

РАМКА КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДЛЯ КУЛЬТУРЫ ДЕМОКРАТИИ



Том 3

Рекомендації щодо впровадження

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

РАМКА КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДЛЯ КУЛЬТУРИ ДЕМОКРАТІЇ

Том 3
Рекомендації щодо
впровадження

Навчальна програма
Педагогіка
Оцінювання
Освіта вчителів
Загальношкільний підхід
Формування опірності
до радикалізації, яка призводить
до насильницького екстремізму
і тероризму

Видання французькою:

*Cadre de référence des compétences pour
une culture de la démocratie – Volume 3*

Готується до публікації

*Думки, висловлені у цій праці,
належать її авторам, і необов'язково
відображають офіційну позицію
Ради Європи.*

Усі права збережено. Жодну
з частин цієї публікації не може бути
перекладено, відтворено чи передано
у будь-якій формі чи у будь-який спосіб
(електронним (CD-Rom, Інтернет тощо)
або механічним (фотокопіювання, запису,
використання систем збереження
інформації чи пошуку) без попередньої
письмової згоди Директорату комунікації.
(F-67075 Strasbourg Cedex
або publishing@coe.int).

Фотографії: iStockphoto.com

Обкладинка та макет: Департамент
підготовки документів і публікацій
Ради Європи

Видавництво Ради Європи
F-67075 Strasbourg Cedex
<http://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-8573-0 (Рада Європи)
(тритомний комплект)

ISBN 978-966-433-170-5
(ТзОВ «Фірма «Камула»)
(тритомний комплект)

© Рада Європи, квітень 2018,
видання англійською

© Європейський центр ім. Вергеланда,
листопад 2018,
український переклад

Переклад публікується за згодою
Ради Європи, але під особисту
відповідальність перекладача(ів).

Переклад здійснено в рамках Програми
підтримки освітніх реформ в Україні
«Демократична школа» за фінансової
підтримки Міністерства закордонних
справ Корлівства Норвегія та у співпраці
з благодійною організацією
«Центр освітніх ініціатив» (Львів)
за фінансової підтримки Ради Європи.

Зміст

ПЕРЕДМОВА	5
ВСТУПНЕ СЛОВО	7
ВИСЛОВЛЕННЯ ВДЯЧНОСТІ	9
РОЗДІЛ 1 – КДК І НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА	11
РОЗДІЛ 2 – КДК І ПЕДАГОГІКА	27
РОЗДІЛ 3 – КДК І ОЦІНЮВАННЯ	53
РОЗДІЛ 4 – КДК І ОСВІТА ВЧИТЕЛІВ	79
РОЗДІЛ 5 – КДК І ЗАГАЛЬНОШКІЛЬНИЙ ПІДХІД	93
РОЗДІЛ 6 – КДК І ФОРМУВАННЯ ОПІРНОСТІ ДО РАДИКАЛІЗАЦІЇ, ЩО ПРИЗВОДИТЬ ДО НАСИЛЬНИЦЬКОГО ЕКСТРЕМІЗМУ І ТЕРОРИЗМУ	107

Для швидкого ознайомлення, модель компетентностей для культури демократії представлено на вкладці в кінці цієї публікації.

Передмова

Демократичні закони та інституції можуть ефективно функціонувати лише за умови, що вони ґрунтуються на культурі демократії, і саме освіта відіграє ключову роль у її забезпеченні: таких висновків дійшли на Третьому саміті голів держав і урядів Ради Європи, який відбувся у Варшаві 2005 року. Наша організація взяла на себе завдання «поширювати культуру демократії серед наших громадян». Для цього необхідно, щоб молодь набувала знань і цінностей, отримувала можливість бути відповідальними громадянами у багатоманітних сучасних демократичних суспільствах.

Відтоді держави-члени реалізували низку ініціатив у цьому напрямку, але бракувало чіткої спрямованості та розуміння загальних цілей у сфері громадянської освіти. Тому метою нашої Рамки компетентностей для культури демократії є подолання цієї прогалини.

Увагу до такої гострої проблеми привернули численні терористичні атаки, що відбулися за останній час по всій Європі. Освіта – це середньо- та довгострокове інвестування у протидію насильницькому екстремізму та радикалізації, але починати працювати потрібно вже зараз. З огляду на це, на 25-й сесії Постійної конференції міністрів освіти Ради Європи в Брюсселі було одноставно схвалено Модель компетентностей (що міститься у першому томі Рамки).

Ця Рамка є результатом широкомасштабних консультацій і досліджень усередині держав-членів Ради Європи та за їхніми межами. Вона побудована на спільних для наших демократичних суспільств принципах. Рамка визначає необхідні інструменти та відображає критичне розуміння того, що мають набути учні та студенти на всіх рівнях освіти, щоб відчувати свою належність до демократичного суспільства, в якому ми живемо, і зробити власний позитивний внесок у нього. Документ пропонує освітнім системам спільну мету, на якій варто зосередити свої зусилля, водночас поважаючи різноманіття освітніх підходів.

Метою цієї Рамки є підтримка держав-членів у розвитку відкритих, толерантних і культурно багатоманітних суспільств через освіту. Сподіваюся, що вони впровадять цей інструмент і скористаються ним.

Турбйорн Ягланд
*Генеральний секретар
Ради Європи*

Вступне слово

Уякому суспільстві житимуть наші діти завтра? Відповідь на це запитання значною мірою залежить від того, яку освіту ми дамо їм сьогодні. Освіта відіграє важливу роль у побудові майбутнього та відображає, до якого саме світу ми хочемо підготувати майбутні покоління.

Демократія є однією з трьох підвалів Ради Європи, і серед держав, які є її членами, не повинно бути сумнівів щодо стрижневої ролі демократії у нашому суспільстві в майбутньому. Навіть за наявності сильних інституцій вони діятимуть у справді демократичний спосіб лише тоді, якщо наші громадяни повністю усвідомлять не тільки своє право голосу, але й цінності, які ці інституції втілюють. Наші освітні системи й навчальні заклади повинні готувати молодих людей до активної ролі та відповідальності: без цього складні мультикультурні та схильні до змін суспільства, у яких ми живемо, просто не зможуть існувати. На початку доби квантових обчислень і штучного інтелекту особливо важливо, щоб наші діти засвоїли цінності, ставлення, вміння, знання і критичне розуміння, які дозволять їм приймати відповідальні рішення щодо свого майбутнього.

Точкою відліку під час розробки Рамки компетентностей для культури демократії Ради Європи було переконання, що підготовка учнів і студентів до демократичного громадянства має стати одним із ключових завдань освітніх систем, шкіл та університетів. Школярі та студенти мусять розуміти виклики, які стоять перед ними, і наслідки їхніх рішень: що вони можуть зробити, а від чого варто утриматися. Для цього мало знань – потрібні відповідні компетентності. Метою Рамки якраз і є визначення цих компетентностей.

Рамка складається з трьох томів.

Перший том містить модель компетентностей, яку було створено міждисциплінарною командою міжнародних експертів після проведення широких досліджень і консультацій. Двадцять компетентностей розподілено на чотири сфери – цінності, ставлення, вміння, знання та критичне розуміння – і доповнено інформацією про основи моделі, опис процесу її розробки та способи майбутнього використання.

Другий том містить визначення, що описують навчальні цілі та результати для кожної компетентності. Ці дескриптори мають допомогти педагогам створювати навчальні ситуації, в яких можна спостерігати за поведінкою учня або студента стосовно тієї чи іншої компетентності. Дескриптори апробували вчителі-добровольці у школах 16-ти країн-учасниць.

Третій том містить поради, як використовувати модель компетентностей у шести освітніх контекстах. Подальші розділи будуть додані згодом.

Запропонована Рамка – це інструмент, що допомагає застосовувати індивідуальні підходи до формування компетентностей для культури демократії із дотриманням спільної мети. Хоча томи Рамки можна використовувати в довільному порядку, вони розроблені як єдине ціле, і ми радимо освітянам ознайомитися з усією Рамкою, перш ніж визначити власний підхід відповідно до своїх потреб і ситуації.

Я пишаюся можливістю представити цю Рамку компетентностей для культури демократії нашим країнам-учасникам. Вона стала свідченням наполегливої праці, зразком відкритості та врахування всіх побажань. Я сподіваюсь, що багато з вас скористається запропонованими тут ідеями, докладаючи свою частку зусиль для побудови такого майбутнього суспільства, якого ми бажаємо нашим дітям.

Сніжана Самарджич-Маркович
*Генеральний директор Ради Європи
з питань демократії*

Висловлення вдячності

Команда авторів

Рамку компетентностей для культури демократії було розроблено Департаментом освіти у співпраці з такими міжнародними експертами:

Мартин Барретт

Луїза де Бівар Блек

Міхаель Бірам

Ярослав Фалтин

Ларс Гудмундсон

Гіліґ'є вант Ланд

Клаудіа Ленц

Паскаль Момпуа-Гайяр

Міліса Поповіч

Калін Рус

Сальвадор Сала

Наталія Воскресенская

Павел Згага

Департамент освіти Ради Європи

Голова департаменту: С'юр Берган

Голова відділу освітньої політики: Віллано Кіріазі

Головний менеджер проекту: Крістофер Рейнольдс

Асистенти: Мірей Вендлін, Клодін Мартен-Оствальд

Підтримка та допомога

Департамент освіти Ради Європи особливо вдячний за активну підтримку, яку надали:

- ▶ Йозеп Даллерес і Естер Рабаса Грау, постійні представники князівства Андорри в Раді Європи з 2012 по 2017 роки;
- ▶ Жермен Дондельє †, Інджіх Фрич і Етьєн Жільяр, голови Керівного комітету Ради Європи з питань освітньої політики і освітніх практик із 2012 по 2018 рік;
- ▶ Кетеван Натріашвілі, заступник міністра освіти Грузії.

Проект створення Рамки компетентностей для культури демократії отримав активну підтримку, в тому числі фінансову, від міністерств освіти Андорри, Бельгії, Кіпру, Чехії, Грузії, Греції та Норвегії.

Департамент освіти також висловлює подяку Європейському центру ім. Вергеланда та Тімішоарському міжкультурному інституту.

Подяки

Департамент освіти Ради Європи вдячний за цінні відгуки та внесок у розробку Рамки компетентностей для культури демократії переліченим нижче особам, серед яких:

Ерік Амна, Маттіа Баютті, Леонс Бекеманс, Сезар Бірзеа, Лавінія Браччі, Фаб'яна Кардетті, Маріса Каваллі, Ейден Кліффорд, Деніел Косте, Куе Ан Дан, Леа Давчева, Дар'я Дірдорф, Мігель Анхель Гарсія Лопез, Ральф Гаувайлер, Рольф Голлоб, Фернанда Гонсалес-Дреєр, Ричард Харріс, Прю Холмс, Бріоні Госкінс, Керолайн Ховарт, Тед Хадлстон, Елене Джібладзе, Андреас Корбер, Ілдіко Лазар, Рейчел Лінднер, Петр Мацек, Джулія Марлер, Гійом Маркс, Девід Мюллер, Натія Нацвлішвілі, Оана Нестян Санду, Рейнгільд Отте, Ставрула Піліппу, Елісон Фіппс, Агостіно Портера, Мажена Рафальська, Монік Руан, Роберто Руффіно, Флорен Алін Сава, Г'ю Старкі, Олена Стиславська, Анжела Тесіану, Феліса Тіббіттс, Джудіт Торні-Пурта, Ангелос Вальянатос, Мануела Вагнер, Шарлотта Вайсландер, Робін Уілсон, Улріке Волфф-Йонтофсон, Фатмироші Кземаладж.

Департамент освіти висловлює щирю подяку за відданість і співпрацю багатьом освітянам – педагогам, учителям і керівникам шкіл, які здійснювали пілотне впровадження дескрипторів.

Видання здійснено благодійною організацією «Центр освітніх ініціатив» (м. Львів) за фінансової підтримки Ради Європи. Переклад здійснено у рамках Програми підтримки освітніх реформ в Україні «Демократична школа» Європейського центру ім. Вергеланда за фінансової підтримки Міністерства закордонних справ Королівства Норвегія.

Тексти Рамки українською апробовано під час низки заходів у рамках Програми підтримки освітніх реформ в Україні «Демократична школа» упродовж 2018 року: під час тренінгу «Розвиток громадянських і соціальних компетентностей у системі підготовки вчителів в Україні» (Київ, 20-25 січня), міжнародного колоквиуму «Стандарти Нової української школи: Компетентнісний потенціал. Перезавантаження» (Київ, 25-27 квітня; у співпраці з Європейським фондом освіти), тренінгу для тренерів мережі програми «Демократична школа» (Київ, 14-18 серпня), тренінгу «Розвиваємо та оцінюємо наскрізну громадянську компетентність у новій українській школі: Рамка компетентностей для культури демократії» для представників закладів післядипломної педагогічної освіти (Київ, 20-21 листопада).

Перекладачі: Андрій Бєседін, Дмитро Кушнір, Київський університет ім. Б. Грінченка.

Відповідальний редактор: Олена Шинаровська.

Наукова редакція українського тексту Рамки: Оксана Овчарук, Мирослава Товкало, Христина Чушак.

Літературна редакція: Ольга Некряч.



Розділ 1

КДК і навчальна програма

Стислий зміст:

- ▶ Для кого цей розділ?
- ▶ Мета і структура
- ▶ Модель КДК і навчальна програма
- ▶ Визначення, форми, підходи й організація навчальної програми
- ▶ Використання Рамки КДК для навчальних програм
- ▶ Рекомендації
- ▶ Ресурси
- ▶ Довідкова література

Для кого цей розділ?

Головною цільовою групою цього розділу, присвяченого навчальним програмам, є творці освітньої політики, викладачі, освітні керівники, розробники стандартів освіти та навчальних програм на міністерському, регіональному та місцевому рівнях, учителі та учні.

Мета і структура

Мета розділу – розглянути, як модель компетентностей для демократичної культури (КДК) можуть використовувати ті, хто відповідає за проектування та розробку навчальних програм, а також їх реформування, і як цим документом можна скористатись, наприклад, для перевірки та подальшого розвитку чинної навчальної програми або розробки нової.

Цей розділ присвячений обговоренню та опису різних видів навчальних програм (курікулумів) та тих рівнів, на яких ухвалюють рішення щодо їхнього характеру та змісту: від обов'язкових навчальних програм до варіативних, поява яких залежить від учителів та учнів. Ми використовуємо термін «обов'язкова навчальна програма» на позначення тієї, яку затверджує відповідний орган влади або закон, що визначає зміст освіти. Навчальні заклади зобов'язані впроваджувати обов'язкову навчальну програму.

Починати створення навчальної програми можна з різних вихідних позицій – наприклад, від окреслення того, які знання слід засвоїти чи які компетентності набути. Рамку КДК можна використовувати і в першому, і в другому випадку. Навчальні програми також можна розробляти з урахуванням різних педагогічних підходів та навчальних методів. У цьому розділі йдеться про те, як модель КДК можна достосувати до обраних педагогічних підходів і методів – наприклад, проектного навчання або наскрізних міждисциплінарних тем.

У цьому розділі представлено способи використання моделі КДК для аудиту та розробки навчальних програм різних видів і на різних рівнях ухвалення рішень – державному, місцевому та на рівні предмета або класу. Що стосується цього найнижчого рівня, то окремо обговорено особливості вищої освіти.

Модель КДК і навчальна програма

Модель КДК визначає цінності, ставлення, вміння та навички, знання і критичні розуміння, необхідні людині для того, щоб брати активну участь у «демократичній культурі / суспільстві / групі». Вони супроводжуються дескрипторами, які описують рівні компетентності (див. другий том Рамки). Ці дескриптори охоплюють лише ті цінності, ставлення, вміння та навички, знання і розуміння, які формуються через навчання й підлягають оцінюванню.

Молоді люди можуть набувати такі компетентності через інформальну освіту, досвід життя у навколишньому світі та суспільстві. Ці ж уміння та навички розвиваються і в рамках формальної та неформальної освіти, з допомогою вчителя

чи іншого фасилітатора навчання. У такому разі педагоги мають систематично та принципово планувати можливості для такого навчання.

Модель КДК можна застосовувати для планування, аналізу й аудиту чинних програм та їхнього впровадження, зокрема досягнення результатів навчання, що забезпечують ці програми.

Очікувані результати навчання, що їх мають досягнути учні, можна порівнювати з дескрипторами компетентності та відповідною поведінкою. Дескриптори компетентностей також можна використовувати для формального і неформального оцінювання під час підтвердження об'єктивності результатів навчання, як це пояснюється у третьому розділі, присвяченому оцінюванню.

Окрім чинних навчальних програм, моделлю можна скористатися для визначення компонентів й очікуваних навчальних результатів стосовно нових навчальних програм, особливо з огляду на практичне впровадження й оцінювання.

Визначення, форми, підходи та організація навчальної програми

Визначення

Є багато визначень навчальної програми (курікулуму) відповідно до різних концепцій освіти. У традиційному розумінні це план навчання конкретного предмета або освітньої галузі в межах уроків. Сьогодні навчальну програму розуміють ширше, як програму освітньої діяльності учнів, яка враховує найрізноманітніші впливи на їхній досвід в освітньому закладі – на уроці й поза ним.

У цьому розділі «навчальну програму» визначаємо передусім як «план навчання», що відбувається не лише в рамках певної аудиторії або предмета, але й в освітньому закладі в цілому – у школі, університеті чи будь-якій іншій установі, яка займається освітою. Якщо конкретизувати, то навчальна програма означає план, що містить опис результатів, змісту та процесів учіння протягом певного навчального періоду.

Також навчальну програму можна визначити як суму досвідів, яких набуває учень/учениця в освітньому закладі, причому частина цього досвіду запланована, а частина – ні. Далі в цьому розділі використовуватимемо цей термін і в такому розумінні.

Рівні ухвалення рішень і форми навчальної програми

Ключове запитання щодо створення навчальної програми – хто ухвалює рішення про неї? Коли процес ухвалення рішень у сфері освіти централізований, навчальну програму як «план навчання» визначає орган державної влади, відповідальний за освіту, або установа, призначена цим органом. Коли цей процес децентралізований, то зміст і цілі навчальної програми визначає освітній заклад і самі вчителі (наприклад, навчальна програма школи).

Модель КДК може впливати на навчальні програми на різних рівнях ухвалення рішень: на рівні системи, навчального закладу, предмета, класу й учня/учениці.

Навчальна програма як «план навчання» має специфічні характеристики та форми на кожному рівні. Зокрема на рівні системи її визначає відповідний орган влади, який встановлює, що потрібно вивчити на кожному етапі навчання. На рівні освітнього закладу вчителі, лідери школи, розробляючи навчальну програму, достосовують обов'язкову програму до середовища й освітніх потреб закладу.

На рівні предмета або класу обов'язкові програми та програми освітнього закладу доповнюються та втілюються у плани навчання (календарно-тематичні плани) і навчальні матеріали. Учителі – а іноді й учні – інтерпретують обов'язкову навчальну програму та програму освітнього закладу, впроваджуючи її у практику. Нарешті навчальну програму, що її запланували вчителі, виконують учні; саме вони конструюють і розвивають власні компетентності.

Отже, навчальна програма є тим конструктом, який планують, творять та змінюють у межах конкретного середовища й часу, а модель КДК може бути повністю або частково застосована на будь-якому рівні розробки навчальних програм.

В іншому значенні, як зазначено вище, навчальною програмою називають увесь досвід учня/учениці в освітньому закладі. Про це висвітлено в розділі 5, присвяченому загальношкільному підходу.

Підходи до навчальної програми

Існує багато різних підходів до розробки навчальної програми, три з яких часто можна знайти в європейських країнах: орієнтація на знання, цілі та компетентності. Кожен із цих підходів визначає центральний елемент, який структуруватиме навчальну програму та з якого впливатиме решта її компонентів.

Навчальні програми традиційно планували та орієнтували на знання. За такого підходу фактологічні та концептуальні знання (декларативні знання) виконують найважливішу роль, навіть якщо визначено й інші їх типи – процедурні, метакогнітивні та знання-ставлення. Вирішальним елементом є вибір і класифікація того знання, яке відповідатиме цілям певної навчальної програми.

Якщо навчальна програма орієнтована на цілі, то зміст предметних освітніх програм визначають ті цілі, які вказують на очікувану поведінку учнів. Навчальна програма формулюється у термінах намірів про те, чого мають навчитися учні для досягнення визначених цілей. В одній із попередніх версій цього підходу цілі формулювалися в термінах того, чого маємо навчити – наприклад, предметних знань із хімії або вмінь, необхідних для виконання експериментів. Пізніше спрямування цього підходу змістилося на навчання – цілі визначають, яку поведінку повинні демонструвати учні. У такому формулюванні потім можна послідовно замінити поведінку на компетентності, набуття яких очікуємо від учнів – наприклад, на компетентність «планує та виконує хімічні досліди для підтвердження власних гіпотез».

Отож навчальну програму, орієнтовану на компетентності, можна розробити на підставі навчальної програми, орієнтованої на цілі. Це ставить учіння та учня в центр навчальної програми та передбачає застосування предметних і/ або міждисциплінарних компетентностей. Як правило, навчальна програма-план описує, що «може зробити» учень наприкінці навчального циклу в рамках одного предмета або кластера компетентностей, який стосується одного або всіх предметів. Розгляд компетентностей як того, що «може зробити» школяр, дає змогу проводити оцінювання, спрямоване на виконання учнем дій, за якими спостерігає оцінювач.

У цьому підході компетентності (цінності, ставлення, уміння, навички, знання та критичне розуміння) вважають взаємопов'язаними. Для компетентних дій людина застосовує відповідні цінності, ставлення, уміння, навички, знання та критичне розуміння в конкретній ситуації: наприклад, щоб інтерпретувати явище, проаналізувати та розв'язати задачу або запропонувати альтернативні рішення.

Модель КДК розроблено в рамках підходу, орієнтованого на компетентності. Але на практиці жоден із цих підходів не існує окремо та в чистому вигляді. Насправді ці підходи до навчальної програми часто поєднуються, і тому важливо зазначити, що модель КДК можна використовувати в усіх підходах до навчальних програм.

У разі застосування навчальної програми, орієнтованої на знання, розробники можуть наголосити, наприклад, на важливості розуміння цих знань. У такому випадку вчителі підкреслюватимуть знання про цінності (декларативні знання) і навчатимуть учнів аналізувати й обмірковувати їх, а не намагатимуться переконати школярів прийняти та демонструвати компетентності з конкретних цінностей. Критичне розуміння цінностей не вимагає від учителів і учнів прийняття чи неприйняття конкретних цінностей.

Організація навчальної програми

Навчальна програма може бути організована за предметами або дисциплінами, напрямками навчання, наскрізними міждисциплінарними темами та проектами, кожен із яких вимагає набуття певних компетентностей – зокрема й тих, що пропонує модель КДК. Цей перелік охоплює лише основні типи організації навчальних програм.

- ▶ **За предметами.** Навчальна програма може бути організована за традиційними предметами – математика, мова, фізика, історія, філософія тощо – і всі предмети можуть бути пов'язані з КДК. Наприклад, такі математичні вміння, як прогнозування, виявлення моделей, застосування пропорцій або використання комп'ютеризованих інструментів, пов'язані з КДК, адже вимагають від учнів критичного мислення та висловлювання своїх думок.
- ▶ **За навчальними напрямками.** Навчальний напрям – це концептуальний простір, визначений термінами навчання, а не предметів/ дисциплін. У цьому випадку навчання визначаємо відповідно до того, чого потрібно навчитися для здобуття певного досвіду (напр., візуальне й образотворче мистецтво, природничі, соціальні науки або певна група компетентностей, умінь чи навичок – наприклад, життєві вміння та навички).

- ▶ **Наскрізнi теми та компетентностi.** Мiждисциплiнарнi теми можуть стосуватися явищ або проблем – наприклад, «освiта для демократiї», «екологiчна освiта», «освiта щодо миру». Освiта, зосереджена на явищах або проблемах, – це пiдходи, у яких навчання та учiння розумiють цiлiсно, спираючись на реальнi явища та проблеми. Точкою вiдлiку є формулювання запитань або проблем, якi цiкавлять учнiв. Тодi навчальна програма структурується, спираючись на цi явища або проблеми, – наприклад, «мiграцiя» або «постачання води та їжi» – i на пiдставi цього iнтегруються рiзнi предмети. Педагогiчнi методи, такi як дослiдницьке навчання, проблемно-орiєнтоване навчання, проектне навчання i портфолiо найбiльше вiдповiдають цьому типу структурування навчальних програм.

Навчальнi програми також структуруються за допомогою мiждисциплiнарних компетентностей, таких як демократичнi, комунiкативнi компетентностi, умiння вчитися тощо.

