
УДК 37.013.3:82

Літературна освіта: компетенції, компетентності, знання, уміння і навички

Анатолій Фасоля,
кандидат педагогічних наук
Київ

Стаття присвячена проблемам становлення термінології, методології, методики компетентнісно зорієнтованого навчання літератури.

Ключові слова: компетенція, компетентність, читацька і літературна компетентності, компетентнісний підхід, особистісно зорієнтоване навчання, загальнонавчальні уміння, оцінювання.

Слова "компетентнісне навчання" сьогодні великими літерами накреслені на прапорі української школи. На різних рівнях проводяться теоретичні й науково-практичні семінари і конференції, педагогічні часописи рясніють статтями "з приводу", пошукові сайти на пов'язаний із проблемою запит видають десятки і сотні тисяч посилань.

Переїнявши її важливість і прагнучи іти "в ногу з часом", учитель літератури починає шукати відповідь на питання "Що і як я маю робити? З чого почати і як продовжувати? Яким має бути кінцевий результат?". Він звертається до освітніх документів (державних стандартів, концепції літературної освіти, навчальних програм), методичних посібників, статей тощо і... розгублено озиряється.

У різних матеріалах (а інколи в одному й тому ж) поняття "компетентність" і "компетенція" вживаються як синонімічні, взаємозамінюються, змішуються. Невідпрацьованість термінологічного апарату, як кажуть, видно неозброєним оком. Часто вчитель тут і зупиняється,

вирішивши, що "це те ж саме, що й було, лише по-іншому назване". До "що і як робити" справа не доходить. Допомогти знайти відповідь на частину запитань чи бодай окреслити їх і має на меті автор статті.

Розпочнемо з термінології, оскільки, як зауважив колись один розумний чоловік, точне визначення поняття — запорука уникнення багатьох помилок. Актуальність цих слів є очевидною.

Знання, уміння, навички і компетенції

Як ми знаємо, зміст загальної середньої освіти складають: система знань про природу, суспільство, техніку і т. п.; система загальних інтелектуальних і практичних навичок і вмінь; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення людини до навколишньої дійсності, користування системою цінностей суспільства¹. Тобто передбачається, зазначається і декларується, що це як предметні, так і загальнонавчальні знання, уміння й навички, а досвід діяльності і ставлення стосується їх опанування.

Загальнонавчальні уміння (їх досліджують Ю. Банський, С. Бондар, Н. Лошкарьова, В. Паламарчук, О. Савченко, Н. Талізін, інші вчені) опановуються у процесі вивчення усіх предметів. Виокремлюють (різні автори по-різному) такі групи загальнонавчальних умінь:

— пізнавальні (когнітивні) — уміння аналізувати, систематизувати, оцінювати навчальний матеріал, робити узагальнення і висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, виокремлювати головне тощо;

— комунікативні — володіння усним і писемним мовленням; уміння налагоджувати спілкування; чути і розуміти інших, з повагою ставитися до чужих думок; брати участь у діалозі; виступати перед аудиторією та ін.;

— інформаційні — уміння добирати необхідні для виконання завдання джерела інформації; видобувати її; формулювати питання до тексту; представляти прочитане у вигляді таблиці, схеми, графіка та ін.;

— організаційно-діяльнісні — уміння визначати цілі діяльності, планувати, організовувати, здійснювати, відрефлексовувати й оцінювати її тощо.

Серед загальнонавчальних умінь окремішнє і вкрай важливе місце займають організаційно-діяльнісні. Насамперед тому, що формування компетентності (компетенції) обов'язково передбачає становлення суб'єктності учня, тобто спроможності керувати своєю діяльністю:

— осмислювати сутність поставленої проблеми;

— формулювати цілі діяльності;

— організовувати (визначати необхідні засоби, умови тощо) і здійснювати її;

— проводити рефлексію й оцінювання досягнутого результату, процесу і своїх почуттів (себе як суб'єкта).

Однак в умовах традиційного навчання акцент, як правило, робиться на предметних знаннях, вміннях і навичках, а із загальнонавчальних знань і вмінь формуються ті, що стосуються опанування предметом: пізнавальні, комунікативні, частково інформаційні. Досвід діяльності і ставлення також обмежується найчастіше роботою із завданнями з конкретного предмета. Вироблення організаційно-діяльнісних умінь фактично ігнорується. Учень не є суб'єктом діяльності, він не осмислює її, не усвідомлює себе діячем.

