8-14.
- ☞ Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів // Біологія і хімія в школі. – 2003. - №2.
- ☞ Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Парадигмальный подход и разработка содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. – 2004. - №10. – С.23-31.
- ☞ Борисов П.П. Компетентностно-деятельный подход и модернизация содержания общего образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. - №1. – С.58-61.
- ☞ Браташ Н. Особистість ХХІ століття – яка вона?: [Проблеми соціалізації та самореалізації молоді] // Завуч (Шкільний світ). – 2003. - №33. – С.3-4.

- ☞ Войтко Г.Ю. Ключові сили і впевненості // Освіта. – 2003. - №40-41. – С.10. Основні компетентності згідно з завданнями Ради Європи
- ☞ Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці // Шлях освіти. – 2004. - №3. – С.22-24.
- ☞ Дахин А.Н. Содержание образования как культуросообразная модель жизнедеятельности // Педагогические технологии. – 2004. - №2. – С.3-14.
- ☞ Єрмаков І. Навчання і компетентність: пошуки сенсу і змісту // Завуч (Шкільний світ). – 2005. - №19. – С.3-4.
- ☞ Захарова О. Учит ли школа компетенциям? // Лицейское и гимназическое образование. – 2003. - №5. – С.8-17.
- ☞ Иванова Т.В. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11-летней школы: анализ, проблемы, выводы // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. - №1. – С.16-20.
- ☞ Карпенко О.М. К вопросу о компетентностном подходе в российском образовании // Инновации в образовании. – 2004. - №6. – С.5-13.
- ☞ Клепко С.Ф. Дилема “факти-компетентності” // Управління освітою. – 2005. - №17. – С.2-3.
- ☞ Клепко С.Ф. Компетенізація освіти: обмеження та перспективи // Завуч (Шкільний світ). – 2005. - №19. – С.6-13.
- ☞ Ковганич Г. Майбутнє – у твоїх руках: Модульна програма // Завуч (шкільний світ). – 2005. - №19. – С.28-29. Компетентнісний зміст освіти
- ☞ Ковганич Г. Робота педагогічного колективу над науково-методичною проблемою // Завуч (Шкільний світ). – 2005. - №19. – С.19-21. Компетентнісний зміст освіти. Науково-методична проблема школи
- ☞ Компетентностный подход: Выдержки из сборника // Физика (Первое сентября). – 2002. - №46. – С.1-2.
- ☞ Компетентності та компетенції: До визначення понять в українському педагогічному контексті // Відкритий урок. – 2004. - №17-18. – С.13-17.
- ☞ Кондакова А.М. Модели образовательного выбора и ведущие компетентности как образовательные ресурсы для развития личности, общества и государства // Мир психологии. – 2004. - №2. – С.230-235.
- ☞ Коробка Л. Яким бути випускнику? // Завуч (Шкільний світ). – 2005. - №19. – С.17-19.
- ☞ Корсакова О., Трубачова С. До проблеми змісту сучасної шкільної освіти // Біологія і хімія в школі. – 2002. - №6.
- ☞ Мельник Е.В. Содержание коммуникативной компетентности педагога // Психология и школа. – 2004. - №4. – С.36-42.
- ☞ Овчарук О. Ключові компетентності: європейське бачення // Управління освітою. – 2003. - №15-16. – С.6-9.

Примечание [I1]: Можливо, я не так розібрала?

