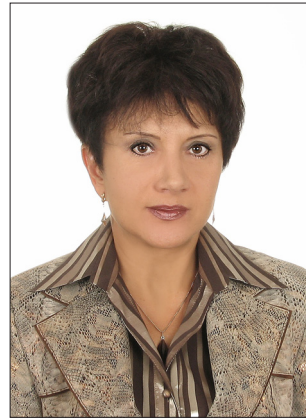


УДК: 37.03: 37.04.5

Людмила ГОРБУНОВА

КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНЦІЇ У ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: ВИЗНАЧЕННЯ ТА ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ



В статті розглядаються найбільш значимі фактори, що формують виклики для освітньої політики, та напрями її реформування у транснаціональному освітньому просторі. В контексті становлення глобального суспільства з метою генерування колективного розуму, досягнення миру, соціальної справедливості і стійкого економічного розвитку освітня політика розвинених країн демонструє досвід розвитку та імплементації трансверсальних (трансферабельних, транскультурних) компетенцій як ключових для 21 століття. Як одна із цілей розвитку ключових компетенцій розглядається сприяння безперервному навчанню; підкреслюється необхідність ситуативного, контекстуалізованого, проєктивного навчання та конструктивістських підходів. Особлива увага приділяється аналізу ключових компетенцій в транс-європейському освітньому просторі, трансферабельних компетенцій як освітньої стратегії США та трансверсальних компетенцій як стратегій, запропонованих ЮНЕСКО.

Ключові слова: *ключові компетенції, транснаціональний освітній простір, трансверсальні компетенції, трансферабельні компетенції, «поглиблене навчання».*

Виклики для освіти 21 століття

Характеризуючи нашу сучасність, можна виокремити два найбільш значимі фактори, які формують цілий ряд викликів для індивіда і суспільства в освітній сфері. По-перше, ми живемо в **кризовому** світі, який трансформується в напрямі до **глобальної цілісності** за конкуруючими сценаріями; по-друге, на світовому рівні внаслідок інформаційно-комунікаційної революції формується так зване «суспільство знань», для якого характерний новий спосіб цивілізаційного розвитку – **інформаціоналізм** (Кастельс). Такий перехід характеризується як епоха плинного часу («плинна сучасність», за Бауманом), коли в суспільних процесах починає домінувати логіка розвитку мереж, за якої втрачається стабільність ієрархічних структур порядку, зміни пришвидчуються і набувають перманентного і непередбачуваного характеру, а життя людей в таких умовах постає як тотальна невизначеність.

Зростаюча різноманітність і гетерогенність суспільства нового тисячоліття характеризується низкою внутрішніх криз навіть у державах загального благоденства: соціальною кризою, кризою навколишнього середовища, кризою держави, загрозою, спричиненою глобалізацією, і, нарешті, кризою демократії. До наслідків цих криз відноситься загострення соціальної і економічної нерівності, поява глобальних форм планетарного управління з новими центрами прийняття рішень, які підривають можливість прийняття рішень індивідами або державами, і втрата громадянами довіри до демократичної системи в результаті розуміння того, що політичні рішення приймаються далеко («детериторіалізовано») і на них важко впливати.

За таких умов, коли наш недосконалий світ неблаганно розвивається в напрямку сценаріїв невизначеного майбутнього, ми маємо прояснити суспільну ситуацію в світі як контекст, що формує не тільки виклики, але й дає нам напрям та певну свободу, щоб *виробити новий образ мислення і дії* для розгортання прийнятних сценаріїв майбутнього, створення в рамках окремих національних держав і глобального суспільства умов для досягнення миру, соціальної рівності і справедливості, стабільності економічного розвитку та поліпшення навколишнього середовища.

Від загального, переважно метафоричного, образу «суспільства знань» в своїх стратегіях ми маємо перейти до визначення його критеріїв та чітких характеристик для розробки освітніх програм та конкретних завдань реформування. На сьогодні в соціальних і освітніх дослідженнях домінують переважно загальні уявлення щодо особливостей такого суспільства (Innerarity, 2010), але які тим не менш дають нам певне розуміння щодо останніх та сприяють проясненню низки стратегічних завдань, що постають перед освітою.

Головним завданням, що стоїть перед суспільством знання, як зазначає Хесус Гранадос, є **генерування колективного розуму**: інтелект суспільства як цілого є більш важливим, ніж просто суспільство, що складається з безлічі індивідуальних інтелектів (Granados, 2011). Відповіддю філософського розуму на ці виклики і завдання являються, зокрема, проекти «складного мислення» Едгара Морена, «планетарного мислення» Ервіна Ласло, «номадичного мислення» Жюльєн Дельоза та Фелікса Гваттарі, «комунікативної раціональності» Юргена Габермаса, «трансверсального розуму» Вольфганга Вельша (Вельш, 2004; Welsch, 1998), «трансверсальної раціональності» Кельвіна Шрага (Schrag, 1989; 1997) тощо (Див.: Горбунова, 2007; 2008; 2010; 2011; 2012; 2013).

Відповідно до зазначених проектів, наша плюральна дійсність потребує здійснення переходів між різними культурами знань та епістемологій, парадигмами та дисциплінами, вибудовування зв'язків і комуні-

кацій між різними ціннісно-смысловими структурами та констеляціями раціональностей (Горбунова, 2012). Будь-яка абсолютизація і монологізм є неприйнятними. При цьому постає завдання не лише сприймати відмінності і ставитись до них толерантно, але й шанувати їх власну цінність, що означає їх підтримку і захист. Тобто одночасно нам необхідно зосереджувати увагу на двох головних взаємопов'язаних моментах, характерних для релевантних мислення і дії в контексті розмаїття: на осмисленні і цінуванні відмінностей і на здатності їх поєднувати, не нівелюючи. Це можливо реалізувати у *трансверсальному мисленні та комунікативній дії*, що знаходять своє втілення у відповідній компетентності як сукупності нахилів, здатностей, умінь і навичок діяти у складному контексті перманентних змін і диференціацій. Саме трансверсальні і комунікативні компетенції можуть забезпечити те, що потрібно для нашої after-постмодерної форми життя: подолання замкнених меж різних культур, дисциплін, парадигм та дискурсів, здійснення переходів між ними, одночасне урахування різнонаправлених зусиль з метою сприяння становленню «третього» простору – транскультурності, трансдисциплінарності, трансдискурсивності – тобто трансверсальності як нової історичної форми універсальності в межах глобального суспільства.

Як визначається компетенція

Спируючись на огляд і визначення компетенцій в Словнику компетенцій Гарвардського університету, можна зазначити, що в самому загальному сенсі компетенціями називають сукупність атрибутивних характеристик індивіда, завдяки яким він може бути ефективним у виконанні ролі, функцій, завдання або обов'язків. Ці характерні «приналежності» включають в себе відповідну поведінку на роботі, мотивацію і технічні знання та навички (Harvard University Competency Dictionary, 2011).

