



## 2. ПЕДАГОГІЧНИЙ ТА ПСИХОЛОГІЧНИЙ ДОСВІД



### Ольга Павлівна Кравчук,

кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник відділу  
дидактики Інституту педагогіки НАПН України,  
член Українського географічного товариства,  
науковий керівник експериментального  
майданчика на базі відділу освіти  
Ружинської районної державної адміністрації,  
м. Київ

УДК 37.02

### МОДЕЛЬ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЯК ФАКТОР ОСВІТНЬОГО РОЗВИТКУ

*В статті обоснована необхідність створення структурно-функціональної моделі реалізації компетентного підходу в процесі конструювання змісту профільного освіти в єдинстві його інваріантної та варіативної складових. Представлено варіант експериментальної моделі з коротким описом функціональних блоків. Визначено місце вчителя в розвитку освітньої системи.*

**Ключевые слова:** компетентный подход, общеобразовательная школа, содержание образования, модель реализации компетентного подхода, профильное обучение, развитие образовательной системы, краеведческая компетентность.

*The article substantiates the necessity of creating a structural and functional model for the implementation of the competence approach in the process of constructing the content of profile education in the unity of its invariant and variable components. The article suggests a variant of such an experimental model with a short description of functional blocks, shows the place of teaching in the development of the educational system.*

**Key words:** competence-based approach, the comprehensive school, the content of education, Model for implementing the competence approach, profile training, development of the educational system, local history competence.

Завдяки варіативності та профілізації навчання в старшій ланці середньої освіти кожний педагогічний колектив ЗНЗ, який опікується укріпленням власного авторитету серед громади і спрямовує діяльність на виявлення та розвиток обдарованості вихованців, неформально виконує місію культурного лідера громади і джерело продуктивних корисних перетворень (це стосується населених пунктів з населенням менше 10 000 жителів), слугує укріпленню та розбудові України як незалежної та заможної країни, стає міні-лабораторією з дослідження, розроблення та впровадження змісту навчання тощо. Така нестандартна ситуація-трансформація відкриває нові можливості для педагогічних працівників щодо отримання досвіду створення навчальних програм, урізноманітнення власної методичної системи через опанування нових методів і засобів навчання, задоволення вчителями власних потреб у фаховому самовираженні та духовному розвитку [2; 6; 15–17].

Процес входження педагогічних колективів у трансформаційне освітнє поле гальмує пересторога, пов'язана з тим, що об'єктивно та суб'єктивно

вчителі мають недостатній рівень фахової підготовки до участі в такій відповідальній справі, а керівники не впевнені, що відбудеться мобілізація інтелектуальних зусиль підлеглих і розкриється їхній духовний потенціал, тому шукають можливості отримати дієву підтримку громади та залучають відповідні зовнішні ресурси. Однак конкретне втілення та розроблення дидактичних моделей нової освітньої доби в Україні починається не у владних кабінетах, а на місцях. Отже, у вчительських громадах різного рівня на сучасному етапі виникає унікальна можливість працювати в окресленому контексті, переборювати в собі адміністративні пута репродуктивності, безініціативності та досягати особистісно значущих (ціннісних) фахових та життєвих результатів.

Про українські перспективи і складові реалізації компетентного підходу в освітньому процесі на науковому рівні заговорили після виходу в 2004 р. колективної монографії «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи» [12]. Колектив науковців і практиків презентував результати дослідження світового досвіду з



визначення сутності поняття «компетентнісний підхід» та його використання у формування змісту середньої освіти. Тоді відбулася перша спроба визначити складові реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі. У монографії наголошено на необхідності розроблення відповідного змісту та технологій формування ключових компетентностей в учнів ЗНЗ.

Про необхідність переходу української традиційної системи навчання до нової дидактичної моделі, що передбачає компетентнісний результат у випускників ЗНЗ, офіційно було заявлено в Державному стандарті базової та загальної середньої освіти. Таке рішення зумовлено двома чинниками:

*перший* – намагання синхронізувати освітню систему в країні відповідно структури та ідеології західноєвропейської системи [12; 16] – це політична складова, що, на думку ініціаторів і розробників, має створити умови для входження наших робітників і молоді у трудовий простір Європейського Союзу, тобто забезпечити для них можливість конкурувати і витіснити з ринку праці корінне населення «старої» Європи;

*другий* – необхідність підвищення якості навчально-методичної діяльності і, як наслідок, підвищити рівень навчальних досягнень випускників ЗНЗ.

