

## КОНЦЕПТ «КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ» В ОСВІТНІХ ДОКУМЕНТАХ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Ярова О.Б.

Бердянський державний педагогічний університет

У статті характеризується компетентнісна термінологія в освітніх документах країн-членів Європейського Союзу. Незважаючи на той факт, що в ЄС існують численні відмінності щодо термінології, набору компетентностей для учнів і вчителів початкової школи, педагогічних підходів до розвитку компетентностей і способів оцінювання результатів, компетентнісна спрямованість є однією із загальних тенденцій розвитку початкової освіти в європейському освітньому просторі. Освітні підходи, що ґрунтуються на ключових компетентностях і результатах навчання, передбачають зміни в методах навчання. Школи беруть на себе відповідальність за розробку навчального плану, стандартів і системи оцінювання в цілях ефективної реалізації компетентнісної парадигми.

**Ключові слова:** ключові компетентності, крос-предметні компетентності, початкова освіта, зміст освіти, Європейський Союз.

**Постановка проблеми.** Опублікований в «Офіційному журналі Європейського Союзу» в грудні 2008 року «Висновок Ради та представників урядів держав-членів щодо підготовки молоді до XXI-го століття: порядок денний для європейського співробітництва у шкільній освіті» зазначає, що «...шкільна освіта, включаючи усі ступені до кінця середньої, закладає основу для безперервного навчання, дозволяючи учням набувати необхідні ключові компетентності, які допоможуть їм упродовж усього їхнього особистого та професійного життя» [5, с. 319-320].

«Оновлена стратегічна рамка для європейського співробітництва в освіті та навчанні» (*An updated strategic framework for European cooperation in education and training*, 2008) також одним з головних викликів для держав та національних освітніх систем на сучасному етапі називає створення рівних можливостей для набуття ключових компетентностей усіма громадянами (як дітьми, так і дорослими), спираючись на результати навчання, що впливають на якість професійного та особистого життя [4].

Зрозуміло, що процеси реформування шкільної освіти безпосередньо стосуються і початкової ланки, яка закладає базу для безперервної освіти людини. Серед завдань початкової школи у XXI столітті, за оцінкою Світового банку досягнень Цілей розвитку тисячоліття (*Millennium Development Goals – MDG*, 2006), називається необхідність зосередитися на підвищенні частоти і тривалості участі хлопчиків і дівчаток в освіті та приділити більше уваги результатам навчання [15]. Якщо перше завдання є більш актуальним для країн, що розвиваються, то друге – займає одне з перших місць у порядку денному більшості розвинутих країн світу, зокрема європейських. Політики й педагоги розглядають сьогодні ключові компетентності як інструмент підвищення якості шкільної освіти.

Імплементация компетентнісного підходу в початковій школі на сучасному етапі її розвитку є досить складним процесом. Інтегрований характер навчання на рівні МСКО 1 у порівнянні з середньою та професійною освітою (предметно-базований курикулум) надає переваги в організації навчання молодших школярів на компетентнісній основі. Проте в країнах ЄС існують певні розходження щодо термінології в освітніх документах, набору компетентностей для учнів і вчителів початкової школи, педагогічних підходів до формування компетентностей та механізмів оцінювання результатів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ключові компетентності у шкільній практиці країн ЄС,

методи їх запровадження в зміст шкільної освіти та оцінювання результатів навчання є предметом досліджень таких зарубіжних фахівців, як А. Армстронг (Alan Armstrong), П. Блек (Paul Black), Д. Вільям (Dylan Wiliam), Дж. Гордон (Jean Gordon), Б. Мейл (Brian Male), А. Мішель (Alain Michel), Х. Мойя (Josy Moya), Д. Пеппер (David Pepper), Х. К. Тедеско (Juan Carlos Tedesco), А. Тіана (Alejandro Tiana), Г. Халаш (Gábor Halász) та ін.

Теорії та практиці реалізації компетентнісного підходу в Україні і в зарубіжжі присвячені дослідження багатьох вітчизняних науковців, серед яких Т. Байбара, Н. Бібік, М. Вашуленко, І. Гушлевська, О. Локшина, О. Овчарук, О. Онопрієнко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубочева та ін. Значна частина праць дослідників сфокусована на вивченні проблем запровадження ключових компетентностей у зміст середньої та професійної школи. Проте європейська початкова школа також сьогодні демонструє конкретні позитивні результати реформування на компетентнісних засадах.

