

доцент Київського національного
лінгвістичного університету

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Розглядаються нові підходи до розробки змісту загальної освіти: зміст як система вимог, реалізація системно-діяльнісного підходу в освіті, спрямованість на засвоєння ключових умінь (компетенцій).

Ключові слова: зміст освіти, системно-діяльнісний підхід, універсальні навчальні дії.

Кудіна В. В. Современные подходы к проектированию содержания общего образования. Рассматриваются новые подходы к разработке содержания общего образования: содержание как система требований, реализация системно-деятельностного подхода в образовании, направленность на освоение ключевых умений (компетенций).

Ключевые слова: содержание образования, системно-деятельностный подход, универсальные учебные действия.

Kudina V. V. Modern approaches to forming of the contents of general education. Consideration of new approaches to the development of the general education substance: the substance as a system of requirements, activity-based approach implementation in education, course to the development of key abilities (competences).

Key words: education substance, system and activity approach, universal educational actions.

Проблеми, пов'язані з визначенням змісту освіти, його концептуальним обґрунтуванням, мінімізацією обсягу знань на рівні навчального предмета, визначенням актуальних компетенцій, завжди були провідними в теорії освіти. І сьогодні вони залишаються найбільш дискусійними.

Протягом 20 століття у вітчизняній педагогіці розроблялися і реалізовувалися різні підходи до визначення змісту загальної освіти. Усе їх розмаїття можна об'єднати в такі чотири групи:

- знаннєвий підхід, за якого головна увага приділяється добору предметного матеріалу, що дає можливість учням оволодіти відповідними знаннями основ наук, а також уміннями і навичками їх застосування;

- діяльнісний підхід, коли увага зосереджується на тому змісті освіти, який дає учням можливість оволодіти знаннями, що стосуються сучасного промислового та сільськогосподарського виробництва, політики і суспільного життя, а головне – способами самостійного здобування цих знань та їх застосування поза навчальним процесом;

- культурологічний підхід, за якого пріоритет надається конструюванню змісту освіти на основі широкого соціального досвіду, при чому цей досвід має вступати у взаємодію з власним емоційно-культурним досвідом учнів;

- компетентнісний підхід, коли критерієм добору змісту освіти є ті знання, засвоєння яких дає можливість учням безпосередньо, уже в процесі

навчання розв'язувати актуальні для них соціальні й життєві проблеми, опанувати соціалізаційну практику [1].

Значні теоретичні праці з проблем розробки змісту загальної освіти з'явилися в 70-ті роки минулого століття. На думку М. Скаткіна, поштовхом до фундаментальних досліджень був той факт, що «... педагогічна наука виявилася недостатньо підготовленою до вирішення складних практичних завдань, пов'язаних з перебудовою змісту загальної освіти» [7, с. 23], адже зміст освіти, як і протягом багатьох століть, розбудовувався виключно емпіричним шляхом. Однак метод спроб і помилок, що раніше більш-менш успішно реалізовувався в процесі визначення змісту освіти, уже не виправдовував себе. Величезний емпіричний досвід побудови змісту освіти потребував теоретичного аналізу.

На початку 1970-тих років побачили світ ґрунтовні праці відомих психологів

В. Давидова, Л. Занкова та представників їх наукових шкіл, присвячені теоретичному обґрунтуванню підходів щодо структури змісту освіти й відбору змісту початкової освіти. В. Давидов згідно з розробленою ним теорією навчальної діяльності, ключовим визначав поняття змістових узагальнень, виокремлених щодо структури мислення. Зміст освіти, на думку вченого, має спрямовуватися на розвиток науково-теоретичного мислення, а побудова навчальних предметів має здійснюватися відповідно до способу наукового викладу матеріалу [2, с. 401]. Л. Занков висунув положення про триєдність освітнього процесу, що охоплює навчання, виховання й розвиток. Тільки враховуючи всі складові освіти, можна сформувати її оптимальний зміст [3].

