



# ДІЯЛЬНІСНИЙ ТА КОМПЕ- ТЕНТНІСНИЙ ПІДХОДИ: СУТНІСТЬ І СФЕРИ ЗАСТОСУВАННЯ

*У статті розкрито основні положення діяльнісного й компетентнісного підходів як концептуальної основи конструювання і реалізації в практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів дидактичної моделі навчання учнів проектних класів. Визначено основні напрями вдосконалення проекту.*

**Ключові слова:** методологічні основи, діяльнісний підхід, теорія поетапного формування розумових дій, компетентнісний підхід.



**Іван БЕХ**

Директор Інституту проблем виховання НАПН України, доктор психологічних наук, дійсний член НАПН України

Сьогодні в системі освіти змінено пріоритети з навчання на розвиток підлітка як особистості, яка зростає, з накопичення нею „багажу” наукових знань на вміння їх застосовувати в конкретних життєвих ситуаціях. Це вимагає використання нових (нетрадиційних) підходів до організації навчального процесу. Поняття „*підхід*” консолідує найбільш загальні положення, систему приписів, правил (принципів), на основі яких організують і здійснюють освітній процес. Нині найбільш продуктивними видаються *компетентнісний* і *діяльнісний підходи*. То на якому з них має переважно базуватися сучасна навчальна діяльність? На думку багатьох видатних

учених (психологів і педагогів), вона має ґрунтуватися на методологічних положеннях *діяльнісного* підходу. Ми не обмовились, саме *ґрунтуватися*, адже далеко не завжди в основу організації навчальної діяльності учнів покладено діяльнісний підхід у, так би мовити, чистому вигляді.

## 1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ МЕЖІ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

Творцем цього підходу є видатний російський учений П. Я. Гальперин – автор *теорії “формування розумових дій та понять”*. Нині він вважається фундатором психодідактики як центральної складової педагогіки навчання, яка ґрунтується на глибоких психологічних знаннях (закономірностях) породження процесів свідомості у підлітка як особистості, яка вдосконалюється. Його вчення було відповіддю на незадовільний стан традиційного навчання і розвитку учня, з яким зіткнулася як теорія, так і відповідна їй практика.

Основним недоліком у цій освітній сфері виявився *формалізм знань*, відсутність їх достатнього усвідомлення, переважна опора на запам'ятовування. Як наслідок, неможливість за допомогою таких знань досягти певних практичних цілей та успішно виконувати різноманітні життєві завдання.

Діяльнісний підхід вимагав переосмислення ряду понять, пов'язаних із процесом навчання, а то і введення нових. Провідною категорією процесу навчання було покладено "дію" як активність суб'єкта, що спрямована на досягнення певної навчальної мети. Дія є сутнісною основою діяльності. Адже за умови, що дія (окрім досягнення тієї чи іншої мети) може й певним чином мотивуватися, тоді вона трансформується у *діяльність*. Остання може включати одну або декілька дій, поєднаних у доцільній послідовності. Так, засвоєння учнем певного математичного знання може ґрунтуватися на пізнавальному мотиві чи мотиві престижу, групового визнання тощо.

Наголосимо, що за умовою діяльнісного підходу йдеться про предметно-перетворювальну дію, а не про дію перцептивну, дію сприймання, яка займає важливе місце у традиційному навчанні.

Згідно з ученням П. Я. Гальперина, єдиним способом пізнання вважається шлях: від предметно-перетворювальної дії до знання. Учений наголошував, що саме предметно-перетворювальна дія має внутрішні потенції відкрити знання як свій результат. Він уточнював, що процес навчання має ґрунтуватися на предметно-перетворювальних діях саме пізнавальної спрямованості. Зокрема, учень може зігнути металеву смужку з метою помістити її в ранець. Спрямованість такої дії буде суто практичною, а не пізнавальною, коли він спеціально виявляє властивість металеві стрічки, згинаючи її.

За формулою "*від предметно-перетворювальної дії – до знання*" криється напрям *від мислення – до знання*. Адже будь-яка предметна дія у своєму процесуальному розгортанні – це і є про-

цес мислення, який, відповідно, теж предметний. У цьому зв'язку в психології виділяються наочно-дієвий, образно-дієвий та абстрактно-дієвий типи мислення. Скрізь зберігається предметність мислення, змінюється лише форма цієї предметності (зовнішній – внутрішній плани).