- ❧ Овчарук О. Напрями реформування змісту освіти: загальноєвропейські підходи до формування компетентісно орієнтованого змісту шкільної освіти // Відкритий урок. – 2004. - №7-8. – С.54-57.
- ❧ Охріменко І.В. Технології розвитку конкурентноспроможної особистості в умовах суспільно-ринкових відносин // Управління школою. – 2005. - №5. – С.14-17.
- ❧ Погоріла І. Педагогіка життєтворчості – концептуальна основа виховних систем // Вересень. – 2004. - №1-2. – С.60-69.
- ❧ Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти // Рідна школа. – 2005. - №1. – С.65-69.
- ❧ Пригоровська Л.В. Соціалізація індивіда – важлива складова розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 2003. - №2. – С.112-119.
- ❧ Родигіна І. Діяльнісний підхід до формування базових компетентностей учнів // Біологія і хімія в школі. – 2005. - №1.
- ❧ Родигіна І. Проблематика компетентнісного підходу до навчання у вітчизняній педагогічній літературі // Директор школи (Шкільний світ). – 2005. - №33. – С.15-17.
- ❧ Родигіна І. Реалізація компетентнісного підходу до навчання (управлінський аспект) // Освіта і управління – 2004. – Т.7, №3/4. – С.18-22.
- ❧ Савенко А. Аспекты компетентности // Директор школы. – 2004. - №6. – С.40-48.
- ❧ Сергеев И.С. Как реализовать компетентностный подход в обучении // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2004. - №3. – С.29-39.
- ❧ Сидоренко О.Л. Освіта як чинник формування стратегії життєвого успіху // Педагогіка і психологія. – 2002. - №4. – С.75-81.
- ❧ Сібіль О. Компетентність випускника школи // Сільська школа України. – 2005. - №7. – С.31-32. // Завуч (Шкільний світ). – 2005. - №2. – С.30-31.
- ❧ Сохань Л.В. Цінність життя. У чому вона? // Освіта. – 2003. - №40-41. – С.7. Педагогіка життєтворчості
- ❧ Степанов Ф., Кузьміна Н. Базові компетенції сучасної людини // Завуч (Шкільний світ). – 2002. - №29. – С.4.
- ❧ Тарабанова Т. Социализация учащихся: самоактуализация... // Учитель. – 2003. - №3. – С.20-21.
- ❧ Трубочева С., Корсакова О. Зміст шкільної освіти як основа забезпечення соціалізації особистості // Шлях освіти. – 2002. - №2. – С.6-9.
- ❧ Тубельский А.Н. Как возможен переход к компетентностно направленному содержанию образования // Відкритий урок. Математика. – 2003. – Вип.6. – С.23-28. // Відкритий урок. – 2004. - №11-12. – С.36-63.
- ❧ Тубельський О. Взаємодія вчителів у розробці компетентнісного підходу до змісту освіти, або Експериментальні педагогічні команди // Управління освітою. – 2004. - №17. – С.6-7.

- ❧ Филатова Л.О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преимущества школьного и вузовского образования // Дополнительное образование. – 2005. - №7. – С.9-11.
- ❧ Філь Т.М. Оновлення змісту освіти: Терміново, але не поспіхом // Освіта. – 2003. - №40-41. – С.9. Компетентнісно-орієнтована освіта
- ❧ Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. - №2.
- ❧ Центр відліку – дитина: Про виховання як розширення можливостей компетентного самовизначення особистості // Шкільний світ. – 2003. - №33. – С.5-8.
- ❧ Чернишова Р., Андриюханова В. Мета сучасної школи – компетентність // Директор школи. – Україна. – 2001. - №8.
- ❧ Шишов С.Е., Агапов И.Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. - №2. – С.58-62.
- ❧ Шишов С. Компетентностный подход в образовании: международный аспект // Відкритий урок. – 2004. - №17-18. – С.20-21.
- ❧ Шишов С. Понятие компетенции в контексте качества образования // Дайджест педагогічних ідей та технологій. – Школа-парк. – 2002. - №3.
- ❧ Ярулов А.А. Формирование культуры социальной компетентности школьников // Школьные технологии. – 2005. - №2. – С.97-123.

Базові компетентності учнів

- ❧ Барановська О. Інформаційні компетентності – випускникам школи XXI століття // Завуч (Шк. світ). – 2005. - №4. – С.21-29.
- ❧ Барановська О. Інформаційні компетентності – обов'язковий актив учня сучасної школи // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. - №2. – С.67-71.
- ❧ Барановська О. Інформаційні компетентності учнів як дидактична категорія // Біологія і хімія в школі. – 2004. - №6. – С.32-34.
- ❧ Бастун Н., Красновський В. Життєва компетентність учнів // Психолог. – 2002. - №7. - С.3-5.
- ❧ Беленок О. Про шляхи формування життєвої компетентності старшокласників в умовах кризового суспільства // Вересень. – 2004. - №1-2. – С.74-77.
- ❧ Божович Е.Д., Шепка Е.Г. Возможности и ограничения коммуникативной компетенции подростков // Психол. наука и образование. – 1999. - №2. – С.64-76.
- ❧ Вальфовська Т.О. Визначення рівня сформованості інтерактивних умінь особистості на етапах соціалізації // Педагогіка і психологія. – 2003. - №3-4. – С.141-148.