У цей період у вітчизняній педагогічній думці з'явилося чимало публікацій, присвячених питанням структури змісту освіти в цілому: послідовності вивчення, характеру взаємозв'язків між навчальними предметами, їх переліку та структури. Численні наукові дослідження (І. Зверева, М. Антонова, П. Новикова, П. Кулагіної, В. Краєвського, В. Онищука, М. Скаткіна та ін.), опубліковані в 70-тих роках минулого століття, були присвячені теорії навчального предмета, підходам до побудови навчальних планів і програм, структуруванню навчального матеріалу.

На початок 70-тих років було систематизовано та узагальнено напрацьовані за попередній період дослідження про структуру наукового знання. Так, структура, розроблена на основі концепції О. Ляпунова, охоплювала такі галузі (комплекси) наук: *точні* (математика, кібернетика й управління, статистика, механіка, фізика, енергетика, технічні науки); *природничі* (астрономія, геологія, географія, хімія й біологія); *суспільні* (філософія, економіка, історія, лінгвістика, літературознавство, психологія, соціологія, юридичні науки). Отже, у 70-тих роках у галузі досліджень структури змісту освіти назріла необхідність систематизації накопиченого досвіду, були створені передумови для вдосконалення теорії структури змісту освіти: розроблено теорію структури

особистості, сформовано структуру наукового знання, активно досліджувалися питання, пов'язані зі структурою навчальних предметів, послідовністю їх вивчення, особливостями міжпредметних зв'язків.

Великий внесок у теорію змісту освіти зробив В. Ледньов. Узагальнивши свій аналіз структури особистості та діяльності щодо проблеми змісту освіти, він дійшов висновку про важливість врахування при структуруванні змісту освіти таких факторів:

- процес формування особистості характеризується двома сторонами діяльності: а) діяльність, що визначається специфікою конкретного її предмета (для структури змісту загальної середньої освіти це розумова, моральна, трудова, фізична, естетична й комунікативна діяльності); б) діяльність, що має специфіку, зумовлену структурою об'єкта вивчення;

- процес навчання повинен здійснюватися шляхом від теорії до практики. Це передбачає теоретичне й практичне навчання, що в реалізації змісту загальної середньої освіти означає необхідність здійснення трудової підготовки;

- на структуру змісту освіти впливають також вікові особливості учнів, необхідність індивідуалізації їхнього розвитку (закономірності реалізуються шляхом уведення обов'язкових занять на вибір, факультативних занять і поетапного засвоєння змісту освіти).

Виділення цих закономірностей і розуміння необхідності їх урахування під час побудови змісту навчально-виховного процесу не було новим у вітчизняній педагогіці. Внесок В. Ледньова полягає в тому, що він уперше, дослідивши вплив структури особистості, діяльності на структуру змісту освіти, зміг обґрунтувати й систематизувати сукупність факторів, що впливають на процес структурування змісту освіти. Рівень наукового пізнання в галузі досліджуваної теорії дав йому змогу говорити як про загальнознаний факт, що структура об'єкта вивчення, тобто зміст залежить від специфіки конкретного предмета освоєної діяльності. У такому випадку предметом є наукове знання, зміст структури якого визначається системою наук. Проаналізувавши підходи різних учених до структури наукового знання та вимоги до складу навчальних предметів (з погляду базисних компонентів освіти, зовнішньо предметної детермінації змісту освіти, необхідності розвитку індивідуальних особливостей учнів, практичного засвоєння окремих видів діяльності), В. Ледньов запропонував загальну характеристику складу навчальних предметів: а) предмети мовного циклу (рідна мова, іноземна мова, російська мова в національній школі); б) основи наук (математика, фізика, хімія, біологія, астрономія, географія, історія, суспільствознавство); в) предмети естетичного циклу (література, музика, співи, образотворче мистецтво); г) фізкультура; д) факультативні заняття [5].