За такого пiдходу до навчальної програми, мiждисциплiнарнi компетентностi формуються в рамках усiх предметiв i навчальних напрямiв – а отже, з допомогою всiх учителiв. Передбачається, що в навчальнiй програмi будуть окресленi наскрiзнi «ключовi компетентностi». Така форма навчальної програми вимагає вiд учительства розумiння змiсту освiти, що виходить за рамки предметного та дисциплiнарного мислення.

Кожен тип навчальної програми визначає концептуальний простiр i час для вивчення того, що вiдповiдає певному рiвню освiти. Уряд та/ або державнi органи вирiшують, який iз цих типiв навчальних програм (або їх поєднання) слiд вважати найкращим для структурування та органiзацiї навчання. Вони ухвалюють таке рiшення, ґрунтуючись на розумiннi природи навчання, що слiд вивчати i який пiдхiд або поєднання пiдходiв найкраще вiдповiдає цiй метi.

Застосування Рамки КДК для навчальних програм

Модель КДК можна повнiстю або частково використовувати для розвитку навчальної програми (її аудит, розробка й опрацювання). Але перш нiж застосувати модель КДК у навчальнiй програмi, треба визначитися, якою буде освiта для демократичного громадянства та культури демократiї, що її вивчатимуть у навчальних закладах. Користувачам моделi КДК необхiдно зв'язати цiлi Рамки iз цiлями своєї освiтньої системи, зокрема iз цiлями закладiв, навчальних предметiв, напрямiв навчання чи будь-якою iншою формою структурної органiзацiї.

Цiлi та обґрунтування навчальної програми, в основi якої модель КДК, пiдкреслюють важливiсть освiти для мирного, сповненого рiвностi та поваги спiвжиття молодi в демократичному суспiльствi. Цiлi навчальної програми та вибiр її змiсту частково визначаються принципами демократiї та прав людини, i, як наслiдок, навчальна програма стає орієнтованою на повсякденнi життєвi ситуацiї та середовище, у якому живуть учнi та вчителi.

Аудит

Аудит – це перший крок. У цьому тексті аудит визначається як систематичний аналіз навчальної програми, від формулювання її цілей і завдань, через педагогічні методи, і до оцінювання – для забезпечення прозорості, всебічності та узгодженості між усіма елементами.

Спираючись на Рамку КДК, особи, відповідальні за навчальну програму на описаних вище рівнях, можуть переглядати свої навчальні програми для визначення сфер покращення міжкультурної освіти та освіти для демократичного громадянства, залежно від типу чи організації навчальної програми. В ідеалі такий аудит дає зрозуміти, якою мірою, коли і як учні набувають КДК під час навчання загалом.

Конструювання

За визначенням, КДК найкраще підходить для навчальних програм, орієнтованих на компетентності. Структура навчальної програми в цьому підході зосереджена на учінні, тобто під час добору компонентів увагу сконцентровано на учнях. Розробники навчальних програм повинні запланувати, дібрати і сформулювати компоненти так, щоб забезпечити узгодженість між підходами, самою навчальною програмою та освітньою практикою. Рада Європи у своїх проектах популяризувала активне вивчення демократичного громадянства (див. www.coe.int/en/web/edc). Проте перед Рамкою не стоїть завдання пропагувати якийсь конкретний підхід до розробки навчальних програм.

Компетентності залежать від середовища (компетентності людини розвиваються і застосовуються в різних комбінаціях залежно від ситуацій), від часу (компетентності розвиваються з часом) і від ситуації (компетентності мають переноситися з однієї ситуації на іншу).

Внутрішні ресурси учнів та їхні компетентності можна розглядати по-різному залежно від ситуацій. Це означає, що одним із критеріїв відбору змісту навчальної програми може бути тісний зв'язок із проблемами та завданнями реального повсякденного життя.

Крім того, у демократичних культурах люди часто реалізують свої компетентності, взаємодіючи з іншими особами, тому важливою компетентністю є «знання і критичне розуміння мови та комунікації». Іншими словами, люди усвідомлюють та можуть здійснювати соціально прийнятні вербальні та невербальні взаємодії тими мовами та їх варіантами, які необхідні в конкретній ситуації.

Принципи конструювання

Серед принципів планування навчальних програм і створення навчального досвіду для набуття КДК такі:

- ▶ **Актуальність.** Усі розробники, які створюють навчальну програму будь-якого типу – наприклад, для предметів або навчальних напрямів – несуть відповідальність не тільки за набуття та розвиток предметних компетентностей, а й також за набуття та розвиток КДК. Це означає, наприклад, що там, де вчителі виступають у ролі авторів навчальної програми, вони обирають

із освітньої програми (програми освітньої галузі) за своїм предметом те, що вважають актуальним для своїх учнів. У такий сам спосіб вони можуть застосувати Рамку КДК, щоб обрати з неї актуальні компетентності та інтегрувати їх, поєднавши із предметними компетентностями, формуючи кластери КДК і предметних компетентностей.

- ▶ **Уникнення перевантаження навчальної програми.** Однією з основних проблем при створенні навчальної програми є відбір нових компонентів і додавання їх до чинного змісту навчальної програми. У цьому сенсі для зміни або збагачення навчальної програми конкретного предмета з використанням КДК існує ризик її перевантаження елементами КДК. Але суть не в додаванні елементів до навчальної програми, а в розробці такої програми, яка буде реалістичною в рамках виділеного часу. Те, що обираємо з КДК, повинно бути актуальним і пов'язаним із загальними цілями, яких потрібно досягнути. Важливо знайти рівновагу щодо кількості обраних компонентів, тому що учням потрібен час і можливість для набуття КДК.
- ▶ **Узгодженість і прозорість.** Послідовність передбачає взаємопов'язаність цілей, підходів до навчальної програми та її компонентів. Те, що буде обрано з моделі КДК, повинно послідовно узгоджуватися з предметними знаннями та вміннями, причому зв'язок між предметними компетентностями та компетентностями КДК має бути прозорим. Крім того, ці кластери дібраних компетентностей повинні послідовно та узгоджено пов'язуватися із загальними цілями навчальної програми. Важливо пояснити кластери предметних компетентностей і КДК, а також сформулювати цілі для зменшення несприйняття або непорозуміння серед учителів і учнів.
- ▶ **Вертикальна та горизонтальна узгодженість.** При розробці навчальної програми вирішальне значення має вертикальна та горизонтальна узгодженість обраних компонентів. Завдяки горизонтальній узгодженості поява навчальної діяльності, пов'язаної з компетентністю з моделі КДК, в одній частині навчального плану узгоджується з її появою в іншій на певному часовому відрізку. Вертикальна узгодженість забезпечує розвиток і розширення компетентностей за певний часовий відрізок.
- ▶ **Навчальний поступ КДК.** Для передбачення поступу (наприклад, поліпшення або вдосконалення) та/ або розширення (наприклад, збільшення кількості) компетентностей, що очікуються на різних рівнях освіти, розробники навчальних програм мають вирішити, які компетентності більш придатні для молодших школярів, а які – для старших. Компетентності для культури демократії можуть бути організовані як спіральна навчальна програма, що з часом повертається до деяких компетентностей і додає інші. Учні можуть розвивати всі компетентності протягом життя. Тому важливо, щоб діти навчилися розуміти КДК, стали самостійними та навчилися навчання вчитися впродовж життя.
- ▶ **Мова та діалогічний вимір.** Написання навчальної програми вимагає використання точної термінології, щоб полегшити читачеві інтерпретацію та уникнути непорозуміння. Для створення задуму та написання тексту навчальної програми потрібні партиципативні процедури розробки. Усі залучені – особливо ті, для кого призначена навчальна програма, – повинні

мати змогу висловитися або навіть взяти участь в ухваленні рішень щодо її змісту. Протягом усього процесу участь у написанні навчальної програми вимагає від учасників консенсусу щодо значення кожного слова та поняття, яке використовується в тексті. Навчальні заклади повинні подбати про те, щоб їхня організаційна структура та процедури втілювали такі партиципативні процеси, приділяючи особливу увагу прозорості та узгодженості, якщо вони прагнуть запровадити справжню демократичну культуру під час розробки навчальних програм.

- ▶ **Контекстуалізація КДК.** Компетентності для демократичної культури повинні інтерпретуватися з урахуванням національних, культурних і організаційних умов, у яких впроваджуватимуть навчальні програми, з акцентом на вирішення проблем чи завдань реального світу. Такі проблеми з'являються на місцевому рівні в різних формах, вони мають специфічне історичне коріння та різні причини. Деякі з них виникають у різних середовищах, наприклад, насильство або цькування. Проте в усіх випадках потрібно втілювати основні демократичні цінності та утверджувати права людини, розвивати КДК, щоб допомогти вирішувати реальні локальні проблеми. Так Рамку можна використовувати й адаптовувати до місцевих умов.
- ▶ **Безпечне середовище для навчання КДК.** Деякі аспекти КДК є чутливими та суперечливими, і розробка навчальних програм повинна передбачати планування безпечного середовища для обговорення та дебатів, а також урегулювання можливих конфліктів або розбіжностей мирним шляхом (див. Розділ 5, присвячений загальношкільному підходу).

Кластери компетентностей

Малоймовірно, що компетентності для культури демократії застосовуватимуть поодиночі. Компетентна поведінка ґрунтується на гнучкому використанні кластерів компетентностей у відповідь на конкретні вимоги, що з'являються у конкретних ситуаціях. Що стосується розробки й опрацювання навчальних програм, поняття кластеризації є основою для пов'язування компетентностей з усіма освітніми галузями через певні підгрупи компетентностей, які стосуються кожної галузі. Це дає змогу вводити КДК у програму, навіть якщо окремих курсів із громадянської освіти в ній немає.

Навчальні програми з окремих предметів можуть ґрунтуватися на певних компетентностях кластера, а весь кластер може бути пов'язаний із загальною місією навчального закладу. Необов'язково визначати фіксовані набори кластерів, але пояснення загальних принципів – можливо, із прикладами – дає змогу вчителям брати на себе відповідальність за адаптацію кластерів до свого середовища і потреб учнів.

Як використовувати Рамку КДК для створення та опрацювання обов'язкової навчальної програми

Як зазначено в першому томі Рамки, освіта має кілька цілей. Серед них – підтримка особистого розвитку, розбудова бази знань у суспільстві та підготовка учнів до ринку праці. Освіта також має функцію підготовки людини до активного демократичного громадянства. Отож компетентності для культури демократії розглядаємо як ключові компетентності, які мають бути впроваджені до навчальних програм усіх предметів і всіх напрямів. У цьому сенсі вчителі-предметники несуть відповідальність за формування та оцінювання КДК. З іншого боку, КДК може стати об'єктом спеціальної уваги в рамках конкретного предмета – громадянської освіти, соціальних наук або соціальних студій.

На системному рівні розробники можуть обрати компетентності (предметні або наскрізні), скориставшись моделлю КДК, та поєднати предметні або наскрізні компетентності з компетентностями моделі КДК під час написання нових навчальних програм.

Першим кроком до написання програм є аудит чинної обов'язкової програми. Коли освіта для демократичного громадянства передбачена як предмет або навчальний напрям, що охоплює різні соціальні дисципліни або міждисциплінарні демократичні компетентності, КДК може використовуватися як інструмент для виявлення аспектів, які обов'язкова навчальна програма ще не охоплює, наприклад, законодавство і права людини або конкретні компетентності та компоненти навчальної програми, які в чинній програмі відсутні.

Використовуючи модель КДК, ми маємо керуватися логікою навчальних програм конкретної системи освіти та рішеннями про те, які саме демократичні знання та компетентності найцінніші в цьому середовищі. Рамка може допомогти по-різному концептуалізувати, аналізувати та осмислювати навчальну програму й обирати компоненти навчальної програми, виходячи з нових перспектив. Це може вимагати концептуалізації, що відрізняється від предметного поділу навчальної програми, наприклад, для того, щоб перейти до більш глобального та комплексного підходу до добору компонентів обов'язкової навчальної програми.

Приклад доброї практики з Румунії

Партиципативне громадянство – це ядро компетентностей нової навчальної програми соціальної освіти для першого етапу середньої освіти та відповідних видів навчальної діяльності. Нова навчальна програма спрямована на розвиток компетентностей учнів щодо співпраці з іншими, відповідальної участі під час ухвалення рішень, використання конкретних надбань соціальних наук як інструментів для критичного вивчення фактів, подій, ідей і процесів, які належать до особистого життя учнів або груп і спільнот інших людей. Знання та розуміння понять, внесених до моделі КДК (таких як права людини, громадянство, права та обов'язки, необхідність законів і підзаконних актів, верховенство права) чітко відображено в цій навчальній програмі на рівні різних компонентів – загальних і конкретних

компетентностей, видів навчальної діяльності, «ядра знань» (необхідних для оперування) і методичних рекомендацій.

Приклад доброї практики з України

Новий компетентнісний державний стандарт почали створювати у 2016 році. Він визначає загальні навчальні цілі (так званий «портрет випускника») і наводить перелік із восьми компетентностей, які необхідно розвивати в рамках усіх предметів і впродовж усіх років навчання. Однією з цих восьми компетентностей відповідно до концепції «Нової української школи» є громадянська. Уперше в Україні державний стандарт написано та представлено у формі навчального поступу. Документ визначає результати навчання на основі компетентностей за циклами, для 1-2 класу, потім для 3-4, 5-6, 7-9 і 10-12 (випускного класу). Модель КДК Ради Європи застосовано для розробки проекту стандарту громадянської та історичної освітньої галузі. Модель КДК та підходи Ради Європи було використано для визначення очікуваних результатів навчання.

Як використовувати Рамку КДК для конструювання та опрацювання шкільного компонента навчальної програми

Формування КДК відбувається не тільки завдяки навчанню, а й через ширший досвід учнів у школі (розуміння навчальної програми як «сукупності досвіду»). Тому міждисциплінарні проекти, міжнародні проекти на рівні навчального закладу, участь учнів в органах самоврядування навчального закладу, у студентських асоціаціях тощо надають молоді можливості розвивати КДК.

Для розробки навчальної програми на основі КДК керівництво закладу повинно взяти на себе зобов'язання сприяти такому навчанню, а також співпраці та координації між керівництвом і вчителями. Вони відповідають за розбудову демократичного середовища навчального закладу, в якому учні можуть брати участь у його діяльності та співкерувати ним.

Для того щоб викладати демократичні компетентності та розвивати культуру демократії на рівні закладу, вчителі повинні співпрацювати та координувати зусилля для організації навчальних ситуацій, у яких учні можуть набувати та практикувати КДК. Це той випадок, коли модель КДК використовується для планування і набуття міждисциплінарних компетентностей, а вчителі беруть участь в опрацюванні навчальної програми та її впровадженні на рівні освітнього закладу.

Приклад доброї практики з Андорри

Глобальні проекти на першому етапі середньої освіти. У школах першого етапу середньої освіти Андорри (учні віком 12-13 років) загальношкільна навчальна програма організована навколо двох глобальних проектів. Один із цих проектів висуває соціально-наукову проблему, інший – природничо-наукову. Зміст усіх шкільних дисциплін дібрано з обов'язкової навчальної програми так, щоб вирішити або допомогти вирішити ці соціальні та природничі проблеми. Над кожним проектом щотижня працюють у дві сесії, по дві та три години, на початку та наприкінці тижня відповідно. Методика цих проектів завжди

ґрунтується на співпраці, проекти стають основою комунікації між усіма класами школи; повідомляють про них і мешканців сусідніх вулиць. Над кожним проектом працюють чотири-п'ять тижнів, тому шкільний рік складається з шести глобальних соціальних і шести глобальних природничих проектів. Серед прикладів глобальних соціальних і природничих проектів проблеми міжкультурного співжиття, вплив людини на екосистему. Кожен глобальний проект, а також навчальні методи пронизані КДК.

Як використовувати Рамку КДК для планування та розробки предметної або наскрізної навчальної програми

Предметні (дисциплінарні) та наскрізні міждисциплінарні навчальні програми є не лише планами, що містять види діяльності та завдання з підручників чи посібників. Увесь навчальний досвід учнів – взаємодія та спосіб співжиття у класі – також є частиною навчальної програми. Вчителі визначають потреби учнів і планують виконання навчальної програми, пропонуючи послідовність заходів, завдань або проектів.

На цьому етапі модель КДК можна використовувати для розробки одного заняття у класі – наприклад, моделювання, симулятивних вправ, обговорення, пояснення, або складніших завдань, таких як проекти або ті види діяльності, що поєднують роботу в класі та взаємодію з місцевою громадою. Модель КДК також можна застосовувати для розробки позашкільних заходів на користь громади, практичного навчання з елементами громадської діяльності або ж для цілкоміто позашкільної діяльності, наприклад, волонтерства.

У цих видах діяльності або проектах КДК можуть розвиватися окремо або разом із предметними компетентностями чи наскрізними темами й компетентностями. Предметні компетентності та КДК можуть бути взаємопов'язані, при цьому для планування навчальних програм предметні компетентності варто розглядати в одному кластері з КДК. Такі кластери створюються для задоволення навчальних потреб у конкретному середовищі на національному, регіональному або місцевому рівнях.

КДК можна формувати й оцінювати на прикладі демократичних, міжкультурних і повсякденних проблем та завдань із реального життя. Вивчаючи ці питання, дуже важливо створити в класі безпечне середовище для обговорення та дебатів, а також вирішувати можливі конфлікти або розбіжності у поглядах мирним шляхом.

В усіх таких підходах учителі здійснюють планування та конструювання навчальних програм – чи в явній, чи у прихованій їхній частині, але учні також мають право голосу в цьому процесі. Їм можна запропонувати участь в ухваленні рішення про те, що і як вони мають вивчати. Це може ґрунтуватися на вимогах законодавства щодо навчальних програм або ж бути винятково педагогічною метою конкретного вчителя. Оскільки демократичне середовище та культура в класі передбачають деякий ступінь залучення учнів та право вибору щодо свого навчання, то така участь у плануванні навчальних програм є яскравим свідченням впровадження КДК.

Приклад доброї практики з Португалії

Проект «Ми пропонуємо!» стосовно громадянства та інновацій реалізують у рамках географії на першому етапі середньої освіти та у професійній освіті (15-річні учні). Це національний проект, що його впроваджують у кількох школах країни. На основі проекту школярі виявляють місцеві проблеми та пропонують їхнє вирішення. На початку проекту учні визначають місцеві проблеми, усвідомлюють їх. Поділившись на невеликі групи, вони відбирають найважливіші проблеми, що існують у школі та по сусідству з нею. Учні звертаються безпосередньо до мера для отримання інформації, проводять невеликий дослідницький проект з обраної проблеми для складання пропозиції щодо її вирішення. Приклади обраних проблем: зміна маршруту громадського транспорту або відновлення покинутої будівлі.

У вищій освіті ситуація дещо інша. Принципи автономії та академічної свободи університетів реалізуються через автономію щодо створення освітніх програм спекурсів. Професори та викладачі вищих навчальних закладів зазвичай мають свободу вибору та контроль над розробкою освітніх програм. У курсах, які вони розробляють, як правило, враховуються пріоритети дослідницьких напрямів, суспільні проблеми, а також зв'язок із ринком праці. Під час створення освітніх програм для вищих навчальних закладів також варто враховувати КДК.

Як учні можуть користуватися Рамкою КДК для планування свого навчання

Школярі повинні бути не лише в центрі уваги освітньої системи, а й брати на себе більшу відповідальність за своє навчання, наприклад, визначаючи свої навчальні потреби та інтереси, виявляючи ініціативу та беручи участь у проектах. У такому разі учні, виявивши, про які компетентності бажають дізнатися більше й осмисливши їх, стають розробниками власної навчальної програми. Вони також можуть взяти на себе роль оцінювачів, наприклад, зібравши найкращі продукти своєї навчальної діяльності та об'єднавши їх у портфоліо.

Школярі можуть учитися у навчальній спільноті, де мають право голосу та керують власним навчанням. Вони можуть брати активну участь в ухваленні рішень щодо власної освіти, навчаючись за методами, що передбачають співпрацю; у такий спосіб може розвиватися, наприклад, відкритість і здатність розуміти погляди інших. Учні також можуть брати участь в ухваленні рішень на рівні навчального закладу разом з учителями та освітянами-керівниками, роблячи свій внесок у демократичну культуру навчального закладу.

Рекомендації

Органам державної влади в галузі освіти

- ▶ Зосередитися на демократії та демократичному громадянстві як на основних цілях освіти загалом і обов'язкової навчальної програми зокрема.
- ▶ Надавати належну підтримку освітянам-керівникам, учителям, учням та іншим зацікавленим сторонам у галузі освіти щодо застосування та внесення КДК в усі форми навчальних програм.
- ▶ Залучати вчителів до написання обов'язкових навчальних програм і ухвалення рішень щодо них.

Директорам, освітнім керівникам і шкільним лідерам

- ▶ Зосередитися на демократії та демократичному громадянстві як на основних цілях освіти загалом і обов'язкової навчальної програми зокрема.
- ▶ Залучати зацікавлені сторони, особливо вчителів та учнів, до написання навчальної програми закладу й ухвалення рішень щодо неї.
- ▶ Надавати належну підтримку вчителям та учням щодо застосування рамки та внесення КДК у навчання.
- ▶ Створювати нові або доопрацьовувати чинні демократичні партиципативні структури та процедури, що забезпечать демократичну культуру в усіх навчальних закладах.

Розробникам навчальних програм

- ▶ Провести аудит обов'язкової навчальної програми для визначення того, які демократичні і громадянські компетентності вона покликана розвивати, та доопрацювати її, застосовуючи КДК, або, за необхідності, змінити чинну навчальну програму.
- ▶ Залучати зацікавлені сторони до ухвалення рішень і написання навчальної програми.

Учителям

- ▶ Застосовувати відповідний педагогічний підхід і методи навчання, що передбачатиме повагу до демократичних цінностей і базуватиметься на чітко визначеній теорії навчання, придатній для всіх учнів.
- ▶ Створити демократичне середовище для навчання.
- ▶ З урахуванням КДК, інтегрувати оцінювання в навчальний процес, адже вони взаємопов'язані та ґрунтуються на спільній логіці.
- ▶ Заохочувати учнів до активної участі в ухваленні рішень щодо власного навчання.

Ресурси щодо КДК і навчальних програм

Akker J. (van den) and Thijs A. (2009), *Curriculum in development*, SLO Netherlands Institute for Curriculum Development, The Netherlands.

Council of Europe (2005), *The school: a democratic learning community*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2014), *Developing intercultural competence through education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2014), *Three country audit of the lower secondary citizenship and human rights education curriculum*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2015), *Freedom(s): learning activities for secondary schools on the case law of the European Court of Human Rights*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2015), *Teaching controversial issues*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2016), *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Tibbitts F. (2015), *Curriculum development and review for democratic citizenship and human rights education*, Council of Europe, Strasbourg.

Довідкова література

Biesta G. (2011), *Learning democracy in school and society: education, lifelong learning, and the politics of citizenship*, Sense Publishers, Rotterdam.

Davis I., Arthur J. and Hahn C. (2008), *SAGE handbook of education for citizenship and democracy*, SAGE Publications, London.

Morin E. (1999), *Seven complex lessons in education for the future*, (tr.) Poller N., UNESCO, Paris.



Розділ 2

КДК і педагогіка

Стислий зміст:

- ▶ Для кого цей розділ?
- ▶ Мета і структура
- ▶ Зміст і ключові концепції
- ▶ Методи й підходи
- ▶ Використання дескрипторів компетентностей
- ▶ Висновки та очікування
- ▶ Довідкова література
- ▶ Ресурси
- ▶ Додатки

Для кого цей розділ?

Цей розділ призначено для всіх освітян, зокрема для тих, хто безпосередньо працює в класі, для вчителів, учнів, викладачів педагогічних навчальних закладів з усіх освітніх галузей, розробників освітніх і навчальних програм, стандартів, освітньої політики, керівників шкіл, які працюють у середніх школах I-III ступенів, а також для всіх фахівців, які викладають у закладах вищої освіти.

Мета і структура

Завдання цього розділу – підтримати вчителів, які прагнуть інтегрувати КДК у шкільну практику. Розділ привертає увагу до низки методів і педагогічних підходів, які можуть бути корисними для розвитку КДК на основі загальних рекомендацій і принципів, описаних у першому томі Рамки компетентностей для культури демократії.

Модель КДК може сприяти розвитку інноваційного та творчого потенціалу, оскільки компетентності, над якими працюють у рамках шкільних предметів, можуть доповнюватися компетентностями, що розвивають здатність до демократичних дій.