Слід підкреслити, що на сьогодні саме компетенції розглядаються як один із самих важливих аспектів роботи, тому що допомагають описати, як виконана ця робота: за допомогою яких знань, навичок і здібностей. Тобто вони не описують «що» виконано з точки зору результатів, обов'язків або конкретних цілей; вони стосуються того, «як» це виконано. Тобто за допомогою компетенцій можна вимірювати ефективність праці. Використання компетенцій є ключем до успіху для багатьох університетів і організацій, що знаходяться в процесі швидких і драматичних змін.

Сьогодні в науковій літературі, присвяченій реформуванню освітньої галузі, відбувається активна дискусія щодо визначення компетенцій та їх ролі у формуванні стратегій і конкретних завдань навчання та спрямуван-

ні зусиль університетів на їх виконання. Походження дискусії про компетенції можна відслідкувати до 1996 року (Dabrowski et al., 2011), коли Рада Європи визначила активне громадянство як здатність критично мислити, приймати на себе відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, вирішувати конфлікти ненасильницьким чином і брати участь в управлінні і вдосконаленні демократичних інститутів. Таким чином, компетенції були уведено в риторику офіційних документів для того, щоб охопити найважливіші соціальні аспекти життя громадян Європи.

У спробі прояснити поняття «компетенція» беруть участь відомі науковці. Так, Вайнерт (Weinert, 2001) співвідносить цей термін з грецьким поняттям «*arete*», що означає майстерність, перевага, в сенсі бути кращим; а також з латинським терміном «*virtus*», свого роду моральною перевагою, в той час як в цілому він розуміється як те, «що люди можуть робити, а не те, що вони знають». Цей концепт застосовується до індивідів, соціальних груп або інститутів, а такі слова як «компетенція» і «компетентність», або їх множинна форма «компетенції», часто вживаються як взаємозамінні.

Таке вживання нехтує широким розмаїттям смислів терміна «компетенція», які можуть охоплюватися такими термінами як «здатність», «схильність», «можливість», «ефективність» і «навик». В результаті такого узагальнення поняття компетенції та його множинну форму «компетенції» було замінено більш вузькою версією «компетентність» або, останнім часом множинною формою «компетентності». Останні означають конкретні знання, навички і види діяльності, якими можуть володіти індивіди (Allan, 2011).

Не так давно проведені дослідження демонструють, що існує широкий ряд термінології, яка використовується в 27 європейських країнах і пов'язана з філософією освіти, історією, підходами до навчання і розробкою навчальних програм, процесами реформ і міжнародним впливом, будь то дослідження (наприклад, DeSeCo) або політика «навчання», що фінансується ЄС або іншими програмами.

Ми проаналізували роботу Хоскінс і Дікін Крік (Hoskins & Deakin Crick, 2010) із запропонованими ними визначеннями компетенції, які вважаємо найбільш змістовними. В ній зазначається, що компетенція належить до складної комбінації знань, навичок, розуміння, цінностей, установок і бажань, які ведуть до ефективної людської діяльності в конкретній області. Досягнення на роботі, в особистих відносинах або в громадянському суспільстві засновані не просто на накопичених знаннях, що зберігаються як база даних, а на поєднанні цих знань з навичками, цінностями, установками, бажаннями і мотивацією, а також їх застосуванням до конкретних людських обставин в конкретній точці траєкторії

часу. Компетенція включає в себе сенс суб'єктності, дії і цінності. Для розуміння компетенції увага повинна бути звернена на рішення «реальних завдань» і на безліч способів пізнання, що відповідає чотирьом принципам освіти, розробленим Делором для ЮНЕСКО: «вчитися пізнавати, вчитися діяти, вчитися жити разом і вчитися бути» (Delors, 1996).

Важливо, що компетенції проявляються в діяльності, за визначенням втілені в наративах і сформовані цінностями. Оскільки компетенція включає знання контексту реального світу, розвиток компетенцій також засновано на досвіді реального світу і враховує весь спектр можливостей навчання (інформального, неформального і формального) протягом усього життя.

Мабуть, найбільш ретельна розробка цього концепту була здійснена ОЕСР в DeSeCo (OECD, 2005), автори якого спирались на визначення терміну «компетенція», яке дали Річен і Салагнік, а саме: як «здатність відповідати складним вимогам в конкретному контексті за допомогою мобілізації психо-соціальних передумов (включаючи когнітивні і не-когнітивні аспекти) і як внутрішні ментальні структури в сенсі здібностей, нахилів або ресурсів, втілених у взаємодії індивіда з «конкретними завданнями або вимогами реального світу» (Rychen and Salagnick, 2003: p. 43).

Мова йде про знання і навички, які можуть бути застосовані в множинних нових ситуаціях та різних сферах, тобто вони є трансферабельними. Такі знання включають в себе як знання контенту в певній галузі, так і процедурне знання того, як, чому і коли застосувати це знання для відповіді на питання і для вирішення проблем. Процедурні аспекти трансферабельного знання (як, чому і коли застосовувати знання контенту) часто називають «навичками». Ми називаємо таке поєднання знання контенту і пов'язаних з ним навичок як «компетенції 21 століття».

Ключові компетенції у транс-європейському освітньому просторі

Програма DeSeCo визначає чотири аналітичних аспекта ключових компетенцій:

- вони є мультифункціональними,
- вони є трансверсальними для соціальних областей,
- вони відносяться до вищого порядку ментальної складності, який передбачає, активний, критично-рефлексивний і відповідальний підхід до життя;
- вони є багатовимірними, інкорпорууючими ноу-хау, аналітичними, креативними та комунікаційними навичками (OECD, 2005).

В рамках дослідження Європейського інституту освіти і соціальної політики (EIESP) представників країн-членів ОЕСР попросили перерахувати, які компетенції вони вважають ключовими. У звітах країн най-

більш часто згадувалися чотири групи компетенцій: (I) соціальні компетенції / співпраця; (II) грамотність / розум і застосування знань; (III) навчання компетенціям / безперервне навчання протягом усього життя; і (IV) комунікаційні компетенції (Hoskins & Deakin Crick, 2010).

Адекватні навички та компетенції важливі для участі як в робочому житті, так і в соціальному та цивільному житті. Вони є основою згуртованості суспільства, заснованого на демократії, взаєморозумінні, повазі до різноманітності і активному громадянстві. Креативність, відкритість і міжособистісні компетенції необхідні для самореалізації та щастя індивідів (New Skills for New Jobs. Action Now, EU 2010).