Діяльнісний підхід практично реалізує ідею, згідно з якою школа повинна *вчити мислити*, а не просто завантажувати учня навчальним матеріалом. Прихильники діяльнісного підходу виходять з того, що засвоєння навчального матеріалу ще не збігається автоматично із формуванням здібності мислити. Тож їхні пошукові зусилля зосередилися на подоланні цієї різниці. Вони закликали перестати розглядати засвоєння знань і формування розуму як два різні завдання, тобто такі, що розв'язуються нарізно, незалежно одне від одного, і, відповідно, різними способами та методами.

Діяльнісний підхід дає відповідь на кардинальне запитання: як побудувати процес засвоєння знань так, щоб він одночасно був процесом формування здібності мислити. Із цієї метою був переглянутий погляд на саме поняття "знання". Утверджувалась думка, що неможливо "знати" взагалі – можливо знати тільки щось визначене, той чи інший предмет (природний, математичний, історичний), а дійсно знати предмет – значить уміти самостійно оперувати ним, використовувати його, і, головне – розбиратись у ньому (розуміти його внутрішню будову, знати походження).

Підкреслимо, що доцільно використовувати кожен предмет можливо тільки відповідно до його власної природи (розуміння його призначення, функції, яку він виконує: наприклад, служити зберіганню рідини, витримуванню тиску тощо). Учень повинен уміти пояснити умови походження, конструювання, призначення того чи іншого предмета.

Мислення ж розкриває спосіб одержання такого знання. Тож за своїм результатом мислення разом із процесом його одержання, учень засвоїть одночасно і той спосіб мис-



## ДИРЕКТОР ШКОЛИ ТА ЯКИМ ЙОМУ БУТИ?\*

Інтерв'ю Ольги Виговської з Іваном Бехом

**О.В.:** Іване Дмитровичу, як Ви вважаєте, чи є потенціал в українській державі, щоб виплекати директора-лідера української спільноти?

**І.Б.:** Потенціал в Україні в цьому плані полягає у двох аспектах. Перший аспект – це ті 4-5% серед попущалції українців, які характеризуються обдарованістю, ось із цієї частини треба виховувати справжнього лідера-керівника. Другий аспект – це правильне навчання, правильне виховання ще того студента, який буде колись директором школи. Від того, в яку систему дійсності ми включимо цю підростаючу особистість, ким вона буде у своїй групі – малій чи великій, залежатимуть її якості як лідера, який зуміє керувати будь-якою соціальною групою: чи то буде колектив школи, чи певне об'єднання. Тому потенціал надзвичайно великий. Оскільки ми перебудовуємо нашу освіту, робимо її якісною, то зможемо з упевненістю говорити, що в нас збільшиться потенціал такого лідерства, щоб на чолі будь-якої структури стояла досвідчена людина, яка може повести за собою, яку поважають, яка має великий авторитет. Оце і є лідер.

**О.В.:** Кажуть, що немає політичної еліти, а є освітянська?

**І.Б.:** Обов'язково.

**О.В.:** Кого ж ми можемо вважати такою елітою?

**І.Б.:** Ми не всі рівні у своїх потенційних можливостях: в інтелектуальних, духовних. Той, хто піднявся на вищий шабель розвитку розумового, духовного, комунікативного – отой і є еліта. І вона в нас зараз надзвичайно масова.

**О.В.:** Скажіть, будь ласка, чи сьогодні можна вважати директора школи лідером, поводирем нації?

**І.Б.:** У сьогоднішніх умовах, це як зірки на небі: одні світять яскравіше, а інші – тьмяніше; ота яскрава зірка серед великої кількості тьмяних і є сучасним директором. Сьогодні є достатня кількість таких директорів, які, на відміну від інших, відзначаються високим рівнем готовності та здатності до саморозвитку, до професійного саморозвитку.

**О.В.:** Тобто, це кращі вчителі?

**І.Б.:** Кращі, з яких вибираються вже різного роду управлінці.

**О.В.:** Іване Дмитровичу, яка роль директора Вам більше імпонує: директор-керівник проєктів, директор-організатор дитячого шкільного життя? Якою взагалі повинна бути його основна функція?

**І.Б.:** Я вважаю, що директор повинен бути освітянським універсалом. Він повинен бути й організатором, і фахівцем з певної галузі як викладач, а також орієнтуватися в інших сферах життєдіяльності суспільства.