Успіх впровадження тих видів навчальної діяльності, що змусять замислитися над цінностями та розвиватимуть ставлення, вміння, навички, знання й критичне розуміння культури демократії, залежатиме від того, наскільки вчителі зможуть спланувати та розробити їх, адаптувавши до власних та учнівських потреб.

Компетентності для культури демократії можна розвивати як частину загальношкільних видів діяльності в усіх навчальних дисциплінах. Учителям не потрібно припиняти працювати так, як вони це робили досі, натомість їм варто спробувати збагатити свою теперішню практику, впровадивши КДК. Отже, цей розділ:

- ▶ пояснює конкретні педагогічні принципи та різновиди навчання щодо розвитку компетентностей, а також обґрунтування цих різновидів;
- ▶ описує рекомендовані педагогічні методи й підходи для формування компетентностей та їхнього розвитку;
- ▶ пропонує вчителям ресурси та навчальні стратегії для різних стилів навчання.

Зміст і ключові концепції

Термін «педагогіка» тут використовується в широкому сенсі на означення організації навчального процесу. Отже, педагогіка спрямована на те, як організувати навчання, вивчення та оцінювання відповідно до навчальної програми. Цей розділ не торкатиметься питання оцінювання або загальношкільних підходів, оскільки їх розглянемо в інших розділах. Тут розповідатимемо про те, як учителі та учні взаємодіють між собою та з навчальною програмою.

Розвиток КДК можна розуміти як окрему явну тему та як неявну наскрізну лінію, інтегровану в загальні навчальні процеси, що відбуваються у школах в рамках

розподіленої відповідальності. Така розподілена відповідальність за освіту визначає, чого саме потрібно навчитися дітям. Різних зацікавлених осіб (батьків, заклади освіти, громадянське суспільство та самих молодих людей) можна залучати до співпраці щодо визначення актуальних цінностей, ставлень, умінь і навичок, знань та критичного розуміння, з якими варто ознайомити дітей і молодь у конкретному суспільстві та в потрібний час.

Окреслені нижче педагогічні підходи не тільки мають на меті розвивати КДК, а й допомагають створити приязне та безпечне навчальне середовище і знайти способи долання насильницьких, дискримінаційних й антидемократичних структур. Учителі можуть легко пов'язувати свою поведінку з КДК, краще втілюючи цінності у свою практику, уникаючи можливих традиційних дискримінаційних прийомів. Вони матимуть можливість глибше усвідомлювати свої упередження й пересуди та по-іншому, із розумінням деталей, сприймати учнів. Учителі та інші зацікавлені особи можуть використовувати ці педагогічні підходи для самоперевірки власних повсякденних практик:

- ▶ оцінити, на якому рівні вони щось роблять;
- ▶ визначити, що вони насправді не роблять, хоч їм здається протилежне;
- ▶ подумати, що, натомість, вони можуть робити;
- ▶ зосередитися на тому, що можна зробити краще.

Подані нижче запитання зорієнтовують на те, як організувати процес навчання.

- ▶ Наскільки, на Вашу думку, Ваша діяльність допомагає учням стати активними громадянами та поважати права людини?
- ▶ Наскільки часто Ваші учні мають можливість висловлювати свої ідеї, дослухатися до інших поглядів, обговорювати свої відмінності у класі?
- ▶ Наскільки часто на уроках Ви порушуєте проблему, що стосується прав людини, демократичного громадянства, справедливості, рівності або правовладдя?
- ▶ Як Ваша діяльність сприяє розвитку інтелектуальних, особистісних і соціальних ресурсів, що дає змогу учням як активним громадянам брати участь у суспільних процесах?
- ▶ Чи надаєте Ви учням час попрацювати одне з одним для посилення взаєморозуміння, а також для практикування соціальних умінь, посилюючи індивідуальні і соціальні процеси та результати?
- ▶ Як часто Ви використовуєте прийоми емпіричного та практичного навчання, базуючись на особистому досвіді?
- ▶ Як та наскільки ефективно Ви спираєтесь на попередній досвід учнів у своєму навчанні?

Педагогічні підходи та методи для формування КДК заохочують учнів активніше здобувати практичний досвід, робити відкриття, відповідати на складні запитання, аналізувати, порівнювати, рефлексувати та співпрацювати. Вони спрямовані на цілісну особистість учнів і залучають їхній досвід, знання та емоції (активізують їхні голови, серця та руки). Застосовані методи, стиль комунікації та самі стратегії

несуть величезний потенціал для розвитку демократичних компетентностей. Тим не менше, існують різні підходи, які допомагають учителям розвивати КДК. Учителі та фахівці, які їх навчають, можуть активно використовувати КДК у плануванні й визначенні ефективності свого викладання, зосереджуватися у рамках свого навчального курсу на змісті та на підходах, розглядаючи вимір міжкультурного розуміння, прав людини, справедливості тощо як наскрізний зміст, який модифікуватиме навчальну програму предмета, або ж співпрацювати з іншими на перетині освітніх галузей. КДК можна вводити в усі шкільні предмети.

Компетентності для демократичного громадянства можна розвивати через підходи, орієнтовані і на процес навчання, і на його зміст. Часто навчальна діяльність розвиває КДК, поєднуючи елементи, пов'язані із змістом, і з процесом. Отож для всіх фасилітаторів, що прагнуть розвивати в учнів КДК, важливе планування. Здебільшого існують певні принципи планування. Учителі, як фасилітатори у навчанні, планують свою навчальну діяльність, враховуючи:

- ▶ **Досвід.** Щоб розвивати такі ставлення, як повага, відкритість та емпатія, слід надавати можливості навчатися на власному досвіді, реальному і уявному; учні можуть здобути досвід такого ставлення, наприклад, через ігри, заняття, традиційні ЗМІ та соціальні мережі, завдяки особистій взаємодії з іншими або через листування. Учителі можуть добирати книги для своїх учнів або організувати активні контакти з широкою громадою, іншими районами, регіонами та країнами, як фізично, так і онлайн; вони можуть створювати події та міжнародні зустрічі для молодих людей; наприклад, учителі історії можуть планувати театральні реконструкції або заходи для розвитку мультиперспективності. Усі ці приклади демонструють можливості для навчання за допомогою порівняння та аналізу.
- ▶ **Порівнювання.** Учні можуть отримувати користь від взаємодії з «іншим». Вони часто порівнюють незнайоме зі знайомим та оцінюють незнайоме як «дивне», «погане» або навіть як «нецивілізоване». Учителі мають усвідомлювати підґрунтя такого порівнювання цінностей і, натомість, заміщати його порівнюванням, що заохочує бачити подібності й відмінності без оцінних суджень, дивлячись із перспективи іншого. Словом, учнів можна спрямовувати до розвитку розуміння того, як нормальне для них може здаватися дивним із чийогось іншого погляду, і навпаки, що обидва суб'єкти відрізняються лише деякими аспектами, але подібні в інших поняттях. Учні рефлексують, свідомого порівнюючи власні цінності і ставлення з іншими, і таким чином можуть більше усвідомлювати, як вони конструюють реальність.
- ▶ **Аналіз.** За подібностями і відмінностями стоять пояснення практик, думки, цінності і вірування. Фасилітатори можуть допомогти учням аналізувати те, що може перебувати не на поверхні видимих дій та слів інших. Цього можна досягти, наприклад, через уважне обговорення і дослідницький аналіз письмових або аудіо- та відеоджерел. Цей аналіз можна провести разом з учнями, щоб вони могли осмислити власні практики, цінності та переконання.
- ▶ **Рефлексії.** Порівняння, аналіз і здобуття досвіду потребують часу і місця для рефлексії та розвитку критичного осмислення й розуміння. Фасилітатори,

особливо у неформальній освіті, а також у формальній, мають планово й цілеспрямовано надати такий час і місце. Наприклад, учителі можуть попросити учнів обговорити свій досвід, заохотити їх вести щоденничок власного навчання і писати, малювати, ділитися або іншим чином реагувати на те, що вони вивчили. Батьки можуть також тихенько посидіти зі своїми дітьми, щоби поговорити про враження й досвід.

- ▶ **Дії.** Рефлексія може і має бути основою активних дій, взаємодії з іншими в діалозі й залучення до співпраці з іншими. Фасилітатори можуть брати відповідальність і заохочувати кооперативні дії або навіть керувати ними, наприклад, коли йдеться про покращення соціального і фізичного середовища через «загальношкільні» підходи або шкільне партнерство (див. окремий документ: розділ 5 щодо загальношкільного підходу).

Методи й підходи

Цей документ пропонує для зразка вісім конкретних сфер, у яких учителі та фахівці, які їх навчають, можуть активно діяти для впровадження КДК у своє викладання.

Процесоорієнтовані методи й підходи:

- моделювання ставлень і поведінок
- демократичні процеси у класі
- кооперативне навчання
- проектне навчання
- соціальне навчання

Методи й підходи, орієнтовані на зміст

- використання чинної навчальної програми – у межах освітніх галузей
- командне викладання та інтегровані підходи до навчальних програм
- робота з «прихованою навчальною програмою»

Кожен учитель може використовувати ці вісім методів і підходів для розвитку учнівських компетентностей для культури демократії без спеціальної зовнішньої інституційної підтримки або стороннього втручання. Перші п'ять із них розвивають КДК переважно через спосіб організації навчального процесу, а інші три пов'язані з конкретним змістом.

Процесоорієнтовані методи й підходи

Під час впровадження рамки КДК учителі можуть зосередитися на структурах навчального процесу, який вони реалізують чи пропонують учням. Щоб зробити внесок у розвиток КДК, необхідна особлива зосередженість на ефективності, продуктивності та справедливості процесу навчання.

Моделювання демократичних ставлень і поведінки

Спосіб спілкування та взаємодії учителів з учнями істотно впливає на цінності, ставлення та навички, яких ті набувають. Демократичні цінності, ставлення та навички не можуть бути набуті в процесі лише формального викладання демократії, їх необхідно практикувати.

Цінності опосередковано відображаються у тому, як учителі поведуться та спілкуються. Освітняни можуть більше працювати над самоусвідомленням цінностей, які вони несуть і відображають у повсякденній практиці, а також зосереджуватися на тих цінностях, ставленнях, уміннях, навичках, знаннях і критичному розумінні, які необхідно розвинути. Рішення учителя можуть підтримати розвиток демократичного духу серед учнів або завадити йому. Щодо роботи у класі, то на формування цінностей і принципів Ради Європи, що їх підтримують сталі демократичні суспільства, більше впливають стосунки з учителями, ніж навчальна програма. Діяльнісний підхід, який ґрунтується на досвіді, залучає учнів до процесів переживання, реагування на виклики та рефлексії, що мають важливий потенціал для розвитку КДК. Через свої ставлення, поведінку та практики вчителі можуть творити безпечне навчальне середовище, долати дискримінацію та підтримувати індивідуалізований розвиток широкого спектру ключових гуманістичних компонентів.

Спільне планування та обговорення цілей, змісту, навчальних матеріалів, оцінювання та одержання зворотної інформації щодо програми між усіма учасниками освітнього процесу створює передумови для трансформації ролей учителя і учня/учениці, надаючи їм іншого змісту, ніж на традиційних класних заняттях. Так відбувається навчання для демократії та через демократію, коли освітняни демонструють демократичну поведінку, тим самим допомагаючи розвивати КДК учнів.

Учителям варто замислитися, як їхні практики підтримують цінності в моделі КДК. Наприклад, учитель, що вирішує дослідити, як його цінність «справедливість» відображається у щоденних заняттях з учнями, може спробувати нову практику на основі цієї цінності, аспробувати її та відрефлексувати про здобуті результати. Учителі, які бажають далі поглибити цей процес, зможуть зібрати дані за допомогою індивідуального чи масового опитування учнів, яке б стосувалося того, як нова практика змінює середовище в класі, та проаналізувати ці дані, щоб потім спробувати впровадити у практику наступний цикл дослідження. Такий цикл дієвого дослідження створює для вчителів простір, у якому вони можуть відрефлексувати й поліпшити свої практики. Учителі стають агентами змін щодо культури демократичної школи, яка надає учням можливість відчувати себе самостійними демократичними громадянами.

Освітнє середовище суттєво впливає на залучення учнів у процес навчання. Важливо сприяти створенню безпечного простору для інклюзивного й ефективного навчання та для керування складними діалогами або емоційними суперечками, так щоб учні могли упевнено висловлювати свої думки та свою незгоду. У загальношкільному підході ключовими аспектами є безпека та добробут учнів (див. розділ 5 щодо загальношкільного підходу). Учителі теж бачать корисність спільної роботи та поступово набувають упевненості, розв'язуючи суперечливі питання або йдучи на ризик у своїх ініціативах заради розвитку КДК у собі та в учнях (див. розділ 4 щодо навчання вчителів). Організація класу та керування ним, запобігання конфліктам, партиципативне ухвалення рішень, розподілена відповідальність за навчання, повага у спілкуванні на заняттях тощо – усе це використовується для цілісного навчання та формування цінностей, ставлень, умінь і навичок, що охоплює модель КДК, яка виходить за рамки організації послідовної навчальної діяльності. Цілісний підхід виявляється в узгодженості процедур навчання й оцінювання.

Отже, «засіб повідомлення і є його змістом». Обраний засіб впливає на те, як його сприйме отримувач. Бо використовувані методи, окрім змісту, самі собою вчать також певних цінностей і ставлень. Коли вчителі, наприклад, використовують інклюзивні методи, то надсилають учням потужне повідомлення, кажучи: «ви важливі та цінні», «ми всі можемо навчитися одне в одного». Це особливо важливо в культурно та лінгвально багатоманітних класах, де є потреба саме у педагогічних підходах, що цінують особливості культурного походження учнів. З іншого боку, коли вчителі проводять більшість часу, стоячи перед класом, читаючи лекцію і пишучи на дошці, а учні слухають і переписують, то це теж несе в собі потужний урок: «у мене є знання», «ви мусите пасивно слухати та виконувати»..., і це послання неефективне для розвитку міжкультурних і демократичних цінностей, ставлень, умінь, навичок, знання та критичного розуміння.

Щоб усвідомлювати зміст власних практик, необхідна зацікавленість, умотивованість і спроможність. Більшість учителів щиро бажає бути інклюзивними та робити все найкраще для своїх учнів. Вони розуміють, що навчання відбувається через стосунки, а змістовне навчання відбувається через гармонійні стосунки. Через розвиток КДК освітяни можуть відчувати в собі більшу готовність домовлятися з учнями про способи взаємодії та узгоджувати свої цінності з практикою, пізнаючи себе як особистостей і вчителів, осмислюючи професійну та особисту ідентичності й досягаючи цілей як учителі та як люди загалом.

Впроваджуючи в повсякденну практику моделювання демократичних ставлень і поведінок, учителі будуть втілювати цінності КДК. Вони будуть свідомо ставитися до власних цінностей, узгоджувати практики з цінностями та підтримувати розвиток подальших кластерів компетентностей:

- повага до людської гідності та прав людини;
- визнання цінності культурного різноманіття;
- визнання цінності демократії, справедливості, рівності та верховенства права;
- емпатія, повага та позитивне ставлення до інших людей;

- вміння слухати та спостерігати без оцінних суджень;
- відкритість до інших;
- прийняття невизначеності та неоднозначності.

Демократичні процеси у класі

Дуже ефективний спосіб розвивати широкий спектр КДК – це відчуті демократичні процеси на власному досвіді, який допоможе розширити права та можливості учнів і стимулюватиме використання цих компетентностей у класі, школі та суспільстві. Такий досвід демократичних процесів, що має бути вплетений в усе шкільне життя (про що йдеться в розділі 5 щодо загальношкільного підходу), також може існувати в умовах групи як елемент організації класу та освітнього процесу.

Є багато повсякденних ситуацій, коли необхідно робити вибір та ухвалювати рішення у класній кімнаті. Рішення можна ухвалювати авторитарно (це може робити вчитель або «найсильніший» чи «найкращий» учень) або демократично. У випадку конфлікту або незгоди рішення можуть ухвалювати найсильніші або можна знайти взаємовигідне розв'язання у процесі переговорів чи медіації. Правила класу може нав'язати вчитель, або їх можна прийняти демократичним способом, через рефлексію та обговорення з учнями. Вчитель може призначити відповідальних, які мають конкретні обов'язки у класі, або запропонувати демократично обрати їх. Голос учнів може бути гучнішим завдяки таким простим засобам, як «скринька для пропозицій» (яка може бути й онлайнною), щоб кожен міг поділитися ідеєю, інколи навіть анонімно. Таким підходом учителі ефективно допомагають розвивати КДК учнів, установлюючи та використовуючи – на рівні класу – правила, що забезпечують справедливість, рівність, недискримінацію та інклюзивність, створюючи сприятливі можливості для всіх дітей.

Демократичні процеси також можуть бути застосовані як частина навчальних методів, що використовуються в різних освітніх сферах. Освітня діяльність охоплює і моделювання виборів, інколи разом із виборчою кампанією, розігрування роботи парламенту, визначення та використання справедливих процедур для ухвалення рішень щодо різних варіантів вибору, рольові тренінги та моделювання з оперуванням тимчасовими владними повноваженнями (один день на посаді мера), право свободи слова (моделювання роботи журналістів) тощо. Усі ці методи можуть слугувати досягненню конкретних цілей навчальної програми, одночасно розвиваючи й КДК.

Переживаючи демократичні процеси й пропускаючи їх через власний досвід, учні розвиватимуть важливий кластер компетентностей:

- визнання цінності демократії, справедливості, рівності та верховенства права;
- відповідальність і громадянську свідомість;
- мовні вміння, вміння співпрацювати й уміння вирішувати конфлікти;
- знання та критичне розуміння демократії та політики.

Кооперативне навчання

Завдяки кооперативному навчанню, за допомогою навчальних процесів і діяльності у класі, учителі розвивають в учнів уміння співпрацювати, а водночас і відкритість до культурної інакшості, повагу, відповідальність, прийняття невідзначеності і неоднозначності, уміння слухати і спостерігати, спілкуватися та розв'язувати конфлікти. Окремі вчителі чи невеликі вчительські групи можуть починати змінювати свої практики, навчаючись й експериментуючи під час співпраці та обміну досвідом у середовищі, відкритому до експериментів. Процес співпраці дає змогу розвивати відкритість і мотивує до змін – це розширює права та можливості вчителів.

Застосовуючи принципи кооперативного навчання у своїй роботі, учителі аналізують традиційні методи занять у класі й викорінюють успадковані та глибоко закріплені ідеї й переконання про навчання та учнів, позбуваючись ієрархічних, оцінно-засуджуючих та антидемократичних систем і трансформуючи освітні практики у класі. Такі структурні зміни не тільки вплинуть на ставлення, уміння, навички, знання та критичне розуміння вчителів, а й поліпшать навчальні досягнення учнів, їхні стосунки, що, своєю чергою, допоможе досягнути суспільно-корисних результатів. Взаємодія є важливим компонентом соціального об'єднання: вона розвиває зв'язки між людьми. Налагодження зв'язків сприяє особистому зростанню та індивідуальним змінам, поширює толерантність та повагу до інших.

Для того, щоб це відбулося, необхідно дотримуватися певних принципів. Робота в групах чи парах у класі буде результативнішою, якщо уважніше придивлятися до тих взаємодій, які вже існують у цих групах, таким чином забезпечуючи розвиток здібностей учнів до співпраці. Для ефективного кооперативного навчання процес варто структурувати та організовувати відповідно до конкретних принципів взаємодії, які можуть допомогти дослідити, оцінити й посилити навчальну діяльність.

Позитивна взаємозалежність: усі мають робити внесок

Без застосування кооперативних методів учитель може пропонувати учням працювати у класі самостійно, на індивідуальних робочих аркушах. Виконуючи самостійну роботу в конкурентному середовищі, учні не зацікавлені допомагати товаришам. Насправді вони навіть можуть потай сподіватися, що інші покажуть гірші результати, щоб на їхньому тлі виглядати краще. У такій ситуації кожний учень самостійно намагається вивчити щось чи опанувати вміння. Працюючи в ізоляції, кожен може відчувати розчарування, фрустрацію та нестачу підтримки товаришів. Учні, які працюють у класі з використанням кооперативних методів, виконують роботу разом, по чергово розв'язуючи завдання, а партнер у групі одночасно виступає наставником. У них є спільна мета щодо знаходження рішень, відповідей і пояснень; вони знають: чого досягає один, досягає й інший. У такій ситуації учень/ учениця, якому/ якій важче дається навчання, буде, очевидно, докладати більше зусиль, бо втягується у «цикл» досягнень.

Індивідуальна відповідальність: не сховаєшся!

Якщо учитель використовує директивний підхід «запитання – відповіді», то ставить запитання до класу як до єдиного цілого. Потім деякі учні реагують, очікуючи, що їх викличуть. Учитель дозволяє відповідати лише кільком школярам. Від них вимагають публічної демонстрації результатів. Оскільки доповідати доводиться не всім, деякі відчувають полегшення з того, що на когось іншого випала роль відповідача. У кооперативній роботі, коли вчитель ставить запитання чи дає завдання, кожен отримує можливість взяти участь у виконанні завдання. Таким чином учитель цінує індивідуальний внесок і зусилля учня/ учениці. Цей процес вимагає, щоб кожен готував індивідуальний публічний виступ у кожному раунді. Учні, які почуваються невпевнено, одержують підтримку та можливість об'єднати мисленнєві зусилля з іншими для вдосконалення групової відповіді перед тим, як її продемонструвати. Учні, яких в інших обставинах важко залучити до виконання завдань, у кооперативному навчанні демонструють залученість.

Рівний доступ: недискримінаційна участь

Коли вчитель назвав проблему і просить учнів обговорити її у групі, результат прогнозований. Красномовніші, екстраверти або ті, хто краще знає тему, будуть говорити більше. Менш красномовні, інтроверти чи ті, хто не має живого інтересу до теми, не братимуть участі в обговоренні. Натомість у кооперативному навчанні, коли вчитель структурує кооперативну діяльність, кожен може робити рівний внесок: наприклад, почергово учень встає і протягом хвилини відповідає на запитання інших учасників команди. Таким чином школярі, які по-іншому не змогли б узяти участі в обговоренні, беруть активну участь у процесі.

Однчасна взаємодія: збільшується участь кожного

Коли вчитель викликає учнів по одному, то в класі із тридцяти осіб активно діє один, а решта двадцять дев'ять просто очікують. Наприклад, якщо вчитель хоче, щоб школярі потренували читання, вони по одному читають уголос, а педагог оцінює та дає поради. У класі, де навчаються тридцять учнів, за п'ятдесят хвилин уроку на одного учня припадатиме максимально менше двох хвилин усного читання! У кооперативних умовах учитель розбиває учнів на пари, де особи по черзі читають одне одному. Учитель пересувається між групами, оцінюючи роботу та даючи поради. У цьому разі кожен учень може читати вголос достатню кількість часу, вчитель має більше можливостей для оцінювання та коучингу.

Учителю важко змусити учнів бути в злагоді одне з одним, просто сказавши: «упередження й дискримінація – це погано». Згідно з дослідженнями, використання кооперативних принципів, наприклад, методу класу-складанки, описаного в додатках до цього документа, протягом щонайменше двох годин на день може зменшити напругу й агресію поміж учнями, а також запобігатиме насильству, успішно нівелюючи конфлікти та нагромаджуючи позитивні результати. Освітiani,

які приймають цей підхід, заявляють, що він не тільки допомагає учням краще опанувати академічний зміст заняття, а й значно пом'якшує агресивну та нетолерантну поведінку в класі.

Кооперативні методи сприяють покращенню навчання в гетерогенних класах. Коли учні працюють у мікрогрупах, вони взаємодіють і стають ресурсами одне для одного. Школярі, які не вміють читати на очікуваному рівні та (або) недостатньо володіють мовою викладання, можуть отримати кращий доступ до розуміння завдань і їх виконання, а отже, мати більше можливостей для участі в груповій роботі. Проте кооперативне навчання може спричинити ситуації, в яких соціально ізольовані учні і (або) з низькими академічними досягненнями будуть виключені з групової взаємодії. У таких випадках для кооперативного навчання необхідна свідомо підтримка вчителя для забезпечення рівності й уникнення небезпеки посилення освітніх і соціальних нерівностей.