В умовах компетентнісного підходу акцент зміщується із засвоєння знань про предмет на **засвоєння знань про діяльність** і, відповідно, на **вироблення умінь** не лише здійснювати, а й **осмислювати її і себе як діяча**. Таким чином, якщо ми в ЗУНах виокремимо, окрім предметної, ще й загальнонавчальну складову і забезпечимо формування не лише предметних, а й надпредметних умінь (серед останніх наголосимо на ролі організаційно-діяльнісних!), то одержимо компетенцію:

Предметні ЗУНи + загальнонавчальні ЗУНи + досвід діяльності і ставлення до предметної і загальнонавчальної діяльності = компетенція.

Ось це, на наш погляд, і є та ознака, яка розрізняє "традиційні" ЗУНи і компетенції. Ще раз підкреслимо, що компетенції — об'єктивна категорія, їхній зміст відображається у навчальних програмах у вимогах до рівня навченості учнів з предмета. Мають там бути і всі загальнонавчальні уміння. Зараз цього немає. Що робити вчителю — про це пізніше.

Компетенції і компетентності: спільне і відмінне

Різничитання терміна "компетентність", як видається, зумовлене тим, на який із двох поширених у світовій практиці підходів орієнтується автор. Представники першого співвідносять *компетентність* із грецьким ("arete") та латинським ("virtus") поняттями, що описують **якості особистості**. Не певні уміння, а

саме достоїнства, позитивні якості, які цінуються в суспільстві. Інший підхід — аналіз самої діяльності, тих її елементів, які свідчать про досягнення заданого результату і, відповідно, про наявність компетенцій².

Видається, що українські вчені й освітянське керівництво останнім часом усе очевидніше схиляються до першого підходу. Так, якщо в Концепції літературної освіти (затверджена колегією МОН у серпні 2010 року) йдеться про формування лише компетенцій (дефініція вживається як синонімічна до "компетентність"): читацьких, мовленнєвих тощо, то Державний стандарт базової і повної середньої освіти (листопад 2011 року) містить обидва поняття і подає їх визначення:

Компетентність — набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці.

Компетенція — суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини.

Перша відмінність, що впадає в око, компетентність — це особистісна **якість**, компетенція — сформований державою, тобто заданий зовні **перелік вимог до рівня навченості**, який пропонується учневі для опанування.

Визначають компетентність і як "рівень **готовності... діяти**" (О.Савченко)³, що за своїм змістом синонімічне дефініції "здатність". З'ясування сутності поняття "готовність" допоможе визначити ще одну відмінність компетенції і компетентності.

У науці існують різні погляди на зміст дефініції "готовність". Представники функціонального підходу (Д. Узнадзе, В. М'ясищев та ін.) розглядають її крізь призму психічних процесів, прихильники особистісного підходу (В. Сластьонін, Б. Ананьєв та ін.) трактують готовність як прояв індивідуальних якостей. Однак усі відзначають обов'язкову наявність у структурі готовності **позитивної настанови** (мотивації) і **свідомого прагнення** до діяльності.

Саме **позитивної** настанови, яка формується, серед іншого, на основі **позитивного досвіду** діяльності, оскільки негативний досвід "блокує" формування позитивної настанови і прагнення діяти. "Усвідомлення прагнення" передбачає, що учень знає і осмислює свої психолого-фізіологічні особливості, здібності, можливості, межі власного знання і не-знання, уміння і не-вміння, нахили, установки, особистісно значущі смисли читацької діяльності, себе як читача.

Таким чином, вносимо зміни у нашу "формулу": додавши до компетенції позитивний досвід діяльності учня як суб'єкта діяльності і сформовану на цій основі позитивну настанову, одержимо готовність діяти, найвищим проявом якої є компетентність.

Компетенція (предметні і загальнонавчальні ЗУНи, досвід ставлення до предметної і загальнонавчальної діяльності) + позитивний досвід діяльності + позитивна настанова = готовність діяти = компетентність.

Іншими словами, якщо учень не лише знає і вміє, а й любить і хоче діяти (наприклад, читати) і усвідомлює своє прагнення, мотиви, може вести мову про сформованість у нього читацької компетентності, якщо ж "знає і вміє", але не любить і самостійно не здійснює певної діяльності (аналізує твір, але не любить читати) говоримо про сформовану компетенцію (володіння визначеним програмою обсягом знань і вмінь).