Європейська система ключових компетенцій для безперервного навчання (ОЈЕU, 2006) визначає ключові компетенції як знання, навички та установки, що застосовуються відповідно до цього контексту (Реррег, 2011). Система визначає вісім ключових компетенцій в якості необхідних для особистої самореалізації, активного громадянства, соціальної інклюзії та зайнятості: спілкування рідною мовою, спілкування іноземними мовами, математична компетенція і основні компетенції в природничих науках і технологіях, цифрова компетенція, вміння вчитися, соціальні і громадянські компетенції, почуття ініціативи та підприємництво, культурна обізнаність та демонстрація культури. Кожна з них має коротке визначення свого обсягу, і всі вони припускають критичне мислення, креативність, ініціативу, вміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики, приймати рішення, комунікацію і конструктивне управління почуттями. Останні компетенції також відомі як «трансверсальні».

В системі компетенцій ЮНЕСКО для 21 століття Тапіо Варіс підкреслює важливість критичного мислення, здатність вирішувати проблеми, покращувати комунікацію і взаємодію, а також громадську участь і активне громадянство, стверджуючи, що «навчання має пропонувати інструменти для знаходження причин і наслідків різних явищ і для висновків, які в своїх кращих проявах призводять до зростання числа активних громадян, що критично ставляться до ЗМІ» (Varis, 2011: p. 10).

Всесвітній Банк зосередився на технологічній грамотності, управлінні інформацією, комунікації, роботі в підприємницьких командах, глобальній поінформованості, цивільній участі і вирішенні проблем (Wagner, 2012). Так само фінансований промисловістю консорціум Оцінки і Навчання навичкам 21 століття (АТ21СS) виступає на захист чотирьох категорій: способів мислення, способів роботи, інструментів для роботи і життя в реальному світі. Вагнер (Wagner, 2010) також вважає, що той набір ключових компетенцій, якими повинен володіти індивід, включає в себе критичне мислення і здатність вирішення проблем, співробітництво в мережах і лідерство, адаптивність, ініціативу

і підприємливість, оцінку та аналіз інформації, ефективну (письмову і усну) комунікацію, допитливість і увагу.

Такі критично мислячі вчені як Гарднер (Gardner, 2011) і Дженкінс (Jenkins, 2006) закликають зосередитися на культивуванні креативності та критичному мисленні, на розвитку здатності учнів вирішувати проблеми, а також на мета-когнітивних ресурсах, які є головними темами в науці про освіту і науці в цілому.

Взаємопов'язаність європейських країн, обумовлена технологічним прогресом в 21 столітті, дозволяє створити транс-європейський освітній простір, представлений мережею інститутів і експертів (Lawn & Grek, 2012). Транснаціональні потоки людей, ідей і практик, що долають кордони, в свою чергу породжують потребу в стандартизованій моделі принципів, націлених на консенсус стосовно освітніх цілей, акредитації вчителів, викладачів і науковців та порівнюваності результатів навчання. З цією метою концепт компетенції був вбудований в риторику офіційних документів і з початку 1990-х років вплинув на програми навчання вчителів, визначаючи стандарти і рамки по всій Європі.

В даному тексті, зважаючи на складність, пов'язану з визначенням компетенцій, ми розуміємо і визначаємо «компетенцію» як загальний термін, який позначає знання, навички та установки, які дозволяють учням впоратися з вимогами, що породжуються швидкими соціально-технологічними змінами нової ери. Визначення навчання з точки зору компетенцій підкреслює важливість розгляду **знання в дії** і підкреслює необхідність пов'язування придбання знань з вирішенням завдань.

В цьому відношенні розвиток ключових компетенцій вимагає ситуативного навчання, або навчання, пов'язаного з конкретним контекстом і конкретними завданнями набуття необхідної компетенції. Ідея ситуативного навчання з'явилася в 1980-і роки, коли вчені-суспільствознавці почали аналізувати когнітивні процеси як аспект взаємодії, а деякі вчені-когнітивісти – розглядати соціальні механізми навчання як фундаментальні для когнітивних процесів. Сачман (Suchman, 1987) стверджував, що когнітивний концепт дії, плановий процес управління з адаптацією до непередбачених аспектів ситуації поступається місцем розумінню, за яким план являє собою ресурс, але не визначає хід ситуативної дії. Таким чином, була створена перспектива для організації дії як емерджентної властивості взаємодії між акторами, і між акторами і середовищем дії (Suchman, 1987; Lave et al.: 1991). З точки зору логіки, що лежить в основі розвитку компетенцій, А. Тіана і співавтори акцентують увагу саме на ситуативному навчанні, контекстуалізованому відповідно до структури академічних завдань, і екологічному (соціально-психологічному) кліматі, створеному в соціальній групі (Tiana et al., 2011:

р. 308-309). Однак застосування ситуативної моделі на основі компетенцій має свої обмеження, позаяк створення єдиного європейського освітнього простору потребує стандартизованого системного підходу.

Однією з основних цілей розвитку ключових компетенцій є сприяння безперервному навчанню, здатності учнів використовувати вже набуте знання та продовжувати навчання протягом усього життя. Така здатність учнів переносити знання, навички і мета-когнітивні навички на нові ситуації і, в кінцевому рахунку, на «реальний» світ за рамками навчального закладу втілює ідею трансферу. Можна сказати, що це довгострокова мета, яка сьогодні активно розробляється педагогами і теоретиками освіти. Ключові висновки цих досліджень підкреслюють необхідність контекстуалізованого навчання та конструктивістських підходів, які поєднують експериментування учнів з експліцитним контентом навчання і динамічною оцінкою – аспектами того, що Бренсфорд і Шварц (Bransford and Schwartz, 1999) назвали Навчанням Майбутнього.

Методи навчання, які потрібні для розвитку ключових компетенцій, повинні бути орієнтовані на міждисциплінарне, міжпредметне і інтеркультурне навчання, яке має поєднуватися з індивідуальним підходом і командною роботою над проектами (Gordon, Halasz, Krawczyk et al., 2009: р. 162). За таких умов, як стверджують Гордон, Халаш, Кравчик та ін. (Gordon, Halasz, Krawczyk et al., 2009: р. 227), ефективна педагогіка розвитку компетенцій може стати досяжною метою, з урахуванням того, що вона орієнтована на все життя, сприяє активній участі, сприяє індивідуальним і соціальним процесам і результатам, залежить від навчання всіх тих, хто підтримує навчання інших, і будується на узгодженій основі, яка орієнтована на цілі конвергенції.

Система ключових компетенцій і трансверсальних навичок наголошує на необхідності комплексної, орієнтованої на співпрацю і трансдисциплінарне середовище навчання. В Європі і в усьому світі проведено безліч досліджень, достатніх для того, щоб спертися на них при розгляді розвитку ключових компетенцій.