**О.В.:** Скільки серед наших директорів, з якими Ви працюєте, отаких директорів-універсалів?

**І.Б.:** З однієї групи, що складається з десяти осіб, може бути 1-2 директори.

**О.В.:** Завжди?

**І.Б.:** Так. Характерною особливістю є й те, що раз директори доволі молодого віку – 30 років і старші. Оце той резерв, той наш освітній потенціал, який треба оберігати, підтримувати.

**О.В.:** Які ж особливі риси виділяють їх з-поміж інших директорів?

**І.Б.:** Самодостатність, відповідальність і гуманістична спрямованість. Якщо в директора вони є, то це справжній директор.

лення, за допомогою якого цей результат (як знання) був досягнутий і може бути досягнутий знову, якщо забудеться.

Діяльнісний підхід вимагає чіткого розмежування понять “знання” та “інформація”. Зауважимо, що нині спостерігається тотальне засилення останнього поняття і невинправдане витіснення першого.

**Інформація** – це відомості будь-якого характеру, що найчастіше виражають думки сумнівної вірогідності, і, як правило, такі, що не збігаються, і навіть такі, що суперечать одна одній.

**Знання** – це перевірений практикою суспільства результат пізнання дійсності, головна особливість якого – істинність і несуперечливість.

Саме знання, урахувуючи контекст його засвоєння у навчальному процесі, розподіляють на емпіричні й теоретичні (наукові). Емпіричні знання фіксують результат безпосереднього сприймання – сенсорні знання та знання конкретних (частіше за все причинно-наслідкових) зв'язків між предметами і явищами. Наукові знання відображають властиві певним об'єктам внутрішні закономірності. Саме про такі знання ішлося вище. Додамо, що лише тоді, коли учневі зрозуміле походження того чи іншого об'єкта, стає можливим стверджувати, що учень володіє поняттям (знанням) про цей об'єкт.

Відтак правомірно інтерпретувати, що термін знання (поняття) одночасно означає і результат мислення (відображення дійсності), і процес його одержання

(тобто дії як результат мислення). Таке знання, як пізнавально-мислительна єдність, можна визначати як **навчальну здібність**, яка, з одного боку, є знанням, а з іншого – способом мислення. Кваліфікуючи такі здібності навчальними, ми тим самим наголошуємо, що вони виникають не на основі природних задатків, а є результатом науково доцільного навчання. Саме вони мають стати предметом підвищеної уваги педагога.

Знання-здібності завжди узагальнені і мають справу з істотними властивостями об'єктів. У діяльній парадигмі істотна властивість (у поєднанні з спроможністю) – це сторона предмета, яка виступає матеріальною основою перетворення його у відповідний цій стороні процес функціонування (розтягування, згинання, текучість тощо). Так, у наведеному прикладі з металевою смужкою учень вичленив лише одну істотну властивість – згинання – і використав її, хоча у цьому об'єкті містяться й інші істотні властивості (твердість, теплопровідність), які теж можна використати у відповідних практичних цілях.

Діяльній підхід пропонує чіткі критерії розрізнення процесів навчання і розвитку. Ефективність навчання вимірюється кількістю та якістю знань (понять), а ефективність розвитку – тим, наскільки розвинені в учнів основні форми психічної діяльності, що дозволяють їм швидко й глибоко орієнтуватись у явищах навколишньої дійсності (способи мислення, увага, творчі здібності, пам'ять).

## КОМПЕТЕНТНІСТЬ, КОМПЕТЕНЦІЇ ЧИ/ТА ЗУНИ ?

Інтерв'ю Ольги Виговської з Іваном Бехом

**О.В.:** *На цьогорічному методологічному семінарі НАІПН, що був присвячений проблемі компетентності та компетенцій, прозвучала думка стосовно поняття компетентності, а саме, що набір компетентностей і є кваліфікацією, якої набуває освітянин, директор школи. Яких тоді компетентностей має набути директор-універсал\*, якщо це кваліфікація та єдине мірило готовності його до роботи?*

**І.Б.:** У тих сферах, про які ми говоримо, у кожному сегменті директор повинен бути майстром, а майстерність – це і є компетентність: управлінська, навчальна, організаційна.

**О.В.:** *Але часто кажуть, що компетентність – це і є вміння, навички. Як розмежувати ці поняття?*

**І.Б.:** Що таке вміння і звідки воно виникає? Це знання в дії. Знання, які отримав директор, можуть бути поверхневими, емпіричними. Коли ж директор володіє системою наукових знань, то це і є та глибинна психологічна основа, на якій розгортається його вміння в різних сферах. При щоденному повторенні вміння переростають у навички, формують відповідні схеми дій, які, відточуючись до автоматизму, дозволяють активувати й творчий момент, оскільки директор повинен бути творчою особистістю.