Компетентна людина, потрапивши у незвичну ситуацію, не губиться, тому що знає і вміє оцінити нові виклики, знає свої можливості, може визначити, які з наявних знань і вмінь тут потрібно застосувати, до кого, за потреби, звернутися по допомогу і як це

зробити, уміє спланувати й організувати власну (а за потреби й колективну) діяльність.

Володіючи інформаційною компетентністю, учень у змозі підготувати (не списати або "скачати" з Інтернету, а самому написати!) реферат на складну тему, оскільки вміє шукати, знаходити, обробляти, аналізувати, систематизувати інформацію. Маючи сформовану навчальну компетентність, спроектує за потреби (наприклад, тривала хвороба) власну освітню траєкторію: визначить обсяг навчального матеріалу, спланує і організує його вивчення, відрефлексує (проаналізує) й оцінить досягнуте. Наявність комунікативної компетентності дасть змогу брати активну участь в обговоренні проблеми (чути не тільки себе, а й інших, критично аналізувати почуте й коректно відповідати), формування соціальної компетентності навчить переборювати невпевненість, а за потреби брати на себе відповідальність за виконання дорученої справи. І найголовніше — вона хоче і прагне діяти.

Таким чином, поняття "компетентності" набуває зримих обрисів, перетворюючись з абстракції на щось конкретне і відчутне. Учителю, відповідно, одержує відповідь на питання, що він формуватиме. (Детальніше про це йдеться у нашій статті "Компетентнісна освіта: вироблення умінь вирішувати проблеми" (ж. "Українська мова і література в школі", 2008, № 2).

Компетентції і компетентності: структура

Компетентність є складним інтегративним системним утворенням. З одного боку, "по горизонталі", це сукупність компетентностей (наприклад, інтерпретаційна компетентність у складі читацької). "По вертикалі" компетентність складається із компетентцій, які, відповідно, мають свою структуру (наприклад, літературознавча компетентність). Нагадаємо, що компетентність — об'єктивна категорія: рівень знань, умінь, навичок, ставлень визначається і закріплюється певним чином державою. Таким чином, якщо мова йде про "готовність, здатність, бажання" здійснювати аналіз твору, матимемо літературознавчу компетентність, якщо ж йдеться про закріплені у навчальній програмі літературознавчі знання, вміння тощо, — літературознавчу компетентність. Це, так би мовити, на функціональному рівні.

Розглядаючи компетентність як психічне утворення, вчені виокремлюють у її складі такі компоненти:

- емоційно-ціннісний (почуття, настанови, мотиви, якості, емоції, пов'язані з **позитивним** досвідом та ін.);
- когнітивний (знання предметні, а також про себе, діяльність тощо);
- практичний (предметні і загальнонавчальні вміння, позитивний досвід діяльності).

Здебільшого називають три групи компетентностей: ключові, міжпредметні (або надпредметні), предметні. Такий підхід відображено і в Державному стандарті базової і загальної середньої освіти:

Ключова компетентність — спеціально структурований комплекс характеристик (якостей) особистості, що дає можливість їй ефективно діяти у різних сферах життєдіяльності і належить до загальногалузевих змісту освітніх стандартів.

Міжпредметна компетентність — здатність учня застосовувати щодо міжпредметного кола проблем знання, вміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і освітніх галузей.

Предметна (галузева) компетентність — набутий учнями у процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, пов'язаної із засвоєнням, розумінням і застосуванням нових знань.

Предметні (галузеві) компетентності стосуються змісту конкретної освітньої галузі чи предмета, і для їх опису використовуються такі ключові поняття: "знає і розуміє", "уміє і застосовує", "виявляє ставлення і оцінює" тощо.

Відповідно на три групи поділяються і компетентності: **Ключова компетентність** — певний рівень знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосувати у сфері діяльності людини.

Предметна компетентність — сукупність знань, умінь та характерних рис у межах змісту конкретного предмета, необхідних для виконання учнями певних дій з метою розв'язання навчальних проблем, задач, ситуацій.