Потрібно відзначити, що незважаючи на перешкоди для імплементації, які швидше за все є перешкодами адміністрування, оцінювання і фінансування, багато навчальних закладів вже практикують навчання ключовим компетенціям. Основні теми навчання ключовим компетенціям для 21 століття пов'язані зі створенням значимої освіти, заснованої на реальних проблемах і участі, міждисциплінарному і інтеркультурному середовищі і експліцитному навчанні самоуправлінню (мета-когнітивним навичкам і навичкам само-регулювання).

Цифрова компетентність не зводиться до простої здатності споживати цифрові ЗМІ, а передбачає наявність критичного мислення і креа-

тивних навичок, які необхідні громадянам для того, щоб бути ефективними одержувачами і творцями цифрової сфери.

Зан, Пі, Гессе і Розен (Zahn, Pea, Hesse and Rosen, 2010: p. 410) пишуть про учнів, які розробляють веб-сайт для онлайн-музею історії, розвиваючи в той же час навички критичного мислення, креативності і співпраці. Трансдисциплінарне, засноване на дослідженні навчання може формувати ключові компетенції і сприяти вивченню контенту, і в той же час розвиває трансверсальні навички. Важливо відзначити, що цифрова компетентність стає все більш важливою для загальної грамотності, а також для соціальної та громадянської компетентності.

Невизначеність економічної перспективи та необхідність бути гнучкими в конкурентному середовищі змусили європейців звернути увагу на безперервне навчання протягом усього життя. Справжнє безперервне навчання присвячено ідеї навчання тому, **як вчитися і перевчатися** (Див.: Горбунова, 2013: с.68-69), тобто, навичкам вирішення проблем, саморегулювання, самотрансформації та креативного гнучкого мислення, необхідним для освоєння нових завдань і нового середовища. В кінцевому рахунку, вміння вчитися і самонавчатися повертається до ідеї трансферу (Bransford & Schwartz, 1999), ключової теми досліджень в галузі освіти, яка вказує на певні моделі освіти, а саме: на конструктивістську і експериментальну, а також на такі, що засновані на експліцитному навчанні та навчанні самоуправлінню.

Важливою стратегією освіти стало набуття **соціальних та громадянських компетенцій**, які розглядаються як створення можливості для молодих людей функціонувати в плюралістичному суспільстві, в якому важливими є співпраця і взаємодія. Іншим важливим аспектом соціальних і громадянських компетенцій є потенціал для політичного протесту, опору впливу, а також розвитку почуття суб'єктності індивідів в якості громадян демократичного суспільства. Це важка мета для деяких традиційних структур. Ключовими елементами навчання соціальним і громадянським компетенціям являються інноваційне середовище, що сприяє креативності і суб'єктності, та технології навчання, що сприяють критичній грамотності.

З цими компетенціями пов'язані також **ініціатива і підприємливість**, які залежать не тільки від розвитку в учнів певних навичок, але й від їх почуття суб'єктності. Тобто, вони у великій мірі залежать від самоефективності учнів і наполегливості при вирішенні складних завдань. При цьому, як стверджує Бандура, важлива не тільки **індивідуальна самоефективність**, але також і **колективна самоефективність**: «Оскільки глобалізація все глибше проникає в життя людей, сильне почуття колективної ефективності для здійснення роботи транснаціональних систем стає для них найваж-

лівішим для сприяння їхнім спільним інтересам ... Масштаби світових проблем ростуть, викликаючи почуття паралічу перед тим, що можуть зробити маленькі люди для того, щоб зменшити ці проблеми. Глобальні наслідки є продуктом локальної діяльності» (Bandura, 2001: pp. 17-18).

Найважливішими трансверсальними навичками є **критичне мислення і креативність**. Льюїс і співавтори (Lewis et al., 2010: p. 7) стверджують, що для того, щоб бути підготовленими як критичні споживачі і користувачі сучасних ЗМІ та технологій, молоді люди мають також розуміти, як вони виробляються і створюються, тобто як люди породжують форми суспільного знання, які, в свою чергу, забезпечують концептуальну і раціональну підтримку подальшої взаємодії та навчання.

Однак креативність і критичність в середовищі цифрових медіа залежать від високого рівня **технологічної компетентності і самоефективності** в навчанні новим медіа та оволодінні новими інструментами. Щоб бути компетентним, продуктивним і критичним в цьому столітті, ми повинні прагнути до того, щоб мати базове розуміння мов і процесів, які лежать в основі нашого сьогоденного повсякденного життя. Це передбачає розуміння комп'ютерних кодів і алгоритмічного мислення (Goode and Margolis, 2010).

Розвиток **здатності вирішувати проблеми і приймати рішення** є дуже важливими завданнями освіти. Уміння вирішувати проблеми можна розвивати в процесі проблемного навчання. Проблемне навчання має бути націленим на підготовку учня до зустрічі з погано структурованими проблемами, які повсюдно зустрічаються в реальному житті. Такі проблеми зазвичай є складними і мають кілька рішень. Основні принципи проблемного навчання – контекстуальність, співпраця і експериментаторство (Boud & Feletti, 1991) – є плідними для використання в початковій, середній і вищій освіті.

До комбінації ключових навичок і компетенцій 21 століття більшість авторів відносять **саморегулювання**, яке є важливим для вирішення проблем, організації уваги і управління емоціями (Malmivuori, 2006: pp. 158-160). Як таке, воно лежить в основі інших ключових компетенцій, зокрема, вміння вчитися. Мета зміцнення почуття ініціативи та підприємливості в дійсності є метою забезпечення учнів навичками саморегулювання для того, щоб стати незалежними, креативними і критичними співучасниками суспільних процесів (Duckworth & Kern, 2011). Наразі в освітньому дискурсивному просторі немає ніяких заперечень щодо необхідності саморегулювання як ключової стратегії в складному, індивідуалізованому навчальному середовищі.

Дуже популярним і ефективним методом навчання ключовим компетенціям є **проективна освіта** (Ravitz, Hixson, English, & Mergendoller,

2012). Цей метод настійно рекомендується, наприклад, міністерством освіти Австрії. Проведено багато досліджень, присвячених ефективності проєктивного навчання, наприклад, дослідження Бюлера (Boaler, 2002). Яскравий приклад проєктивного навчання подає Академія прикладного навчання Форт-Уорт (Техас, США) (Gordon, Halasz, et al., 2009).

Трансфер навчання, як вже було сказано, передбачає застосування знань, навичок і мета-когнітивних можливостей до ситуацій реального життя і тому не є простим процесом. Проте, передова практика вказує на те, що міждисциплінарні задачі, які здійснюються в інтердисциплінарних і трансдисциплінарних рамках, можуть бути механізмом розвитку **трансферабельної компетенції** та **трансверсальних навичок**. Впевнено можна сказати, що освітні реформи в країнах Європи зорієнтовані саме на крос-дисциплінарні і крос-культурні компетенції.