Отже, дослідження з визначення структури наукового знання дали змогу систематизувати й узагальнити попередній досвід теоретичного

обґрунтування структури наук і окреслити, з урахуванням сучасної системи наук, генеральні галузі наукового знання. Завдяки цьому було здійснено коригування змісту загальноосвітньої підготовки з метою приведення її у більшу відповідність до основних інваріантних аспектів діяльності, що забезпечують усебічний розвиток особистості.

Дослідження в галузі теорії змісту освіти в наступні десятиліття пов'язані уже насамперед з особистістю тих, кого навчають. Як переконаний А. В. Хуторської, в освіті особистісно орієнтованого типу в зоні первинної уваги педагога перебуває діяльність самого учня. Освіта в цьому випадку є не стільки передачею учневі знань, скільки, за висловом вченого, освіченістю, виявленням самого себе, формуванням себе, а зовнішній зміст освіти сприймається учнем як середовище для власних внутрішніх освітніх змін. Особистісні новоутворення учня стають внутрішнім змістом освіти. Традиційний зміст освіти стає не предметом засвоєння, а зовнішньою складовою освіти, що виконує функцію середовища. Розвиток теорії змісту освіти в 1990-тих роках пов'язаний з гуманізацією та гуманітаризацією змісту освіти; розробкою нових напрямів дидактичних досліджень, серед яких варто виокремити «дидактичну евристику» А. В. Хуторського. Зміст евристичної освіти складається з двох частин: інваріантної, що задається ззовні й засвоюється учнями, і варіативної, створюваної кожним учнем у процесі навчання – власний зміст освіти. До інваріантної частини належать такі компоненти змісту освіти: 1) первинне освітнє середовище, необхідне для евристичної діяльності (питання та проблеми із заданої теми, передумови подальшої діяльності, необхідна інформація); 2) набір фундаментальних освітніх об'єктів і пов'язаних з ними проблем; 3) культурно-історичні аналоги розв'язування освітніх проблем, що пов'язані з виділеними фундаментальними освітніми об'єктами; 4) освітній стандарт, під яким розуміють «систему основних параметрів, що сприймаються як державна норма освіченості, яка відображає суспільний ідеал і враховує можливості реальної особистості і системи освіти щодо досягнення цього ідеалу»; 5) види і способи освітньої діяльності. На рефлексивних етапах навчання вони розглядаються як особливий зміст, що опановується учнями. Змістом освіти виявляється вся рефлексивна організація ситуації, поза якою і крім якої не може виділятися зміст навчання і освіти. Варіативна частина евристичної освіти створюється учнями на основі суб'єктивного пізнання ними фундаментальних освітніх об'єктів, а також у процесі реалізації особистісно значущих цілей, програм, проблем і видів діяльності. До особистісного компонента змісту освіти входять освітні продукти учнів, що поділяються автором на методологічні (цілі, способи діяльності, програми занять, рефлексивні результати), когнітивні (ідеї, версії, гіпотези, проблеми, експерименти, дослідження), креативні (проекти, твори, трактати, конструкції, картини, вироби).

Компетентнісний підхід, що домінує сьогодні у світовій практиці визначення змісту освіти, у вітчизняній педагогіці розробляється з кінця 1990-их років. Його передумови закладено розробниками культурологічного, діяльнісного, особистісно орієнтованого підходів В. В. Давидовим, В. В. Красевським, І. Я. Лернером, М. Н. Скаткіним, Г. П. Щедровицьким, Б. Д. Ельконіним, А. В. Хуторським, В. С. Лазаревим та іншими. Характеристики компетентнісного підходу такі: освітній результат, що є компетентністю, більшою мірою відповідає загальній меті освіти – підготовці громадянина, здатного до активної соціальної адаптації, самостійного життєвого вибору, до трудової діяльності та продовження професійної освіти, до самоосвіти та самовдосконалення; у ньому поєднуються інтелектуальна, навчкова та емоційно-ціннісна складові освіти, що відповідає сучасним уявленням про зміст освіти. Зміст освіти, у тому числі й стандарти, мають вибудовуватися за критерієм результативності, яка, однак, виходить за межі знань, умінь, навичок; компетентність випускника, закладена в освітніх стандартах, неминуче зумовить істотні зміни не тільки в змісті освіти, а й у способах його засвоєння, а, отже, і в організації освітнього процесу в цілому; компетентнісний підхід має яскраво виражену інтегративність, що об'єднує відповідні вміння і знання, які належать до широких сфер діяльності, з особистісними якостями, які забезпечують ефективне застосування знань, умінь і навичок для досягнення мети [4].