У Державних стандартах загальної середньої освіти визначено, що «компетентнісний підхід – це спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані *ключова, засадинопредметна і предметна (галузева) компетентності*». Головне завдання компетентнісного підходу сформульовано так: «компетентнісний підхід сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей». У документі подано перелік цих компетентностей: «ключові компетентності охоплюють уміння вчитися, спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами, математичну та базові компетентності в галузі природознавства і техніки, інформаційно-комунікаційну, соціальну, громадянську, загальнокультурну, підприємницьку та здоров'язберезувальну компетентності. До предметних (галузевих) компетентностей належать комунікативна, літературна, мистецька, міжпредметна естетична, природничо-наукова та математична, проектно-технологічна й інформаційно-комунікаційна, суспільствознавча, історична та здоров'язберезувальна компетентності». До того ж, у документі подано офіційний словник компетентнісного підходу. Це державний стандарт базової та повної середньої освіти (далі – Державний стандарт), що визначає вимоги до освіченості учнів і випускників основної та старшої ланки середньої освіти, а також є гарантом держави в їх досягненні. Остаточний варіант документа з виправленнями та доповненнями можна переглянути на сайті Верховної ради України (<http://zakon3.rada.gov.ua>).

Таким чином, очевидно є актуальність розроблення нових моделей навчання і виховання підрастаючого покоління, спрямованих на компетентнісний

результат. Яку б ідею чи філософію ми не заклали у дидактичну модель, вона може реалізуватися (матеріалізуватися) лише в матеріальній формі змісту навчання. Для старшої ланки середньої освіти нагальною необхідним постає розроблення структурно-функціональної моделі реалізації компетентнісного підходу в процесі конструювання змісту профільного навчання. Загальна теоретична модель має «визріти» на основі аналізу відповідного практичного досвіду. Тому роль окремих педагогічних колективів та їхня винахідливість у наполегливому творчому поступі невідомими педагогічними «стежками» не може бути переоціненою.

Структура моделі реалізації компетентнісного підходу в процесі конструювання змісту профільного навчання в єдності його інваріантних та варіативних складників має бути гнучкою і забезпечувати отримання якісного особистісно ціннісного та суспільно значущого результату, тобто відповідати філософії основної освітньої парадигми – особистісно зорієнтованого навчання [8–12; 18] та філософії дитиноцентризму (В. Кремень). Вона дає змогу втілити теоретизовані та ідеалізовані думки про профільне навчання на цьому етапі розвитку української освітньої системи в практику як окремого районного відділу освіти, так і сільського населеного пункту.

Модель реалізації компетентнісного підходу в процесі конструювання змісту профільного навчання в єдності його інваріантного та варіативного складників виконує такі взаємопов'язані функції: регламентуючу; комунікативно-інформаційну; організаційно-управлінську; ресурсну; прогностичну; оптимізуючу; системно-утворювальну. Повноцінне виконання функцій моделі здійснюється за умови розробленого науково-методичного забезпечення та створення центральної інформаційної бази обміну досвідом реалізації компетентнісного підходу в процесі конструювання змісту профільного навчання для: державного управління; громадського контролю; організаційно-методичного супроводу вчителів; наукового моніторингу результатів навчання за змістом, спрямованим на компетентнісний результат; локального вивчення освітніх потреб вчителів та учнів з метою якісного та кількісного оцінювання задоволення у навчально-виховному процесі; вивчення думок громади і формування позитивного образу освіти як загальнолюдської цінності та культурно-історичного надбання.

Модель може втілюватися поступово, що надає можливість вчасно відкоригувати недоречності, дослідити і порівняти остаточну модель з етапними її модифікаціями. Формування змісту структури моделі доречно здійснювати в дорадчому консультативному режимі з сесіями підсумків і конкретного планування заходів.

Структурна модель (як варіант) містить певні функціональні блоки.

«Філософія співпраці» передбачає визначення місця та ролі навчального закладу в громаді, принципи взаємодії учасників навчально-виховного процесу, методологічні засади та дидактичні умови реалізації



компетентнісного підходу в процесі конструювання змісту профільного навчання в єдності його інваріантного та варіативного складників.

«Випускник» – функціональний блок, інваріантною частиною якого є загальнодержавні норми поведінки громадянина України, ідеальний образ якостей особистості (відповідно до віку), сформованих за результатами навчання, спрямованого на компетентнісний результат. Ця частина для випускника може слугувати своєрідною інструкцією аналізу якості запропонованого освітнього проекту, простору та освітніх послуг. Варіативною частиною блоку «Випускник» є складений батьками «портрет» їхніх дітей з бажаних якостей особистості.