На основі дослідження досвіду навчання трансверсальним компетенціям в Греції була здійснена класифікація компетенцій відповідно до цілей навчання (Gordon, Halasz, et al., 2009: p.114). Для всіх предметів були визначені три типи цілей: (1) **когнітивні** (розвиток когнітивних здібностей, необхідних для обробки інформації; вміння збирати і класифікувати інформацію, формулювати припущення, аналіз і обробка інформації та вміння робити висновки); (2) **афективні** (емоційний розвиток учнів: емпатія, чутливість, співпереживання, зміцнення їх мотивації та інтересу до наукового знання; розвиток системи цінностей, поглядів і поведінки, значущих для комунікації індивіда з іншими і необхідних для суспільства: комунікабельність, толерантність, відкритість); (3) **психокінетичні** (розвиток практичних навичок: проведення експериментів, користування інформаційними технологіями, адаптивність, легке та ефективне переключення на виконання нових видів діяльності – трансферабельність). Дана класифікація в загальних рисах відображає тенденцію до прояснення змісту і значення розвитку трансверсальних компетенцій в транс-європейському освітньому просторі.

Трансферабельні компетенції як освітня стратегія США

Розвитку **трансферабельних компетенцій** як освітньої стратегії США у 21 столітті присвячено звіт, що містить дослідження, які проводилися науковцями вищих навчальних закладів США та провідних науково-дослідних центрів на чолі з Національною Академією Наук США (Education for Life and Work, 2012). Під керівництвом Національної науково-дослідної ради (NRC) було визначено набір ключових навичок і компетенцій, які мають формувати освітню стратегію в США. Ці навички виявилися пов'язаними з такими поняттями як «поглиблене

навчання», «навички 21 століття», «навчання, орієнтоване на учня», «навчання наступного покоління», «нові базові навички» і «мислення вищого порядку» («higher order thinking»). Для відображення спільного бачення того, що навички і знання є переплетеними, дослідники використовують термін «компетенції», а не «навички».

Як спосіб систематизації різноманітних термінів для навичок 21 століття і відправного пункту для подальших досліджень щодо їхнього змісту і цінності, комітет визначив три широкі області компетенції – когнітивну, внутрішньо-особистісну і міжособистісну. Дослідники прикріпили різні навички 21 століття до кластерів компетенцій в кожній області. Розуміючи, що існують області перетину між ними і між окремими навичками 21 століття і більш широкими кластерами компетенцій, комітет розробив наступну первинну схему класифікації:

Когнітивна область включає в себе три кластери компетенцій: пізнавальні процеси і стратегії, знання і креативність. Ці кластери включають в себе такі компетенції як критичне мислення, інформаційна грамотність, аргументація і інновація.

Внутрішньо-особистісна (інтра-персональна) область включає в себе три кластери компетенцій: інтелектуальна відкритість, трудова етика і сумлінність, позитивна основа самооцінки. Ці кластери включають в себе такі компетенції як гнучкість, ініціативність, визнання цінності розмаїття, метапізнання (здатність до саморефлексії щодо власного навчання та вміння вносити відповідні корективи).

Міжособистісна область включає в себе два кластери компетенцій: командна робота і співпраця, лідерство. Ці кластери включають в себе такі компетенції як комунікабельність, співпраця, відповідальність, вирішення конфліктів.

На окрему увагу заслуговує визначення Комітетом «поглибленого навчання» («deeper learning») як процесу, за допомогою якого індивід стає здатним засвоїти те, що було вивчено в одній предметній області, і застосувати це до нової предметної області чи ситуації (тобто здійснити трансфер). За допомогою поглибленого навчання людина стає **експертом в певній галузі знань і діяльності**. Продуктом поглибленого навчання є трансферабельні знання, включно із знанням в певній галузі і знанням про те, як, чому і коли застосовувати останні для вирішення проблем. Таке розуміння трансферабельних знань пов'язано із тенденціями і стратегіями інтердисциплінарного і трансдисциплінарного розвитку науки і освіти. Комітет переглянув загальнодержавні стандарти та наукові рамки NRC, порівняв їх з визначенням поглибленого навчання і з останнім переліком навичок 21 століття і виявив важливі перетини.

Цілі, включені в нові стандарти і в наукові рамки NRC, відображають бажання кожної дисципліни сприяти поглибленому навчанню і розвинути трансферабельні знання і навички в рамках цієї дисципліни. Тобто на сьогоднішні дисциплінарні цілі виходять за рамки їх традиційного фокуса, спрямованого на базовий академічний контент. Кластер когнітивних компетенцій, включаючи критичне мислення, рішення неординарних проблем, створення і оцінку доказової аргументації, рішуче підтримується у всіх дисциплінах. Але навчання трансферу в кожній дисципліні має на меті, насамперед, збільшення трансферу в рамках саме цієї дисципліни. До сьогоднішнього дня дослідження дають мало вказівок щодо того, як допомогти учням узагальнити трансферабельні компетенції різних дисциплін, тобто вийти на рівень вимог трансдисциплінарної освіти. Саме тому Комітет ставить завдання підтримати програми досліджень, спрямованих на виявлення можливостей навчання для здійснення трансферу між дисциплінами.

Комітет вважає поєднання знань і навичок «компетенціями 21 століття». Ці компетенції структуровані навколо фундаментальних принципів змісту тієї чи іншої області, а не навколо розрізнених, поверхневих фактів або процедур. Це шлях, на якому індивід і спільнота структурують і організують переплетені знання і навички (а не самі по собі окремі факти і процедури), які підтримують трансфер. Інші дослідження також висвітлили те, як внутрішньо-особистісні і міжособистісні компетенції допомогли поглибленому вивченню шкільних і університетських предметів. Наприклад, процес поглибленого навчання експертного рівня підтримується за допомогою внутрішньо-особистісної компетенції свідомості. Мета-пізнання – здатність до рефлексії щодо власного навчання та внесення відповідних коректив – також підсилює поглиблене навчання. Науковці дійшли висновку: процес поглибленого навчання є дуже важливим для розвитку трансферабельних компетенцій 21 століття, а їх застосування в свою чергу підтримує процес поглибленого навчання в рекурсивному циклі, що взаємно їх підсилює.

Трансверсальні компетенції: стратегія ЮНЕСКО

На основі аналізу результатів новітніх освітніх досліджень, задокументованих організаціями міжнародного рівня, можна зробити висновок про те, що відбувається глобальний комунікативний поворот в освітніх стратегіях і практиках різних країн, який веде до відмови від суто когнітивного спрямування освіти і перенесення акценту на формування комунікативних транскультурних і трансверсальних компетенцій. Підтвердженням цього є доповідь ЮНЕСКО «Transversal Competencies

In Education Policy And Practice», підготовлена директором відділення в Бангкоку Гван-Джо Кімом на основі дослідження, проведеного в 2013-2014 роках Мережею Інститутів освітніх досліджень Азійсько-тихоокеанського регіону (ERI-Net), створеної ЮНЕСКО (Бангкок) в 2009 році (Gwang-Jo Kim, 2015).