Як учитель знатиме, чи запропонована навчальна діяльність ґрунтується на цих принципах залучення учнів? Відповідь на це запитання лежить у наборі критеріїв, за якими можна оцінити навчальну діяльність для планування освітнього процесу:

- ▶ Чи можливо учням виконати завдання та досягти мети без взаємодії одне з одним?
 - Чи можуть учасники та різні мікрогрупи відштовхуватися від роботи й ідей одне одного?
 - Чи досягнуто взаємозалежності у формулюванні завдання, визначенні ролей, окресленні ресурсів або іншими засобами?
- ▶ Як ця навчальна діяльність відповідає потребам та очікуванням учнів?
 - Чи всім зрозуміле індивідуальне завдання кожного учня/ учениці, і чи може учитель/ фасилітатор чітко бачити, що робить або зробив кожен під час навчальної діяльності?
 - Як заплановано виконання доповнювальних та партнерських ролей під час кооперативної навчальної діяльності?
- ▶ Чи цей вид навчальної діяльності за своєю структурою сприяє участі кожного учня?
 - Чи кожен учень може легко ввійти у процес і взяти активну участь у цій діяльності?
 - Чи природа цієї діяльності і ресурси достатньо різноманітні, щоб сприяти рівному доступу до них?
- ▶ Чи кожен учень залучений у процес і досягає індивідуальних цілей навчання?
 - Чи впродовж запланованої навчальної діяльності відбуватиметься декілька паралельних взаємодій?
 - Чи можна збільшити кількість взаємодій?
 - Чи всі учні безпосередньо задіяні на всіх етапах навчальної діяльності?

Залучаючись до цих процесів, учні розвивають кластери компетентностей:

- відкритість до думок і переконань інших;
- відповідальність за власні дії;
- уміння самостійно вчитися;
- емпатія та відгук на думки, переконання та почуття інших;
- гнучкість та вміння адаптуватися;
- уміння співпрацювати;
- уміння вирішувати конфлікти;
- критичне самооцінювання.

Навчання на основі проектів

Проектна робота, або навчальні проекти, – це педагогічний підхід, що особливо підходить для розвитку КДК, оскільки допомагає здобути комбінацію ставлень, умінь, навичок, знань і критичного розуміння, а також розвинути цінності. Цей підхід можна використовувати в окремих освітніх галузях, він ефективний також для міжпредметного підходу або для розв’язання наскрізних проблем.

Навчальні проекти найкраще розкривають потенціал учнів за умови роботи у мікрогрупах та/ або у класі. Зазвичай така діяльність передбачає послідовні кроки, що тривають декілька тижнів:

- ▶ вибір теми вивчення або відкрите запитання та складення плану роботи;
- ▶ збір та впорядкування інформації, ухвалення рішення (що передбачає водночас індивідуальну відповідальність, співпрацю в групі та вирішення суперечок або потенційних розбіжностей у поглядах);
- ▶ підготовка продукту (різного формату, наприклад, плакату, відео, подкасту, публікації, вебсайту, портфоліо, тексту, вистави або події);
- ▶ презентація продукту;
- ▶ рефлексія щодо досвіду навчання.

Залежно від обраної теми, у моделі КДК можна розвинути елементи знання та критичного розуміння світу. Якщо тема відображає сутності лінгвального або культурного багатоманіття, проект також може стимулювати утвердження цінності «різноманіття та відкритість до інакшості та відмінностей».

Роль учителя в навчальному проекті – бути фасилітатором процесу. Учні дотримуються вказівок, які надає вчитель щодо реалізації необхідних етапів роботи, але рішення щодо суті етапів залишаються переважно за учнями. Головний інструмент учителя – це запитання, а не відповідь. Описані вище принципи застосовуються і тоді, коли педагог спостерігає за тим, як співпрацює група. Учитель має заохочувати школярів до взаємодії, взаємопідтримки, обміну зворотною інформацією і рефлексії щодо їхніх знахідок.

Під час реалізації навчального проекту, незалежно від обраної теми, окрім здобуття тематичних знань, умінь і навичок, учні розвивають кластери компетентностей:

- уміння самостійно вчитися, впевненість у собі: учні самостійно визначають джерела інформації, перевіряють їхню надійність і організують процес збирання даних і проектування продукту;
- аналітичне та критичне мислення: пов'язані з розумінням, обробкою й упорядкуванням інформації, але також і з рефлексією щодо досвіду навчання;
- вміння слухати та спостерігати, особливо на етапі збирання інформації;
- емпатія, гнучкість і вміння адаптуватися, уміння співпрацювати, вирішувати конфлікти, а також повага, відповідальність і прийняття невизначеності та неоднозначності;
- комунікативні вміння: усні, письмові, ораторські, багатомовність;
- знання та критичне оцінювання самого себе, знання та критичне розуміння мови й комунікації, особливо під час рефлексії щодо досвіду навчання.

Соціальне навчання

Соціальне навчання – це також ефективний спосіб опанувати повний спектр КДК, оскільки воно надає учням можливості поєднати знання, критичне розуміння, вміння та навички, отримані у класі, з важливою дією, спрямованою на реальну проблему. Завдяки такому поєднанню не тільки консолідується і розвиваються знання, критичне розуміння, уміння та навички, а й закладаються процеси, що стимулюватимуть розвиток і критичне усвідомлення ставлень і цінностей.

Соціальне навчання – це не просто суспільно корисна робота. Це чітко структуровані суспільно корисні дії, під час яких учитель виконує важливу роль як організатор і фасилітатор, зберігаючи дитиноцентристський підхід і надихаючи учнів ухвалювати рішення та діяти з власної волі у співпраці з однолітками.

Оскільки соціальне навчання є формою проектного навчання, то подібна ж послідовність кроків стане опорою процесу:

- ▶ оцінювання потреб громади й визначення можливих поліпшень або змін;
- ▶ підготовка до виконання: збирання інформації, визначення ключових зацікавлених осіб у громаді та комунікація з ними, аналіз можливих варіантів вирішення проблеми та планування безпосередніх дій;
- ▶ безпосередня дія, залучення у суспільно корисну роботу, яка матиме сенс для учнів і посилить навчання та розвиток цінностей, ставлень, умінь і навичок, знань і критичного розуміння. Ця дія може бути кількох типів, як-от:
 - пряма підтримка групи осіб, що її потребують (наприклад, відвідання будинку для осіб похилого віку, організація навчальних заходів для молодших дітей у мікрорайоні зі складною соціальною обстановкою, дарування подарунків громадянам, які самі займаються волонтерською роботою тощо);
 - непряма підтримка або зміна у громаді (наприклад, збирання іграшок для ГО, що підтримує дітей в інтернатах; розмальовування стіни поряд з ігровим майданчиком для створення позитивної атмосфери для дітей);

облаштування веб-платформи або застосунку, який даватиме особам похилого віку тутешньої громади змогу просити про допомогу волонтерів; збирання коштів на підтримку соціальних ініціатив тощо);

- ▶ просвітницька робота щодо змін (наприклад, адвокативна практика прийняття тих чи інших політик органами місцевого самоврядування, попередження громадян про деякі ризики або популяризація певної зміни у поведінці громадян);
- ▶ презентація роботи і результатів для громади та відзначення досягнень;
- ▶ рефлексія щодо досвіду навчання, бажано протягом усього процесу, оцінювання виконаної роботи, що веде до висновків і рекомендацій для покращення ефективності майбутніх видів діяльності.

Ефективне соціальне навчання має кілька характеристик, які допомагають розвивати повний спектр цінностей, ставлень, умінь і навичок, знань і критичного розуміння, що входять до моделі КДК:

- громадянська свідомість, а також відповідальність, відкритість, емпатія, вміння спостерігати, крім того, знання і критичне розуміння світу крізь призму важливих проблем, реакція на реальні потреби громади;
- упевненість у собі, аналітичне і критичне мислення: через дії та рішення учні планують різні елементи процесу;
- прийняття невизначеності та неоднозначності, уміння самостійно вчитися, критичне мислення, що дає змогу учням досліджувати на основі досвіду різні можливості й учитися, зокрема на помилках, прагнучи знайти найкраще рішення;
- уміння співпрацювати та вирішувати конфлікти, комунікативні вміння: для цього учні мають працювати спільно, підтримувати одне одного та долати суперечки;
- знання та критичне розуміння світу: виявлення зв'язків між концепціями, набутими у класі знаннями та вміннями, потребами громади щодо дій та змін;
- відкритість до культурної інакшості, уміння слухати, мовні та комунікативні вміння: забезпечення можливості спілкуватися з різними зацікавленими особами на місцях та публічно представляти свої досягнення;
- рефлексія щодо цінностей, знання і критичного самоусвідомлення: допомога в усвідомленні того, що цей процес дав учням, забезпечення їхньої мотивації та підтримка того способу, яким вони можуть результати навчання втілити в майбутньому.

Методи й підходи, орієнтовані на зміст

Розвиток КДК не потрібно сприймати як альтернативу до набуття базових умінь із мови, математики, природничих наук чи інших шкільних предметів, зокрема історії, географії, фізкультури, іноземних мов тощо. Дуже важливо дати сучасним дітям і молоді в Європі цінності, ставлення, уміння, навички, знання та критичне розуміння, необхідні для керування своїм життям в індивідуальній і колективній

сферах, щоб уникнути повторення історичних помилок і катастроф у майбутньому. Учителі можуть використовувати широкий спектр можливостей для впровадження важливих для розвитку КДК тем. Нижче наведено приклади того, як зміст, пов'язаний з КДК, можна диференціювати залежно від віку, року навчання й уподобань учнів, а також від середовища класу.

Використання чинної програми в межах освітньої галузі

Свідоме та цілеспрямоване вивчення предмета в межах чинної програми може передбачати такі види навчальної діяльності, що формують цінності, ставлення, вміння, знання і критичне розуміння, необхідні учням для того, щоб зробити власний внесок у культуру демократії. Спокуса лише «точково» і спорадично ввести навчання для КДК, обмежуючись кількома годинами на рік із таких тем, як міжкультурна компетентність або демократичне громадянство, може мати негативні наслідки, які призведуть до неминучої поверхневості, яка водночас розмиє та завуалює фундаментально важливий зміст. Командне навчання та охоплення моделлю КДК всіх навчальних програм, зокрема змісту на їх перетині, – цілком передбачуваний підхід.

Для початку на всіх шкільних предметах можна використовувати короткі розминки, техніки групової роботи та інші вправи для формування команд та оцінювання. Таким чином клас стане спільнотою учнів, яка підтримує, мотивує навчатися разом і робити свій внесок у спільну працю, а учні довірятимуть одне одному та прагнутимуть співпрацювати.

Учителі можуть переймати методи для пошуку можливостей щодо розвитку КДК в чинних навчальних програмах. Міжкультурну освіту, освіту для демократичного громадянства, освіту з прав людини тощо можна розглядати в таких предметах, як історія, «людина і світ», суспільні предмети. Але й інші шкільні предмети можуть підтримувати розвиток КДК, серед них мова й література, математика, природознавство, історія, географія, мистецтво, театр, іноземні мови, фізичне виховання, музика, інформатика й комунікативні технології.

Конкретні приклади розвитку КДК в рамках різних освітніх галузей (мова й література, математика, географія, точні науки) пропонуємо нижче.

Мова та література

Учителі мови й літератури можуть запропонувати обрати тексти, які порушують суспільні проблеми, наприклад, проблему дискримінації, раси, гендеру та насильства, розглядаючи, як письменники ставилися до соціальних і політичних проблем і як ініціювали соціальні та моральні зрушення. Читання може базуватися на текстах, які показують проблему з різних позицій або допомагають учням усвідомлювати психологічні явища, які вони задіюють несвідомо: наприклад, рефлексія щодо свого ставлення до авторитетів, груп і «стадної» поведінки (сліпого слідування?) або тиску групи однолітків. Письмові завдання і дебати також можуть зосереджуватися на соціальних проблемах.

Математика

Учителі математики можуть показувати історичну значущість внеску різних цивілізацій або на основі прикладів сучасних демографічних даних виконувати математичні обчислення. Варто вводити вправи, де дії із класифікуванням допомогатимуть осмислювати когнітивні рефлекси, зокрема стереотипи, а також зосереджуватися на тих видах діяльності, які продемонструють, що складну індивідуальність особи не можна звести до простих вимірів ґендеру, національності, фінансового стану, статевої орієнтації, релігії або виду занять.

«Я даю учням табличку, де в кожному рядку наводяться різні функції. Кожний стовпчик містить ознаку, відносно якої функцію можна ідентифікувати як таку, що вона відповідає цій ознаці або ні, наприклад, чи функція парна, непарна, зростаюча, спадна, неперервна, від 1 до -1, чи задовольняється $f(a+b) = f(a)+f(b)$ тощо.

Після заповнення таблички відповідями «так» чи «ні» учні зауважують, як важко знайти одну просту ознаку, яка є спільною для всіх функцій, чи знайти один рядок, який визначатиметься винятково однією рисою. Але ж нетерпимість переважно породжується припущенням, що «всі люди групи Y мають ознаку X».

Математичні рівняння теж можуть допомагати вчити толерантності. Таку діяльність можна легко адаптувати на інші уроки математики, змінивши заголовки стовпців і рядків у таблиці. Учням молодших класів можна дати варіант, де, замість функцій, використано прості цілі числа (наприклад від 1 до 10). «Ознаками» числа може бути те, чи є воно парним, простим, складеним, коренем, досконалим, трикутним, числом Фібоначчі або факторіалом.

Географія

Учителі географії можуть розкрити тему толерантності у співвідношенні з міграцією за допомогою інноваційних методів: наприклад, пройти шляхом людини, що поїхала зі своєї країни у пошуках кращого життя. Учні можуть дослідити його/її батьківщину (економіку, топографію, демографію), відстежити подорож на мапі, дослідити карти й топографію тих країн, через які людина проїжджала, тощо. Ці дії допоможуть учням оцінити, що їхня країна формувалася завдяки зусиллям багатьох людей. Без знання географії ми маємо природну тенденцію сприймати себе в центрі світу, а решту країн – на периферії. Дивлячись на старі мапи, у яких середньовічні картографи прикрашали незвідані землі відповідно до своєї уяви, можна зрозуміти такі проблеми, як стереотипізація, та децентралізувати свої погляди. Як продовження, можна запропонувати учням дослідити їхні міста й райони, визначаючи етнічні та соціально-економічні межі, невидимі кордони, а також історію їхнього становлення.

Природничі науки

Учителі природничих наук можуть інтегрувати різні аспекти навчальної програми, щоб охопити теми і проблеми, пов'язані з дискримінацією та соціальною справедливістю. Для такої рефлексії часто добре підходять екологічні проблеми.

Наприклад, урок про якість повітря допоможе учням порівняти й проаналізувати відмінності й нерівний розподіл захворюваності та смертності, викликані забрудненням повітря, на основі таких факторів, як клас і раса, що визначають, де саме ми живемо, працюємо та ходимо до школи. Учні можуть дослідити такі наукові концепції, як індекс якості повітря (AQI), порівняти його в різних містах, зіставити його з температурою, подивитись, чи наявні причинно-наслідкові зв'язки або кореляції тощо. Це ті методи порівняння й аналізу, які учні зможуть накласти на соціальні проблеми справедливості та рівності.

Командне навчання та інтегровані підходи до навчальних програм

Крім того, що кожен учитель працює в рамках окремого предмета, співпраця педагогів різних предметів може допомогти отримати цінні й ефективні додаткові результати для розвитку КДК. Така співпраця може втілюватися у спільну роботу кількох учителів в одному класі. Вони координують свою діяльність для посилення КДК. Командне навчання може стосуватися і педагогів, які працюють з різними класами, їх заохочують налагоджувати партнерство та співпрацювати у розробці тих видів навчальної діяльності, яка розвиватиме КДК.

Учителі, які працюють з одним класом, можуть спільно запланувати освітній процес, доповнюючи одне одного, перекриваючи всі компоненти КДК, і тим самим клас поступово набуває прогресу в усіх аспектах. Так само вдається уникати дублювання чи, навпаки, недостатнього охоплення елементів КДК. Учителі можуть спланувати разом якусь тривалішу навчальну діяльність, наприклад, проект, або через наскрізні теми, особливо актуальні для КДК, – права людини, гендерну рівність, сталий розвиток, соціокультурне та лінгвальне різноманіття, профілактику дискримінації та насильства тощо, – забезпечити тривале охоплення цих компетентностей з позицій різних дисциплін.

Така координація в ідеалі має відбуватися в рамках освітньої програми навчального закладу, а способи її організації для максимізації ефектів на розвиток КДК описано в розділі 5 про загальношкільний підхід.

Робота з «прихованою навчальною програмою»

Прихована навчальна програма – це ті поширені «статус кво», які не підлягають спростуванню. Оскільки Рамка заснована на трьох принципах – прозорості, узгодженості та всеохопності, та відображає цілісний підхід до демократичних навчальних процесів, важливо, щоб школи подивилися на свої приховані практики й повідомлення, узгодивши реальний моральний дух школи з цінностями та ставленнями КДК.

Ніхто не може навчати без соціальних конотацій. Гендерне, національне чи расове упередження, культурне домінування – це найпоширеніші вади, на які натрапляємо в навчальних програмах, а відповідно, й у школах.

Учителі мають усвідомлювати й активно виявляти такі незумисні уроки. Освітняки часто обирають ресурси з обмеженого набору джерел, таким чином посилюючи

соціальну нерівність, культурне домінування та дискримінацію, а також зміцнюючи стереотипи.

Наприклад, багато вчителів математики та природничих наук наполягають на тому, що їхнє навчання вільне від соціальних конотацій. Учням дають розв'язувати математичні «задачі», які майже не пов'язані з реаліями повсякденного життя. У результаті таких прихованих, неявних і, ймовірно, незумисних повідомлень, багато учнів думає, що цей предмет зовсім не стосується їхнього життя. Вони можуть втратити зацікавлення виконувати завдання, зокрема з математики, бо їм здається, що вона не має зв'язку з нашою реальністю. Багато досліджень доводять, що саме внесення математики в соціальний контекст є одним зі способів подолати таку «приховану програму».

Інший спосіб контролювати неявні повідомлення «прихованої» програми – звертати увагу на те, які ресурси й ілюстрації наводяться в матеріалах. Якщо, наприклад, під час вивчення літератури постійно пропонують авторів, які представляють те саме географічне місце і той сам прошарок суспільства, чи якщо підручники з мови містять фотографії та історії про білошкірі родини середнього класу, які відвідують туристичні місця, тоді варто придивитися, чи тут не діє на учнів «прихована» програма і чи ці вчителі не продовжують дискримінаційних практик, закладених у структуру знання та культури.

Використання дескрипторів компетентностей

Під час складання планів уроків або видів навчальної діяльності, спрямованих і на процес, і на зміст, вчителі мають у своєму розпорядженні кластер перевірених і проранжованих дескрипторів компетентностей. Як використовувати дескриптори і як уникати потенційних помилок, описано в основному документі Рамки, а додаткові подробиці і сам перелік дескрипторів подано у другому томі. Вони особливо актуальні для педагогіки КДК, оскільки ці дескриптори сформульовано мовою навчальних результатів, і на них можна покликатися, визначаючи результати під час планування різних видів навчальної діяльності. Особливу увагу слід звернути на те, що під час розробки навчальної діяльності здебільшого необхідно комбінувати дескриптори з різних кластерів компетентностей. Приклади того, як дескриптори можна поєднувати з різними типами навчальних практик і різновидами діяльності, наводяться в додатках.

Висновки та очікування

Учителі можуть застосовувати низку педагогічних підходів, які допомагають розвивати КДК, тим самим створюючи комфортне і безпечне навчальне середовище, позбавлене насильницьких, дискримінуючих й антидемократичних структур. Прагнучи сформувати КДК в учнів та оцінити їхню активність, вчителі, як фасилітатори навчання, зосередяться на принципах Рамки під час планування видів навчальної діяльності і використовуватимуть педагогічні підходи та методи, які стимулюватимуть учнів до активного здобуття практичного досвіду, відкриттів, долаття труднощів, аналізу, порівнювання, рефлексії та співпраці. Педагоги зможуть переглянути свою роль у класі, щоб взаємодіяти з учнями радше як із

цілісними особистостями, залучаючи голови, серця та руки дітей і розвиваючи практики, що найкраще відповідають розвитку учнівської самостійності та відповідальності в аспекті компетентностей для культури демократії.

Довідкова література

Aronson E. (2000), *Nobody left to hate: teaching compassion after Columbine*, W. H. Freeman, New York.

Aronson E. et al. (1978), *The jigsaw classroom*, Sage, Beverly Hills, CA.

Brett P., Mompoin-Gaillard P. and Salema M. H. (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at <https://rm.coe.int/16802f726a>, доступ 19 грудня 2017.

Cohen E. G. (1994), *Designing groupwork: strategies for heterogeneous classrooms*, Teachers College Press, New York.

Cohen E. G. et al. (1999), "Complex instruction: equity in cooperative learning classrooms", *Theory into Practice*, Vol. 38, No. 2, pp. 80-86.

Council of Europe (2010), White Paper on intercultural dialogue "Living together as equals in dignity", Council of Europe Publishing, available at www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf, доступ 19 грудня 2017.

Kagan S. and Kagan M. (2009), *Cooperative learning*, Kagan Publishing, San Clemente, CA.

Lesser L. M. (2007), "Critical values and transforming data: teaching statistics with social justice", *Journal of Statistics Education* Vol. 15, No. 1, pp. 1-21.

MacLuhan M., Lapham L. H., (1994) *Understanding Media – The Extensions of Man*, MIT Press

McNiff, J. (2013). *Action research: principles and practice*, Routledge, London.

Rogers C. (1961), *On becoming a person*, London, Constable

Teaching Tolerance (ND), "Using 'objects' to object to objectification", www.tolerance.org/exchange/using-objects-object-objectification, доступ 19 грудня 2017.

Ресурси

(англійською мовою)

Комплект з ОДГ/ОПЛ:

Democratic governance of schools (2007): <https://rm.coe.int/democratic-governance-of-schools/16804915a4>.

How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences (2009): <https://rm.coe.int/16802f726a>.

School–community–university partnerships for a sustainable democracy: education for democratic citizenship in Europe and the United States of America (2010): <https://rm.coe.int/16802f7271>.

Living Democracy manuals, EDC/HRE Vols. 1-6 (2007-11): www.coe.int/en/web/edc/living-democracy-manuals.

Молодіжний департамент:

All equal all different, Education pack: www.eycb.coe.int/edupack/.

Bookmarks: a manual for combating hate speech online through human rights education (2014): <https://rm.coe.int/168065dac7>.

Compasito: manual on human rights education for children: www.eycb.coe.int/compasito/.

Compass: manual for human rights education with young people: www.coe.int/compass.

T-kits, series of training handbooks: <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kits>.

Програма Песталоцці:

Вибірка тренінгових модулів програми Песталоцці для освітян: www.coe.int/en/web/pestalozzi/training-resources.

Creating an online community of action researchers (Pestalozzi series No. 5) (2017): <https://book.coe.int/eur/en/pestalozzi-series/7244-creating-an-online-community-of-action-researchers-pestalozzi-series-no-5.html>.

Developing intercultural competence through education (Pestalozzi series No. 3) (2014): <https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf>.

Education for change – Change for education: teacher manifesto for the 21st Century of the conference The Professional Image and Ethos of Teachers (2015): <https://edoc.coe.int/en/index.php?controller=get-file&freeid=6733>.

TASKs for democracy: 60 activities to learn and assess transversal attitudes, skills and knowledge (Pestalozzi series No. 4) (2015): www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi4_EN.pdf.

Інші корисні посилання (англійською мовою):

<http://teach4diversity.ca/multicultural-childrens-literature/>

<http://wegrowteachers.com>

<https://euroclio.eu/resource-centre/educational-resources/>

www.edutopia.org

www.learntochange.eu/blog/

www.salto-youth.net

www.teachthought.com

www.tolerance.org

Приклади практик

Цей підрозділ представляє ресурси та вправи для розвитку ставлень, умінь, навичок, знань і критичного розуміння, визначення ефективності видів навчальної діяльності для подальшого покращення їхньої структури, змісту або способу проведення для кожного з підходів, що наведено в цьому розділі.

- ▶ Приклад кооперативного навчання: клас-складанка («ажурна пилка»)
- ▶ Приклад проектного навчання: проект «Громадянин/ громадянка»
- ▶ Приклад розвитку критичного мислення

«Ажурна пилка»: приклад структури кооперативного навчання

«Ажурна пилка» є технікою кооперативного навчання, яку розробили сорок років тому, щоб успішно зменшити расові та міжнаціональні конфлікти у школах і збільшити позитивні результати. Цей приклад наведено для чотириособових груп, але його можна адаптувати і для «трійок» чи «двійок». Учителям варто уникати завеликих груп, які не забезпечують учням рівномірного залучення та участі. Готуючи процес, педагоги ділять навчальний матеріал на таку кількість сегментів, що дорівнює запланованій кількості груп (у поданому прикладі – 4).