**Мета статті.** Головною метою даної роботи є з'ясувати розуміння концепту «ключові компетентності» країнами Європейського Союзу, визначити спільні риси та розбіжності в його тлумаченні на рівні нормативних документів, схарактеризувати основні напрями освітньої політики країн ЄС щодо імплементации ідеї ключових компетентностей у початковій школі.

**Виклад основного матеріалу.** Історично важливими подіями у розробці концепту ключових компетентностей в освіті стали:

– прийняття у 1990 р. у Таїланді (Джомтєн) на Всесвітній конференції з освіти для всіх Всесвітньої декларації про освіту для всіх «Назустріч базовим освітнім потребам» (*World Declaration on Education for All «Meeting Basic Learning Needs»*) [14];

– доповідь «Освіта. Прихований скарб» (*Learning: The Treasure Within*), підготовлена у 1996 р. Ж. Делором (*Jacques Delors*), представником Франції, Головою Міжнародної комісії з освіти для XXI століття у рамках ЮНЕСКО [12];

– доповідь «Ключові компетентності в Європі» (*Key Competencies in Europe*), представлена експертом Ради Європи В. Хутмахером (*Walo Huttmacher*) у 1996 р. на симпозиумі з питань середньої освіти у Берні (Швейцарія) [11];

– проект «Визначення та добір компетентностей» (*DeSeCo – Definition and Selection of Competences*) під егідою ОЕСР протягом 1997–2003 рр. у країнах-членах;

– дослідження «Ключові компетентності. Концепт, що розвивається у загальній середній освіті»

(*Key Competencies. A developing concept in general compulsory education*), проведене у 2002 р. Європейською комісією разом із мережею EURYDICE [8];

– затвердження у 2006 р. Рекомендацією Європейського Парламенту та Європейської Ради Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання упродовж життя (*Key Competencies for Lifelong Learning*) з метою упровадження в державах-членах [6].

Результатом діяльності ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, ОЕСР, Ради Європи, Європейської Комісії, Міжнародного департаменту стандартів та інших організацій на початку ХХІ ст. стало обґрунтування феномену «компетентність», його сутнісних характеристик та інструментів формування й вимірювання набуття компетентностей. Зокрема, ЕС у документі «Європейська довідкова система ключових компетентностей для навчання упродовж життя» (*Key Competencies For Lifelong Learning. European Reference Framework*, 2007) визначив 8 ключових компетентностей (спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математична компетентність та базові компетентності з науки та технологій; цифрова компетентність; вміння вчитися; міжособистісна, міжкультурна і соціальна компетентності та громадянська компетентність; ініціатива та підприємницька компетентність; культурна виразність) [7], що скоординувало подальші трансформаційні процеси в національних системах освіти.

Перші чотири компетентності формуються в рамках традиційних дисциплін і тому, як правило, закріплені в предметно-базованих курикулумах. Когнітивні компетентності даної групи вимірюються як на національному, так і на міжнародному рівнях. Вони охоплені тестами та екзаменами, результати яких використовуються країнами для вдосконалення шкільної освіти на рівні класу, школи та системи.

Ключові компетентності другої групи за своєю природою є крос-предметними і потребують підключення навичок критичного мислення, творчого підходу, ініціативного ставлення, вміння оцінювати ризики та приймати рішення, управління емоціями та почуттями, що у свою чергу значно ускладнює процедуру вимірювання результатів. Тому експерти підкреслюють, що кожна з груп ключових компетентностей порізному буде відображена в змісті шкільної програми, а набуття учнями компетентностей буде відбуватися у різний спосіб і на різних рівнях.

Щодо концепту «ключові компетентності» серед багатьох його тлумачень та інтерпретацій можна виділити такі спільні акценти, як важливість ключових компетентностей для гідного життя та роботи, покращення якості життя, прийняття рішень, подальшої освіти, саморозвитку та самореалізації індивідуумів у суспільстві. Визначення ключових компетентностей, як правило, відносяться до складних понять, що виходять за рамки когнітивних аспектів і включають цінності, ставлення, досвід і потенціал людини на додаток до набору навичок. Ключові компетенції в галузі освіти розглядаються як динамічне явище, чутливе до змін у контекстах (родина, однолітки, дозвілля, робота, громада тощо) поза формальною системою освіти. Такий підхід працює на кінцеву ціль компетентнісної освіти – реалізацію навчання упродовж життя.