На прикладі звичайної американської державної школи з безкоштовною освітою прослідкуємо реалізацію у навчально-виховному процесі компетентнісного підходу на усіх його рівнях.

У державну школу з безкоштовною освітою дитина потрапляє виключно за місцем проживання. Часто люди, що дбають про якісну освіту для своїх дітей, спочатку обирають школу, а вже потім, виходячи з місця її розташування, шукають житло. Вичерпну інформацію про кожну школу можна знайти на сайті району, в якому вона розташована (County Public Schools Organization). З нього можна дізнатися про кількість і рівень кваліфікації вчителів та інших фахівців, що працюють з дітьми, про расовий склад школярів, матеріальну забезпеченість батьків (показник – кількість безоплатних обідів для дітей незабезпечених родин), успіхи учнів за останні три роки, технічне забезпечення школи, наявність або відсутність нештатних ситуацій за останні роки (пожежа, бійки, інші неприємні інциденти). Крім того, – перелік додаткових послуг (продовжений день, спеціальні програми для особливих дітей, програма «Навчання обдарованих»), а також бюджет школи. Проаналізувавши ці дані, можна підібрати школу відповідно до запитів батьків.

Класовод змінюється в початковій школі щороку. Учитель зобов'язаний мати ліцензію на роботу саме в певному класі (першому, другому і т.д.) і свою програму. Набір предметів строго визначений. Наприклад, у третьому класі вивчають математику, мистецтво, «Здоров'я», соціальні науки (від чверті до

чверті варіюються географія, історія Америки, світова історія і економіка), природничі науки (біологія, фізика), музику, англійську мову. Порівняємо зі змістом початкової освіти української школи: у третьому класі вивчаються українська мова, іноземна мова, математика, предмет «Я і Україна», музика, образотворче мистецтво, трудове навчання фізична культура, основи здоров'я, предмети інваріантної складової. Знання англійської мови в американській школі оцінюються окремо за видами мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, письмо (окремо оцінюються навички правильного правопису). Ми не помилилися, правопис і письмо – це різні дисципліни. В першому випадку важлива правильність написання слів, їх тут буквально вчать напам'ять і пишуть тексти. В другому – уміння викласти свої думки на папері, нехай і з помилками, але логічно і за правилами побудови есе. З першого класу тут навчають висловлювати свої думки в певному жанрі і в певній формі: вступ (не менше трьох речень), основна частина, що має містити три аргументи, і заключна частина, де обов'язковим є висновок.

У початковій школі вивчають також основи економіки. Наведемо маленький, але показовий практичний приклад такого навчання. Усе починається, як правило, з гри. Перед Новим роком у школі влаштовують фабрику крейди. Учні місяць збирають стару восковому крейду, вдома знімають з неї паперові обгортки і несуть до школи. В призначений день крейду розбирають за кольорами, топлять у спеціальному посуді, розливають у формочки, занурюють у холодну воду і потім, коли ця нова крейда висихає, продають її на шкільному ярмарку. Таким чином вибудовується технологічний ланцюжок, кожен відповідає за свою ділянку виробництва, усе обраховується й описується в термінах. Зароблені гроші йдуть на закупівлю подарунків «виробникам». Дітей по-справжньому захоплює таке навчання. Принцип зацікавленості учнів у процесі пізнання є одним з провідних в американській освіті. Звичне для американського вчителя запитання в кінці уроку – «Did you have fun?» (Чи було вам цікаво? Чи отримали ви задоволення?). У цьому запитанні криється кардинальна відмінність американської початкової школи від вітчизняної. Тут основне – отримувати задоволення, брати участь у процесі пізнання, радіти. Щодо результатів, вони ретельно фіксуються в Особовій справі – свого роду «кредитній історії» кожного учня. Вона зберігає інформацію про усі успіхи і проблеми, від підготовчого класу до коледжу.