Крок 1 (10–15 хвилин)

- ▶ Об'єднайте клас у «базові групи»: це групи по три чи максимум по чотири учні. У цьому прикладі буде 4 групи по 4 учні: групи А, Б, В, Г. Визначте ролі у кожній групі, як зазначено нижче, і поясніть учням, що у груповій роботі необхідно зосередитися і на завданні, і на своїй ролі.
- ▶ Роздайте аркуші завдань із запланованим навчальним змістом: учасники однієї «базової групи» отримують різні сегменти завдання.
- ▶ Дайте кожному учню/учениці вивчити свій сегмент: учні спершу самостійно читають власні аркуші із завданням.

Крок 2 (20 хвилин)

Сформууйте тимчасові «групи спеціалістів»: це нові групи учнів (чотири в цьому прикладі), що складаються по одному учасникові кожної «базової групи». У цьому прикладі групи такі:

- ▶ Група «експертів» 1 складається з учасників А1, Б1, В1, Г1, які вивчили сегмент 1.
- ▶ Група «експертів» 2 складається з учасників А2, Б2, В2, Г2, які вивчили сегмент 2.
- ▶ Група «експертів» 3 складається з учасників А3, Б3, В3, Г3, які вивчили сегмент 3.
- ▶ Група «експертів» 4 складається з учасників А4, Б4, В4, Г4, які вивчили сегмент 4.

Крок 3 (15 хвилин)

- ▶ Поверніть учнів назад у свої «базові групи» А, Б, В і Г. Учитель запрошує кожного «експерта» (учасника групи, який попрацював над конкретним елементом змісту) представити свою роботу та здобутки групи «експертів» іншим учасникам базової групи. Таким чином усі учасники базової групи зможуть глибше опанувати зміст. Ця фаза роботи дає всім учасникам групи розуміння власного матеріалу, а також знахідок, що з'явилися в обговоренні групи «експертів».
- ▶ Уважно стежите за роботою груп і за взаємодіями: учитель сприяє автономній роботі груп і втручається лише за необхідності. Якщо він бачить труднощі, то втручається в роботу і спрямовує робочий процес, а також інклюзивно залучає всіх учнів.

Крок 4 (20 хвилин)

Аналіз: Кожна група дає зворотну інформацію. Можливо, групам доведеться делегувати представника або щось робити спільно. Відбувається обговорення за переліком запитань. Можливе коротке контрольне бліц-опитування.

Визначення ролей у групах

Часто буває, що в мікрогрупах учитель лише просить учасників об'єднатися у групи для виконання завдання (і не визначає ролей). Немає структурної взаємозалежності, індивідуальної відповідальності, а вміння комунікувати приписуються як уже наявні, або ігноруються. Інколи група або вчитель призначає одного лідера. Наголос ставиться на завданні, а не на особі та соціальному процесі, тому існує менше потенціалу для розвитку КДК, ніж у кооперативно структурованій груповій роботі.

Однією з можливих процедур розподілу ролей є така:

- а. Підготуйте для кожної групи набір маркерів різних кольорів відповідно до кількості учасників групи (наприклад, червоний, синій, зелений і чорний). Попросіть учасників обрати один із маркерів.
- б. Попросіть учасників, які обрали певний колір, підняти руку: вони отримують завдання/ роль. Призначте кожній «кольоровій» групі одну з наведених далі ролей. Попросіть їх повторити своє завдання перед усією групою, щоб упевнитися, що всі розуміють завдання. Пройдіть той сам процес для кожного кольору/ ролі/ завдання:

Приклади можливих ролей для кожного учасника групи:

Спрямовувачі: мають завдання спрямовувати груповий процес, утримувати групу на завданні. Наприклад, «спрямовувач» може регулярно перевіряти, щоб результати були підсумовані, а робота йшла далі.

«Залучальники»/ «комунікатори»: їхнє завдання забезпечувати рівний доступ і участь усіх учасників групи. «Комунікатор», наприклад, може надихати мовчазних учасників висловитися, а говірких учасників помовчати за необхідності.

«Ті, хто стежить за часом»/ «хронометристи»: їхнє завдання – допомогти мікрогрупі вчасно знайти спільне рішення, ефективний спосіб виконання і завершити завдання вчасно. «Хронометристи», наприклад, допомагають учасникам мікрогрупи швидше виконати дію.

Записувачі: їхнє завдання – забезпечити, щоб голос кожного учасника групи був узятий до уваги та записаний.

Незалежно від обговорюваної теми і крім додаткового знання, здобутого в рамках теми, поданий процес допомагає розвивати цілий кластер компетентностей:

Компетентність	Дескриптори
Відповідальність	Виконує необхідну роботу вчасно / Вкладається у визначені часові рамки
Впевненість у собі	Висловлює переконання у своїй здатності розуміти проблеми. Висловлює переконання, що впорається із запланованою діяльністю.
Прийняття невизначеності та неоднозначності	Почуває себе комфортно у незвичних ситуаціях. Демонструє готовність сприймати суперечливу та неповну інформацію, автоматично не відхиляючи її та не приймаючи поспішних висновків.
Уміння самостійно вчитися	Виконує навчальні завдання самостійно. Шукає роз'яснення нової інформації, здобутої від інших людей, якщо це потрібно.
Аналітичне та критичне мислення	Може виявити логічні зв'язки в аналізованих матеріалах. Може дійти висновків, спираючись на аналіз аргументів.
Вміння слухати та спостерігати	Активно слухає інших. Уважно слухає інших людей.
Гнучкість та вміння адаптуватися	Якщо щось іде не за планом, пристосовує свої дії та намагається досягнути окресленої цілі. Якщо необхідно, пристосовує стиль взаємодії для ефективного спілкування з іншими людьми. Змінює спосіб висловлення думки, якщо цього вимагає ситуація.

Компетентність	Дескриптори
Мовні, комунікативні вміння та багатомовність	Може висловити власну думку. Просить промовця повторити, що було сказано, якщо щось було незрозуміле.
Уміння співпрацювати	Вибудовує доброзичливі стосунки з іншими людьми в групі. Працюючи у групі, виконує свою частку групової роботи.
Вміння вирішувати конфлікти	Може допомогти іншим вирішувати конфлікти, знайомлячи з наявними способами такого вирішення.
Знання та критичне розуміння мови й особливостей спілкування	Здатен/-на критично осмислювати наслідки від використання різних стилів мовлення в соціальних та робочих ситуаціях. Може описати соціальний вплив та наслідки різних стилів комунікації на інших. Може пояснити, як тон голосу, візуальний контакт та мова тіла допомагає під час спілкування.

Приклад проектного навчання: «Проект Громадянин»

«Проект Громадянин» – це навчальний проект, що його використовують у багатьох країнах в контексті громадянської освіти, який допомагає розвивати багато елементів КДК.

Клас або група учнів протягом 10-12 тижнів взаємодіють у процесі, що складається з певних кроків, спрямованих на розв'язання проблеми місцевої громади, її можна розв'язати, ухваливши певне рішення органом місцевого самоврядування:

- ▶ Опанування концепції рішень державних органів і складання переліку проблем, що впливають на місцеву громаду.
- ▶ Для глибинного дослідження обирають одну проблему громади, яку можна вирішити, ухваливши рішення органу місцевого самоврядування. Вибір роблять самі учні, застосовуючи демократичні процедури.
- ▶ Збір інформації про обрану проблему з різних джерел, зокрема від компетентних представників місцевої влади, громадян, які страждають від проблеми, експертів, діячів громадянського суспільства, з Інтернету тощо. Ця інформація впорядковується для того, щоб аналізувати можливі варіанти розв'язання, запропонувати рішення органам місцевого самоврядування для подолання проблеми, спланувати кампанію для поширення обраного рішення.
- ▶ Створення портфоліо та (або) презентації з чотирьох частин:

- опис проблеми та пояснення, чому це важливо і хто відповідає за розв’язання проблеми;
 - аналіз кількох можливих рішень, визначення переваг і недоліків;
 - опис пропонованого рішення органу місцевого самоврядування, очікуваний вплив, вартість, порядок прийняття і відповідність принципам прав людини, національному та європейському законодавству;
 - опис плану адвокативної практики з поясненням, що можуть зробити громадяни для переконання відповідних органів влади ухвалити пропонуване рішення.
- ▶ Презентація результатів на локальній зустрічі, організованій учнями, та, можливо, й на ширших публічних заходах.
 - ▶ Рефлексія щодо цінностей, ставлень, умінь, знань і критичного розуміння, що були розвинуті протягом усього процесу.

На різних етапах учні мають працювати спільно в малих групах, взаємодіяти багатьма способами з різними зацікавленими особами у громаді, комунікувати й пояснювати іншим свої знахідки і пропозиції та спільно керувати процесами.

Такий проект розвиватиме всі елементи КДК, описані в розділі про навчальні проекти. Крім того, він утверджуватиме демократичні процедури під час ухвалення рішень, суспільну політику та явну вимогу дотримання конституційних, правових стандартів і прав людини. Так само стимулюватиметься розвиток таких компетентностей:

- повага до людської гідності та прав людини;
- визнання цінності демократії, справедливості, рівності та верховенства права;
- громадянська свідомість, знання і критичне розуміння прав людини, демократії, справедливості та політики;
- знання та критичне розуміння світу (залежно від теми, обраної учнями, пов’язаної з навколишнім середовищем, сталим розвитком, культурною різноманітністю, міграцією, ЗМІ тощо).

Розвиток аналітичного та критичного мислення

Уміння аналітично і критично мислити входять до когнітивної сфери більш високого порядку. Такі вміння є стрижневими та наскрізними для всіх освітніх галузей. Становлення критичного мислення – це шлях особистості. І кожна людина обирає власний шлях. Критичне мислення передбачає, що учні здобувають досвід, аналізують, синтезують інформацію та застосовують творчу думку для формування аргументу, розв’язання проблеми чи доходження висновку. Результат цього процесу різний для кожного учня/ учениці: я конструюю знання для себе.

Деякі педагогічні підходи

Зважаючи на характеристики вміння аналітично та критично мислити, а саме те, що навчання враховує індивідуальні потреби кожного учня, учителі можуть взяти до уваги таке:

- ▶ ці вміння охоплюють широкий спектр підходів і навчальних стратегій; їхньою метою є навчання через обробку інформації або через враження від здобуття досвіду, вихід за рамки простого запам'ятовування інформації та фактів.
 - Один із простих підходів – визначення особистих результатів навчання. Для цього варто (i) подивитися на дескриптори і виокремити один із них, наприклад, «167 – визначає пріоритети, роблячи вибір перед ухваленням рішення»; (ii) розбити результати відповідно до навчальних дій, наприклад: створення переліку ідей, відбір ідей, впорядкування відібраних ідей, обґрунтування вибірки та впорядкування, зіставлення ідей з рішенням.
 - Під час складнішого підходу (i) комбінуються 2 дескриптори. Наприклад, «165 – здатен(-на) ідентифікувати упереджені погляди та припущення, на яких ґрунтуються матеріали» поєднано з дескриптором «181 – може критично оцінювати інформацію»; (ii) відбираємо письмові, візуальні, аудіо- та (або) цифрові матеріали; (iii) формулюємо чітке запитання, висловлюємо сумнів або даємо підказку. У цьому підході учні зосереджуються на: а) сортуванні різних матеріалів; б) розгортанні суті їхнього змісту та дослідженні основних припущень; с) судженні щодо точності донесеної інформації.
- ▶ У будь-якому з підходів можуть застосовуватися диференційовані навчальні стратегії, з огляду на зацікавлення або сильні сторони учня/ учениці.
- ▶ Усвідомлення власних практик дасть змогу вчителям бути впевненими, удосконалювати власну діяльність та давати корисну і важливу зворотну інформацію учням. Головним ризиком у цьому процесі є упередження під час оцінювання роботи учнів, власні припущення (пресупозиції, переконання, які приймаються як samozрозумілі речі) можуть викривляти відповідні судження. Важливо, щоб практики допомагали виявляти власні приховані упередження і працювали над посиленням емпатії та емпатичної комунікації, та щоб учителі не взаємодіяли з учнями негативним чином. Корисно подумати над такими запитаннями:
 - Як я можу більше усвідомлювати свої приховані упередження?
 - Чи я роблю якісь припущення, яких не варто робити?
 - Чи мої припущення є логічними та розсудливими?



Розділ 3

КДК та оцінювання

Стислий зміст:

- ▶ Для кого цей розділ?
- ▶ Мета і структура
- ▶ Чому оцінювання важливе?
- ▶ Деякі проблеми оцінювання
- ▶ Принципи оцінювання
- ▶ Підходи до оцінювання
- ▶ Важливість середовища для оцінювання КДК
- ▶ Динамічна природа кластерів компетентностей
- ▶ Використання дескрипторів
- ▶ Методи оцінювання
- ▶ Приклади динамічних кластерів компетентностей
- ▶ Висновки
- ▶ Довідкова література

Для кого цей розділ?

Цей розділ призначено для:

- ▶ педагогів, які працюють на всіх рівнях освіти;
- ▶ фахівців, які навчають учителів;
- ▶ розробників освітньої політики у сфері оцінювання;
- ▶ професійних розробників тестів, які планують оцінювання для використання згідно з Рамкою компетентностей демократичної культури (далі – Рамка).

Мета і структура

Цей розділ починається з пояснень деяких концепцій і вступу до ключових принципів, на які варто спиратися, оцінюючи компетентності для демократичної культури (КДК). Далі досліджено вплив ціннісних основ Рамки на практики оцінювання, описано кілька підходів до оцінювання і запропоновано методи з порівнянням сильних сторін, труднощів і ризиків. Завершується подана глава прикладами того, як можна проводити оцінювання динамічних кластерів компетентностей, і рекомендаціями для подальшого читання.

Чому оцінювання важливе?

Якщо Рамку застосовувати в освітніх системах для навчальних практик шкіл, важливо оцінювати прогрес учнів, їхні досягнення та рівень володіння компетентностями.

Оцінювання необхідне, оскільки воно дає вкрай важливу інформацію про освітній процес, яку вчителі можуть використовувати для сприяння подальшому розвитку учнів. Крім того, оцінювання впливає на поведінку школярів і вчителів, які зосереджуються більше на оцінюванні змісту навчальної програми. Тому оцінювання КДК сприяє ефективному впровадженню й поширенню Рамки у формальній освіті.

Рамка призначена розвивати освітні практики, які розширюють права та можливості учнів, і саме тому вибір відповідних підходів і методів оцінювання потребує ретельної уваги. Деякі методи оцінювання, навіть якщо вони використовуються для вимірювання досягнень учнів в інших сферах, не завжди співмірні з навчанням, спрямованим на демократичні практики та утвердження поваги до прав людини. Деякі методи недостатньо прозорі або й зневажливі (чи можуть сприйматися як зневажливі), тим самим вони шкодять самооцінці учнів та їх майбутнім можливостям. Тому необхідно, щоби користувачі Рамки обирали належні методи й підходи оцінювання.

Деякі проблеми оцінювання

Оцінювання та вимірювання ефективності

Великою проблемою повсякденного дискурсу щодо оцінювання є те, що слово «оцінювання» вважають синонімом до слова «тестування», хоча тестування є

лише однією із форм оцінювання. Другою проблемою є плутанина різних значень, які в англійській мові виражаються словами «assessment» та «evaluation», а в інших мовах, зокрема французькій або українській, – використовується одне і те саме слово.

У цьому розділі термін «оцінювання» (assessment) означатиме системний опис і (або) вимірювання рівня володіння компетентністю чи досягнень учня/учениці, а терміном «евалюація» (evaluation) назвемо системний опис і вимірювання ефективності освітньої системи, інституції або програми (яка може складатися і з кількарічного навчального курсу, і з кількох уроків протягом декількох днів або просто з окремого уроку чи з навчальної діяльності). Оцінювання та евалюація взаємопов'язані, оскільки результати оцінювання можуть використовуватися як елемент евалюації.

Мета оцінювання

Оцінювання можна використовувати для виконання кількох завдань. Пропонуємо невичерпний перелік таких завдань, кожне з яких можна подавати окремо або у поєднанні з іншими:

- ▶ Опис та розуміння прогресу учнів щодо розвитку їхніх компетентностей.
- ▶ Виявлення, чи учні досягають очікуваного прогресу в оволодінні відповідними компетентностями.
- ▶ Визначення поточного прогресу учнів і на цій основі формулювання навчальних цілей, щоб подальший освітній процес був прив'язаний до підтримки в досягненні цих цілей.
- ▶ Визначення труднощів у навчанні, з якими стикаються учні, щоб у подальшому звернути увагу на допомогу в подоланні цих труднощів.
- ▶ Визначення ефективності учительських практик для отримання зворотної інформації щодо можливих змін у навчанні для досягнення більшої ефективності.
- ▶ Визначення ефективності окремих освітніх впливів або навчальної програми.

Результат одного оцінювання можна використовувати для виконання кількох завдань, різними способами та на всіх етапах освітнього процесу.

Оцінювання як засіб розширення прав і можливостей учнів

Цю Рамку укладено з використанням загального підходу Ради Європи щодо освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини (ОДГ/ОПЛ), з особливим спрямуванням на розширення прав і можливостей учнів як активних демократичних громадян. Рамка заснована на трьох принципах – прозорості, узгодженості та всеохопності, і подає цілісну картину демократичного освітнього процесу (див. розділ 2 про педагогіку) з інституційним контекстом (див. розділ 5 про загальношкільний підхід). Це означає, що освітні процеси й середовища мають відображати цінності демократії та прав людини і що вони мають допомагати навчатися на основі досвіду щодо всього спектру КДК. Розширення прав і можливостей має особливо важливе значення для оцінювання КДК.

По-перше, формування й оцінювання КДК варто розглядати й організувати як один пов'язаний процес. Методи навчання мають відповідати розвитку тих компетентностей, які необхідно оцінити. Наприклад, уміння співпрацювати можна найкраще розвинути через ті види навчальної діяльності, які сприятимуть кооперації учнів. Це означає, що кооперація так само має бути частиною процесу оцінювання. Можливості взаємодії з іншими, залучення в дискусії та участь в ухваленні рішень творять таке освітнє середовище, у якому учень/учениця демонструє вміння кооперації, а оцінювач спостерігає.

По-друге, цілісний підхід означає узгодженість навчання і методів оцінювання. Наприклад, після навчального модуля, заснованого на методології кооперативного навчання (опис у розділі 2 щодо КДК і педагогіки), може йти оцінювання, у якому індивідуальні роздуми учнів про їхні власні досягнення поєднуються з оцінкою товаришів (взаємооцінювання), і тим самим створюється атмосфера взаємопідтримки та довіри. Емпатія – це ще один приклад. Для того щоб розвинути емпатію та повагу, учням необхідно мати можливість помістити себе «на місце іншого», а це дає інформацію для оцінювання.

Наведені вище приклади пов'язані з питанням розширення прав і можливостей. Оцінювання передусім має давати учням можливість усвідомлювати власні досягнення чи рівень володіння КДК, а навіть більше – простір для рефлексії щодо освітнього процесу, який дав саме такий результат. Друге, оцінювання має визначати, що необхідно для подальшого розвитку цих компетентностей. Третє, оцінювання має давати учням можливість вживати відповідних кроків стосовно власного навчання. Іншими словами, оцінювання має допомагати розвитку в учнів відчуття відповідальності за процес власного навчання.

Отже, оцінювання має ґрунтуватися на принципах, які дають змогу учням відчувати на досвіді, що процедура – валідна, достовірна, справедлива, прозора та сповнена поваги. Ці принципи представлено нижче.

Принципи оцінювання

Щоб освітнє оцінювання було прийнятним для учнів та, у випадку молодших учнів – для їхніх батьків або опікунів, важливо, щоб воно відповідало низці критеріїв. До цих критеріїв належить валідність (придатність), достовірність, справедливість, прозорість, практичність і повага.

Валідність (придатність)

Валідність (придатність) означає, що оцінювання має точно описувати і (або) вимірювати рівень володіння компетентністю або досягнення очікуваних навчальних результатів, а не якісь інші незаплановані наслідки чи сторонні фактори. Валідне оцінювання оцінює саме те, що воно призначене оцінювати. Наприклад, завдання з оцінювання набору КДК може вимагати від учня розуміння матеріалу (з погляду мови) та демонстрації словесної відповіді. Проте таке завдання може насправді оцінювати мовну компетентність учня/учениці, а не демократичну компетентність, якщо учні з вищим рівнем мовних здібностей отримують оцінку за високий рівень володіння демократичними компе-

тентностями. Так само, коли в завданні, яке вимагає співпраці з іншими школярами, взаємодії та розмови з товаришами, вимірюється частота активної участі учнів, то оцінюються, радше, особистісні риси учнів, а не демократичні компетентності.

Украй важливо використовувати методи оцінювання відповідно до Рамки, що оцінює саме демократичні компетентності, а не сторонні фактори. Лише валідні оцінювання дозволяють точно і справедливо дійти висновків щодо рівня володіння або досягнень учня. Невалідні методи оцінювання не варто використовувати, оскільки такі методи дають хибні описи рівня учнів щодо зазначених компетентностей. Це може відвернути учнів від навчання, підірвати довіру до освіти або навіть поставити під загрозу бажання вчитися далі.

Побуває поширене, але хибне розуміння, що валідність стосується лише кількісного оцінювання. Проте не лише оцінки чи бали можуть бути невалідними. Якісні оцінювання також можуть бути невалідними, якщо на оцінювання впливають нерелевантні фактори.

Достовірність

Достовірність означає, що оцінювання має давати результати, які будуть надійними та стабільними. Достовірне оцінювання – це оцінювання, на результати якого можна покластися, а також можна їх відтворити, якщо таку саму процедуру оцінювання провести знову з тими ж учнями й іншим оцінювачем.

Є різні причини того, що оцінювання може виявитись недостовірним: наприклад, оцінювач почуватиметься втомленим або йому незрозуміла суть результатів навчання, які зараз підлягають оцінюванню. Якби той сам оцінювач був менш втомленим чи більш обізнаним про суть результатів, тоді можна було б отримати інші результати.

Достовірність відрізняється від валідності. Навіть коли метод оцінювання – надійний і достовірний, він може бути невалідним (тобто неточно відображає досягнення за потрібним навчальним результатом, а описує вплив стороннього фактора, наприклад, мовних здібностей або рис особистостей, про які сказано вище). З іншого боку, якщо оцінювання недостовірне, воно не може бути валідним. І ось чому: якщо процедура оцінювання недостовірна, то, крім рівня компетентності учня (наприклад, рівень уваги оцінювача), на результат оцінювання впливає щось інше.

Як і з валідністю, побуває думка, що достовірність лише стосується кількісних оцінювань. Це хибно. Результати якісних оцінювань теж можуть бути достовірними або ні. Наприклад, вони будуть недостовірні, якщо судження оцінювача змінюються з часом або неузгоджені.

Справедливість

Справедливість означає, що оцінювання не ставить групи чи особи у вигідне чи невикладне становище. Справедливий метод оцінювання гарантує, що всі учні, незалежно від демографічних чи інших характеристик, мають рівну можливість показати свій рівень компетентності.

Несправедливість в оцінюванні може виникнути з багатьох причин. Наприклад, оцінювання, що вимагає від учнів доступу вдома до великої кількості джерел інформації, може дискримінувати тих, хто таких можливостей не має. Оцінювання, що вимагає від учнів базових знань про культуру групи більшості, може дискримінувати учнів із груп меншин. Методами оцінювання, які є несправедливими та дискримінують учнів із вразливих груп або тих, хто належать до різного роду меншин, користуватися не варто.

Оскільки оцінювання КДК має стати невід'ємною частиною освітнього процесу, що відображає демократичні цінності та розширює права та можливості учнів, важливо поважати принцип рівності.

Прозорість

Прозорість означає, що учні мають наперед отримати чітку, точну та зрозумілу інформацію про оцінювання. Прозора процедура оцінювання – це така, у якій учні заздалегідь дізнаються про мету оцінювання, результати навчання, які підлягають оцінюванню, оцінювальні процедури і критерії оцінювання. Методи, у яких учні мають лише здогадуватися про те, що від них вимагають для досягнення гарних результатів, не є прозорими.

Прозорість – це важливий принцип, який впливає на демократичні процеси і культуру. Саме тому оцінювання КДК має завжди дотримуватися цього принципу і використовувати методи, зрозумілі учням.

Практичність

Принцип практичності означає, що будь-який використовуваний метод оцінювання має бути досяжним за умов обмежених ресурсів, зокрема часових, і з огляду на практичну процедуру. Практична процедура оцінювання не створює необґрунтованих вимог щодо ресурсів або часу, які доступні учню/учениці або оцінювачеві. Обмеження, що роблять метод непрактичним, зроблять його, радше, недостовірним і невалідним.