Як відомо, Азійсько-тихоокеанський регіон знаходився на чолі глобального соціального та економічного розвитку протягом декількох останніх десятиліть. Мільйони людей піднялися з бідності, і базова освіта (початкова й неповна середня) стала майже загальною в багатьох країнах регіону. Темпи охоплення повною середньою і вищою освітою також значно зросли. Проте, не дивлячись на такі величезні досягнення, якість освіти залишається серйозною проблемою. Зростає занепокоєння тим, що система освіти занадто сильно сфокусована на накопиченні академічних знань та «когнітивних» здібностей за рахунок більш невлених і важких для вимірювання «не-академічних» навичок та компетенцій.

Наслідки недостатньої уваги, що приділяється таким навичкам і компетенціям в освіті, можна спостерігати в ряді областей. Вони включають в себе, наприклад, недостатню повагу до різноманітності (включаючи соціально-економічну, етнічну та гендерну особливості), нехтування екологічними проблемами, відсутність інновацій та соціальної підприємливості серед учнів, некритичне ставлення до існуючих програм і парадигм пізнання і діяльності. Не важко знайти ці ж самі наслідки і в українському суспільстві.

Для того, щоб протистояти таким проблемам, декілька країн Азійсько-тихоокеанського регіону ввели політику змін, спрямованих на підвищене культивування в учнів «не-академічних» навичок та компетенцій. В 2013 році члени Мережі Інститутів освітніх досліджень Азійсько-тихоокеанського регіону (ERI-Net) прийняли рішення зробити це темою свого дослідження, яке було проведено в десяти країнах Азійсько-тихоокеанського регіону, а саме: Австралії, Китаї, Гонконзі, Індії, Республіці Корея, Японії, Малайзії, Монголії, Філіппінах, Таїланді.

Дослідження показало, що в суспільствах зазначених країн поступово сформувалося переконання в тому, що традиційні підходи до навчання, а саме такі «академічні» предмети як математика, дисциплінарні науки і мова, не достатньо сприяють здатності відповідати на нові глобальні виклики. Навпаки, «не-академічні» навички та компетенції все частіше розглядаються як невід'ємна частина допомоги учням у їх успішній адаптації в мінливому світі. Такі навички та компетенції охоплюють ряд нетрадиційних ідей, що включають в себе інноваційне мислення, креативність, адаптивність, повагу до іншого, глобальну обізнаність і комунікацію. Визнаючи необхідність краще готувати учнівську молодь,

багато країн спрямовують свою освітню політику і навчальні програми на включення широкого ряду навичок і компетенцій, необхідних учням для успішної орієнтації в глобальному ландшафті, що безперервно змінюється.

В рамках послідовних етапів ERI-Net досліджувала визначення і застосування «не-академічних», або «не-когнітивних навичок» («non-cognitive skills») різних країн регіону у своїй політиці, практиці та системі навчальних програм, ідентифікувала виникаючі тенденції і проблеми, визначала політичні рекомендації для просування і зміцнення всебічного і цілісного навчання. На щорічних зборах ERI-Net в жовтні 2013 за рекомендацією експертів ЮНЕСКО був обговорений і прийнятий єдиний узагальнюючий термін – «**трансверсальні компетенції**»¹.

«Трансверсальні компетенції», які іноді відносять до «навичок XXI століття», артикулюються відповідно до широкої основи навичок, що націлені на зустріч з такими викликами як новітні технологічні досягнення, трансдисциплінарний характер наукового знання і інтеркультурна комунікація. Транскультурна освітня стратегія в своїй багато-аспектності є одним із найактуальніших конкретно-змістовних втілень глобальних трансверсальних інтенцій освіти.

В якості основи для дослідження трансверсальних компетенцій в освіті ERI-Net розробила попередні рамки для визначення, які включають в себе чотири широкі області навичок, компетенцій, цінностей та атрибутів. Ними є: (1) критичне і інноваційне мислення; (2) навички міжособистісного спілкування; (3) інтра-персональні навички; і (4) глобальне громадянство (космополітизм) (Табл. 1).

Проведені дослідження показують, що всі досліджувані країни рухаються в напрямку до все більшого акцентування на трансверсальних компетенціях як порядку денного для своєї освіти. Особливо помітними були реформи в освітніх системах, в яких трансверсальні компетенції відігравали провідну роль (наприклад, Філіппіни, Гонконг і Малайзія). Незважаючи на відмінності і різноманітність освітніх політик в країнах Азійсько-тихоокеанському регіону, результати дослідження дають чіткі докази існування загальної тенденції до інтеграції трансверсальних компетенцій в політику і навчальні програми освітніх систем, а викладання трансверсальних компетенцій перемістилося за рамки теорії і стало важливим елементом освітньої політики. Це свідчення має стимулювати українську освітню систему до того, щоб почати зміни у власній політиці та навчальних програмах.

¹ Більше інформації про щорічні збори 2013 можна знайти тут: <http://www.unescobkk.org/en/education/epr/epr-partnerships/eri-net/eri-netseminar-2013-oct/>

Таблиця 1.

Робочі визначення трансверсальних компетенцій, запропоновані ЮНЕСКО

Область	Приклади ключових характеристик
Критичне і інноваційне мислення	Креативність, підприємництво, винахідливість, навички застосування знань, рефлексивне мислення, обгрунтоване прийняття рішень
Інтер-персональні навички	Презентаційні та комунікаційні навички, лідерство, організаційні навички, робота в команді, співпраця, ініціатива, комунікабельність, колегіальність
Інтра-персональні навички	Самодисципліна, ентузіазм, наполегливість, самомотивація, співпереживання (емпатія), чесність, цілеспрямованість
Глобальне громадянство	Поінформованість, толерантність, відкритість, повага до різноманітності, інтеркультурне розуміння, здатність залагоджувати конфлікти, громадянська / політична участь, повага до навколишнього середовища

Посилення акценту на трансверсальних компетенціях, як вже зазначалося, обумовлено шерогом економічних, соціальних і гуманітарних стимулів. Вони включають в себе потребу в прискоренні розвитку і збереженні конкурентоспроможності у все більш інтегрованому і взаємопов'язаному світі, а також потребою в забезпеченні більшої толерантності, поваги та розуміння щодо гендерної рівності, культурного розмаїття та екології для забезпечення сталого соціального та екологічного розвитку.

Різні стимули і підстави для введення та інтеграції трансверсальних компетенцій у відповідні системи освіти можуть бути зведені в три дискурси (економічний, соціальний і гуманітарний), що відповідають трьом широким перспективам: глобальній, регіональній та персональній перспективі, як це показано в Таблиці 2.