**О.В.:** *Автоматичність – це і є майстерність?*

**І.Б.:** Я б сказав, що це майстерність, доведена до автоматизму.

**О.В.:** *А нам дуже потрібні терміни – „компетентність”, „компетенції”? Чи несуть вони особливе семантичне навантаження, чи це те ж саме, що „знання”, „уміння” і „навички” та майстерність володіння ними?*

**І.Б.:** Вони потрібні. Але оскільки в нашій педагогічній науці немає єдиного погляду на будь-яке явище, немає одностайності й понятійного визначення. Компетентнісний підхід розглядається у широкому та вузькому розумінні. Я прихильник вузького розуміння компетентнісного підходу, тому що сферу навчання повинен забезпечувати діяльній підхід, але правильно зрозумілий діяльній підхід, авторами якого були визначні радянські вітчизняні вчені школи Л. Виготського. Вони є родоначальниками діяльній підходу, який забезпечує повноцінний розумовий розвиток, тобто теоретичного рівня, також теоретичну свідомість. А компетентнісний підхід має підхопити ці набутки, які дає діяльній підхід, і перенести у світ широкої практики, у світ виконання дитиною різноманітних практичних завдань. Поєднання діяльній і компетентнісного підходів і забезпечує цілісний розвиток дитини: людина пізнає світ і об'єктивно змінює його на основі того, як вона його пізнала. Безкінечний прогрес людства у цьому й закладений: щоб не було розриву між світом пізнання і світом практики. Але завжди тут не було жодної гармонії, і тільки зараз ми починаємо про це говорити і намагаємося щось зробити.

**О.В.:** *Ще одне запитання: Ви сказали, що знаннєвого підходу немає? Що Ви мали на увазі?*

**І.Б.:** Я мав на увазі так званний задачний підхід. Які знання нам потрібні, які не потрібні? Знання, які завчені і які на основі пам'яті, нічого не дають, а знання, що виникають на основі діяльності, результатом якої є знання, звичайно, потрібні.

**О.В.:** *Дякую, гадаю, що Ваші відповіді стануть у нагоді нашому читачеві, керівнику школи.*

\* Про „директора-універсала” – у врізі 1.

## 2. ФОРМУВАЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНА ФУНКЦІЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

Діяльнісний підхід на методичному рівні пов'язаний із введенням П. Я. Гальпериним категорії “орієнтовна основа дії” (ООД). У ній виокремлюється орієнтовна основа (частина) і виконавська частина. Ці дві основні частини предметної дії в суб'єктивному плані можна назвати “розумінням” дії та “умінням” його виконувати. Орієнтовна частина включає: визначення загальних умов та складання плану дії, контроль і корекцію її виконання (“розуміння”). Друга частина предметної дії складає саме виконання (“уміння”), яке певною мірою залежить від орієнтовної частини.

Так, при оволодінні написанням літер алфавіту (із цього починалися експерименти в межах діяльнісного підходу) учень повинен уміти визначити чотири сторони аркуша (верхня, нижня, ліва, права) для розміщення певної букви, чітко планувати послідовність написання її складових частин (з якої сторони починати процес написання, як продовжувати і де закінчити) та контролювати хід дії написання.

Процес формування будь-якої предметної дії (мовної, математичної, природничої тощо) відбувається поетапно: від зовнішнього плану реалізації до внутрішнього. Зовнішній план — це матеріальна дія, внутрішній план — це лише думка про дію, тобто ідеальна дія. Предметна (матеріальна) дія і думка про неї складають кінцеві ланки єдиного процесу. Таким чином, матеріальний процес перетворюється у процес психічний.

Розрізняють **три типи ООД**. Навчання за першим типом ООД відбувається на основі механізму *наслідування*. Воно найменш продуктивне.

Навчання за другим типом ООД полягає в тому, що учень має справу лише з *обмеженим засвоєнням окремих завдань*. Основним недоліком такого навчання є те, що для кожного нового завдання доводиться заново давати учневі ООД. Тут майже не відбувається перенесення засвоєної учнем ООД в нові умови. Загалом ООД дру-

гого типу має емпіричний (а не теоретичний) характер.