У документах держав-членів Євросоюзу використовуються різні визначення та класифікації понять «навички» (*skills*), «здібності» (*abilities*), «компетентності» (*competences*), «ключові компетентності» (*key competences*), «базові компетентності» (*core competences*) залежно від соціально-

лінгвістичного контексту та домінуючої парадигми. З огляду на це, країни Євросоюзу можна поділити на три групи.

До першої групи відносимо країни, які використовують термін «компетентність» на законодавчому рівні, розуміючи під компетентністю, по-перше, застосування знань і навичок, а по-друге, вказуючи, що це поняття охоплює знання, навички і ставлення. Наприклад, у Португалії набуття компетентності передбачає комплексний розвиток умінь і навичок, що сприяють використанню знань у різних ситуаціях (знайомих або нових). Крім того, в Португалії *Competências essenciais* (основні компетентності) відносяться до загальних і специфічних предметних знань, які вважаються необхідними для всіх громадян у сучасному суспільстві. В мальтійській освітній системі «компетентність» – це здатність використовувати знання, навички та інші здібності для виконання функції відповідно до даного стандарту в робочій або навчальній ситуації і в процесі професійного та/або особистісного розвитку. В Італії підкреслюється *індивідуальний характер* поняття «компетентність»: молодший школяр за допомогою школи знання і навички з кожного предмета і в кожному циклі початкової освіти повинен перетворити на особистісні компетентності [9, с. 79].

Концепт ключових компетентностей (Австрія, Болгарія, Кіпр, Чехія, Данія, Литва, Мальта, Нідерланди, Румунія, Словаччина, Словенія) характеризується як предметно-незалежний та утворює «ядро» або базовий набір (як в Іспанії) або «основу» для навчання (як у Франції, Люксембурзі та Бельгії (франкомовна громада) – *Socle de competences*). У Франції «*socle*» включає в себе як предметний, так і крос-предметний аспекти, і розглядається як основа для навчання упродовж життя, що є важливим моментом з точки зору шкільних реформ й освітньої політики ЄС. Данський підхід до визначення ключових компетентностей наголошує на їхній функції «осей», навколо яких у майбутньому повинні сформуватися професійні компетентності включують уміння вчитися, соціальні навички, ІКТ, планування та розвиток кар'єри, підприємництво, екологічну відповідальність, безпеку на робочому місці [9, с. 80].

Друга група країн Євросоюзу замість концепту «ключові компетентності» в освітніх документах використовує іншу термінологію. В Австрії термін «динамічні здібності» (*Dynamische Fertigkeiten*) відноситься до інтерактивних трансверсійних компетентностей, у той час як в Естонії існує чітке розмежування між загальними і предметно-базованими компетентностями та крос-предметними темами. В Угорщині оригінальний текст Європейської Рекомендації щодо ключових компетентностей для навчання упродовж життя був використаний лише з незначними змінами для укладання національного курикулуму для учнів 6-18 років, але він завершується специфічними горизонтальними «цільями розвитку», які також визначають різні компетентності та цінності (наприклад, європейська ідентичність, економічна культура або підготовка до ролі дорослих) [10, с. 294].

У Сполученому Королівстві та Ірландії використовуються такі терміни, як «навички», «базові навички» або «ключові навички». В Ірландії перелік навичок визначений окремо для початкової та неповної середньої освіти. Так для початкової школи важливо розвинути в учнів здібності аналізувати, досліджувати, мислити критично і розв'язувати проблеми [3].

У Шотландії базові навички являють собою широкі *крос-предметні уміння* (комунікативні навички, математична грамотність, навички розв'язання проблем, використання ІКТ, соціальні навички взаємодії з іншими), які необхідні індивідууму, щоб бути повноцінним, активним та відповідальним членом суспільства. Шотландський приклад демонструє найбільш характерний в Європі підхід до реалізації нової курикулярної парадигми. «Курикулум для досконалості», що розроблявся протягом 2005–2008 рр. та упроваджувався з 2009 року по 2014 рік, спрямований на те, щоб усі молоді люди досягли успіхів у навчанні, розвинули впевненість у власних здібностях, вирости відповідальними громадянами та ефективними працівниками. Зміст курикулуму структурований як «*набір результатів і досвіду*» [1, с. 8].