- ❧ Вальфовська Т.О. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети // Шлях освіти. – 2001. - №3. – С.13-16.
- ❧ Волобуєва Т.Б. Розвиток творчої компетентності школярів. – Х.: Видав група “основа”, 2005. – 112 с. – (Б-ка журн. “Управління школою”; Вип. 3(27).
- ❧ Всеукраїнська науково-практична конференція “Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху”: Рекомендації // Освіта. – 2003. - №45. – С.11.
- ❧ Гелбутівська Т. Алгоритм розвитку життєвої компетенції // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. - №3. – С.57.
- ❧ Гера Р.Д. Формирование гражданско-правовых компетенций школьников в современных общественно-политических и социальных условиях // Образование в современной школе. – 2005. - №4. – С.25-31.
- ❧ Гончарова-Горянська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів // Рідна школа. – 2004. - №7-8.
- ❧ Гусев А. Воспитание социальной компетентности у воспитанников детского дома // Учитель. – 2003. - №6. – С.12-15.
- ❧ Єрмаков І. Людина - міра всіх речей: Життєтворчі аспекти освітньо-реабілітаційного простору // Управління освітою. – 2003. - №2. – С.8-9.
- ❧ Єрмаков І. На шляху до себе: (Життєтворчість) // Шк. світ. – 2005. -№37. – С.1-4.
- ❧ Єрмаков І. Освіта і життєва компетентність для ХХІ століття // Завуч (Шк. світ). – 2005. - №19. – С.13-16.
- ❧ Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Розвивати життєву компетентність // Шк. світ. – 2—5. - №37. – С.5-13.
- ❧ Єрмакова І., Шевцова С. Освіта і цивілізаційна компетентність // Вересень. – 2004. - №1-2. – С.29-49.
- ❧ Жданова Т. Розвиток валеологічної компетентності у сфері “Я і здоров’я” // Відкритий урок. – 2004. - №7-8. – С.48-50.
- ❧ Зарецкая И. Цель воспитания – личность, готовая к взаимодействию со средой // Директор шк. Россия. – 2003. - №1. – С.33-42.
- ❧ Зверева І. Розробка та впровадження програм з навчання життєвим навичкам: міжнародні і вітчизняні підходи // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. - №4. – С.53-57.
- ❧ Зимняя И. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования // Дайджест пед. идей та технологій. – 2004. - №1-2. – С.11-14; №4. – С.18-33.
- ❧ Калениченко О. Ключові компетенції самовизначення молоді у 12-річній школі // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. - №3. – С.61-62.
- ❧ Калинина Н. Представления школьников о социальной компетентности // Педагогическая диагностика. – 2004. - №2. – С.154-158.
- ❧ Калінін В. Крізь призму соціокультурного контексту: Формування соціокультурної компетенції учнів загальноосвітніх навчальних закладів: шляхи

- розв'язання проблем учителем // Іноземні мови у навчальних закладах. - 2004. - №1. - С.130-135.
- ☞ Карпенко О.М. К вопросу о компетентностном подходе в российском образовании // Инновации в образовании. - 2004. - №6. - С.5-13.
- ☞ Клепо С. Компетенція стандарту: компетентність культури: Про концептуальні підходи до освітніх стандартів // Управління освітою. - 2003. - №15-16. - С.10-24(Вкладка).
- ☞ Клепо С. Різні структури ключових компетенцій // Управління освітою. - 2005. - №12. - С.2-3.
- ☞ Ковганич Г. Крок за кроком до життєвої компетентності: Проект / Г. Ковганич, І. Єрмаков // Завуч (Шк. світ). - 2005. - №19. - С.23-27.
- ☞ Ковганич Г. Метод проектів у формуванні життєвої компетентності особистості // Завуч (Шк. світ). - 2005. - №19. - С.21-22.
- ☞ Компетентності та компетенції: до визначення понять в українському контексті // Відкритий урок. - 2004. - №17-18. - С.13-17.
- ☞ Компетенция как результат общего образования // Відкритий урок. - 2004. - №17. - С.17-19.
- ☞ Корніяка О. Норми розвитку комунікативної культури // Директор школи, ліцею, гімназії. - 2005. - №3. - С.35-39.
- ☞ Кравченко Т.В. Формування соціальної поведінки особистості за Робертом Мертоном // Педагогіка і психологія. - 2004. - №3-4. - С.52-62.
- ☞ Кривцова С. Жизненные навыки // Відкритий урок. - 2003. - №1. - С.39-44.
- ☞ Лавриченко Н. Соціалізація молоді: перспективи сім'ї та школи // Директор школи (Шк. світ). - 2003. - №39. - С.3-4.
- ☞ Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. - 2004. - №5. - С.3-12.
- ☞ Лепіхова Л. Значення соціально- психологічної компетентності в реалізації життєвих домагань // Педагогіка і психологія. - 2004. - №3. - С.75-85.
- ☞ Лепіхова Л. Соціально- психологічна компетентність у педагогічній взаємодії // Педагогічна газета. - 2004. - №1. - С.4.
- ☞ Ляшенко В. Життєва компетентність дітей з обмеженими можливостями здоров'я // Вересень. - 2004. - №1-2. - С.97-102.
- ☞ Максименко Л. Формування життєвої компетентності особистості // Шкільний світ. - 2001. - №48. - С.2.
- ☞ Маслікова І.В. Моніторинг формування самоосвітньої компетентності учнів // Біологія. - 2003. - №15. - С.11-13,23.
- ☞ Матвієнко О. Ціннісно-прагматичні контексти інформаційної культури особистості // Рідна школа. - 2004. - №10. - С.13-15.
- ☞ Меньшиков П.В. Проблема логической компетентности педагога и учащихся // Психология и школа. - 2004. - №3. - С.41-55.