«Законодавчого забезпечення» – блок, що охоплює нормативну базу від Законів України до місцевих розпоряджень (рішень опікунської ради ЗНЗ, батьківських зборів окремих класів).

«Науково-методичного забезпечення» – це комплексне загальне, інваріантне та варіативне забезпечення, інструменти для конструювання варіативного змісту профільного навчання.

«Людські ресурси» – функціональний блок, що передбачає чітке визначення відповідальності перед країною, громадою, випускником, а також тими, хто забезпечує конструювання та реалізацію змісту профільного навчання, спрямованого на компетентнісний результат.

«Оптимізації навчально-виховного процесу» передбачає залучення зовнішніх ресурсів (інформаційних, технічних, методичних, фінансових тощо), забезпечення умов для фахової перепідготовки вчителів, організацію поточного контролю та корекцію, організацію експертного оцінювання якості та підтримки профільного навчання, впровадження автоматизації певних процесів у функціонуванні моделі.

«Обмін досвідом» – це засоби та події, що забезпечують цей процес як на локальному рівні, так і участь у загальній педагогічній дискусії. Завдяки цьому блоку узгоджується система вивчення методичного досвіду, популяризація та підтримка досвідчених вчителів і вчителів-експериментаторів.

«Керування» – це функціональний блок, що стосується принципів керування, керівної структури та забезпечення керування.

«Звітність та прийняття рішень» передбачає систематизацію результатів управлінських рішень та впровадження компетентнісного підходу, схеми вивчення та реагування на проблемні аспекти діяльності ЗНЗ та корекції варіативного змісту навчання.

У контексті обраної моделі розробляють/комплексують комплексне інваріантне та варіативне забезпечення профільного навчання, спрямованого на компетентнісний результат (конкретно під визначену мету – компетентність).

Інваріантну частину забезпечує державне виробництво. Мінімальний інваріантний набір становлять навчальні програми, підручники або посібники, комплекти матеріалів для контролю та самоконтролю рівня засвоєння навчального матеріалу і визначення

навчальних досягнень учнів, методичних рекомендацій щодо організації індивідуального та групового навчально-виховного процесу та для організації самонавчання за обраним профілем.

Варіативний набір охоплює:

1) загальні наукові та управлінські рекомендації щодо розроблення варіативного змісту та його впровадження;

2) комплект науково-методичного забезпечення, що розробляється від виявлених потреб та домовленостей на локальному рівні впровадження профільного навчання;

3) загальноукраїнські локальні та дистанційні освітні ресурси, що висвітлюють окремі питання навчальних програм, програми організації учнівського дослідництва тощо;

4) банк навчальних і дослідницьких матеріалів, підготовлених учнями для учнів (під керівництвом учителя або вченого – експерта в певній пізнавальній проблемі);

5) інструкції та угоди щодо співробітництва з патронуючими організаціями тощо.

Методичні рекомендації та навчальні матеріали варіативного компонента забезпечують поглиблення й уточнення змісту інваріантних навчальних програм, що забезпечує єдність інваріантного та варіативного складників змісту профільного навчання. Також розробляється методичне забезпечення локально впроваджених авторських курсів.

У процесі управління навчальним закладом мають відбутися зміни, пов'язані зі створенням реальної громадської опікунської ради, що візьме на себе певні ресурсні зобов'язання та підтримку досліджень, яку здійснюють на локальному рівні.

Моделі реалізації компетентнісного підходу в процесі конструювання змісту профільного навчання не можуть бути однаковими, оскільки: 1) філософія організації навчання та створення місцевого освітнього середовища мають певні географічні, національні та економічні особливості; 2) потреби та сподівання суб'єктів навчально-виховного процесу в контексті задоволення освітніх потреб можуть відрізнятися.

Тому педагогічний колектив, батьківська рада навчального закладу, громадська опікунська рада (до якої належать представники органів управління та відповідальні за освітній розвиток населеного пункту або району, керівництво навчального закладу, представники батьківських колективів, активні вдячні та небайдужі випускники, фахівці з регіонального розвитку та інші) і сама громада мають розробити *місцеву модель профільного навчання, спрямованого на компетентнісний результат*, що виконає роль своєрідного керівництва для моделі реалізації компетентнісного підходу в процесі конструювання змісту профільного навчання.