В Україні найчастіше виділяють такі компетентності (у різних авторів і в різних документах переліки різняться): ключові (уміння вчитися, комунікативну, інформаційно-комунікаційну, соціальну, громадянську, загальнокультурну, підприємницьку, здоров'язбережувальну); міжпредметні (естетичну, природничо-наукову, математичну та ін.), предметні (комунікативну; літературну; мистецьку; природничо-наукову; математичну, проектно-технологічну; інформаційно-комунікаційну, суспільство-знавчу, історичну, здоров'язбережувальну та ін.).

Як бачимо, деякі компетентності одночасно представлені як ключові і предметні, міжпредметні і предметні. Це означає, що вони формуються як засобами окремого предмета (наприклад, комунікативна компетентність є об'єктом уваги на уроках мови), так і всіх навчальних дисциплін.

Компетентності — літературна, читацька...

Учитель-словесник, переймаючись проблемою втрати інтересу молоді до читання, формування учня-читача, дарма шукатиме в переліку читацьку компетентність, про яку йдеться у працях психологів, методистів (Я. Андреева, О. Ісаєва, О. Куцевол, А. Ситченко, Е. Соломка, Н. Чепелева та ін.). "Державний стандарт початкової загальної освіти" метою літературного читання визначає саме формування читацької компетентності, підкреслюючи, що вона є "базовою складовою комунікативної і пізнавальної компетентності". У "Державному стандарті базової і повної середньої освіти" йдеться лише про предметну літературну компетентність. Але ж, погодьмося, це не зовсім одне і те ж.

Думається, маємо говорити про читацьку міжпредметну (якщо не ключову) і читацьку предметну (її можна назвати літературною) компетентності. (Так, до речі, потрактовано комунікативну компетентність). У першому випадку читацька компетентність буде складовою інформаційно-комунікаційної, формуватиметься на міжпредметному рівні, у другому — її становлення відбуватиметься засобами літератури. Окрім того, що це логічно, будуть "юридичні" підстави вважати формування читацької компетентності турботою не лише словесника, а й інших учителів. Утвердження в науці такого підходу стане згодом підставою для внесення змін і до освітніх документів. Не кажучи вже про шкільну практику.

Маємо й іншу колізію. Державний стандарт, як зазначають його розробники, "ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів", а у програмі з української літератури питання формування читацької компетентності (у подальшому вживатимемо саме цей термін) свого розв'язання не знаходить. У проекті програми з літератури слово "читач" вжито чотири рази і один раз — "читацькі інтереси". Про читацькі чи бодай літературні компетентності чи компетенції немає жодної згадки. А ми про компетентнісно зорієнтоване навчання...

Особистісно і компетентісно зорієнтоване навчання

Формування готовності і здатності діяти є одним із головних завдань і особистісно зорієнтованого навчання, стратегічною метою якого є особистісний розвиток учня. Сформованість компетентностей — одна з його складових.

Маємо усвідомити, сприйняти і прийняти ключові відмінності знаннєзорієнтованого і компетентісно та особистісно зорієнтованого навчання. Одна з них — об'єкт і вектор спрямованості пізнання. У знаннєзорієнтованій парадигмі — це зовнішній світ (математичні, фізичні, хімічні, біологічні об'єкти, художній твір тощо). У компетентісно і особистісно зорієнтованих парадигмах вектор діяльності спрямовується на пізнання суб'єктом самого себе, процесу взаємодії зі світом і смислу власної діяльності. Процес пізнання і перетворення зовнішнього світу є засобом для цього.

Таким чином, головною дійовою особою стає учень, а вчитель має допомогти йому осмислити не лише твір, а й себе і свої взаємини зі світом (себе-у-світі), визначити мету, способи діяльності, рівень домагань тощо. При цьому мета — не лише "Що я маю за своєї?", а й "Для чого? Як? Який смисл засвоєння?"

Звідсіля кілька важливих висновків: на зміну монологічності навчання (говорить в основному вчитель) приходять діалогічність (вчитель і учень шукають відповіді на важливі для обох ціннісно-сміслові питання, пов'язані з проблематикою виучуваного твору); предметні знання і вміння — лише засіб самопізнання; самотворення учня неможливе без його активної діяльності.

Учителя на шляху впровадження інновацій підстерігають перешкоди, усвідомлення яких допоможе швидше досягнути успіху. Про одну з них уже йшлося: це погляд на компетентісно зорієнтоване навчання як певну абстракцію і зведення його сутності до оволодіння лише предметними знаннями і вміннями на рівні "могти застосовувати за потреби". Такий підхід неминуче повертає вчителя до звичних йому ЗУНів.