У Національному курикулумі Англії зазначено, що з метою підготовки школярів до дорослого життя, подальшого навчання і кар'єри в них необхідно розвинути навички, які пов'язані як з окремими предметами, так і більш загальні професійні навички – *функціональні навички та навички індивідуального навчання та мислення (personal learning and thinking skills – PLTS)*. Функціональні навички включають знання англійської мови, математики та ІКТ. PLTS передбачають, що учні зможуть виконувати функції незалежних запитувачів, творчих мислителів, членів команди, селф-менеджерів. Курикулярна рамка супроводжується переліком результатів, які визначають навички, поведінку та особисті якості стосовно кожної групи вмінь. Заявлені також крос-предметні теми: ідентичність і культурна різноманітність, здоровий спосіб життя, участь у житті громади, підприємництво, глобальний вимір і сталий розвиток, технологія і засоби масової інформації, творчість і критичне мислення [13, с. 29–30].

Третя група країн ЄС у навчальних планах визначає цілі та завдання, а не компетентності або навички. Прикладом такого навчального плану є новий курикулум Швеції для обов'язкової освіти (2011 р.), в якому фігурують дві групи цілей – «цілі, до яких прагнути» (*goals to strive for*) та «цілі для досягнення» (*goals to attain*). Заявлені цілі сформульовані навколо знань, навичок і ставлень, що робить їх схожими з європейськими ключовими компетентностями. Цілі у шведському курикулумі охоплюють широкий спектр якостей і навичок (або компетентностей), що розвиваються на всіх етапах обов'язкової освіти, починаючи з дошкільної [16, с. 22–23].

Фландрія визначає *розвивальні (Ontwikkelingsdoelen)* та *кінцеві (Eindtermen)* цілі. У той час як цілі першої групи вважаються органами освіти бажаними для досягнення конкретною аудиторією учнів, кінцеві цілі визначають знання, розуміння, навички й ставлення, що їх учні обов'язково по-

винні продемонструвати після закінчення певного навчального етапу.

Ще одним прикладом курикулуму, в якому компетентності фігурують імпліцитно, у визначенні цілей, є курикулум Латвії. Спільні для всіх рівнів загальної середньої освіти цілі фіксують необхідність заохочення розвитку особистості учня, його фізичних і розумових здібностей, а також усвідомлення цінності здоров'я як умови якісного життя. Цілі також спрямовані на розвиток позитивної, критичної та соціально активної позиції, а також розуміння прав і обов'язків громадян Латвії, формування навичок учитися самостійно і поглиблювати знання, створення мотивації безперервного навчання упродовж життя і цілеспрямованої діяльності. Останні цілі схожі за змістом із трансверсійними ключовими компетентностями [2, с. 27–30].

Спільною рисою шкільних реформ у державах-членах ЄС став вибір змісту освіти як основного інструменту переходу до компетентнісної парадигми. Перед початковою школою, так само як і перед іншими рівнями освіти, постало питання адекватного структурування змісту освіти та добору ключових компетентностей, яких повинні набути молодші школярі.

**Висновки і пропозиції.** Незважаючи на різноманітність термінів, що використовуються в освітніх документах, підходів до імплементації та надання різного ступеня важливості кожній з ключових компетентностей у курикулумах обов'язкової освіти, вплив Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання упродовж життя є відчутним в усіх державах-членах ЄС, навіть якщо інші фактори, такі як вимірювання PISA або реформа національної рамки кваліфікацій також грали важливу роль.

Аналіз освітніх документів держав-членів Євросоюзу дозволяє зробити висновок про те, компетентнісна спрямованість є однією із загальних тенденцій розвитку початкової освіти в європейському освітньому просторі.

Успішною імплементації ключових компетентностей у навчальний процес початкової школи можна очікувати в тих країнах, де скоординовано дії в наступних областях:

- 1) в національних курикулумах визначені компетентнісно-орієнтовані цілі та стандарти;
- 2) системи національного та шкільного оцінювання успішності учнів приведені у відповідність до цілей і стандартів;
- 3) відбувається інтенсивний розвиток професійного потенціалу вчителів щодо адаптації педагогічної діяльності на рівні класу до нових вимог і стандартів;
- 4) активно підтримуються педагогічні інновації на шкільному рівні задля оновлення навчального середовища.

### Список літератури:

1. Armstrong A. Scotland: Education, curriculum and learning. The strengths, challenges and solutions in lifelong learning / Alan Armstrong. – Geneva: UNESCO International Bureau of Education, 2014. – 13 p.
2. Catlaks G. Curriculum development and teacher training in Latvia / Guntars Catlaks // Quality Education for All: Teacher Training and Curriculum Reform in the South Caucasus Region – from Vision to Practice: Final Report of the Sub-Regional Seminar (Tbilisi, Georgia, 26–28 June 2003). – Geneva: International Bureau of Education, 2004. – 56 p.
3. Department of Education and Skills. Primary Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.education.ie/en/The-Education-System/Primary/>
4. EU (European Union). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions. An updated strategic framework for European cooperation in education and training. COM (2008) 865 final. {SEC (2008) 3047} & {SEC (2008) 3048}. – Brussels: Commission of the European Communities, 2008. – 16 p.