Але тільки з першого погляду початкова школа – суцільне задоволення і весела гра. Викладачі посміхаються, директор знає усіх на ім'я, будь-яка зустріч учителя з батьками починається словами: «У Вас чудова дитина!». А між тим... У таблиці учня початкової школи 10 оцінок за поведінку. Окремо оцінюються: рівень відповідального ставлення до навчання, дотримання правил школи, ввічливість, самоконтроль, уміння виконувати те, що вимагають, сприйняття й виконання усних інструкцій, уміння організувати своє робоче місце, повага до

матеріальних цінностей школи; уміння ефективно використовувати час, працювати в команді. Заборонено бігати, стрибати (дозволяється це робити виключно на ігровій площадці під час перерви), брати чужі речі, не запитавши дозволу, списувати, хапати товариша (так звані контактні ігри). Таким чином в американській початковій школі відбувається формування в учнів провідних компетентностей: готовності до навчання у майбутньому, уміння досягати успіху у виконанні певної практичної роботи, навчання чи використанні знань у повсякденному житті.

В Україні протягом останніх років велась розробка і впровадження змісту для 12-річної школи, з 2010-2011 навчального року без попередньої підготовки школа перейшла до 11-річної загальної освіти, що вимагає підготовки стандартів освіти принципово нового покоління. За висновками вчених і практиків, гострою проблемою існуючого змісту освіти було перевантаження інформативним і фактичним матеріалом, неповна відповідність обсягу програм, їх складності нормам навчального часу, що визначені в програмах, недосконалі збалансованість предметів у змісті освітніх галузей як за вертикаллю, так і на рівні горизонтальному, тобто для певного класу. В умовах стандартизації змісту його диференціація залишилася слабо обґрунтованою на психологічному і дидактичному рівнях. Не одержала оптимального розв'язання проблема відбору і структурування за предметами змісту громадянської, економічної, екологічної освіти; не вирішено теоретично і практично питання збалансованості предметів освітньої галузі «Мови і літератури»; вимагають додаткового дослідження обсяги і послідовність вивчення іноземних мов у загальноосвітній школі. У дидактичних і методичних працях і досі бракує досліджень щодо критеріальних основ відбору та конструювання змісту освітніх галузей і предметів на засадах компетентного підходу. З огляду на світову практику реалізації такого підходу до змісту загальної освіти варто, на наш погляд, врахувати такі принципи положення.

Цілі загальної освіти мають орієнтувати педагогічний процес не тільки на засвоєння учнями певної суми знань, але й на розвиток особистості, формування її пізнавальних і творчих здібностей. Важливо, щоб школа формувала цілісну систему універсальних знань, умінь і навичок, досвіду самостійної діяльності і особистої відповідальності учнів, тобто ключових компетентностей.

Крім того, важливо координатами, що визначають розвиток дитини в процесі освіти, мати провідну діяльність і вік учнів. Це означає, що для кожного конкретного періоду шкільного навчання система завдань і дій, які виконують учні, має бути адекватною провідній діяльності конкретного вікового періоду і бути умовою і рушійною силою розвитку дитини. Саме такими вбачають підходи до державних стандартів загальної освіти нового покоління російські вчені [6]. Вони відповідають культурно-історичній теорії розвитку особистості,

теорії діяльності, культурологічній і компетентнісній теорії змісту освіти.