Повага

Ще один принцип, який має особливе значення в контексті розвитку компетентностей демократичної культури – повага. Оцінювання, що ґрунтується на повазі, може мотивувати оцінюваних учнів сприйняти і зрозуміти саме оцінювання та його мету. Цей принцип стосується всіх оцінювань, що відбуваються відповідно до Рамки. Оскільки принцип поваги зазвичай не входить до принципів оцінювання, тут він розглядається детальніше, ніж інші принципи.

Процедури оцінювання мають завжди поважати гідність і права оцінюваного учня. Права учнів визначені Європейською конвенцією з прав людини¹ і Конвенцією про права дитини², і вони, зокрема, містять права на свободу думки, совісті та релігії, свободу висловлювання та свободу від дискримінації. Методи або процедури оцінювання (як і інші навчальні практики), що порушують одне або кілька прав учнів, використовувати не варто.

У своєму тлумаченні Європейської конвенції з прав людини Європейський суд з прав людини прямо дозволяє свободу висловлювання навіть у випадках, коли висловлювані погляди вважаються образливими, шокуючими або шкідливими, оскільки свобода висловлювань є однією з головних елементів демократичного суспільства. Проте Суд також уважає, що в разі, коли форми висловлювання поширюють, провокують чи виправдовують ненависть на основі нетолерантності, може виникнути необхідність вжити певних заходів чи запобігти таким формам висловлювання. Це тому, що толерантність і повага до гідності всіх людей становить підґрунтя для культурно розмаїтого демократичного суспільства³.

Отже, принцип поваги означає, що учні не можуть підлягати покаранням чи цензурі щодо оцінювання лише тому, що думки, які вони висловлюють під час оцінювання, ображають або шокують. Проте учні можуть бути цензуровані в оцінюванні, якщо висловлювання їхніх поглядів поширює, провокує або виправдовує ненависть, засновану на нетолерантності. Якщо вони висловлюються мовою ненависті та ворожнечі, то слід заперечити їм, і ці вислови використати як навчальну можливість дослідити, як можна допомогти учням розвинути емпатію, взаємоповагу та утвердити розуміння важливості почуття людської гідності. Отже, оцінювання, проведене належним чином, може перетворити проблемну поведінку в поворотний пункт в освітньому процесі.

Ґрунтуючись на Рамці, освітяни мусять дуже уважно оцінювати судження, у яких учні висловлюють незгоду з поцінуванням людської гідності та прав людини, культурного різноманіття та демократії, справедливості, правосуддя, рівності та правовладдя. Важливо, щоби цю незгоду враховували під час оцінювання лише тоді, якщо учень/ учениця поширює ненависть, підбурює до неї, популяризує або виправдовує її, ґрунтуючись на нетолерантності.

Принцип поваги охоплює не лише повагу до прав людини, а й повагу до гідності учнів. Тому оцінювання, пов'язані з Рамкою, також мусять ґрунтуватися на загальних правилах:

- ▶ Учні не мають зазнавати постійного стресу від постійних оцінювань.
- ▶ Учні мають право на приватність і конфіденційність, особливо відносно їхніх цінностей і ставлень.
- ▶ Потрібно уважно ставитися до оголошення результатів оцінювання.
- ▶ Зворотна інформація від оцінювання має зосереджуватися, радше, на позитивних, аніж на негативних результатах, переважно на досягненнях учнів, а не на недоліках.
- ▶ Можуть бути випадки, коли оцінювання не варто проводити з огляду на те, що питання або теми надто чутливі для цих учнів.
- ▶ Особливо обачно слід діяти, коли результати оцінювання впливатимуть на рішення, чи може учень/ учениця продовжувати освіту на наступному рівні.

1. Ознайомитися можна за адресою: http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf
2. Ознайомитися можна за адресою: <http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>
3. Див: European Court of Human Rights (2016). *Hate speech*. Strasbourg: Council of Europe. Ознайомитися можна за адресою: http://www.echr.coe.int/Documents/FS_Hate_speech_ENG.pdf

Крім того, користувачі Рамки можуть подумати, чи, у світлі поваги до людської гідності, учням надають право «забути» ті цінності, ставлення, переконання і поведінку, які вони демонстрували на попередніх етапах. Варто зауважити, що не має існувати сталої «особової справи» із записами цінностей, ставлень і переконань учнів, бо це порушує їхнє право на приватність. Як варіант, лише позитивні цінності, ставлення і переконання варто записувати для оцінювання (і що ці записи не мають документувати будь-які неприйнятні висловлювання або поведінку, які порушили чи прагнуть порушити гідність інших людей або права людини, оскільки це документування може потім зашкодити учневі/учениці). Третя можливість: якщо школярі демонструють поведінку, цінності, ставлення, переконання, які з демократичного погляду є неприйнятними, але в розвитку демократичних цінностей простежується прогрес, то вони повинні мати право на видалення записів щодо попередньої поведінки, цінностей, ставлень або переконань. Користувачі Рамки мають зважати на можливості й ухвалювати рішення щодо подальших, найоптимальніших в освітньому середовищі дій, упевнюючись, що оцінювання завжди поважає гідність і права оцінюваного учня/учениці.

Урешті-решт, слід відзначити, що чотири із шести принципів оцінювання поширюються не лише на методи оцінювання. Вони також безпосередньо стосуються адекватності й відповідності висновків, що роблять із результатів оцінювання. Ці висновки, відповідно до Рамки, в жодному разі не мають бути невалідними, недостовірними, несправедливими або такими, які зневажають учнів. Наприклад, використання результатів оцінювання на підтвердження тези, що учень є більш або менш компетентний, ніж інші особи його чи її віку, – це невалідний висновок, якщо немає інформації про результати репрезентативної вибірки учнів із тим самим завданням. Таким чином, надмірне узагальнення результатів оцінювання учнів одного класу для того, щоб зробити ширші висновки про відмінності в компетентностях чоловіків і жінок або етнічної більшості і меншості, буде одночасно невалідне та несправедливе.

Підходи до оцінювання

Крім осмислення наслідків від впровадження цих шести принципів оцінювання, користувачам Рамки слід подбати про конкретний підхід, який вони використовуватимуть для оцінювання КДК. Є дуже різні підходи до оцінювання, деякі з них утворюють дихотомії, а інші створюють неперервний спектр. Загалом типи оцінювання можна характеризувати за такими дихотоміями і спектрами.

Таблиця 1: Концепції та контрасти

«Високі ставки» (наприклад, державний іспит)	«Низькі ставки» (наприклад, конфіденційні портфоліо)
Досягнення (наприклад, завершальний тест)	Рівень володіння, ефективність (наприклад, тест у реальному середовищі, за межами школи)
Нормативно орієнтоване (наприклад, іспити для переходу до наступного рівня освіти)	Критеріально орієнтоване (наприклад, портфоліо з демонстрацією набору компетентностей)
Підсумкове (наприклад, річний іспит)	Формувальне (наприклад, оцінювання всередині курсу)
Об'єктивне (наприклад, комп'ютерний тест)	Суб'єктивне (наприклад, спостереження за поведінкою)

Оцінювання з «високими» і «низькими ставками»

Поміж оцінюванням з «високими» і «низькими ставками» існує неперервна єдність. Оцінювання з «високими ставками» – це оцінювання, результати якого використовують для ухвалення важливих рішень для учня/ учениці, а отже, вони мають істотний вплив для нього/ неї. Державні іспити і тестування, необхідні для отримання сертифікату, що відкриває двері для подальших можливостей, роботи або навчання, розташовані з одного кінця прямої з позначкою «високі ставки». Портфоліо або журнали навчання, які є конфіденційними, і тільки учень/ учениця дає дозвіл, щоб їх подивитись, містяться на протилежному кінці прямої, де «низькі ставки», бо інші не використовують цей матеріал для ухвалення рішень. Оцінювання, у яких учитель дає зворотну інформацію тільки учню/ учениці – з оцінками або без – розташовані посередині прямої, як варіація «оцінювання з допомогою інших», з різними типами зворотного зв'язку. «Взаємне оцінювання» – зі спостереженням і конфіденційними коментарями – лежить ближче до «низьких ставок», це стосується й «самооцінювання». «Учительське оцінювання» в тестах із публічними оцінками розташоване ближче до «високих ставок», особливо якщо це впливає на подальший прогрес у системі освіти або на інші життєві можливості.

Користувачам Рамки варто подумати, якої мірою слід використовувати оцінювання з «високими ставками». Можливо, буде вирішено, що потрібно піднімати освіту для демократичного громадянства зі статусу менш пріоритетного предмета в освіті, а це найкраще зробити, використовуючи оцінювання з «високими ставками». Оцінювання з «високими ставками», імовірно, істотно впливатиме на поведінку вчителів і учнів. Якщо щось не підлягатиме оцінюванню з «високими ставками», тоді, радше, воно буде недооцінене та не матиме необхідної уваги з боку вчителів і учнів. Проте, якщо оцінювання має «високі ставки», тоді вкрай необхідно, щоб використовувані методи оцінювання мали високу достовірність і валідність. Було б неетично ухвалювати важливі рішення про майбутнє

учня/учениці на основі результатів недостовірного або невалідного оцінювання. Таким чином, будь-яке оцінювання з «високими ставками» слід робити лише тоді, якщо визначено, що методи оцінювання достовірні та валідні.

І навпаки, можна сказати, що єдиний придатний тип оцінювання для Рамки – це той, що лежить ближче до краю з «низькими ставками», і що ніколи не можна використовувати оцінювання з «високими ставками», не забезпечивши принципу поваги. Цей аргумент може особливо стосуватися оцінювання учнівських цінностей, зокрема з огляду на права учнів на свободу думки, совісті та релігії, які обговорювано вище. Той сам аргумент може також стосуватися оцінювання учнівських ставлень, оскільки ставлення складаються з багатьох чинників і взаємозв'язок між ними складний та персоналізований. Оцінювання ставлень можуть сприймати як оцінювання особистості, а не компетентностей цієї особи, і тому оцінювання «з високими ставками» може зашкодити цій особі та її перспективам.

Користувачі Рамки можуть використовувати різні типи оцінювання, у яких лише оцінювання з «низькими ставками» застосовуються щодо цінностей і ставлень, а оцінювання з «високими ставками» – відносно умінь, знань і критичного розуміння.

Користувачам Рамки потрібно розглянути можливості й ухвалити рішення щодо подальших дій, які найбільш придатні до їхньої навчальної ситуації, зважаючи на потребу забезпечити дотримання принципу поваги.

Оцінювання досягнень та оцінювання рівня володіння (ефективності)

Учителі зазвичай проводять оцінювання досягнень, коли педагог прагне визначити, чого і наскільки навчилися учні. Часто це тісно пов'язано з навчальною програмою, наприклад, поданою в підручнику. Оцінювання досягнень контрастує з оцінюванням рівня володіння (ефективності), яке дає інформацію про рівень результатів, що їх демонструють учні загалом, без віднесення до конкретного навчального курсу. Оцінювання ефективності часто прив'язане до демонстрації знань, розуміння та вмінь, коли їх застосовують у ситуаціях за межами класної кімнати, наприклад, у моделюванні ситуацій або на проектних заняттях, що відбуваються у місцевій громаді. Тому оцінювання рівня володіння (ефективності) корисне для роботодавців, бо може тяжити до «високих ставок». Оцінювання ефективності бере до уваги досягнення в результаті навчання, а також охоплює результати навчання за межами класу.

І оцінювання досягнень, і оцінювання рівня володіння (ефективності) можуть знадобитися для КДК, оскільки мають різну мету: повідомити вчителів і учнів про їхні успіхи під час навчання, повідомити вчителів, потенційних роботодавців та інших зацікавлених осіб про здібності особи. Проте, якщо оцінювання ефективності використовується для інформування зовнішніх зацікавлених сторін щодо здібностей/здатностей особи, тоді необхідно використовувати дуже достовірні та валідні методи оцінювання, оскільки результати оцінювання пов'язані з «високими ставками». Ухвалюючи рішення про використання методів з «високими ставками», важливо взяти до уваги принцип поваги, щоб такі методи застосовувалися лише з повагою до гідності та прав учня/учениці.

Нормативно орієнтовані та критеріально орієнтовані оцінювання

Результати оцінювання – чи то тестів, чи інших видів діяльності, можна розподілити за принципом: нормативно орієнтовані чи критеріально орієнтовані. Перші означають порівняння результатів особи з показниками референтної групи або однолітків. Показники референтної групи інколи стандартизуються за кривою Гауса, відповідно до якої меншість, яка одержала низькі результати, розподілена ближче до вертикальної осі координат, більшість – по обидва боки середньої точки (із середніми результатами), а меншість, яка одержала високі результати, – найдалі до вертикальної осі координат. Порівнюючи оцінку особи з оцінками референтної групи, можна визначити її результати, зіставляючи з повним діапазоном можливих результатів. Проте для цього дуже важливо, щоби особі давали те саме завдання в тих самих умовах, що й групі товаришів, з якої генерується розподіл. Крім того, потрібно, щоб для розподілу використовувалася велика репрезентативна вибірка таких самих учнів з усього діапазону за здібностями. Урешті-решт, товариші мусять мати ті самі демографічні характеристики, що й тестовані учні. З цієї причини для використання нормативно орієнтованого підходу необхідна велика підготовка.

Підвид нормативно орієнтованого підходу називається когортно орієнтованим. Він полягає в тому, що результати учня/ учениці порівнюються з результатами інших учнів тієї ж групи (когорти), і лише фіксована кількість когорти, що бере участь в оцінюванні, може отримати конкретні оцінки (наприклад, лише 30% можуть отримати оцінку, яка вища за середню, 40% можуть отримати середню оцінку, а решта 30% отримують оцінку, що нижча за середню). Оскільки результати учнів залежать не лише від того, які результати вони показали, а й від того, які результати показали інші в їхній когорті, той самий рівень результатів може бути оцінений зовсім по-різному, залежно від когорти.

Критеріально орієнтований підхід вимагає оцінювання результатів за набором попередньо визначених критеріїв. Результати вимірюються лише на основі власних результатів учня/ учениці, а не порівняно до того, як інші учні виконали дане завдання в оцінюванні. Використання критеріально орієнтованого підходу в оцінюванні ефективності/ рівня володіння компетентністю потребує опису рівнів зростання поступу, з чіткими та явними критеріями для кожного з рівнів. Рівень володіння можна описати цілісно чи розбити на різні елементи.

Розроблені в Рамці дескриптори можна використовувати як критерії оцінювання для трьох рівнів володіння – базового, середнього та високого. Дескриптори пройшли ретельну перевірку щодо достовірності та валідності, створюючи надійну основу для критеріально орієнтованого методу.

Можна стверджувати, що ранжування учнів за допомогою нормативно орієнтованого чи когортно орієнтованого способу суперечить принципу поваги, оскільки ці методи не спрямовані на самого учня/ ученицю, його чи її здібності й на те, що можна розбудувати та посилити у процесі подальшого навчання. Замість того, щоб давати кожній особі відчуття його чи її власних здібностей,

нормореферування та когортореферування можуть призвести до відчуття неповноцінності та до конкурентного сприйняття. Особливо це демотивує учнів із низькою результативністю. Тезу «дивись, ти удосконалив/ -ла комунікаційні вміння відтоді, як ми говорили минулого разу» можна знецінити інформацією «але ти все ще нижче середнього».

З погляду принципів кооперативного навчання, нормативна орієнтованість і когортна орієнтованість мають той недолік, що учнів, замість того, щоб шукати найкращі риси в кожному, заохочують до порівняння себе з іншими та до конкуренції. Зважаючи на ці застереження, користувачам Рамки варто подумати, чи використовувати нормативно орієнтований або когортно орієнтований підхід для оцінювання КДК.

Формувальне та підсумкове оцінювання

Формувальне оцінювання (тобто оцінювання для навчання) – це процес збирання та інтерпретації інформації про обсяг/ глибину та успіхи навчання, які учень/ учениця і (або) вчитель можуть потім використовувати для визначення подальших цілей навчання та для планування навчальної діяльності. Формувальне оцінювання містить припущення, що учні можуть отримати користь від зворотного повідомлення про результати. Для цього необхідно збільшувати усвідомлення свого навчання, рівня компетентностей і можливостей. Критерії мусять бути зазначені у формі, яка буде корисною для подальшого планування, тобто бути достатньо конкретними для визначення слабкостей, які слід виправляти, та сильних сторін, які слід розвивати.

Формувальне оцінювання контрастує з підсумковим оцінюванням (т.зв. оцінюванням того, що навчилися учні), метою якого є підсумування досягнень або ефективності учня/ учениці за певний відрізок часу. Підсумкове оцінювання часто використовують наприкінці реалізації навчальної програми, хоча також його можна застосувати і під час її реалізації, щоб учні та (або) вчителі могли контролювати досягнення в конкретний момент програми. Підсумкове оцінювання може бути критеріально орієнтованим, нормативно орієнтованим або когортно орієнтованим. Інколи вважають, що підсумкове оцінювання є еквівалентом оцінювання з «високими ставками». Це не завжди так, наприклад, часто підсумкове оцінювання використовується під час реалізації програми лише для надання інформації про поточний рівень досягнень учня/ учениці.

Хоча терміни «формувальне» та «підсумкове» часто вживають так, ніби це різні види оцінювання, результат одного оцінювання може використовуватися з кількома цілями. Саме тому ці два терміни не відображають протилежні типи оцінювання, а радше, описують різні застосування інформації, яка надходить в оцінюванні. Та сама інформація, яку збирають відповідно до тих самих методів оцінювання, називається «формувальною», якщо її використовують для допомоги у навчанні. Інформація називається «підсумковою», якщо її використовувати для підсумовування та звітування про навчання. І формувальне, і підсумкове оцінювання можуть підходити для КДК, залежно від цілей.

Суб'єктивне і об'єктивне оцінювання

Зважаючи на чутливість проблеми щодо оцінювання цінностей і ставлень, важливо з'ясувати відмінність між суб'єктивним і об'єктивним оцінюванням. Першим, зазвичай, називають оцінювання, яке здійснює особа (нею може бути учитель, сам учень, товариш або зовнішній оцінювач), особиста суб'єктивність може вплинути на судження, а об'єктивне оцінювання нібито прибирає свідомі чи несвідомі суб'єктивності та можливе упередження особи, яка проводить оцінювання.

Суб'єктивне оцінювання часто асоціюють із якісними даними, отриманими з таких видів учнівської діяльності, як, наприклад, створення тексту, його читання, за якими спостерігає учитель або інший оцінювач, а потім ставить оцінку, зазвичай, за якимись критеріями. Проте суб'єктивне оцінювання часто може з'являтися й там, де збирають кількісні дані, наприклад, під час застосування шкали для ранжування. Суб'єктивне оцінювання вимагає від учителів або інших оцінювачів належної підготовки щодо використовуваних методів оцінювання. Якщо це не так, то існує небезпека, що достовірність оцінювання буде порушено.

Об'єктивне оцінювання часто асоціюється з кількісними даними від учнів, які відповідають на запитання або реагують на однакові стимули, де лише одна відповідь правильна та її легко можна визначити як правильну; у багатьох випадках це робить особа (напр., учитель, учень, товариш або зовнішній оцінювач), хоча в деяких випадках це також може бути зроблено механічно (напр., комп'ютерна програма). Проте об'єктивні оцінювання можна робити не лише за кількісними, а й за якісними даними. Це можна застосовувати, коли категорії, що використовують для інтерпретації чи кодування якісного матеріалу, чітко і прямо виражені та не залишають простору для неоднозначності або особистої інтерпретації (наприклад, якщо застосовують чисті і прозорі критерії в оцінюванні портфоліо, то воно може бути об'єктивним).

Дескриптори, які пропонує Рамка, можна використовувати для створення та спільного розуміння критеріїв для оцінювання учнів. З цієї причини вони можуть посилити достовірність, а отже, і об'єктивність оцінювання, які роблять різні оцінювачі.

Достовірність і послідовність

Здебільшого освітнє оцінювання має ґрунтуватися на достовірності як відображенні єдності між навчанням та оцінюванням, про що йшлося раніше. Це означає, що завдання на оцінювання, які даємо учням, мають відповідати завданням, які вони вже вивчали, і також повинні бути релевантні компетентностям, які використовуватимуть за межами класу. Необхідно, щоб учні могли це бачити самостійно.

Достовірність особливо важлива в оцінюванні КДК. Учень/ учениця очікує, що побачить відповідність того, що вивчає, і свого життя в суспільстві. Деякі принципи оцінювання буває важче впровадити, коли використовуються завдання з реального життя із високим рівнем достовірності, проте важливо впроваджувати принцип достовірності в будь-якому разі.

Підсумок

Користувачам Рамки необхідно зважати на численні ризики у підходах оцінювання. Роблячи вибір, варто також брати до уваги різні труднощі, пов'язані з оцінюванням цінностей, ставлень, умінь, знань і критичного розуміння. Те, що підходить до одного набору компетентностей, не завжди підходить до іншого. Крім цього, усі методи оцінювання мають бути валідними, достовірними, справедливими, прозорими, практичними та застосовуватись із повагою до гідності й прав оцінюваних учнів.

Важливість середовища для оцінювання в КДК

На додаток до попередніх загальних міркувань, варто зауважити, що, обираючи метод оцінювання, слід брати до уваги конкретику, пов'язану з характеристиками компетентностей, що входять до Рамки, і зі способом, яким ці компетентності можна сформулювати.

Ці компетентності навряд чи учні набувають лінійно, їх людина не одержує в певний момент і має зберігати решту життя. У Рамці компетентність визначено як здатність мобілізувати та активізувати відповідні цінності, ставлення, вміння, знання та/ або розуміння, щоб належним чином та ефективно відповідати вимогам, викликам, можливостям, які існують у певному середовищі. Це означає, що середовище завжди має визначальну роль для оцінювання.

Освітні умови створюють широке розмаїття ситуацій, у яких КДК можна мобілізувати, розвинути та продемонструвати. Крім того, компетентності виражаються різними способами у різних середовищах. Саме тому виконання одного оцінювання компетентностей в одному середовищі недостатньо. Учителі й інші оцінювачі мають спостерігати компетентності в різні моменти й у різних ситуаціях. Їм також необхідно взяти до уваги те, що конкретне завдання або навчальні умови активізуватимуть взаємозв'язок різних компетентностей, які не можна оцінити поодиночі. Це означає, що, замість того, щоб створювати загальне оцінювання або повторні оцінювання всіх 20 компетентностей, учителі повинні прагнути вибудувати профілі компетентностей учнів у багатьох ситуаціях.

Крім того, важливо розмежувати оцінювання досягнень і оцінювання рівня володіння компетентностями. Як ми бачили, оцінювання досягнень фокусується на результатах учнів відповідно до конкретних навчальних дій, завдань або програми. Водночас оцінювання рівня володіння відбиває ступінь набуття компетентностей незалежно від джерела вивчення. Хоча вчителів часто більше цікавить оцінювання досягнень, користувачі Рамки, натомість, мають подумати про оцінювання рівня володіння, оскільки більш широке соціальне, громадянське або політичне середовище за межами школи є особливо важливим та релевантним для оцінювання відповідно до Рамки.

Усі ситуації, у яких відбуваються оцінювання, будуть вважатися специфічними, конкретними умовами, у яких відбувається оцінювання. Ситуації оцінювання неможливо описати стисло, і користувачам Рамки буде необхідно самим

визначити у локальних умовах те середовище, що найбільше підходить для цілей оцінювання.

Динамічна природа кластерів компетентностей

Додаткову складність оцінювання КДК спричиняє те, що люди для відповідного й ефективного реагування на вимоги й можливості конкретних середовищ, мусять динамічно мобілізувати й активізувати свої компетентності. Демократичні та міжкультурні ситуації не є статичними. Вони змінюються і плавно розвиваються залежно від того, як люди взаємодіють одне з одним і корегують свою поведінку відповідно до швидкозмінних ситуацій. У цих корективах їм часто потрібно адаптувати свою поведінку, мобілізуючи й активізуючи подальші компетентності, або не використовуючи деякі інші, бо ситуація змінилася. Приклади того, як через кластери можна гнучко і динамічно застосовувати компетентності, показано на сторінках 72, 74.

Такий погляд на компетентності учнів створює труднощі для оцінювання. Бо вважається, що учням необхідно володіти не тільки здатністю застосовувати свої компетентності у демократичних і міжкультурних ситуаціях, а також і здатністю адаптувати своє застосування до нових ситуацій відповідно до того, як вони з'являтимуться. Як наслідок, оцінювання має надавати картину того, наскільки майстерно учень/ учениця мобілізує й застосує кластер відповідних компетентностей до діапазону ситуацій, а також наскільки він чи вона майстерно адаптує ці компетентності залежно від зміни обставин у цих ситуаціях. Це означає, що методи оцінювання, які дають лише статичний опис компетентностей учня/ учениці у певний часовий проміжок, навряд чи будуть адекватними.