*Місцева модель є основою для довготермінового планування освітнього розвитку певного населеного пункту або району.* Вона також стане вагомою підставою для залучення провідних спеціалістів (науковців





Національної академії педагогічних наук України) для розроблення варіативного складника змісту профільного навчання, спрямованого на компетентнісний результат. Отже, першим кроком у трансформації традиційної середньої освіти на таку, що спрямована на компетентнісний результат, має бути створення структурно-функціональної моделі реалізації компетентнісного підходу в процесі конструювання змісту профільного навчання. *Рушійною силою цієї діяльності стає усвідомлення необхідності певної якості освіти підростаючого покоління.*

Згідно з аналізом проведених досліджень, як приклад, можна рекомендувати розглянути **красзнавчу компетентність випускника** як: інтегрований результат оволодіння людиною ключовими та предметними компетентностями (перелік та обґрунтування компетентностей використано відповідно до тезауруса застосованого у чинному Державному стандарті); інструмент аналізу якості навчально-виховного процесу; важливий чинник забезпечення збереження культурної спадщини та розбудови незалежної державності в Україні. Відповідно до структури красзнавчої компетентності можна розробити і впровадити зміст профільного навчання в конкретному навчальному закладі.

У процесі розроблення та створення експериментальної структурно-функціональної моделі було опрацьовано значний масив відповідних теоретичних джерел з філософії, психології та методології (класичних, новітніх), аналіз яких потребує окремого висвітлення та вивчення практикуючими вчителями та керівниками. Важливим аспектом у виявленні потенціалу з питання розвитку окремих здібностей людини є сучасний досвід навчання у старших класах різного типу ЗНЗ, ПТНЗ і коледжах.

Наприклад, досвід і результати наведених для прикладу ЗНЗ можуть мотивувати розробників дидактичних моделей навчання, спрямованих на компетентнісний результат. Цікавим є досвід Харківського державного вищого училища фізичної культури № 1 (директор – Назаренко Юрій Вікторович, заслужений працівник фізичної культури, заслужений тренер України з вільної боротьби). Його педагогічний колектив презентує ефективно працюючу структурно-функціональну модель організаційно-методичного супроводу професійної діяльності вчителя, яку можуть використати керівники та педагогічні працівники з недостатнім досвідом спільної діяльності та методичної діяльності. ПТНЗ можна розглядати як приклад успішно функціонуючої дидактичної моделі профільного навчання в ЗНЗ, що керується компетентнісним підходом до навчання, адже учні (студенти) ще під час навчання виявляють високий рівень власної компетентності в обраному виді спорту, що підтверджено здобутими на змаганнях перемогами. Так, Ягнятинський ЗНЗ I–III ступенів Ружинського району, Житомирської області (директор – Світлана Іванівна Шістопал) є прикладом успішного функціонування сільського навчального закладу з математичним профілем навчання та систематичною діяльністю

з професійної орієнтації серед учнів основної ланки. Ентузіазм, високий фаховий рівень вчителів, спрямований на реалізацію навчальних проєктів всебічно підтримує мудре керівництво навчального закладу. Передусім було створено умови для розвитку дослідницької та красзнавчої компетентностей учнів, функціонує красзнавчий музей з глибокою та цікавою дослідницькою тематикою. Цей навчальний заклад є осередком культурно-просвітницької діяльності громади трьох населених пунктів – Ягнятина, Плоски та Карабчисва. Учителька біології та заступник директора з виховної роботи Ольга Леонідівна Чехун багато часу приділяє науково-педагогічним і біологічним дослідженням, організації діяльності учнівської виробничої бригади та керуванню виділеною сільськогосподарською ділянкою. Учителька історії та географії Оксана Василівна Найчук за час професійної діяльності у ЗНЗ розробила власну методику індивідуалізації навчання, що мотивує учнів до пізнавальних успіхів, присвятила чимало часу вивченню учнями малої Батьківщини – села Неятин (старовинна назва Ягнятина) та його околиць. Зі здобутками в педагогічній творчості Оксани Василівни Найчук можна ознайомитись на сайті (<https://sites.google.com/site/portfolionajcuk/home>).

Базове методичне правило вчителя: «Зацікав учня». Педагогічний успіх обох наведених закладів освіти можна визначити як спрямованість на особистісно-ціннісний навчальний результат випускника та всебічну повагу до методичних досягнень не лише педагогічного колективу, а й кожного окремого вчителя.