Навчання за третім типом ООД *спрямоване на озброєння учня таким методом аналізу, за допомогою якого він зможе самостійно скласти для будь-якого явища з певної сфери певну орієнтовну основу дії*. Так, у наведеному нами прикладі з написання літер алфавіту учневі задається така орієнтовна основа (загальний спосіб навчальної дії), яка допомагає йому, засвоївши написання букви *і*, самостійно створювати ООД для написання літер *и, ї, й, ш, щ, ь*. Тут відбувається широке узагальнення, яке дозволяє учневі самостійно переносити загальний спосіб написання класу літер алфавіту, сформований на одній букві (*і*), на споріднені. Оскільки у цієї групи букв є спільні елементи з деякими варіаціями (одна пряма лінія із заокругленням внизу, або декілька прямих ліній з певними додатковими елементами). Таку загальну структуру класу літер *і* має усвідомити учень.

Існує сформульована в експериментальних дослідженнях *закономірність*, згідно з якою орієнтовна основа третього типу за мірою оволодіння нею перетворюється в поняття (наукове теоретичне знання), у *навчальну здібність*, про яку йшлося вище, а виконавська частина — у навчальне уміння і навичку.

Навчання за третім типом ООД — це по-справжньому розвивальне навчання, коли відбувається повноцінний інтелектуальний розвиток школяра, “одиницею” якого виступає саме навчальна здібність як центральне “уміння вчитися”.

Уміння вчитися як фундаментальна людська здібність передбачає готовність суб'єкта самостійно будувати й перетворювати власну життєдіяльність, бути справжнім її суб'єктом. Саме ця здібність дозволяє людині самовизначатися у життєвому світі, залучатися до існуючих і створювати нові види діяльності й форми спілкування з іншими людьми.

Нинішня програма початкової загальної освіти вже націлює на виховання у школярів навчальної самостій-



ності та вміння вчитися. Більше того – відсутність уміння вчитися, нездатність бути суб'єктом власної навчальної діяльності викликає справедливе незадоволення і неспокій дорослих: дитина, яка до закінчення початкової школи не набуває цього вміння, у середній школі перестає вчитися, породжуючи серйозні підліткові проблеми шкільного негативізму і невротизму.

Уміння вчитися, про яке йдеться, це на діяльнісному рівні вміння самостійно вчити себе, здатність змінювати себе, здобуваючи нові знання та способи дій. На перших етапах учень вчить себе, самостійно виконуючи конкретно-частковий завдання певного змісту (лінгвістичного, математичного, природничого, історичного). Таке психологічне явище стає можливим за умови, що учень, навчаючись за третім типом ООД, оволодіває науковим поняттям як навчальною здібністю, яку він використовує для виконання поставлених конкретно-часткових завдань.

*Наголосимо:*

1) навчальна діяльність за третім типом ООД розгортається у формі навчального завдання, яке безпосередньо спрямоване на аналіз школярем умов походження теоретичного поняття (навчальної здібності) та на оволодіння відповідним узагальненим способом дії (орієнтовною частиною дії) певного навчального змісту;

2) якщо учень у процесі навчання не оволодіває науковими знаннями як узагальненими (у певних змістових межах) навчальними здібностями у нього не може сформуватися вміння вчитися у розкритій нами сутності;

3) уміння вчитися, що формується у межах діялісного підходу, різко виділяється у списку загальношкільних умінь (читати, писати, рахувати).

У найширшому сенсі вміння вчити себе означає здібність долати власну обмеженість спочатку у сфері конкретних предметних знань і навичок (на це вже спроможні молодші школярі), далі – у сфері будь-якої діяльності та людських відносин.

Центральне „уміння вчитися” у своїй довершній формі як розумова здібність ґрунтується на сис-

темі процесуально-діялісних здібностей, якими повинен оволодіти учень під час навчальної діяльності. Диференціацію таких здібностей пов'язують з **поетапною (процесуальною) структурою шкільного уроку.**

1. *Самовизначення до діяльності* (організаційний момент). На цьому етапі створюються умови для виникнення у школяра внутрішнього мотиву включення у навчальну діяльність (“хочу”). Формування діялісної здібності самовизначення до діяльності на основі тих знань, якими вже володіє учень (“можу”).

2. *Актуалізація знань*, умінь і навичок, достатніх для засвоєння нового навчального матеріалу (побудови нового способу дій). Формування діялісної здібності до актуалізації учнем власних надбань.

3. *Постановка проблеми* (мети). Формування діялісної здібності до цілепокладання.

4. *Побудова плану* оволодіння новим способом дій та оволодіння відповідним новим навчальним знанням. Формування діялісної здібності до засвоєння узагальненого способу навчальної дії, на основі якої виявляється наукове знання.