5. EU (European Union). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on preparing young people for the 21st Century: an agenda for a European cooperation on schools // Official Journal of the European Union. – 2008. – 13 December. – P. 319/20–319/22.
6. EU (European Union). Key Competencies for Lifelong Learning. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/EC) // Official Journal of the European Union. – 2006. – 30 December. – P. I. 394/10 – I. 394/18.
7. European Commission. Key Competences For Lifelong Learning. European Reference Framework. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007. – 12 p.
8. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education. – Brussels: European Eurydice Unit, 2002. – 182 p.
9. Gordon J. Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners / Jean Gordon, Gabor Halasz, Magdalena Krawczyk, Tom Leney, Alain Michel, David Pepper, Elzbieta Putkiewicz, Jerzy Wiśniewski. – CASE Network Reports № 87. – Warsaw: CASE – Center for Social and Economic Research, 2009. – 328 p.
10. Halász G. Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation / Gábor Halász & Alain Michel // European Journal of Education. – 2011. – Vol. 46, № 3. – P. 288–306.
11. Hutmacher W. Key Competencies in Europe / Walo Hutmacher // Report # DECS/SE/Sec-(96)-43 of the Symposium «A Secondary Education for Europe Project». Berne, Switzerland, 27–30 March, 1996. – Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, 1997. – 72 p.
12. Learning: The Treasure Within, the Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, chaired by Jacques Delors. – UNESCO, 1996. – 266 p.
13. Male B. Primary Curriculum Design Handbook: Preparing our Children for the 21st Century / Brian Male. – London; New York: Continuum, 2012. – 224 c.
14. Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s / Background Document. World Conference on Education for All (Jomtien, Thailand, 5–9 March 1990). – N. Y.: UNICEF House, April 1990. – 164 p.
15. Nielsen H. D. From Schooling Access to Learning Outcomes: An unfinished Agenda: An Evaluation of the World Bank support to primary education / H. Dean Nielsen. – World Bank Group, 2006. – 152 p.
16. UNESCO-IBE. (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – International Bureau of Education). World Data on Education. Sweden. VII Ed. – 2010 / 2011. – 42 p.

**Яровая Е.Б.**

Бердянский государственный педагогический университет

## **КОНЦЕПТ «КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОКУМЕНТАХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ СТРАН ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА**

### **Аннотация**

В статье характеризуется компетентностная терминология в образовательных документах стран-членов Европейского Союза. Несмотря на тот факт, что в ЕС существуют многочисленные различия, касающиеся терминологии, набора компетентностей для учащихся и учителей начальной школы, педагогических подходов к развитию компетентностей и способов оценивания результатов, компетентностная направленность является одной из общих тенденций развития начального образования в европейском образовательном пространстве. Образовательные подходы, основанные на ключевых компетентностях и результатах обучения, предполагают изменения в методах обучения. Школы берут на себя ответственность за разработку учебного плана, стандартов и системы оценивания в целях эффективной реализации компетентностной парадигмы.

**Ключевые слова:** ключевые компетентности, кросс-предметные компетентности, начальное образование, содержание образования, Европейский Союз.

**Yarova O.B.**

Berdyansk State Pedagogical University

## **THE CONCEPT «KEY COMPETENCES» IN THE EDUCATIONAL DOCUMENTS ON PRIMARY SCHOOL IN THE EUROPEAN UNION COUNTRIES**

### **Summary**

The article characterizes the competence terminology in educational records of member countries of the European Union. Though in the EU there are numerous differences concerning the terminology in the educational documents, sets of competences for primary school students and teachers, pedagogical approaches to the development of competences, and devices of results assessment, competence orientation is one of the general trends in the development of primary education in the European education area. Educational approaches based on key competences and learning outcomes, which are now forming a growing number of curricula in Europe, suggest important changes in teaching methods. Schools take responsibility for developing the curriculum or its part, standards, and assessment in order to effectively implement competence-based paradigm.

**Keywords:** key competences, cross-subject competences, primary education, contents of education, the European Union.