Зв'язок між функціями наукового знання, загальнонавчальними умінями і ключовими компетенціями, що є інтегрованим ядром змісту освіти, розкривають такі вихідні положення: 1) ключові компетенції містять інваріантну й варіативну складові: загальнонавчальні уміння і навички утворюють інваріантну (надпредметну) їх частину, а предметні знання, уміння, навички – варіативну; 2) функціональна неоднорідність загальнонавчальних умінь і навичок виявляється в тому, що: організаційні уміння виконують базову функцію, інформаційні – орієнтувальну, інтелектуальні, що тісно пов'язані з інформаційними, – власне технологічну (обробка інформації); комунікативні – показову (відносно якості, сформованості) усіх груп загальнонавчальних умінь; 3) інформаційні уміння співвідносяться з описовою функцією наукового знання, а інтелектуальні – з пояснювальною; функція передбачення може реалізовуватися на основі інформаційних як орієнтувальних умінь та інтелектуальних як «технологічних» умінь у їх взаємозв'язку; 4) ключові компетенції у своїй надпредметній частині також можуть бути співвіднесеними з відповідними функціями наукового знання. Наприклад, у новій російській концепції стандартів загальної освіти універсальними навчальними діями визначені: особистісні, регулятивні, пізнавальні, комунікативні [6, с. 15-16]. Оволодіння ними оцінюється в трьох видах освітніх результатів: особистісних, метапредметних і предметних результатах.

Особистісні універсальні навчальні дії спираються на мотиваційно-цільовий компонент діяльності як смислотворчий і системоутворюючий, отже – на організаційні й інформаційні (забезпечують ціннісно-смислові зв'язки в свідомості учнів) уміння.

Регулятивні навчальні дії універсальні тим, що інтегрують усі структурні елементи діяльності в їх прямому і зворотному зв'язку – від мотиваційно-ціннісного компонента до оцінно-результативного. За їх допомоги учень має можливість мислено охопити увесь зміст навчальної діяльності на будь-якому етапі, використовуючи при цьому й функції наукового знання.

Пізнавальні універсальні навчальні дії спираються на взаємозв'язок інформаційних та інтелектуальних загальнонавчальних умінь; їх реалізація можлива за умови сформованості організаційних як рефлексивних умінь. Показником якості всіх загальнонавчальних умінь і відповідних їм універсальних навчальних дій є комунікативні уміння, основу яких створюють комунікативні універсальні навчальні дії, оскільки уміння є вищою формою вияву дії.

Оскільки пізнавальна діяльність є основою учіння школярів, доцільно звернутися до видової характеристики пізнавальних дій, що розроблена Т. І. Шамовою [8]. Це напряму пов'язано з вимогами до результатів освіти, які мають універсальне, метапредметне значення.

1. Дії, пов'язані з усвідомленням проблеми і мети діяльності (попередні мисленнєві й практичні дії, що призводять до рефлексивного усвідомлення недостатності наявних теоретичних знань і способів діяльності для досягнення мети як результату пізнавальної діяльності). Вони орієнтовані на актуалізацію організаційних і комунікативних загальнонавчальних умінь і навичок, на досягнення таких результатів, як уміння визначати цілі й завдання діяльності, обирати засоби їх реалізації і застосовувати їх на практиці, взаємодіяти з іншими людьми задля досягнення загальної мети, оцінювати (й описувати) досягнуті результати. Суб'єктний характер діяльності вимагає від учнів уміння оцінювати себе (бачити об'єктивну і суб'єктивну трудність завдання, оцінювати власні здібності, встановлювати рівень домагань, здійснювати самоперевірку, бачити зв'язок між зусиллями і досягнутим результатом тощо), визначати складність мети діяльності. Цей вид дій пов'язаний з особистісними і регулятивними універсальними навчальними діями.