Польові дослідження реалій сучасного навчально-виховного процесу в м. Київ та в регіонах вказують, що реальний досвід отримання компетентнісного результату навчання та його оцінювання мають авторські навчальні заклади (наприклад, ЗНЗ М. Гузика [8; 9] та методичні доробки з розвитку здібностей (навчання на основі теорії розв'язування винахідницьких задач, розробленої Генріхом Альбертовичем Альтшуллером [1–4]), музичні, спортивні, художні, ремісницькі школи, навчання в Малій академії наук. Цей досвід іноді є дискусійним у контексті загально визнаних гуманістичних філософських підвалин особистісно зорієнтованого навчання, але відповідає філософії дитиноцентризму (В. Кремень).

Вчителю, керівнику освіти, батькам та громадським активістам важливо усвідомити історичний момент, в якому ми живемо, вийти із зони комфорту (власної «шкаралупи») та міфічного уявлення про себе, як еліту місцевої громади, адже таке звання не гарантують утримані дипломи, його необхідно заслужити, відкарбувати на історичних скрижалях справами). Вони мають прийняти кризу як фактор можливих позитивних змін, і почати творити профільну середню освіту, зорієнтовану на компетентнісний результат. Насамперед потрібно навчатися веденню красзнавчих досліджень, тонкошам конструювання змісту навчання тощо, знайти однодумців і критиків, експериментувати і впроваджувати. Стати активним



відповідальним суб'єктом освітнього розвитку в Україні. Для систематизації та оцінювання власного внеску в розбудову української освіти бажано вести щоденник/нотатник вчителя-експериментатора/керівника-експериментатора (у 1980-ті рр. таких людей називали новаторами). Цей методичний прийом буде ефективним для подальшої популяризації наробленого.

Потрібно розглянути проблему у контексті першооснов педагогіки – філософії освіти та вікових психолого-педагогічних особливостей навчання [5–7; 10; 11; 13–15; 17; 18]. Для того, щоб А. Моцарт записав геніальні твори, йому необхідно було засвоїти нотну грамоту. Для того, щоб спланувати маршрут, використовуючи топографічну карту, необхідно володіти картографічною мовою. Для того, щоб створювати якісні умови розвитку людини у навчанні (навчання нам тільки для цього і потрібно) вчителю необхідно мати уявлення про орієнтувальну діяльність людини.

Для розроблення навчальних краєзнавчих матеріалів у змісті будь-якого навчального предмета, розроблення системи вправ і завдань, спрямованих на відпрацювання окремих загальнонаукових та краєзнавчих дослідницьких умінь, цікавим є спадок історико-культурної психології, зокрема П. Гальперіна. Так, Петро Якович Гальперін [5; 7] виявив фундаментальну для розвитку психіки людини діяльність, яку він назвав *орієнтувальною*. Згідно зі своєю теорією, він створив систему умов, що забезпечують формування дії або поняття з наміченими властивостями, що зараз у психології називають *теорією поетапного формування*. Для педагогічних доробок вона є інструментом для розроблення систем вправ і завдань.

Умовно (проте лише умовно) вчення можливо розподілити на дві частини: 1) *формування дій*; 2) *формування ідеальних (розумових) дій і понять*. Відповідно до особливостей функціонування психіки людини, формування ідеальних дій та понять є неможливим без опанування людиною їх «прототипами» на початкових етапах. Зокрема П. Гальперін визначає шість послідовних етапів формування дії в її найвищій, розумовій формі:

*перший* – формування мотиваційної основи, тобто мотивація дії;

*другий* – формування схеми орієнтувальної основи дії;

*третій* – формування дії в початковій, матеріальній або матеріалізованій формі;

*четвертий* – формування дії в гучному соціалізованому мовленні;

*п'ятий* – формування дії в зовнішньому мовленні «про себе»;

*шостий* – формування дії у скритому мовленні [7].

Практика навчання показує, що розірвати процес передачі учням досвіду за частинами, фрагментарно, не є можливим. Таким чином, теорія і практика – єдині у змісті справжнього навчання.

Отже, *уявлення про оптимізацію часу та модернізацію навчально-виховного процесу за рахунок нехтування особливостями формування психічної*

*діяльності людини постає педагогічною утопією. Змінюючи природну логіку речей ми закладаємо навчальні невдачі учнів та знижуємо якість освіти загалом.*

*Теорія поетапного формування* охоплює три підсистеми: 1) умови, що забезпечують побудову (формування) заданої дії, як дії конкретного суб'єкта, або формування орієнтувальної основи заданої дії; 2) умови, що забезпечують набування цією дією намічених властивостей, якостей; 3) засвоєння дії як розумової [там само].