- ☞ Модель випускника // Завуч (Шк.світ). – 2005. - №13. – С.10-11.
- ☞ Мозговий В. Формування життєвої компетентності особистості як стратегія її розвитку // Вересень. – 2004. – Спецвипуск. – С.175-179.
- ☞ Моляко О. Функціональна модель формування полікультурної компетентності школярів // Рідна школа. – 2005. - №6. – С.10-12.
- ☞ Морозова Е. Твоя лингвосоциокультурная компетенция // Учитель. – 2004. - №5. – С.56-57.
- ☞ Олейничук І.М. Ростити людину – це радість!...: Роздуми педагогів про життєву компетентність // Шк. світ. – 2005. - №37. – С.14-20.
- ☞ Парфенчикова Л. Формирование основ правовой компетентности учащихся // Відкритий урок. – 2004. - №17-18. – С.45-48.
- ☞ Подольский О.А. Моральная компетентность подростка: поиск новых возможностей исследования // Психология и школа. – 2005. - №1. – С.133-139.
- ☞ Поліщук О. Шляхи формування життєвих компетентностей молодших школярів: з досвіду роботи // Початкова школа. – 2005. - №3. – С.52-56.
- ☞ Пометун О.І. Теоретичні засади формування громадянської компетентності учнівської молоді // Управління школою. – 2005. - №8. – С.5-7.
- ☞ Поштарєва Т.В. Формирование этнокультурной компетентности // Педагогика. – 2005. - №3. – С.35-42.
- ☞ Програма спецкурсу “Основи життєтворчості особистості” (з варіативної частини навчального плану) 10-й клас (17годин) СЗОШ№13, м. Тернопіль // Сільська шк. України. – 2004. - №21. – С.28-29.
- ☞ Ришовська С. Вибір професії – крок до життєвого успіху // Психолог. – 2004. - №45. – С.15-17.
- ☞ Родигіна І. Діяльнісний підхід до формування базових компетентностей учнів // Біологія і хімія в школі. – 2005. - №1. – С.34-36.
- ☞ Родигіна І. Шляхи формування основних груп компетентностей учнів // Директор школи України. – 2004. - №8-10. – С.148-153.
- ☞ Спіжева Д. Життєва компетентність особистості очима учнівської молоді // Завуч (Шк. світ). – 2005. - №19. – С.37-44.
- ☞ Трубочева С. До питання розвитку комунікативної компетентності учнів основної школи / С. Трубочева, Р. Осадчук // Освіта і управління. – 2005. – Т.8, №2. – С.95-99.
- ☞ Флиер А. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политикой // Відкритий урок. – 2004. - №17-18. – С.55-65.
- ☞ Ярулов А. Формирование культуры познавательной компетентности школьников // Школьное планирование. – 2004. - №3. – С.53-90.
- ☞ Ярулов А.А. Формирование культуры социальной компетентности школьников // Школьные технологии. – 2005. - №2. – С.97-123.