5. *Первинне закріплення*. Виконання учнями типових завдань на новий спосіб дії. Формування діялісної здібності до розв'язування конкретно-часткових задач.

6. *Самоперевірка за еталоном*. На цьому етапі відбувається інтеріоризація нормативного способу дії. Формування діялісної здібності до самоконтролю.

7. *Рефлексія діяльності* на уроці. На цьому етапі організовується рефлексія (мисленнєве відтворення послідовності роботи учня) і самооцінка учнем діяльності на уроці. Формування діялісної здібності до рефлексії і самооцінювання.

### 3. ДІЯЛІСНИЙ І КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХОДИ: лінія розмежування

Здійснений нами аналіз дає можливість стверджувати, що лише діяль-

нісний підхід дозволяє сформувати у школяра повноцінну свідомість, тобто її науково-теоретичний рівень і такої ж якості науковий світогляд. Дане твердження ґрунтується на тому, що лише у методологічних межах діяльнісного підходу науково коректно вирішується проблема спрямованого формування ідеального в людині (її вищої сутності). Діяльнісний підхід запропонував і реалізує процесуальний психологічний механізм (спосіб) формування розумових дій і понять, у яких кристалізуються наукові знання як здібності. Тож на його засадах можливе оволодіння учнем центральним „умінням вчитися”, яке є показником інтелектуального розвитку і саморозвитку.

Нині використовуваний компетентнісний підхід теж претендує на „уміння вчитися”. Однак він обходить проблему якісної градації таких умінь. Що ж до вміння вчитися, яке вважається центральною категорією і метою діяльнісної парадигми, то цей підхід не володіє адекватними психологічними, отже, і технологічними засобами його формування.



**Иван Бех**

**Деятельностный и компетентностный подходы: сущность и сферы применения**

В статье раскрыты основные положения деятельностного и компетентностного подходов как концептуальной основы конструирования и реализации в практике работы общеобразовательных учебных заведений дидактической модели обучения учащихся проектных классов. Определены основные направления усовершенствования проекта.

**Ключевые слова:** методологические основы, деятельностный подход, теория поэтапного формирования умственных действий, компетентностный подход.



**Ivan Beh**

**Action-based and competence-oriented approaches: essence and application field**

In the article, main features are described of the action-based and competence-oriented approaches as conceptual basis for the development and implementation of a didactic teaching model for pupils project classes' of the Project at secondary schools. The main ways of the project improvement are determined.

**Key words:** methodological basis, action-based approach, the theory of the phased formation of mental activity, competency-oriented approach.

У навчальному процесі компетентнісний підхід, на нашу думку, має виконувати доповнювальну (до діяльнісного підходу) функцію. На його основі у школяра можуть успішно формуватися вміння працювати з підручником, робочим зошитом, дидактичним матеріалом; уміння ділового спілкування і раціональної організації навчальної діяльності тощо. Усе це – уміння емпіричного рівня з відповідними перетворювальними можливостями.

Основне призначення компетентнісного підходу – подолати традиційний розрив між наукою і практикою. Головною метою цього підходу має бути виховання людини як *суб'єкта практичної дії*. Світ нинішньої практики надзвичайно розмаїтий, і людина повинна в ній не лише орієнтуватися, а й розумно поводитися, доцільно її змінюючи. Продуктивність практичної діяльності суб'єкта безпосередньо залежить від глибини знань, які він мусить використовувати в цьому процесі.

Уже в шкільні роки дитина має знати, у чому полягає відмінність між навчальною і практичною задачею. При розв'язанні першої вона змінює себе (набуває певних знань, умінь, здібностей), при розв'язанні другої – навколишнє предметне і людське середовище, змінюючи обставини, виготовляючи речі тощо.

Показником розвитку людини як суб'єкта практичної дії слід вважати її практичну вмільість, від якої залежить якість цієї дії. Зауважимо, що компетентність як практична досвідченість з'являється лише тоді, коли учень використовує наукове знання як узагальнений спосіб дії для розв'язання певного типу практичних завдань. Якщо ж він застосовує це знання як спосіб дії для розв'язання лише одного практичного завдання і не може перенести на розв'язання інших подібних завдань, це означає, що таку досвідченість у нього ще не сформовано. Повсюдна реалізація в сучасній освіті компетентнісного підходу вимагає відповідної модернізації навчальних програм, занять, форм учительсько-учнівської взаємодії.