**Перша** – підсистема умов, що забезпечують побудову заданої дії [там само] – передбачає опис кінцевого продукту в його бажаних показниках (розмір, швидкість, гучність тощо): побудова моделі заданої дії, послідовність частин цього продукту в порядку їх виконання (кожну частину описують за допомогою характерних показників) [там само]. Далі необхідно вказати всі операції, з яких складаються частини, у порядку їх виконання та характеристики висхідного матеріалу дії, тобто описати, з чого починається діяльність. Потім відбувається конкретизація знаряддя/знарядь, які ми застосовуємо з метою виконання дії (також з певними властивостями та якостями): *«необходимо различать то, что ... есть орудия исполнительской части и есть орудия ориентировочной части»*, *«...орудия делятся по группам. Есть основные орудия. Есть вспомогательные. Есть орудия контроля»*, *«очень важно, чтобы были возможности заполучить какие-то объективные орудия контроля, тем более по отношению к интеллектуальной, духовной деятельности, где все это надо делать тоньше, но в принципе несколько не иначе, чем во всякой другой деятельности»*. Наступний кроком є контроль та корекція [там само] за загальною оперативною схемою мислення: *«которая поражает, с одной стороны, своей пустотой, а с другой – своей необходимостью»*, що постає підґрунтям для самостійних правильних дій учня.

Розглянута підсистема є керівництвом до створення схеми орієнтувальної діяльності учня. *Показником повноти схеми орієнтувальної основи дії є той факт, що людина, яка не виконувала раніше цю дію, користуючись схемою орієнтувальної основи діяльності з першого разу виконує її правильно*. Отже, існує безпосередня залежність між результативністю навчально-виховного процесу та організованим типом орієнтувальної діяльності. Деякі питання такої залежності було висвітлено у праці «Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности», що була опублікована у 1968 р. за редакцією П. Гальперіна та його наступниці Н. Тализіної. Таким чином, якщо взяти на себе керування навчальною діяльністю та виконувати настанови класиків психології діяльності, то і визначити провідний вид діяльності у старшокласників не потрібно. У цьому віці у 40 % учнів він надзвичайно індивідуалізований і методик його однозначного встановлення не існує (людина досі є загадкою, а не відкритою книгою). Важливо, що буде результат і він



не буде суперечити загальному розвитку особистості учня. Прикладна значущість розуміння та реалізації цієї підсистеми в навчально-виховному процесі є неocenною. Кращим підтвердженням її «безвідмовної» дієвості є результат опанування учнями початкових класів нових знакових систем (алфавіт, математичні символи), простих прийомів спостереження й аналізу тощо. Отже, реалізація змісту освіти на будь-якому його рівні є важливою: кожна дія/вміння, поняття, метод наукового пізнання мають бути забезпечені *змістом орієнтувальної основи дії*. Також важливим є факт, що оперативні схеми базального, світоглядного порядку, які застосовують в певній сфері знань «неможливо переносити на область, де діють зовсім інші закони» [там само]. Однак на практиці це застереження, перевірене не одним експериментом, не враховують.

**Друга** – підсистема умов, що забезпечують набування цією дією намічених властивостей, якостей – забезпечує виховання бажаних властивостей дії суб'єкта. За П. Гальперіним, будь-яка дія, що потребує формування/виховання, характеризується такими загальними властивостями: *розумністю виконання; узагальненістю; усвідомленістю; критичністю та необхідністю визначити міру оволодіння цією дією: «это чрезвычайно важная вещь, и она характеризуется прежде всего тем, может ли выполняться это действие только с исходными вещами, или оно может выполняться также в словесной форме, в символической форме, может ли оно выполняться в уме, с какой скоростью и т. д»* [там само]. Бажані властивості дій виховують в певних умовах. *Людина, що оволодіває певною дією, завдяки індивідуальним властивостям виступає як одна з умов, тому що необхідна дія може мати певний рівень сформованості у людини*. За шкільних умов навчання в разі володіння учнем певною дією частіше необхідно його переучувати і формувати дію спочатку, що набагато складніше за навчання починається «з чистого аркуша».

Описані властивості дії є вторинними відносно висхідного матеріалу дії. Для того, щоб простежити всі рівні формування дії від виконання в матеріальній або матеріалізованій формі необхідно знати первинні властивості будь-якої дії. П. Гальперін вважає, що будь-яка дія не може існувати поза одного з п'яти основних показників [там само]: 1) характеристика об'єкта, з яким виконується дія; 2) повнота ланок дій; 3) міра диференціювання, відокремлення суттєвих властивостей від несуттєвих; 4) часові показники дії: темп, ритм; 5) силові показники дії: величина та поділ зусиль.