Формування компетентностей в процесі викладання окремих предметів

- ❧ Антохина И., Лопатина О. Компетентностный подход: чему можно научиться на уроках математики // Педагогическое самообразование. – 2004. - №37. – С.3.
- ❧ Баханов К. Учнівські компетенції як складова програм з історії для 12-річної школи // Історія в школах України. – 2004. - №7. – С.7-11.
- ❧ Бородіна О. та ін. Формування компетентності засобами інтеграції природничих дисциплін // Хімія. Біологія (Шкільний світ). – 2005. - №28. – С.10-11.
- ❧ Босова Л.Л. Цели и содержание пропедевтической подготовки школьников в области информатики и информационных технологий в аспекте компетентностного подхода // Педагогическая информатика. – 2005. - №2. – С.12-17.
- ❧ Бычкова Л. Перевод предметных умений в универсальные на уроках физической культуры: [Базові компетенції] // Відкритий урок. – 2004. - №17-18. – С.41-44.
- ❧ Васильева Т. Мир, веротерпимость, прогресс: Интегративный и компетентностный подход к современным урокам истории и обществознания // Учитель года. – 2004. - №5. – С.32-35.
- ❧ Васьков Ю. Навчальні нормативи та тести з фізичної підготовки за рівнями компетентності для молодшої школи // Здоров'я та фізична культура (Шкільний світ). – 2005. - №11-12. – С.4-7.
- ❧ Вітченко А.О. Формувати в учнів інтерпретаційну компетенцію: Уроки з вивчення давньогрецької драматургії: 8 кл. // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2005. - №7. – С.34-38.
- ❧ Гаун О. Знать, понимать, применять: Формирование коммуникативной компетенции // Учитель года. – 2004. - №3. – С.51-59.
- ❧ Дьячук П.П. Интеллектуальные обучающие программы, формирующие компетентности // Информатика и образование. – 2005. - №2. – С.99-101.
- ❧ Зеер Э.Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых // Психологическая наука и образование. – 2004. - №3. – С.5-11.
- ❧ Кашук С. Формирование лингвострановедческой компетенции на основе современных французских песен // Иностранные языки в школе. – 2004. - №4. – С.60-63.
- ❧ Квасов В.В. Правова освіта як засіб формування компетентної, соціально адаптованої та здатної до життєтворчості особистості: алгоритм складання правових задач і ситуацій // Відкритий урок. – 2003. - №13-15. – С.111-114.
- ❧ Коваленко О. На шляху до демократичної системи освіти: Урахування дитиноцентрованої освітньої моделі та компетентісно орієнтованого змісту шкільної освіти при вивченні іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах // Іноземна мова в навчальних закладах. – 2005. - №3. – С.92-100.

- ☞ Коломінова О.О. Формування англомовної лексичної компетенції у молодших школярів // Іноземні мови. – 2005. - №2. – С.48-50.
- ☞ Корніяка О. Норми розвитку комунікативної культури // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2005. - №3. – С.35-39.
- ☞ Кузьменко Ю.В. Завдання для формування соціокультурної англомовної компетенції учнів основної школи // Бібліотека журналу “Іноземні мови”. – 2003. - №4. – С.3-62.
- ☞ Леонова Т. С точки зрення синергетики: коммуникативная компетенция в свете синергетического подхода к обучению иностранным языкам // Учитель. – 2003. - №6. – С.46-48.
- ☞ Лещенко Г. Функціонально-комплексний підхід до роботи з текстом як засіб формування комунікативної україномовної компетенції школярів // Українська література в загальноосвітній школі. – 2005. - №7. – С.26-30.
- ☞ Мазаєва К.В., Пугачова Н.І. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів // Біологія. – 2005. - №12. – С.5-9.
- ☞ Маслікова І. Моніторинг самоосвітньої компетентності учнів у навчанні біології // Біологія і хімія в школі. – 2004. - №3. – С.40-44. // Хімія. Біологія (Шкільний світ). – 2003. - №58. – вкладка.
- ☞ Меньшиков П.В. Проблема логической компетентности педагога и учащихся // Психология и школа. – 2004. - №3. – С.41-55.
- ☞ Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. – 2004. - №7. – С.30-36.
- ☞ Мозолин В.В. Компетентностный подход в обучении информатике: возможности и проблемы // Информатика и образование. – 2005. - №2. – С.115-116.
- ☞ Муравйова Л.М. Формування різних видів компетентності під час навчання біології // Біологія. – 2005. - №4. – вкладка.
- ☞ Нетеча Я.І. Інтерактивне навчання із використанням аудіовізуальних та мультимедійних засобів як шлях розвитку особистісних компетентностей учнів на уроках історії // Історія. – 2005. - №5-6. – С.16-18.
- ☞ Орехова И. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2004. - №5. – С.28-30.
- ☞ Папу О.В. Програма курсу “Крок за кроком до життєвої компетентності й успіху”: для учнів 10-11 класів // Управління школою. – 2005. - №5. – С.18-25.
- ☞ Пастушенко Р. Компетентнісна модель навчання історії: Українські проблеми // Історія України (Шкільний світ). – 2005. - №2. – С.4-7. // Історія та правознавство. – 2005. - №2. – С.2-4.
- ☞ Пометун О.І. Компетентнісний підхід в освіті й оцінювання навчальних досягнень учнів з історії // Історія та правознавство. – 2004. - №23. – С.2-3.