Інша небезпека полягає в абсолютизації компетентісного підходу, що може призвести до повторення ситуації, що склалася у школі з уведенням ЗНО: головним об'єктом турботи частини вчителів стала підготовка до тестування, яка часто нагадує своєрідне тренування. Гарна ідея дискредитується. Але якщо у цьому випадку недопрацювання почасти компенсується позитивом появи потужного бар'єра на шляху хабарництва під час вступу до вишів (та й явище "натаскування", на щастя, не стало всезагальним), компетентісний підхід за такого його трактування компенсаторних якостей не має (принаймні вони не проглядаються).

Висновок — досягнення позитивного результату від впровадження компетентісного підходу в освіті можливе лише за умови його поєднання з особистісно зорієнтованим. Їх можна вважати двома "пелюстками" одного осердя — розвивального навчання, які разом забезпечують рівновагу між особистісною і діяльнісною складовими. Без сприйняття і прийняття цього факту школа справді може опинитися в ситуації, коли навчатимуть "того ж самого", лише названого іншими словами. Про усвідомлення небезпеки свідчить обнадійливий факт, що у Стандарті наголошується на необхідності поєднання трьох підходів: особистісно зорієнтованого, компетентісного і діяльнісного.

Компетентність: формування

Відповівши на питання "Що формувати?", поміркуємо над іншим — "Як?". Якщо компетентність — "готовність, здатність і бажання діяти", то, очевидно, навчальний процес і має бути спрямований на набуття позитивного досвіду самостійної діяльності і формування позитивного ставлення. Причому не тільки у предметній, а й у надпредметній сфері, пов'язаній з оволодінням надпредметними знаннями і вміннями.

Зарубіжні і вітчизняні вчені відзначають великі потенційні можливості щодо формування компетентностей проектного навчання, технологій розвитку критичного мислення, дебатних та ігрових технологій, інтерактивного навчання, створення учнівських портфоліо. Саме ці методики і технології забезпечують самостійність учня, включення його у навчальний процес, становлення загальнонавчальних умінь, пошук особистісних смислів діяльності, збільшення кількості проблемних і відкритих практикозорієнтованих запитань і завдань, оволодіння різноманітними соціальними ролями, що сприяє самопізнанню, і, що дуже важливо, **ЗАТРЕБУВАНІСТЬ** особистісних якостей через створення ситуації вибору. (Кожна з цих методик і технологій заслуговує і потребує окремої розмови, але тут обмежимося їх переліком).

Звичайно, і в цьому випадку існує небезпека, що вчитель зосередиться лише на предметній складовій. На жаль, у Стандарті (частині, що стосується літературної освіти) діяльнісна (названа стратегічною) лінія, яка забезпечує формування загальнонавчальних (зокрема й організаційно-діяльнісних) умінь, відсутня. Наявна, але подана надто стисло і загально у Державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів з української мови, дещо ширше — іноземних мов. Хоча саме вона, як підкреслено в документі, "сприяє формуванню діяльнісної компетентності шляхом формування навчальних умінь і навичок, опанування стратегіями, що визначають мовленнєву діяльність, соціально-комунікативну поведінку учнів, спрямовані на виконання навчальних завдань і розв'язання життєвих проблем".

Приклад комплексного розв'язання проблеми формування загальнонавчальних умінь знаходимо у Стандартах другого покоління Російської Федерації і документах, розроблених на їх основі. Так, Основна освітня програма навчального закладу не лише декларує орієнтацію на формування компетентій і компетентностей, особистісний розвиток учня, а й містить окремий розділ, присвячений розвитку універсальних навчальних дій (загальнонавчальних умінь): особистісних, регулятивних, комунікативних, пізнавальних. Досягнення запланованого результату забезпечують чотири **міждисциплінарних** (підкреслення наше. — А. Ф.) програми: "Формування універсальних навчальних дій", "Формування ІКТ-компетентності учнів", "Основи навчально-дослідної і проектної діяльності", "Основи смислового читання і робота з текстом". Перелік умінь, якими повинен оволодіти випускник основної школи, складається з двох частин: обов'язкової і бажаної для засвоєння.