2. Дії щодо створення фактичної бази для подальших теоретичних узагальнень (вибір відомих наукових понять і фактів, ключових компетентностей як інструментальної бази діяльності). Цей вид дій орієнтований на актуалізацію інформаційних/орієнтувальних та інтелектуальних/технологічних умінь для обробки інформації і на формування пізнавальних універсальних навчальних дій, а саме:

– уміння на основі набутих знань пояснювати явища дійсності – природного, соціального, культурного, технічного середовища, тобто виокремлювати їх суттєві ознаки, систематизувати й узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, оцінювати їх значущість і перевіряти гіпотези;

– уміння орієнтуватися в світі соціальних, духовних та естетичних цінностей; розрізняти факти, судження і оцінки, їх зв'язок з певною системою цінностей, формулювати й обґрунтовувати власну позицію.

3. Дії з узагальнення й систематизації фактичного матеріалу (аналіз, синтез даних, отриманих на попередньому етапі пізнавальної діяльності, нові узагальнення, включення їх до системи знань). Цей вид дій передбачає варіативне використання результатів і дій попередньої групи у видозмінених і нових умовах і пов'язаний з формуванням таких універсальних метапредметних результатів, як:

– уміння вирішувати проблеми, пов'язані з виконанням людиною певної соціальної ролі, здатність аналізувати конкретні життєві ситуації, обирати й реалізовувати способи поведінки, адекватні цим ситуаціям;

– ключові (універсальні) навички; вирішення проблем, прийняття рішень, роботи з інформацією, її пошуку, аналізу й обробки, комунікації, співробітництва.

Ці результати означають в цілому володіння особистісними, пізнавальними і комунікативними універсальними навчальними діями.

4. Дії сенсоутворюючого характеру (зіставлення результату діяльності з її метою, усвідомлення його значення і сенсу, особистісної значущості цінності – рефлексія діяльності, аналіз, синтез, узагальнення як дії другого порядку). Цей вид дій лежить в основі співвіднесення зроблених узагальнень з розмаїттям конкретної дійсності, формування здібності орієнтуватися в світі професій, у ситуації на ринку праці і в системі професійної освіти, бути підготовленим до умов навчання у професійному навчальному закладі, володіти знаннями й уміннями, що мають опорне значення для професійної освіти певного профілю. Таким чином, регулятивні навчальні дії співвідносяться з базовим характером загальнонавчальних умінь і навичок.

Створюючи слідом за Д. Б. Ельконіним, П. Я. Гальперініним, Л. С. Виготським лінію універсальних навчальних дій, ми йдемо від дій до фундаментального ядра освіти. Дати способи культурного мислення – ось що необхідно зробити в світі, де потік інформації безмежний. О. М. Леонтьєв говорив, що біда нашої освіти полягає в тому, що в нашій освіті відбувається зубожіння душі при збагаченні інформації. Компетентнісний підхід спрямований на розвиток особистості, на формування громадянської ідентичності, вказує й допомагає відслідковувати ціннісні орієнтири, які вбудовуються в нове покоління стандартів загальної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуславський М. Розвиток теоретичних основ змісту загальної освіти у вітчизняній педагогіці / Михайло Богуславський // Шлях освіти. – 2010. – №1. – С. 2 – 8.
2. Давыдов В. В. Особенности реализации содержательного обобщения в обучении / В. В. Давыдов // Хрестоматия по психологии: Учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Образование, 1987. – С. 65 – 79.
3. Занков В. В. Дидактика и жизнь / В. В. Занков. – М.: Образование, 1968. – 175 с.
4. Компетентностный подход к формированию содержания образования / Под ред. И. М. Осмоловской. – М., 2007.
5. Леднев В. С. Содержание образования: Учебное пособие / В. С. Леднев. – М.: Педагогика, 1971. – 127 с.
6. О федеральном государственном образовательном стандарте общего образования: доклад Российской академии образования / Под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова // Педагогика. – 2008. – № 10. – С. 8 – 16.
7. Скаткин М. Н. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
8. Шамова Т. И. К вопросу об анализе структуры познавательной деятельности учащихся / Т. И. Шамова // Советская педагогика. – 1971. – № 10. – С. 4 – 9.