Враховуючи особистісну орієнтацію сучасного навчально-виховного процесу та з огляду на описані у цій підсистемі умови, вважаємо, що зміст освіти має передбачати подібний опис можливих навчальних досягнень учнів та створення ситуацій самостійного моделювання учнями нових досягнень з необхідними характеристиками. Таке моделювання можна вважати *компетентнісним результатом навчання*.

Цінними є коментарі Петра Яковича про створення умов формування необхідних властивостей дій, які

він дає відносно основних властивостей [14]. Також вчителям важливо відмовитися від міфів, керуватися практиками логічного та критичного мислення і судження, стати джерелом натхнення для учнів і батьків. Важливо розуміти: те чого ми навчаємо має стати нашим власним надбанням, якістю нашої особистості, якою можна буде пишатися. Цей момент можна назвати «робота над помилками».

Таким чином, кожен учасник навчально-виховного процесу (а профільний навчальний заклад розширює склад активних суб'єктів цього процесу) – це послідовний дослідник навчально-виховного процесу, як мінімум, з позиції: 1) власної ролі та відповідальності у навчально-виховному процесі; 2) члена місцевої громади.

**Знайшовши продуктивну мотивацію в собі, оволодівши новими методичними та дослідницькими технологіями, вчитель забезпечить успіх власної діяльності та всього педагогічного колективу.**

### Використані літературні джерела

1. *Альтов Г.* И тут появился изобретатель: [Задачи на смекалку и сообразительность для среднего школьного возраста] / Г. Альтов. – М. : Дет. лит., 2000. – 158 с.
2. *Альтов Г.* Крылья для Икара. Как решать изобретательские задачи / Г. С. Альтшуллер, А. Б. Селюцкий. – Петрозаводск : Карелия, 1980. – 224 с.
3. *Альтов Г.* Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер; отв. ред. А. К. Дюнин. – Новосибирск : Наука, АН СССР, Сиб. отделение, 1986. – 209 с. – С. 208–209.
4. *Альтов Г.* Творчество как точная наука теория решения изобретательских задач / Г. Альтшуллер. – Петрозаводск : Скандинавия изд. офиц. Фонда Г. С. Альтшуллера, 2004. – 203 с. – С. 202–203.
5. *Ариевич И. М.* Вклад П. Я. Гальперина в теорию деятельности: интегральный подход к обучению и развитию / И. М. Ариевич // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 50–59.
6. *Асмолов А. Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. – М. : Ин-т практ. психол. ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 768 с.
7. *Гальперин П. Я.* Лекции по психологии: учеб. пособие для студентов вузов / П. Я. Гальперин. – М. : Университет : Высш. шк., 2002. – 400 с.
8. *Гузик М. П.* Особистісно орієнтована дидактична система загальноосвітньої школи / М. П. Гузик // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні: 1992–2002. – Ч. 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 393–410.
9. *Гузик Н. П.* Учить учиться: [Из опыта работы учителя химии ананьевской средней школы № 2 Одесской области] / Н. П. Гузик. – М. : Педагогика, 1981. – 89 с.
10. Гуманізація процесу навчання в школі : навч. посіб. / [Ю. І. Мальований, О. В. Матвієнко, Л. Л. Момот та ін.] ; за ред. С. П. Бондар. – 2-е вид., доповн. – Київ : Стило, 2001. – 256 с.





11. Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить / Э. В. Ильенков. – М. : Изд-во Москов. психол.-социал. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 112 с.

12. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : К. І. С., 2004. – 112 с.

13. Корсакова О. К. Зміст сучасної шкільної освіти: Дидактичний аспект / О. К. Корсакова, С. Е. Трубачева. – Київ : ФАДА, ЛТД, 2003. – 56 с. – С. 51–52.

14. Кравчук О. П. Дидактичні засади практично-дослідної діяльності учнів основної школи у процесі вивчення природничих предметів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / Кравчук Ольга Павлівна. – Київ, 2011. – 285 с.

15. Психология индивидуального и группового субъекта / [ред. А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова]. – М. : PerSe, 2002. – 368 с. – С. 365.

16. Стратегії реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – Київ : К. І. С., 2003. – 296 с.

17. Субъект, познание, деятельность / отв. ред. И. Т. Касавин. – М. : Канон + ОП «Реабилитация», 2002. – 720 с.

18. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 112 с.

### Bibliography

1. Altov H. Y tut poiavylsia yzobretatel: [Zadachy na smekalku y soobrazytelnost dlia sredneho shkolnoho vozrasta] / H. Altov. – М. : Det. lyt., 2000. – 158 s.

2. Altov H. Krylia dlia Ykara. Kak reshat yzobretatelskye zadachy / H. S. Altshuller, A. B. Seliutskyi. – Petrozavodsk : Karelyia, 1980. – 224 s.

3. Altov H. Naity ydeiu. Vvedeniye v teoriyu resheniya yzobretatelskykh zadach / H. S. Altshuller; отв. ред. А. К. Диунин. – Novosybyrsk : Nauka, AN SSSR, Syb. otdeleniye, 1986. – 209 s. – S. 208–209.

4. Altov H. Tvorchestvo kak tochnaia nauka teoriya resheniya yzobretatelskykh zadach / H. Altshuller. – Petrozavodsk : Skandynaviya yzd. ofyts. Fonda H. S. Altshullera, 2004. – 203 s. – S. 202–203.

5. Aryevych Y. M. Vklad P. Ya. Halperyna v teoriyu deiatelnosti: yntehralnyi podkhod k obucheniyu y razvytyiu / Y. M. Aryevych // Voprosy psykholohyy. – 2002. – № 5. – S. 50–59.

6. Asmolov A. H. Kulturno-ystorycheskaia psykholohyia y konstruyrovanye myrov / A. H. Asmolov. – М. : Yn-t prakt. psykhol. ; Voronezh : MODEK, 1996. – 768 s.

7. Halperyn P. Ya. Lektsyy popsykholohyy: ucheb. posobye dlia studentov vuzov / P. Ya. Halperyn. – М. : Unyversytet : Vyssh. shk., 2002. – 400 s.

8. Huzyk M. P. Osobystisno oriientovana dydaktychna systema zahalnoosvitnoi shkoly / M. P. Huzyk // Rozvytok pedahohichnoi i psykholohichnoi nauk v Ukraini: 1992–2002. – Ch. 1. – Kharkiv : OVS, 2002. – S. 393–410.

9. Huzyk N. P. Uchyt uchytisia: [Yz opyta raboty uchytelia khymyy ananevskoi srednei shkoly № 2 Odesskoi oblasti] / N. P. Huzyk. – М.: Pedahohyka, 1981. – 89 s.

10. Humanizatsiia protsesu navchannia v shkoli : navch. posib. / [Yu. I. Malovanyi, O. V. Matviienko, L. L. Momot ta in.] ; za red. S. P. Bondar. – 2-e vyd., dopovn. – Kyiv : Stylos, 2001. – 256 s.

11. Ylenkov E. V. Shkola dolzhna uchyt myslyt / E. V. Ylenkov. – М. : Yzd-vo Moskov. psykhol.-sotsyal. yn-ta ; Voronezh : MODEK, 2002. – 112 s.

12. Kompetentnisnyi pidkhd u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy : biblioteka z osvitnoi polityky / za zah. red. O. V. Ovcharuk. – Kyiv : K. I. S., 2004. – 112 s.

13. Korsakova O. K. Zmist suchasnoi shkilnoi osvity: Dydaktychnyi aspekt / O. K. Korsakova, S. E. Trubacheva. – Kyiv : FADA, LTD, 2003. – 56 s. – S. 51–52.

14. Kravchuk O. P. Dydaktychni zasady praktychno-doslidnoi diialnosti uchniv osnovnoi shkoly u protsesi vyvchennia pryrodnychkykh predmetiv : dys. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.09 / Kravchuk Olha Pavlivna. – Kyiv, 2011. – 285 s.

15. Psykholohyia yndyvydualnoho y hruppovoho subekta / [red. A. V. Brushlynskyi, M. Y. Volovykova]. – М. : PerSe, 2002. – 368 s. – S. 365.

16. Stratehii reformuvannia osvity v Ukraini: Rekomendatsii z osvitnoi polityky. – Kyiv : K. I. S., 2003. – 296 s.

17. Subekt, poznanye, deiatelnost / отв. ред. Y. T. Kasavyn. – М. : Kanon + OP «Reabylytatsiya», 2002. – 720 s.

18. Yakymanskaia Y. S. Lychnostno-oryentyrovannoe obuchenye v sovremennoi shkole / Y. S. Yakymanskaia. – М. : Sentiabr, 2000. – 112 s.