На перший погляд економічний дискурс виглядає як самий сильний драйвер цього руху. В той же час, багато країн виділяють також соціальний і гуманітарний дискурси, в яких освіта розглядається як механізм для зміцнення низки соціальних, етичних і моральних атрибутів серед учнів, таких як національна ідентичність, повага до різноманітності, толерантність і емпатія.

Аналіз доповіді ЮНЕСКО допомагає зрозуміти, що всі країни розглядають інтеграцію трансверсальних компетенцій як імператив для цілісного розвитку своєї молоді, а отже своїх суспільств. Усі апелюють до змін у глобальному і соціальному контекстах, як важливих факторів просування трансверсальних компетенцій. Останні розглядаються як

Таблиця 2.
Обґрунтування інтеграції трансверсальних компетенцій в освіту

	Економічний дискурс	Соціальний дискурс	Гуманітарний дискурс
Глобальна перспектива	Конкурентоспроможність	Розуміння і мир	Глобальне громадянство
Національна перспектива	Зростання ВВП	Індекс людського розвитку	Патріотизм
Персональна перспектива	Працевлаштування	Спільнота / гармонія	Моральне виховання

невід’ємна частина зміцнення позицій і міжособистісних якостей, необхідних для того, щоб впоратися з невизначеністю та змінами. На сьогодні жодна з досліджуваних освітніх систем не розглядає набуття знань і «когнітивні» навички як єдину мету освіти.

В цілому, звіти ЮНЕСКО ілюструють важливий глобальний рух, який закликає до необхідності для освіти рухатися за межі набутого знання та навичок грамотності, які були переважаючою метою освіти в економічному дискурсі формальної освіти, починаючи з 1960-х років. Це рух, який є важливою віхою в освіті, дійсно відповідає епосі, в рамках якої ми відходимо від суто виробничої моделі економіки. Саме тому українській освітній політиці для визначення змісту і основних напрямів реформування вкрай необхідно усвідомити і проаналізувати глобальний транснаціональний контекст освітніх реформ, його основні виклики та вимоги щодо ключових (трансверсальних, транскультурних, трансферабельних) компетенцій та сприяти їх включенню в освітню теорію і практику.

Крім змістовного аспекту в орієнтації освітніх систем на трансверсальні компетенції, значний інтерес для української освіти представляють підходи до імплементації і різні моделі інтеграції трансверсальних компетенцій до навчальних програм, так само ризики і проблеми такого реформування. Ми маємо намір зробити їх предметом спеціального розгляду в наступних публікаціях.

Література:

1. Вольфганг Вельш. Наш постмодерний модерн. Пер. з нім. А.Л.Богачова, М.Д.Култаєвої, Л.А.Ситніченко. – К.: Альтерпрес, 2004. – 328 с.
2. Горбунова Л.(2007) Складне мислення як відповідь на виклик епохи / Філософія освіти. 2007, № 1 (6). – С. 40-55.
3. Горбунова Л. (2008) Номадизм як спосіб мислення та освітня стратегія. Стаття І. Онтологічні засади номадичного мислення / Філософія освіти. 2008, № 1-2 (7). – С. 45-60.

4. Горбунова Л. (2010) Номадизм як спосіб мислення та освітня стратегія. Стаття II. Концепти та метафори / *Філософія освіти*. 2010, № 1-2 (9). – С. 103-114.
5. Горбунова Л. (2011) Номадизм як спосіб мислення та освітня стратегія. Стаття III. Епістемологічна позиція / *Філософія освіти*. 2011, № 1-2 (10). – С.17-34.
6. Горбунова Л. (2012) Мислення у світі плюральності: проект трансверсального розуму В. Вельша / *Філософія освіти*. 2012, № 1-2 (11). – С. 92-110.
7. Горбунова Л. (2013) Феномен навчання у світлі комунікативної філософії Ю.Габермаса / *Філософія освіти*. *Philosophy of Education*. 2013, № 1 (12). – С.88-118.
8. Горбунова Л. (2013) Теорія трансформативного навчання: освіта для дорослих в умовах «плинної сучасності» / *Філософія освіти*. *Philosophy of Education*. 2013, № 2 (13). – С. 66-114.
9. Allan, J. (2011). *Responsibly Competent: teaching, ethics and diversity*. *Policy Futures in Education*, 9(1), pp. 130-137.
10. Bandura, A. (2001). *Social cognitive theory: An agentic perspective*. *Annual Review of Psychology*, 52(1–26).
11. Boaler, J. (2002). *Learning from teaching: Exploring the relationship between reform curriculum and equity*. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(4), 239–258.
12. Boud, D. & Feletti, G. (1991). *The challenge of problem-based learning*. London: Kogan Page.
13. Bransford, J. D. & Schwartz, D. L. (1999) *Rethinking Transfer: A Simple Proposal with Multiple Implications*. *Review of Research in Education*,24, pp. 61-100.
14. Dabrowski, M. & Wisniewski, J. (2011). *Translating Key Competences into the School Curriculum: lessons from the Polish experience*. *European Journal of Education*, 46(3), pp. 323-334. 3.
15. Delors, J. (ed.)(1996): *Learning – The Treasure within*. Paris: UNESCO.
16. Duckworth, A. L., & Kern, M. L. (2011). *A meta-analysis of the convergent validity of selfcontrol measures*.*Journal of Research in Personality*, 45, 259–268.
17. *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century* (2012), Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, J.W. Pellegrino and M.L. Hilton, Editors. Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington , THE NATIONAL ACADEMIES PRESS, 242 pages. Printed in the United States of America. www.nap.edu/catalog/13398/education-for-life-and-work-developing-transferable-knowledge-and-skills
18. Gardner, H. (2011) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*.
19. Goode, J. & Margolis, J. (2011). *Exploring Computer Science: A Case Study of School Reform*. *ACM Transactions on Computing Education*, 11(2), 12:1--12:16
20. Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E., Wi niewski, J. (Project Coordinator) (2009). *Key competences in Europe: opening doors for lifelong learner across the school curriculum and teacher education*. Center for Social and Economic Research. CASE Network Reports No. 87., Warsaw, 2009.
21. Gordon, J., Rey, O., Siewiorek, A., Vivitsou, M., & von Reis Saari, J. KeyCoNet (2012) *Literature Review: Key competence development in school education in Europe*. http://perso.ens-lyon.fr/olivier.rey/wp-content/uploads/2012/10/KeyCoNet-Literature-Review-on-Key-competence-development-in-school-education-in-Europe_11.pdf