- ❧ Порошина В.Д., Басай Н.П. Формування комунікативної компетенції учнів 5 класів за допомогою навчально-методичного комплексу “GUTEN TAG!” // Управління школою. – 2005. - №22-24. – С.63-66.
- ❧ Раков С. Формування математичних компетентностей випускника школи як місія математичної освіти // Математика в школі. – 2005. - №5. – С.2-7.
- ❧ Родигіна І. Формування основних груп компетентностей учнів: можливості продуктивного навчання // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2004. - №2-3.
- ❧ Сальська О. Формування комунікативної компетенції учнів засобами іншомовних текстів // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. - №5-6. – С.61-65.
- ❧ Селеменев С., Ткаченко А. Диалог: культура и компетенция // Народное образование. – 2005. - №7. – С.112-116. Життєві компетентності
- ❧ Сосницька Н. Формування фонетичної та орфоепічної компетентності учнів // Початкова освіта. – 2005. - №3. – С.6-8.
- ❧ Фідря О. До питання введення громадянознавчих знань та компетенцій у курсі шкільної освіти // Історія України (Шкільний світ). – 2005. - №3. – С.20-22.
- ❧ Фідря О. Чи можливо зрозуміти історію?: Методологія історії та формування хронологічних і просторових компетенцій учнів // Історія в школах України. – 2004. - №5. – С.2-7.
- ❧ Фідря О. Як розвивати знання: Процесуальні компетенції учнів і вивчення історії // Історія в школах України. – 2005. - №4. – С.12-14.
- ❧ Фрейман Г. Концептуальні основи формування життєвих компетенцій школярів на уроках історії // Історія України (Шкільний світ). – 2004. - №37. – С.14-16.
- ❧ Фурсова Л. Від літературної компетенції – до життєвої компетентності: Формування літературної компетенції на уроках української літератури в процесі використання контекстних матеріалів // Українськ мова й література в середніх школах, гімназіях... - 2005. - №5. – С.12-21.
- ❧ Фурсова Л.О. Літературна компетенція учнів у вимірі контекстних матеріалів // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2005. - №26. – С.2-11.
- ❧ Хохліна О.П. Мета освіти в контексті теорії формування загальних і спеціальних здібностей // Педагогіка і психологія. – 2003. - №3-4. – С.72-76.
- ❧ Хуторской А. Ключевые компетенции: Технология конструирования // Народное образование. – 2003. - №5. – С.55-61.
- ❧ Шаховский В.И. Лингвистика – методике: Лингвистическая компетенция обучения иностранных языков // Иностранные языки в школе. – 2003. - №1. – С.90-95.
- ❧ Шукевич Ю. Формування в учнів основ економічної компетентності // Директор школи (Перше вересня). – 2002. - №18. – С.11.

ДЛЯ НОТАТОК

This image shows a full page of blank handwriting practice paper. It features multiple sets of horizontal lines. Each set consists of three lines: two solid black outer lines and a dashed blue middle line, providing a guide for letter height and placement. The lines are evenly spaced across the entire page.

This image shows a full page of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

**Інформаційно-
методичний
центр**



Наша адреса:

Сумська обл., м. Тростянець,
вул. Червоноармійська, 53/в,
тел.: 5-19-02, 5-18-82, 5-16-91,
факс: 054-58-5-18-82,
e-mail: viddil.osvitu@mail.ru
<http://education-trost.at.ua>