Так, у частині, що стосується регулятивних навчальних дій (їх ми називаємо організаційно-діяльнісними), програма передбачає, що *випускник навчиться*:

- цілевизначенню...;
- самостійно аналізувати умови досягнення цілей...;
- планувати шляхи досягнення цілей;
- встановлювати цільові пріоритети;
- уміти самостійно контролювати свій час і керувати ним;

- приймати рішення у проблемній ситуації...;
 - здійснювати констатувальний і попередній контроль за результатом і способом дії...;
 - адекватно самостійно оцінювати правильність виконання дій і вносити необхідні корективи у виконання...
- Окрім того, *випускник матиме змогу навчитися*:
- самостійно ставити нові навчальні цілі...;
 - будувати життєві плани в часовій перспективі;
 - під час планування досягнення цілей самостійно, повно й адекватно враховувати умови і засоби їх досягнення; виокремлювати альтернативні способи досягнення цілей і вибирати найефективніший;
 - основам саморегуляції...;
 - здійснювати пізнавальну рефлексію та ін.

Увага до проблем формування оргдіяльнісних умінь знайшла своє логічне продовження і в програмі з літератури, де зазначено, що випускник школи, зокрема, *навчиться* "визначати для себе актуальну і перспективну мету читання художньої літератури; вибирати твори для самостійного читання".

У наших реаліях, коли діяльнісна лінія не представлена і в чинній програмі з літератури, і в її новому проекті, маємо виходити з того, що тягар формування загальнонавчальних умінь (зосередимось зараз лише на оргдіяльнісних) лягає на учителя-предметника. Спробуємо допомогти. Насамперед, запропонуємо програму формування оргдіяльнісних умінь (наводимо, як приклад, програму для 5 класу):

5 клас

Учень...

розуміє сутність цілевизначення, планування, організації, здійснення, рефлексії і оцінювання діяльності, **усвідомлює** їх особистісну значущість;

знає способи і форми роботи з цілями, планування, види рефлексивних запитань, способи і форми проведення рефлексії та оцінювання; назви читацьких якостей;

осмислює з допомогою вчителя себе як читача;

позначає у запропонованому вчителем переліку цілей на тему (семестр) ті, що стосуються конкретного уроку, досягнуті, особистісно значущі;

визначає власні цілі заняття, доповнює ними загальний перелік, **обговорює й узгоджує** у парі (групі, з класом) власні цілі із загальними, **виробляє** спільні цілі заняття (самостійно, у парі, групі);

бере участь в обговоренні запропонованого вчителем плану на урок, **подає пропозиції** щодо його доповнення або зміни, **обґрунтовує** логічність запропонованої послідовності дій, **планує** спільну діяльність у парі (групі), **працює** за запропонованим планом, **стежить** за його дотриманням;

визначає з допомогою вчителя необхідні засоби (підручник, довідники тощо);

знає обов'язки члена групи; **організовує і здійснює** з допомогою вчителя навчання у парі (малій групі);

аналізує досягнення цілей уроку (теми, семестру), **зиставляє** одержаний результат із запланованим; **відрефлексовує** процес власної і колективної діяльності за допомогою 5—7 запитань; **дає** словесну оцінку власної і колективної діяльності на основі запропонованих критеріїв; спільно з однокласниками (усно, письмово) у парі (групі) **підбиває підсумки** уроку; **аналізує** й словесно оформляє свої почуття; **користується** різними способами рефлексії та оцінювання настрою, процесу та результату діяльності (словесним, графічним, кольорописом, використання різноманітних схем, таблиць тощо); **працює** з картками само- і взаємооцінювання.

Наголосимо, **що формування оргдіяційно-діяльнісних умінь є наскрізною проблемою: уміння ставити цілі, планувати, організувати, здійснювати, відрефлексовувати й оцінювати свою навчальну діяльність, вслухатися в себе і фіксувати зміни у внутрішньому світі формуються на кожному уроці!**

Виокремлюємо програму формування читацьких знань і вмінь, що забезпечують становлення суб'єктності учня-читача:

Клас	Вимоги до рівня сформованості читацьких знань і вмінь
5	Учень <i>Знає:</i> зміст понять "читацький", "читання", "уміти читати"; перелік читацьких умінь і якостей; <i>Усвідомлює</i> практичну й особистісну значущість знань і вмінь; <i>Уміє:</i> відрефлексовувати свою читацьку діяльність.
6	Учень <i>Знає:</i> види роботи з текстом; характеристику окремих видів читачів; <i>Уміє:</i> характеризувати себе як читача.
7	Учень <i>Знає:</i> сутність понять "читацький розвиток", зміст його складників; сутність окремих читацьких стратегій; алгоритм прочитання художнього та наукового тексту; <i>Уміє:</i> застосовувати окремі читацькі стратегії залежно від поставленого завдання; розглядати текст за певним алгоритмом.
8	Учень <i>Знає:</i> сутність читацьких стратегій; сутність понять "читацька самосвідомість", "читацька діяльність", "читацьке спілкування"; <i>Уміє:</i> розглядати текст за певним алгоритмом; характеризувати свій читацький розвиток, планувати його.
9	Учень оволодіває зазначеними знаннями і вміннями у повному обсязі, удосконалює їх, вибудовує індивідуальну програму читацького розвитку.

Досвід упровадження цих програм членами творчих груп з проблем особистісно зорієнтованого навчання літератури та лабораторії ОЗОН Рівненського ОІППО свідчить про продуктивність такого підходу. Навіть за умови часового цейтноту, забезпечивши системність і систематичність роботи, учителі досягають позитивних результатів, їхні вихованці крок за кроком вчаться керувати своєю читацькою діяльністю.

Компетентності: оцінювання

Однією з ключових ознак компетентності є **ситуативність** прояву. Компетентність існує як потенціал і проявляється за потреби. Звідси висновок: якщо ми хочемо з'ясувати рівень сформованості компетентності, повинні створити ситуацію, де б її присутність/відсутність проявилася. Іншими словами, ситуація повинна спонукати учня актуалізувати досвід діяльності, застосувати всі наявні предметні і загальнонавчальні знання і вміння.

Потрібен механізм, певні оцінювальні техніки, які дали б змогу це зробити. Зрозуміло, що традиційний інструментарій, з допомогою якого ми перевіряємо рівень предметних знань, умінь і навичок, малоприматний. Для оцінювання рівня сформованості компетентностей необхідні спеціально структуровані комплексні завдання і окрема шкала (О. Пометун).

Що ми контролюємо та оцінюємо в умовах "традиційного" навчання? Досягнення мети уроку; рівень одержаних знань; рівень здібностей учнів. Є ще й

мотиваційна функція, однак реально оцінка частіше виступає засобом покарання, ніж заохочення. Та й контролююча функція за умови відсторонення учня від процесу оцінювання реалізується лише частково через часту необ'єктивність оцінки.

В особистісно зорієнтованому навчанні оцінюється як навченість, так і научуваність, а також розвиток особистісних структур, в компетентісно зорієнтованому — ще й сформованість компетентностей. Тому доречним видається пропонування А.Хуторським термін "освітня діагностика". Вона включає в себе "контроль, перевірку, облік, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, рефлексію, виявлення динаміки освітніх змін, перерозподіл цілей, уточнення освітніх програм, корекцію навчання, прогнозування подальшого розвитку подій"⁴.

Вочевидь, маємо оцінювати як предметні, так і надпредметні (ті ж організаційно-діяльнісні) знання і вміння, а також сформованість ставлення, інтерес до предмета, рівень особистісного розвитку. До традиційної оцінки неминуче додадуться інші форми (есе, тести, самооцінювання, спостереження, папки успіху, словесне оцінювання). Змінюється шкала: не лише 12-бальна система, а й рівень (*високий, середній, низький*); частота прояву певної якості (*завжди, часто, рідко, ніколи*).

Учені (Г. Б. Голуб, І. С. Фішман) розробляють і апробують технологію внутрішнього і зовнішнього оцінювання. Внутрішнє оцінювання (його називають формульним) здійснюється самим учнем і вчителем на основі спостережень, контролю за ходом виконання окремих видів робіт (скажімо, проекту), аналізу аркушів само- і взаємооцінювання тощо. Така оцінка відзначається суб'єктивністю, і її роль — стимулювати оцінну діяльність учня, сформулювати здатність до адекватного самооцінювання, дати інструмент самоконтролю. Таким чином, виконуючи в основному мотиваційну функцію, формувальна оцінка разом розвиває одне із важливих загальнонавчальних умінь. Приклад — учнівське робоче портфоліо, або папка успіху.