22. Granados, J. (2011) The Challenges of Higher Education in the 21st Century, GUNi Newsletter 5/11 (<http://www.guni-rmies.net/news/detail.php?id=1725>)
23. Gwang-Jo Kim (2015) Regional Study on TRANSVERSAL COMPETENCIES IN EDUCATION POLICY AND PRACTICE (Phase I) 2013 Asia-Pacific Education Research Institutes Network (ERI-Net). Published in 2015 by UNESCO/<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002319/231907E.pdf>
24. Harvard University Competency Dictionary (2011). <https://ulupandanstars.files.wordpress.com/2011/08/harvard4competences.pdf>
25. (<http://www.guni-rmies.net/news/detail.php?id=1725>)
26. Hoskins, B. and Deakin Crick, R. (2010) Learning to learn and civic competence to sides of the same coin? European Journal of Education Research Vol. 45, 1. Pages 121–137.
27. Innerarity Daniel (2010). Uncertainty and creativity. Educating for the knowledge society. June 2010. <http://www.debats.cat/en/debates/uncertainty-and-creativity-educating-knowledge-society>
28. Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2006). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. Tech. rep., The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.
29. Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated Learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
30. Lawn, M. & Grek, S. (2012). Europeanizing Education – governing a new policy space. Oxford: UK, Symposium Books.
31. Lewis, S., Pea, R., & Rosen, J. (2010). Beyond participation to co-creation of meaning: mobile social media in generative learning communities. Social Science Information, 49(3), 1–19.
32. Malmivuori, M.-L. (2006). Affect and self-regulation. Educational Studies in Mathematics, 63(2), 149–164.
33. New Skills for New Jobs. Action Now, EU 2010 A report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared for the European Commission. file:///C:/Users/Admin/Downloads/New_Skills_150dpi_100125.pdf
34. OECD—Organization for Economic and Co-operative Development (2005). Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary (DeSeCo). <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.
35. OJEU (2006) Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (OJEU L 394 of 30.12.2006)
36. Pepper, D. (2011). Assessing Key Competences across the Curriculum — and Europe. European Journal of Education, 46(3), pp. 335-354.
37. Ravitz, J., Hixson, N., English, M., & Mergendoller, J. (2012). Using project based learning to teach 21st century skills: Findings from a statewide initiative. Paper presented at Annual Meetings of the American Educational Research Association. Vancouver, BC. April 16, 2012.
38. Rychen, S. & Salganick, L. (2003) A holistic model of competence,. in Rychen, S. & Salagnick, L. (Eds.) Key competencies for a successful life and a wellfunctioning society. Gottingen, Hogrefe & Huber. pp. 41-62.
39. Schrag, C.O. Rationality between modernity and postmodernity // S.K. White (ed). Life-World and Politics: between modernity and postmodernity: Essays in Honor of Fred R. Dallmayr. – Notre Dame, Indiana, 1989. – P. 81–106.

40. Schrag, C.O. *The Self after Postmodernity*. – New Haven, 1997.
41. Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: The Problem of Human-Machine Communication*. NY: Cambridge University Press.
42. Tiana, A., Moya, J. & Luengo, F. (2011). Implementing Key Competences in Basic A Education: reflections on curriculum design and development in Spain. *European Journal of Education*, 46(3), pp. 307-322.
43. Varis T., (2011) *Towards global education: The need for the 21st century literacies* Professor Tapio Varis UNESCO Chair in Global e-Learning University of Tampere, Finland World Universities Forum from 14-16 January, 2011 at the Hong Kong Institute of Education/ http://gu.friends-partners.org/Global_University/Global%20University%20System/List%20Distributions/2011/MTI2215_20110108/T.Varis%20Hong%20Kong%202011.pdf
44. Wagner, T. (2010). *The Global Achievement Gap*. NY: Basic Books.
45. Wagner, T. (2012). *Creating innovators: the making of young people who will change the world*. NY: Scribner.
46. Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: a conceptual clarification, in D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds). *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber.
47. Welsch W. (1998) *Philosophy: specific origin and universal aspirations (traditional, modern, future)*. Twentieth World Congress of Philosophy. – Boston, 10-16 August 10th, 1998. – Roundtable “Internationalism in Philosophy”, August 10th. – from <http://www2.uni-jena.de/welsch>
48. Welsch W. *Reason and Transition. On the Concept of Transversal Reason*. – from <http://www2.uni-jena.de/welsch>
49. Zahn, C., Pea, R., Hesse, F. W., & Rosen, J. (2010). Comparing simple and advanced video tools as supports for complex collaborative design processes. *Journal of the Learning Sciences*, 19, 403–440.

Людмила Горбунова. Ключевые компетенции в транснациональном образовательном пространстве: определение и имплементация

В статье рассматриваются наиболее значимые факторы, формирующие вызовы для образовательной политики и направления ее реформирования в транснациональном образовательном пространстве. В контексте становления глобального общества с целью генерирования коллективного разума, достижения мира, социальной справедливости и устойчивого экономического развития образовательная политика развитых стран демонстрирует опыт развития и имплементации трансверсальных (трансферабельных, транскультурных) компетенций как ключевых для 21 века. Как одна из основных целей развития ключевых компетенций рассматривается содействие непрерывному обучению; подчеркивается необходимость ситуативного, контекстуализованного, проективного обучения и конструктивистских подходов. Особое внимание уделяется анализу ключевых компетенций в транс-европейском образовательном пространстве, трансферабельных компетенций как образовательной стратегии США и трансверсальных компетенций как стратегий, предложенных ЮНЕСКО.

Ключевые слова: *ключевые компетенции, транснациональное образовательное пространство, трансверсальные компетенции, трансферабельные компетенции, «углубленное обучение».*

Lyudmyla Gorbunova. Key Competencies in Transnational Educational Space: the Definition and Implementation

The article deals with the most important factors which shape challenges for educational policy and directions of its reformation in transnational educational space. In context of global society formation educational policies of developed countries demonstrates experiences of development and implementation of transversal (transferable, transcultural) competencies as key competencies of the 21st century in order to generate collective nous, peace, social justice and sustainable economic development. As one of the main goals of key competencies development considered promotion lifelong learning; It emphasizes the need for situational, contextualize, projective teaching and constructivist approaches. Particular attention is paid to analysis of key competencies in the trans-European educational space, of transferable competencies as US educational strategy and transversal competencies as the strategies proposed by UNESCO.

Keywords: *key competencies, transnational educational space, transversal competences, transferable competences, “deeper learning”.*

Горбунова Людмила Степанівна – доктор філос. наук, головний науковий співробітник відділу інтернаціоналізації вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України, головний редактор наукового часопису «Філософія освіти. Philosophy of Education», віце-президент Українського товариства філософії освіти.

E-mail: lugor2048@gmail.com

Lyudmyla Gorbunova – Doctor of philosophical sciences (hab.), leading researcher, Institute of Higher Education of National Academy of Educational Sciences of Ukraine; Editor-in-Chief of Journal «Філософія освіти. Philosophy of Education», Vice-president of the Ukrainian Society of philosophy of education.