Користувачам Рамки необхідно обирати такі методи оцінювання, які придатні для виявлення динаміки застосування кластерів компетентностей у різних визначених ситуаціях і поза ними, а також для вироблення профілю результатів учня/ учениці.

Використання дескрипторів

У Рамці розроблено дескриптори для всіх 20 компетентностей. Ці дескриптори дають набір позитивних описів спостережуваних типів поведінки, які означають, що людина досягнула певного рівня майстерності в конкретній компетентності. Вони були сформульовані мовою «навчальних результатів». Це означає, що їх можна використовувати не тільки для оцінювання, а й для розробки навчальних програм і педагогічного планування для забезпечення єдності освітнього процесу.

Оцінювання, що відбувається на основі типів поведінки, зазначених у дескрипторах, може виявити майстерність учнів, якщо воно відбувається протягом достатньо тривалого часу і в різних обставинах. Таке оцінювання може також показувати теми, на які учителям варто спрямувати свій вплив та які можна використовувати для проектування навчальної діяльності. Іншими словами, оцінювання, що базуються на дескрипторах, можна використовувати і для підсумкових, і для формувальних цілей.

Важливо уникати неправильного використання дескрипторів для оцінювання. Список дескрипторів не можна використовувати як контрольний список, щоб ставити галочки проти тих видів поведінки, які демонструє учень/учениця, або для підрахунку загальної оцінки на цій основі. Метою не є змусити учнів просто продемонструвати максимальний набір видів поведінки, зазначених у дескрипторі. Дескриптори, радше, слід використовувати для оцінювання рівня володіння компетентністю і прогресу учнів із залученням методів, які можуть визначати кластери компетентностей залежно від їхньої динамічної мобілізації, застосування та корекції у різних середовищах.

Інформацію щодо правильного та неправильного використання дескрипторів в оцінюванні див. у першому томі Рамки (див. розділ «Дескриптори – використання та цілі»).

Методи оцінювання

Існує багато різних методів, потенційно доступних для оцінювання в учнів цінностей, ставлень, умінь, знань і критичного розуміння. До них належать: контрольний перелік, завдання для ранжування та сортування, шкала Лікерта, запитання з варіантами відповідей і з шаблоном відповідей, ситуаційний тест на ухвалення рішень, комп'ютерні завдання, відкритий щоденник, журнал-рефлексія, структурована автобіографічна рефлексія, оцінювання портфоліо, спостережне, динамічне та проектне оцінювання.

Проте деякі з цих методів не здатні описати динамічну мобілізацію, розгортання і гнучке корегування кластерів компетентностей у різних середовищах. Через це вони не придатні для оцінювання компетентностей згідно з цією Рамкою. До методів, яких можна вилучити на цій підставі, належать контрольний перелік, завдання для ранжування і сортування, шкала Лікерта, запитання з варіантами відповідей і з шаблоном відповіді, ситуаційні тести на ухвалення рішень. Загалом комп'ютерне оцінювання може бути прийнятними, але необхідно мати відповідне програмне забезпечення. Усі інші методи можуть відповідати потребам оцінювання того, як активізуються, застосовуються та гнучко корегуються кластери компетентностей у різних середовищах.

Дескриптори, які пропонує Рамка, можна використовувати для систематизації оцінювання, бо вони мають зв'язну основу для оцінювання поведінки учнів за певними критеріями із зазначенням трьох різних рівнів володіння за кожною з 20 компетентностей.

Відкриті щоденники, журнали рефлексії та структуровані автобіографічні рефлексії

Ці методи вимагають, щоб особа описувала свою поведінку і рефлексувала про неї, навчання й особистий розвиток. Записи зазвичай роблять письмово, проте вони можуть містити і невербальні засоби самовираження або мистецькі роботи. Особа може структурувати рефлексію довільно або з використанням запропонованого заздалегідь формату, розробленого для того, щоб одержувати матеріал за конкретними оцінюваними навчальними результатами. Якщо ці методи

застосовують для оцінювання КДК, сам формат вимагає від учнів структурувати свої наративи або рефлексію так, щоб вони записали та відрефлексували за всім набором компетентностей, які вони активізували в багатьох ситуаціях/ середовищах, або які адаптували чи скорегували залежно від розвитку ситуацій.

Проте складність із використанням щоденників, журналів та автобіографічної рефлексії полягає в тому, що вони вразливі для соціально бажаних відповідей. Інакше кажучи, учні можуть писати там лише те, що, на їхню думку, прихильно сприйме оцінювач. Саме тому забезпечення задовільної валідності під час використання щоденників, журналів або автобіографій може бути непростим, якщо оцінювання робить хтось інший, аніж сам/ -а учень/ учениця.

Спостережне оцінювання

Спостережне оцінювання – це спостереження з боку вчителя або іншого оцінювача за поведінкою учнів у різних ситуаціях, для того щоб визначити, чи належно учень/ учениця активізує кластери компетентностей і чи він або вона активно корегує ці кластери відповідно до змін обставин. Використання такого методу вимагає від оцінювача розробки плану для широкого діапазону ситуацій, з якими стикатиметься учень/ учениця, і запису його/її поведінки за цих обставин. Це може бути письмовий запис за допомогою або структурованого аркуша спостережень, або більш довільного нотатника, у якому міститься опис поведінки учня/ учениці. Як варіант, можна робити прямий запис спостережуваної поведінки за допомогою аудіо- або відео, щоби провести оцінювання після події.

Потенціальна вразливість спостережного оцінювання полягає в тому, що на нього може впливати уважність/ неуважність, упередження або очікування оцінювача, які можуть призвести до селективного сприйняття й неналежних висновків щодо учня/ учениці. Тут важливим фактором є розмір класу. Також може бути невідповідність результатів оцінювання, зробленого в різних ситуаціях або середовищах. Іншими словами, забезпечити задовільну достовірність у спостережному оцінюванні буває важко.

Динамічне оцінювання

У динамічному оцінюванні задіяні учитель або інший оцінювач, який активно підтримує учня/ ученицю протягом оцінювання для певності, що він/ вона виявляє свій максимальний рівень володіння компетентністю. Це досягається зануренням особи у заплановані ситуації або середовище, у яких учитель взаємодіє з учнями. Учень/ учениця має коментувати свою поведінку, компетентності, які він чи вона використовує, і як ці компетентності корегуються залежно від змін ситуації. Оцінювач перевіряє коментар особи, використовуючи запитання, явні та неявні спонування; оцінювач також аналізує і тлумачить результати особи, надаючи необхідну зворотну інформацію. Поведінка оцінювача може мотивувати учня/ ученицю до роботи на більш високих рівнях, ніж він чи вона демонстрував/-ла б за відсутності підтримки.

Цей метод має більш обмежене використання, ніж спостережне оцінювання, оскільки ситуації для динамічного оцінювання мають самі собою передбачати взаємодію з оцінювачем. А навіть більше, якщо виявлені результати вимагатимуть

тривалості підтримки оцінювача, то загальна валідність методу може бути обмежена. Динамічне оцінювання також може нести ті самі труднощі в аспекті достовірності, що й спостережне оцінювання.

Проектне оцінювання

Для досягнення мети поданого документа проектне оцінювання визначаємо як невід’ємну частину проектного навчання (на відміну від оцінювання, яке відбувається по завершенню студентських проектів). Його можна застосовувати для перевірки того, наскільки учні залучені до діяльності не тільки в класі, а й у ширшому соціальному, громадянському або політичному світі. Отже, проектне навчання як підхід (див. відповідний розділ у цьому томі з КДК і педагогіки) дуже добре поєднує навчання й оцінювання в одному й тому ж процесі. Для максимізації результатів учнів проекти необхідно розробляти на основі проблем або ситуацій, які цінні та цікаві для самих учнів, щоб вони мали зовнішню валідність. Також необхідно вибудовувати їх так, щоб учні могли застосовувати цінності, ставлення, вміння, знання і критичне розуміння в багатьох ситуаціях. Проекти можуть реалізовуватися або самостійно, або у співпраці з іншими учнями. Реалізація проекту вимагає від учнів проведення роботи з планування й розробки проекту, ухвалення рішень, дослідницьких дій і вирішення проблем. Проект зазвичай веде до створення важливих продуктів. Учні мають надавати документацію щодо проведення проекту та безпосередньо освітнього процесу, а також критично саморефлексувати. Для використання цього методу проект має бути структуровано так, щоб продукти і супровідна документація пояснювали, які кластери компетентностей були активізовані в різних ситуаціях і як вони були скореговані з часом відповідно до потреб, які виникли під час проекту.

Проте проектне оцінювання має і свої недоліки. Наприклад, може бути важко дізнатися, чи компетентності, активізовані під час проекту, використовує учень/учениця і в ситуаціях поза рамками проекту. Це проблема валідності. Крім того, вчителі й інші оцінювачі часто можуть відчувати труднощі, коли оцінюють продукти й відповідну документацію, і таке оцінювання також потребуватиме тривалого часу. Оцінювання може мати низьку достовірність, якщо вчителі не були належно підготовані проводити його.

Портфоліо

Портфоліо – це систематична, кумулятивна та поточна колекція матеріалів, які створює учень/учениця на підтвердження свого вивчення, прогресу, результатів, зусиль і майстерності. Матеріали до нього відбираються за рекомендаціями, і учень/учениця має пояснити та зрефлексувати портфоліо за змістом. Рекомендації зазначають оцінювані компетентності, а також результати навчання й критерії оцінювання, які підтверджує портфоліо. Вони можуть також відображати діапазон ситуацій, з яких необхідно вивести зміст портфоліо. Окрім цього, рекомендації можуть зазначати, що записи портфоліо мають відповідати конкретному формату і що вони повинні містити певні підтвердження. Отже, рекомендації можуть бути сконструйовані так, щоб учні обов’язково надавали підтвердження активізації та гнучкого корегування компетентностей у широкому діапазоні ситуацій. Використання електронного портфоліо має додаткові переваги в тому, що дає

змогу учням застосовувати електронні записи, наприклад, аудіо- та мультимедійні файли. Портфоліо можуть бути пристосовані до потреб окремих учнів, рівня освіти, навчальної програми або середовища.

Існує декілька переваг використання портфоліо для оцінювання КДК:

- ▶ воно допомагає учням демонструвати свою майстерність, водночас надаючи опору для подальшого розвитку;
- ▶ воно надихає учнів критично рефлексувати над власними результатами;
- ▶ воно дає змогу учням рухатися у власному темпі;
- ▶ воно також може допомогти учням документувати розвиток власних компетентностей залежно від застосування, корегування й адаптування до різних ситуацій – на класних заняттях і поза школою;
- ▶ воно дає змогу учням самим взяти відповідальність за матеріали оцінювання;
- ▶ його також можна використовувати для формувального та підсумкового оцінювання.

Один із недоліків, пов'язаний із портфоліо, – воно потенційно вразливе перед ефектом соціальної привабливості, коли учні обирають або змінюють зміст портфоліо, добираючи лише матеріал, який, на їхню думку, сприятливо розглядатиме оцінювач.

Оцінювання через портфоліо вимагає особливої підготовки для оцінювачів, і тому воно може бути дуже складним для невідготовлених учителів, що призведе до низької достовірності. Оцінювання методом портфоліо може також займати багато часу.

Максимізація валідності й достовірності в оцінюванні

Незалежно від методу, який використовують для оцінювання КДК, існують заходи, яких можна вжити для максимізації валідності й достовірності оцінювання. До них належать:

- ▶ навчання вчителів принципів оцінювання та пояснення ризиків, пов'язаних із кожним окремим методом оцінювання, для валідності й достовірності;
- ▶ надання банку оцінюваних зразків, вибраних із повного діапазону володіння компетентністю;
- ▶ модеровані зустрічі з використанням «сліпого» оцінювання (коли оцінювач не знає особи учня/ учениці, чия робота або продукти підлягають оцінюванню);
- ▶ порівняння, обговорення й перевірка суджень учителів щодо всього діапазону володіння компетентністю.

Крім того, коли оцінювання використовують для цілей із «високими ставками», подальші заходи охоплюють:

- ▶ дискусії між учителями з різних установ для порівняння їхніх практик і стандартів оцінювання;

- ▶ регулярний і періодичний перегляд інструментів/ форм/ методів оцінювання для їх корегування відповідно до зміни середовища/ освітніх умов та обміну досвідом щодо них між закладами освіти;
- ▶ зовнішнє модерування.

Хто має проводити оцінювання?

Часто вважається, що оцінювання мають проводити вчителі або спеціально навчені оцінювачі. Проте оцінювання можуть проводити й товариші – один чи кілька – або самі учні. Можна також використовувати співоцінювання (яке дає змогу товаришам учня проводити оцінювання, а водночас воно зберігає учительський нагляд за фінальним оцінюванням).

Взаємооцінювання та самооцінювання мають переваги, оскільки можуть дозволити учням набути кращого й чіткішого розуміння критеріїв оцінювання (і відповідно, результатів навчання) та якості роботи, якої очікуємо, вони також можуть залучити учнів в освітній процес. Проте важливо пересвідчитися, щоб не страждали валідність і достовірність, коли оцінювання проводить хтось інший, крім підготовленого вчителя або оцінювача, тому гарним здається варіант співоцінювання.

Приклади динамічних кластерів компетентностей

Ми пропонуємо два приклади, щоб проілюструвати, як демократичні компетентності активізують динамічні кластери компетентностей, що їх гнучко можна застосовувати та пристосовувати для задоволення потреб у різних демократичних ситуаціях. Формування КДК має заохочувати залучення й використання динамічних кластерів компетентностей, тоді як оцінювання КДК має використовувати методи, які можуть фіксувати гнучку мобілізацію, активізацію і пристосування кластерів компетентностей відповідно до потреб будь-якої ситуації.

Приклад 1⁴

Заходи і програми, пов'язані з місцевою громадою, особливо придатні для розвитку кластерів компетентностей, які поєднують здобуття нового знання і критичного розуміння та засновані на розвитку нових умінь, ставлень і цінностей, що формуються через досвід. Зустрічі з незнайомими людьми та явищами також дають можливість осмислювати й корегувати ставлення.

У першому прикладі школа реалізує проект про толерантність релігійного розмаїття у місцевій громаді. Учні обирають одну з двох представлених у їхньому місті релігій, яку вони вивчатимуть протягом тижня. Спершу вони досліджують літературу з цієї релігії та критично розмірковують, як цю релігію представлено у різних ЗМІ. Далі малі групи учнів відвідують культові місця, пов'язані з досліджуваною релігією. Тут вони працюють над завданням етнографічного спостереження і розмовляють із членами та лідерами цієї релігійної громади.

4. Приклад надала Клаудія Ленц, Норвезька школа теології, Норвегія.

Урешті-решт, учні працюють у групах для того, щоб представити свої знахідки й досвід, пов'язаний із цією релігією та релігійною громадою іншим учням.

У цьому процесі активізуються, узгоджено взаємодіють і модифікуються кілька компетентностей, як наведено далі.

У першій фазі дослідження розвиваються такі компетентності:

- знання і критичне розуміння культури, релігії та історії
- вміння самостійно вчитися
- аналітичне та критичне мислення.

Під час візиту в культове місце та впродовж зустрічі з членами релігійної громади активізується інший кластер компетентностей:

- знання та критичне розуміння культури, релігії та історії
- вміння слухати та спостерігати
- повага
- комунікативні вміння.

Зустріч із живою релігією, імовірно, може суперечити переконанням деяких учнів або конфліктувати з ними. Для цього необхідна центральна компетентність Рамки:

- прийняття невизначеності та неоднозначності.

У процесі створення презентації для своїх товаришів, учні розвивають:

- уміння співпрацювати
- комунікативні вміння
- упевненість у собі.

Упродовж усього процесу задіяні такі компетентності:

- відкритість до інших культур, переконань і світогляду інших людей
- громадянська свідомість
- визнання цінності культурного різноманіття.

Оцінювання

У першому прикладі можна застосувати й комбінувати кілька методів оцінювання. Проектне оцінювання може охоплювати весь діапазон видів діяльності. Учні можуть отримати спеціальні завдання, над якими працюватимуть упродовж кожного кроку в проекті та після нього, документуючи й рефлексуючи щодо свого процесу навчання і здатності адаптувати нові компетентності відповідно до ситуації. Учні можуть також вести щоденник відповідно до рекомендацій, спрямованих на розвиток та застосування певних цінностей, ставлень, умінь, знань та критичного розуміння. Крім того, вони можуть використовувати керований інструмент саморефлексії, наприклад, «автобіографію міжкультурних зустрічей»⁵ як опору для рефлексії. Оскільки деякі види діяльності у проекті відбуваються в менших групах, учні можуть також давати зворотний зв'язок одне одному й оцінювати компетентності одне одного. Це допоможе і далі

5. Див: http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp

ознайомлювати їх із дескрипторами КДК. Продукти цих різних видів діяльності можуть також додаватися до більшого портфоліо, яке учень/ учениця укладає протягом тривалого часу (наприклад, усього шкільного року).

Приклад 2⁶

Сучасна математична освіта поширює розуміння математики, яке виходить за межі зубріння фактів і правил, як це було популярно у ХХ сторіччі. Зараз існує вектор на розвиток математичної компетентності учнів і мисленнєвих умінь, необхідних для індивідуального та спільного з іншими аналізу справжніх проблем світу за допомогою математики. Здатність брати участь у математичних дискусіях і суперечках, а також інтерпретувати та презентувати результати необхідні для прогресу у вирішенні проблем.

Прикладом цього підходу є проект, у якому учні використовують математичне мислення для дослідження локальних і глобальних проблем із водопостачання (наприклад, доступність, нестача, забруднення та ін.). Учні використовують і покращують уміння пропорційного й алгебраїчного аналізу, покращують знання статистики та розширюють розуміння математичних явищ. Починаючи з особистого споживання води, учні розраховують «водний слід», який генерується у їхньому домі, господарствах групи учнів і всього класу. Розрахунки потім порівнюють, щоб побачити тенденції та потенційні проблеми. Групи учнів аналізують проблеми з водопостачанням у своїх громадах й обирають одну з них для глибокого дослідження на національному та глобальному рівнях. На основі знахідок і спираючись на добре обґрунтовані (математичні) аргументи, учні розробляють рішення для обраної локальної проблеми з водою.

Учні також можуть провести експериментальне тестування своїх рішень (у класі чи на місці), презентувати результати громаді, створити адвокативні заходи для поглиблення знань та відстоювати рішення щодо досліджуваної проблеми з водопостачання.

У цьому процесі активізуються КДК. Наприклад, щоб брати участь у дискусіях, учні мають уміти висловлювати своє обґрунтування з використанням математичної мови, зрозуміти погляди інших щодо проблеми, бути відкритими до пропозицій інших і ставити запитання, щоб уточнити запропоновані обґрунтування. Вони активізують такі компетентності:

- відкритість до інших культур, переконань і світогляду інших людей
- уміння слухати та спостерігати
- прийняття невизначеності та неоднозначності
- уміння взаємодіяти
- комунікативні вміння.

Дослідження і пошук рішень нових проблем вимагає порівняння та зіставлення різних поглядів, розвиток інноваційності для взаємодії з новим матеріалом і для обговорення змісту з іншими. Це активізує такі компетентності:

6. Приклад надали Мануела Вагнер і Фабіана Ардетті, Університет Коннектикуту, США.

- аналітичне та критичне мислення
- повага
- уміння вирішувати конфлікти.

Учні вчаться робити критичні судження на основі чітко висловлених критеріїв. Вони підтримують свої судження аргументами, які ґрунтуються на достовірному аналізі з погляду математики і на власній інтерпретації результатів та на досвіді щодо відповідної проблеми. Ці процеси активізують такі компетентності:

- знання та критичне розуміння культури, релігії та історії
- громадянська свідомість
- упевненість у собі
- уміння самостійно вчитися
- аналітичне та критичне мислення

Оцінювання

Оскільки в другому прикладі задіяні й КДК, й інші предметні компетентності, до них можна застосувати підхід змішаного оцінювання. Учні можуть працювати над конкретними завданнями з різних елементів кластерів компетентностей під час проекту, а можуть зрефлексувати щодо процесу навчання у щоденнику навчання. Наприкінці проекту предметні вміння, знання і деякі КДК можна оцінити через презентації, усні або письмові контрольні роботи. Можна використовувати самооцінювання, взаємооцінювання та (або) співоцінювання. На основі спостережень і звітів учнів учителі можуть надавати формувальний зворотний зв'язок щодо сильних і слабких сторін, а також щодо можливостей удосконалення. Як варіант або як додаток до цього, учитель може використовувати підхід динамічного оцінювання, щоб надихнути учнів на вищий рівень досягнень або майстерності. Знову ж таки продукти усіх цих видів діяльності можна також додавати до більшого портфоліо, яке укладають протягом тривалого часу (наприклад, усього шкільного року).

Висновки

Для будь-якого оцінювання КДК украй важливо, щоб воно було невід'ємною частиною навчального середовища та процесів, які розширюють права і можливості учнів – воно має надихати й підтримувати самооцінку учнів і допомагати визначати перспективи подальшого навчання.

Оцінювання має завжди базуватися на валідній, достовірній, справедливій, прозорій і практичній методиці. Проте у випадку з оцінюванням КДК також необхідно забезпечити, щоб використовувані методи поважали гідність і права учнів. Крім того, справедливість і прозорість мають особливе значення для оцінювання КДК. Будь-яка практика оцінювання, що відходить від цих принципів, сама буде суперечити стандартам і цінностям освіти, яка прагне до посилення та поширення демократичних цінностей і поваги до гідності та прав людини.

Оцінювання КДК може посилити статус освіти для демократичного громадянства, освіти з прав людини та обізнаність щодо цієї сфери в освітніх системах, у яких

домінують вимірювальні навчальні результати. Проте існують ризики, пов'язані з підходом підсумкового оцінювання з «високими ставками», а також і труднощі (зокрема стосовно цінностей і ставлень), пов'язані з життєвою потребою захистити свободу думки, совісті та релігії учнів.

Плануючи відповідне оцінювання в контексті Рамки, освітянам варто пам'ятати про сильні і слабкі сторони різних підходів і методик. Тому найбільш осяжними у багатьох випадках будуть змішані підходи, зокрема самооцінювання та взаємооцінювання.

Оцінювання, що проводять зовнішні зацікавлені особи, можуть надати додаткову інформацію про загальні досягнення і прогрес когорти учнів і, якщо воно анонімне, то це допоможе уникнути деяких ризиків, пов'язаних із окремим учнем. Зовнішнє оцінювання може бути особливо корисним для оцінювання ефективності конкретної системи освіти, інституції або програми. У холістичному погляді на демократичну освіту оцінювання КДК також може бути цінним джерелом інформації для визначення ефективності роботи вчителя та допоможе йому у процесах планування та оцінювання своєї діяльності.

Довідкова література

American Association of Colleges & Universities (AACU) (2009), VALUE rubrics, AAC&U, Washington DC, available at www.aacu.org/value-rubrics, доступ 23 грудня 2017.

Black P. (1998), *Testing: friend or foe?* The theory and practice of assessment and testing, Falmer Press, London.

Black P. et al. (2003), *Assessment for learning: putting it into practice*, Open University Press, Buckingham.

Brookhart S. M. (2013), *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*, ASCD, Alexandria, VA.

Griffith R. L. et al. (2016), *Assessing intercultural competence in higher education: existing research and future directions*, Research report ETS RR-16-25, Educational Testing Service, Princeton, NJ.

Isaacs T. et al. (2013), *Key concepts in educational assessment*, Sage, London.

Koretz D. (2008), *Measuring up: what educational testing really tells us*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Newton P. E. (2010), "Educational assessment – concepts and issues: the multiple purposes of assessment", *International encyclopedia of education* (3rd edn), Elsevier, Oxford.

Stobart G. (2008), *Testing times: the uses and abuses of assessment*, Routledge, Abingdon.

Swaffield S. (ed.) (2008), *Unlocking assessment: understanding for reflection and application*, Routledge, London.

Torney-Purta J. et al. (2015), *Assessing civic competency and engagement in higher education: research background, frameworks, and directions for next-generation assessment*, Research report ETS RR-15-34, Educational Testing Service, Princeton, NJ.



Розділ 4

КДК та освіта вчителів

Стислий зміст

- ▶ Для кого цей розділ?
- ▶ Мета і структура
- ▶ Чому КДК актуальні для освіти вчителів і викладачів, які працюють у цій сфері?
- ▶ Впровадження структури КДК в освіті вчителів
- ▶ Практика: як досягти цілей?
- ▶ Рекомендації
- ▶ Довідкова література

Для кого цей розділ?