Зовнішня оцінка виставляється на основі виконання учнем спеціального завдання. Про сутність і методику розробки і застосування компетентісно зорієнтованих завдань ідеться у статті С. В. Ревчук, члена лабораторії особистісно зорієнтованого навчання літератури Рівненського ОІППО, видрукуваній у цьому ж числі (за що окрема вдячність редакції).

Підсумуємо сказане.

Успішно в сьогоднішній може бути лише людина, яка:
— знає предмет діяльності, уміє працювати з ним;
— володіє управлінським циклом (може самостійно сформулювати проблему, що потребує розв'язання, визначити цілі, спланувати й організувати діяльність, здійснити її, відрефлексувати й оцінити результати, внести, за потреби, корективи);

— знає і осмислює себе (психолого-фізіологічні особливості, здібності, можливості, межі власного знання і не-знання, уміння і не-вміння, нахили, установки, особистісно значущі смисли читацької діяльності тощо) і власну діяльність;

А. Фасоля. Литературное образование: компетенции, компетентности, знания, умения, навыки

Статья посвящена проблемам становления терминологии, методологии, методики компетентностно ориентированного изучения литературы.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, читательская и литературная компетентности, компетентностный подход, личностно ориентированное обучение, общеучебные умения, оценивание.

A. Fasolya. Literary education: competence, skills

The article is devoted to problems of formation of terminology, methodologies, methods of competence-based learning of literature.

Key words: competence, readers and literary competence, competence approach, personality oriented education, general study skills, evaluation.

— має сформовану позитивну настанову на діяльність, усвідомлене прагнення діяти.

Таку людину ми називаємо компетентною, її особистісну характеристику (якість) — компетентністю.

Компетенція — це заданий зовні перелік вимог до рівня знань, умінь і навичок, досвіду і ставлення учнів. Як предметних, так і надпредметних, серед яких важливу роль відіграють організаційно-діяльнісні. Їх сформованість визначає рівень суб'єктності учня — обов'язкової ознаки компетентності.

Компетентності поділяються на: ключові, міжпредметні (або надпредметні), предметні. Читацьку компетентність трактуємо як міжпредметну (складову інформаційно-комунікаційної) і предметну (її можна назвати літературною).

Досягнення позитивного результату від упровадження компетентісного підходу в освіті можливе лише за умови його поєднання з особистісно зорієнтованим, що забезпечує рівновагу між особистісною і діяльнісною складовими.

Великі потенційні можливості у формуванні компетентностей мають технології проектного навчання, розвитку критичного мислення, дебатні, ігрові, інтер-активного навчання, створення учнівських портфоліо, які забезпечують суб'єктність учня, оволодіння різноманітними соціальними ролями, затребуваність особистісних якостей.

Оцінювання рівня сформованості компетентностей потребує розробки нових підходів, методик. Оцінюватися мають не лише предметні, а й загальнонавчальні уміння, досвід і наявність позитивної настанови на діяльність. Змінюється шкала і форми оцінювання (аркуші само- і взаємооцінки, есе, папки успіху, виконання комплексних компетентісно зорієнтованих завдань та ін.).

...Компетентісно зорієнтоване навчання тяжко творить свій шлях. Чому? Відповідь проста: його упровадження у практику роботи загальноосвітньої школи потребує докорінної перебудови і змісту, і навчального процесу, і механізмів оцінювання, і самого вчителя. Перший крок до цього — осмислення посталих проблем. **Автор закликає учителів, науковців, управлінців до обговорення проблеми. Доречним був би заочний "круглий стіл", який, зрештою, у підсумку міг би стати і реальним.** Думками, сумнівами, напрацюваннями можна також поділитися на сайті особистісно зорієнтованого навчання ozonlit.org.

Компетентності "складно формувати, а ще складніше вимірювати, але без цього якісна шкільна освіта у XXI столітті неможлива" (О.Савченко). Пам'ятаймо про це!

Посилання

¹ Енциклопедія освіти / Гол. ред. — В. Г. Кремінь. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — С. 322.

² Подано за: Гудзик І.Ф. Компетентностно ориєнтоване обучение русскому языку в начальных классах. — Черновцы: Букрек, 2007. — С. 37—38.

³ Савченко О. Шкільна освіта як замовник підготовки майбутнього вчителя // Рідна школа. — 2007. — № 5. — С. 5.

⁴ Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. — СПб: Питер, 2001. — С. 418.