Цей розділ адресовано викладачам, які навчають теперішніх і майбутніх педагогів, законодавцям у галузі освіти, керівникам навчальних закладів, а також учителям шкіл і викладачам-практикам.

Поняття «викладачі» у цьому розділі використовуємо в широкому значенні цього слова, що об'єднує всіх фахівців, які беруть участь в освітньому процесі – формальному і неформальному. Аналогічно, термін «навчальний заклад»/ «заклад освіти» охоплює навчальні заклади всіх рівнів, а «педагогічний навчальний заклад» – усі заклади (вищої освіти та інші), які займаються підготовкою теперішніх і майбутніх учителів та підвищенням їхньої кваліфікації.

Мета і структура

У цьому розділі пояснено роль і різноманітні завдання, що стоять перед освітою та підготовкою майбутніх (первинна освіта) і теперішніх (неперервна освіта) учителів щодо популяризації і впровадження в навчання Рамки КДК. Тут пояснено, чому КДК актуальні для педагогічної освіти і викладачів, які в ній задіяні. Підкреслено також подвійний вимір КДК у педагогічній освіті: КДК для майбутніх і теперішніх учителів та КДК для педагогічних навчальних закладів. Крім того, у розділі йдеться про інтеграцію та застосування Рамки КДК в системі освіти й підготовки вчителів. У повсякденній роботі вчителі прагнуть забезпечити якісне навчання у своїх предметних сферах; проте перед ними також стоїть завдання впроваджувати цінності, що лежать в основі системи освіти (наприклад, прав людини, демократії, культурного різноманіття, справедливості та верховенства права). Для ефективного виконання цих завдань важливо, щоб знання, вміння, компетентності, які не входять у вузьку предметну сферу, не залишалися поза увагою. Застосування підходу КДК означає, що ці виклики не обмежаться лише предметами відповідного спрямування (громадянська освіта, історія, етика). Навпаки, підхід КДК треба застосовувати як наскрізну лінію освіти та підготовки майбутніх і теперішніх учителів. У цьому розділі також робиться спроба відповісти на деякі ключові запитання, що стосуються впровадження Рамки КДК у навчання вчителів.

У розділі наведено три приклади провідних європейських практик, що відображають різні погляди, які можуть стати прикладом для впровадження КДК і розробки нових практик у навчальних закладах. Насамкінець пропонуємо кілька рекомендацій органам державної влади в галузі освіти та керівникам педагогічних навчальних закладів, а також керівництву шкіл, теперішнім і майбутнім учителям. Розділ містить перелік довідкової літератури.

Чому КДК актуальні для педагогічної освіти та викладачів, які працюють у цій сфері?

Без учителів, що здобули належну освіту та підготовку, підхід КДК залишався б теорією. Саме педагоги втілюють його на практиці. Підхід КДК застосовуємо не тільки в навчанні учнів і студентів, але також у підготовці майбутніх і

професійному розвитку теперішніх освітян. Крім того, факультети педагогічної освіти у вищих навчальних закладах також можуть виконувати важливу роль у впровадженні КДК в університетах загалом. Тому роль педагогічних навчальних закладів (факультетів) є справді комплексною та багатогранною: це не тільки підготовка вчителів для ефективного застосування КДК у школах та інших закладах освіти («технічна» сторона), а й надання їм набору компетентностей, необхідних для співжиття як демократичних громадян у культурно багатоманітних суспільствах (це «змістовий» аспект освіти). Найкраще зі своєю роллю в класі впораються ті вчителі, які у власному повсякденному житті успішно функціонують у демократичних і культурно багатоманітних суспільствах. У цьому сенсі педагогічні навчальні заклади несуть відповідальність за вдосконалення навчальних програм, згідно з якими майбутні педагоги здобувають освіту, а теперішні вчителі забезпечені високоякісними курсами підвищення кваліфікації, новими навчальними матеріалами та посібниками, методиками навчання тощо. Не менш важливо залучити педагогів до науково-дослідних та інноваційних проєктів, в основі яких удосконалення чинної практики у школах і в самих педагогічних навчальних закладах.

Тому важливо підкреслювати цей подвійний вимір КДК у педагогічній освіті: з одного боку, компетентності для культури демократії дають можливість майбутнім і теперішнім учителям успішно розв'язувати комплекс завдань у школі та класі, а з іншого – вони не менш важливі для педагогічних навчальних закладів і освітян, що в них працюють, адже ті стикаються з аналогічними завданнями, але на рівні вищої освіти, що, правда, з деякими відмінностями.

Іншими словами, щоб навчати дітей і молодь так, щоб сприяти набуттю КДК, учителі – у тому числі викладачі вчителів – також повинні опанувати ці компетентності. Виконуючи роль освітян, вони, серед іншого, повинні:

- ▶ цінувати людську гідність, права людини, культурне багатоманіття, демократію, справедливість і верховенство права;
- ▶ бути відкритими до культурних відмінностей та інших переконань, світоглядів і практик, шанобливими і відповідальними, по-громадянськи налаштованими тощо;
- ▶ розвивати вміння самостійно навчатися, аналітично та критично мислити, а також співпрацювати, вирішувати конфлікти та ін.;
- ▶ набувати знань та формувати критичне уявлення про себе, мову та комунікацію, а також про світ загалом.

Оскільки компетентність завжди розвиваємо через взаємодію різних аспектів чотирьох вимірів – цінностей, ставлень, умінь і знань / критичного розуміння, Рамка КДК передбачає цілісний підхід. Тому необхідно приділяти належну увагу всім її аспектам.

Слід ще раз підкреслити, що набуття КДК є невід'ємною частиною професійної підготовки майбутніх і теперішніх учителів, а також їхніх викладачів, тому неперервна (само-) рефлексія та (само-)оцінювання цього процесу надзвичайно важливі.

Як використовувати КДК для професійного розвитку

У рамках підготовки теперішніх або майбутніх педагогів, учителі можуть міркувати над тим, як розвиватимуть власне володіння КДК. Наприклад, це можна організувати у формі щоденника або журналу, в якому теперішній або майбутній учитель регулярно робить нотатки за такими пунктами:

- які компоненти компетентностей розвиваються в курсі, навчальній програмі чи конкретній діяльності;
- який рівень володіння цими компетентностями;
- якими будуть мої дії для глибшого оволодіння цими компетентностями.

Майбутні й теперішні вчителі можуть використовувати дескриптори для само-рефлексії та самооцінювання. У такий спосіб вони також ознайомлюються з різними елементами Рамки компетентностей, тож їм буде легше застосовувати її у викладанні.

Окрім якісної освіти в рамках різних шкільних предметів, основною місією підготовки вчителів є вдосконалення компетентностей, пов'язаних із навчальними програмами, педагогічними методами, оцінюванням та загальношкільним підходом. Розвиток КДК і пов'язані з ними питання розглядаємо в розділах 1, 2, 3 та 5 цього тому. Тому зміст цих розділів слід враховувати у різних частинах цього розділу (розділ 4), незважаючи на те, що вони орієнтовані переважно на загальну середню освіту: загальні принципи та вказівки можуть бути легко перенесені на сферу педагогічної освіти.

Застосування Рамки КДК у навчанні вчителів

Однією з цілей цього розділу є підтримка педагогічних навчальних закладів і зацікавлених сторін, які зосереджують належну увагу на структурі, правилах і практиках, необхідних для впровадження моделі КДК. Загальнодержавне законодавство в галузі освіти завжди визначає, з-поміж іншого, цінності, які лежать в основі системи освіти, та слугують забезпеченню прав людини, демократії, культурного різноманіття, справедливості та верховенства права. Для вчителів, перед якими стоїть завдання застосувати та впровадити цей принцип у навчальну практику, самого лише доброго володіння предметними знаннями недостатньо. Тому рекомендовано інтегрувати та застосовувати модель КДК в освіті студентів, які навчаються на педагогічних напрямках (майбутніх учителів), і в професійному розвитку вчителів-практиків (теперішніх учителів). Ключова роль у цьому належить педагогічним навчальним закладам для майбутніх і теперішніх педагогів, а також програмам післядипломної освіти.

Підготовка та післядипломна освіта вчителів (майбутніх і теперішніх) в різних країнах Європи, а подекуди і в межах однієї країни, організована по-різному. Деякі країни нещодавно ухвалили рішення, що кваліфікація майбутніх вчителів має відповідати ступеню магістра, але це поширюється не на всі країни й не на всі рівні освіти. Існують також відмінності в середовищі навчальних закладів: педагогічні освітні програми пропонують в університетах і в інших закладах.

Існують паралельні та послідовні способи забезпечення педагогічної освіти. Усі ці підходи мають свої переваги та недоліки.

Це особливо важливо в навчанні вчителів-предметників. У цьому разі знання, вміння та розуміння, які не входять у вузьку предметну сферу, часто залишаються поза увагою. Застосування підходу КДК у педагогічній освіті означає, що ці питання не обмежуються програмами конкретної освітньої сфери (громадянська освіта, історія, етика). Навпаки, підхід КДК повинен застосовуватися як наскрізна лінія в освіті та підготовці майбутніх вчителів загалом.

Цю наскрізну лінію особливо важливо підкреслити в контексті загальних цілей освіти (див. розділи 1 і 5), сформульованих у законах про освіту всіх європейських країн. Ціннісне підґрунтя освіти, пов'язане з цілісним підходом, втілено в ідеалі «Bildung» – навчання, що триває все життя і дає людям можливість ухвалювати незалежні рішення щодо свого життя, сприймати інших як рівних й осмислено взаємодіяти з ними. Усі вчителі та викладачі вчителів, незалежно від того, який предмет викладають, сприяють цій освітній цілі. Однак спосіб, у який ця змістова лінія інтегрується в конкретному предметі, не повинен будуватися винятково на інтуїції. Рамка КДК пропонує конкретну підтримку педагогічним навчальним закладам й окремим викладачам вчителів у розробці різних навчальних програм і педагогічних підходів (див. розділи 1 і 2). Крім того, це може допомогти майбутнім учителям повніше усвідомлювати свою учительську роль і професійний етос.

Важливо розрізнати педагогічну освіту майбутніх і теперішніх учителів. Ролі цих двох етапів педагогічної освіти дуже різні, і тому їх потрібно розрізнати в процесі впровадження принципів КДК в освітню практику. Навчання майбутніх вчителів, з-поміж іншого, має на меті допомогти майбутнім освітянам зрозуміти важливість КДК, незалежно від їхньої предметної спеціалізації, та підготувати їх до впровадження цього підходу у своїй щоденній практиці. Навчання теперішніх учителів, серед іншого, повинно зосереджуватися на щоденних проблемах у конкретних ситуаціях на певних рівнях освіти та в конкретному середовищі, щоб допомогти вчителям-практикам стати більш компетентними та професійними у своїй повсякденній праці. У будь-якій школі вчителі різних вікових груп працюють разом, при цьому їхня підготовка – як у студентські роки, так і післядипломна, – багато в чому відрізняється. Різноманітні способи підвищення кваліфікації, у тому числі у спільнотах учителів-практиків, можуть і повинні подолати ці відмінності. У зв'язку з цим неперервний професійний розвиток відіграє особливо важливу роль у розвитку КДК вчителя.

З цього випливає, що різні види педагогічної освіти передбачають різні способи впровадження КДК у навчальну програму (див. розділ 1, наприклад, «Застосування Рамки КДК для навчальних програм»). Ці різноманітні підходи варто ретельно розглянути й адаптувати до майбутньої педагогічної роботи з учнями та студентами різних вікових груп. Реалізація Рамки КДК вимагає мотивації, прихильності та зміни підходів – у вчителя з'являється декілька ролей, – а також особистої та спільної відповідальності вчителів. З огляду на це, слід поставити і відповісти на кілька важливих запитань щодо ролі педагогічних навчальних закладів.

Головне запитання: що можуть і повинні робити у цьому напрямі педагогічні навчальні заклади? Вони можуть і повинні:

1. Якісно й ефективно підтримувати вчителів-практиків через курси підвищення кваліфікації, розробку навчальних матеріалів, нових методів викладання тощо.
2. Посилювати систему освіти та підготовки майбутніх вчителів.
3. Вести дослідження та впроваджувати інновації у педагогічних навчальних закладах для зміцнення наукового обґрунтування навчальних програм та інформування органів державної влади у галузі освіти, авторів навчальних програм та інших зацікавлених сторін.

Ще одна проблема в цьому напрямі – складна та багатогранна роль педагогічних навчальних закладів, перед якими окреслено такі завдання:

- а) мотивувати та підтримувати вчителів-педагогів, майбутніх учителів та їхніх викладачів (працівників цих закладів) до набуття компетентностей для культури демократії; підвищуючи свій рівень володіння КДК, вони зможуть у щоденній роботі ефективніше допомагати студентам педагогічних напрямів і вчителям-практикам розвивати цінності, ставлення, вміння та розуміння, описані в моделі компетентностей для культури демократії (див. том I);
- б) навчати та готувати вчителів-практиків і майбутніх вчителів до популяризації та впровадження компетентностей для культури демократії та міжкультурного діалогу у своїй (майбутній) щоденній роботі з дітьми та молоддю в навчальних закладах;
- в) інтегрувати розвиток компетентностей для культури демократії та міжкультурного діалогу в місію свого навчального закладу (див. розділ 5); розвиток цих компетентностей – це не лише набуття знань через освітні курси для майбутніх і теперішніх учителів; він стосується усіх цілей і функцій навчального закладу.

Ця багатогранна роль висуває кілька додаткових запитань, на які навчальні заклади повинні спробувати відповісти, щоб вирішити проблеми, пов'язані з розвитком КДК. Наприклад:

- ▶ Чи вдалося належно впровадити модель КДК до чинних навчальних програм?
- ▶ Чи достатньо обізнані та підготовані викладачі вчителів для виконання цього завдання?
- ▶ Чи приділяють вони достатньо уваги цьому виміру у своїй щоденній роботі?
- ▶ Це завдання сформульовано як вимога чи у спосіб, що передбачає креативний підхід й академічну свободу?
- ▶ Чи це завдання інтегроване у їхню наукову та інноваційну роботу? Чи залучено до цього студентів?
- ▶ Чи це завдання розглядаємо як таке, що стосується лише викладачів, курси яких безпосередньо пов'язані з демократичною культурою (наприклад,

філософія освіти, соціологія освіти, громадянська освіта, етика, освіта та засоби масової інформації), або ж усіх викладачів предметних галузей? У який спосіб? Стосовно курсів підвищення кваліфікації, то чи всі вчителі-практики, незалежно від предмета, який викладають, мають доступ до підготовки з КДК? Чи ця підготовка пов'язана з їхньою вчительською практикою та викликами, з якими доводиться мати справу у класі?

Цей список не є вичерпним; можна піднімати й обговорювати інші питання, що стосуються конкретних середовищ, країн і рівнів освіти.

Як застосовувати КДК для перегляду наявних курсів або навчальних програм

Якщо педагогічний навчальний заклад чи факультет вирішить систематично зосередитися на демократії у своїх курсах і навчальних програмах, КДК можна застосовувати для досягнення всебічного та збалансованого результату.

На першому етапі всі наявні курси можна оцінити за 20 компонентами моделі компетентностей:

- Які компетентності вже охоплено – за змістом, методами навчання, учнівськими заходами та завданнями?
- Яких елементів бракує? На другому кроці можна додати зміст, змінити методи навчання або додати до них завдання, які стосуються додаткових елементів компетентностей або навіть усього спектру моделі.

У разі перегляду навчальних програм ці два етапи можуть сприяти узгодженості та синергії між різними курсами в рамках програми.

Якщо цей перегляд навчальних програм передбачає залучення викладацького складу закладу чи факультету, він дуже добре допомагає вчителям/ викладачам підготуватися до внесення КДК у свою викладацьку практику.

Успіх окремих навчальних закладів в розвитку компетентностей для культури демократії залежить від відповідей на ці та аналогічні запитання. Що стосується функціонування педагогічних навчальних закладів, можливі такі види діяльності:

- ▶ розповсюдження інформації про ті навчальні заклади, які було відзначено за належну практику в цьому напрямі (на національному та міжнародному рівнях);
- ▶ заохочення до реалізації цілеспрямованих пілотних проектів (проектних груп у межах навчального закладу, міжінституційних консорціумів, що реалізують співпрацю між педагогічними навчальними закладами та школами на місцевому, регіональному, національному та європейському/ міжнародному рівнях);
- ▶ визнання необхідності інтеграції КДК у навчальні програми та/ або курси різноманітними способами, залучення учнів до громадської діяльності в рамках програм/ курсів із використанням кредитної системи (наприклад, ECTS). Набуття КДК може бути ефективнішим, коли відбувається

залучення/ участь в економічній і соціально-політичній сферах та взаємодія із середовищем, у якому функціонує навчальний заклад, і ця участь враховується у формальних навчальних програмах і/ або курсах.

Що стосується навчальних програм і/ або курсів, існує кілька можливих підходів до впровадження КДК у діяльність педагогічних навчальних закладів:

- ▶ розробка та викладання спеціалізованих курсів для вчителів-практиків (належним чином диверсифікованих – наприклад, для вчителів соціальних наук та інших предметних галізей; для різних рівнів освіти тощо);
- ▶ інтеграція та впровадження необхідних елементів/ тем у програми навчання студентів педагогічних напрямів (обов'язкові курси);
- ▶ розробка та викладання спеціалізованих, розширених та/ або факультативних курсів (наприклад, для магістрів), призначених для тих (майбутніх) вчителів, які пізніше візьмуть на себе роль популяризаторів (координаторів) на рівні шкіл;
- ▶ просування відповідних тем на рівні докторських досліджень у сфері освіти та підготовки вчителів.

Як учителям застосовувати КДК для проведення навчальних і прикладних досліджень?

Педагогічні навчальні заклади різною мірою залучаються до науково-дослідної діяльності. У деяких країнах факультети педагогічної освіти є частиною університетів, де пропонують магістерські та докторські програми, а викладачі мають змогу займатися дослідженнями. У таких випадках КДК можуть стати основою для емпіричних досліджень з широкого кола питань, таких як способи формування кластерів компетентностей з конкретних предметів або у міждисциплінарному навчанні на базі шкіл, впровадження культури демократії у школах тощо. Висновки з цих досліджень, своєю чергою, можуть бути використані для підготовки вчителів і підвищення їхньої кваліфікації.

У навчальних закладах без наукової акредитації вчителі можуть застосовувати КДК для систематичного аналізу власної педагогічної практики, наприклад, у формі прикладних досліджень.

Педагогічні навчальні заклади також можуть співпрацювати зі школами та підтримувати учительство у застосуванні КДК для проведення «досліджень в дії» чи інших форм систематичного оцінювання своєї педагогічної практики та інших аспектів шкільного життя.

У цій складній роботі навчальні заклади можуть допомагати настановами з впровадження на підставі усіх трьох томів цієї публікації. Окрім моделі компетентностей (див. том 1), надзвичайно корисними будуть дескриптори компетентностей для культури демократії, особливо найвищого рівня (див. том 2). Під час оновлення та/ або зміни структури навчальних програм, курсів та видів навчальної діяльності можуть бути корисні інші розділи третього тому, зокрема про організацію та розробку навчальних програм (див. розділ 1), педагогічні методи та підходи (див. розділ 2), конкретні аспекти оцінювання КДК (див. розділ 3) і загальношкільний підхід до набуття КДК (див. розділ 5). Урешті-решт,

у конкретному середовищі функціонування програм педагогічної освіти формування опірності до насильницького екстремізму і тероризму (див. розділ 6) також може зайняти важливе місце.

Особливо слід заохочувати співпрацю між педагогічними навчальними закладами з різних країн Європи; рекомендованим інструментом для цього є програма Erasmus +. Звісно, є й інші програми, які підтримують таку діяльність. Зокрема програма ЄС Comenius може підтримувати навчальні заклади й окремих вчителів у розвитку КДК, надаючи освітянам можливість здійснювати навчальні візити для обміну найкращими практиками та налагодження тісних контактів із колегами.

Впровадження Рамки КДК на рівні педагогічних навчальних закладів і, як наслідок, розвиток КДК, є складним завданням. Його вдасться суттєво полегшити, якщо навчальні заклади систематично аналізуватимуть викладені вище проблеми, відповідно переформульовані для відображення своєї практики, і даватимуть на них вичерпні відповіді, на підставі котрих готуватимуть власну стратегію розвитку КДК.

Практика: як досягти цілей?

Вище зазначалося, що впровадження Рамки КДК є складним завданням, але це не означає, що ми перебуваємо на самому початку довгого та невідомого шляху. Багато кроків у цьому напрямі вже зроблено, і ми можемо чимало навчитися один від одного. Нижче наведено три приклади належної практики в цьому напрямі (Джерело 7. Annex 1 to the final report to DG Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission, 2017: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/48a3dfa1-1db3-11e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-en>, pp. 99-102).

Приклад 1: Проект «Налаштування»

Серед наведених вище важливих проблем ми окреслили таку: Чи вдалося внести КДК до чинних навчальних програм? Одним зі складних завдань, з якими стикаються педагогічні навчальні заклади, є розробка навчальних програм, зосереджених на набутті компетентностей і результатів навчання. Тут може знадобитися проект «Налаштування» (The Tuning Project), розпочатий у 2000 р., що діє донині (див. адресу веб-сторінки нижче). Цей проект, заснований для «налаштування» предметних навчальних програм у вищій освіті в Європі, згодом став всесвітнім. Одним із напрямів першого етапу проекту було навчання викладачів. Результати проекту містять, серед іншого, два «налаштованих» переліки ключових компетентностей (загальних і предметних), які слід втілити у навчальні плани закладам первинної педагогічної освіти. Ці переліки містять, з-поміж іншого, низку компетентностей, пов'язаних із КДК (Див.: Tuning Project, 2009, pp. 40 and 42-43).

На цій підставі багато європейських педагогічних навчальних закладів за останні роки модернізували та/ або оновили свої навчальні програми та зробили їх взаємно сумісними та зіставними. Ймовірно, цим навчальним закладам буде

простіше впроваджувати Рамку КДК, адже деякі з них вже мають значний досвід. Вони також можуть допомагати та давати поради щодо аналогічної діяльності в навчальних закладах, де такого досвіду ще немає. Європейська співпраця може бути дуже важливим засобом підтримки та сприяння впровадженню Рамки КДК.

Додаткова інформація: www.unideusto.org/tuningeu/subject-areas/education.html.

Приклад 2: Студентська мережа «Життя – це різноманітність» (Leben ist Vielfalt)

Вище ми вже підкресливали важливість об'єднання та залучення всіх активних суб'єктів до навчання педагогічних працівників. Було зазначено, що формування КДК має інтегруватися в науково-дослідницьку та інноваційну роботу, і що до цієї роботи варто залучати викладачів педагогічних напрямів. Мережа «Життя – це різноманітність» є прикладом належної практики в цьому напрямі: її створила 2011 року група викладачів і вчителів-практиків у співпраці з Мережею викладачів-мігрантів (Netzwerk Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte) у Північному Рейні-Вестфалії, Німеччина, а також із Центром освітніх досліджень і педагогічної освіти (Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung – PLAZ) у Падерборнському університеті, Німеччина. У 2016 році мережу зареєстрували в Падерборнському університеті, але її діяльність не обмежується цим університетом, а охоплює місто Падерборн і його громаду.

Головною цільовою групою мережі є студенти педагогічних напрямів (майбутні вчителі), але проект працює з іншими цільовими групами, зокрема вчителями-практиками та працівниками університету.

Мережа спочатку була призначена для студентів-мігрантів, але незабаром розширила спектр діяльності на всіх студентів. Основна мета мережі – підготувати майбутніх вчителів до роботи в культурно багатоманітних класах, а саме мережа допомагає студентам педагогічних напрямів розвивати міжкультурну чутливість, поширює ідеї та сприяє впровадженню міжкультурних практик у школах. Вона також виконує роль майданчика для обговорень та обміну досвідом щодо проблем і підходів у навчанні в культурно багатоманітних класах, надаючи вчителям-практикантам конкретні знання, практичний досвід тощо.

Детальніша інформація: www.schooleducationgateway.eu/de/pub/resources/toolkitsforschools/detail.cfm?n=2921

Приклад 3: Відповідь на різноманітність учнів у початковій школі

Викладання у класах, що характеризуються соціальними, мовними, культурними та іншими відмінностями, є однією зі складних проблем, з якими стикаються вчителі у сучасних школах. Чи достатньо обізнані та підготовані вчителі та викладачі вчителів для виконання цього завдання? У мальтійському проекті «Відповідь на культурну різноманітність у початковій школі» нагромаджено важливий досвід у цій сфері. Проект розпочав роботу з учителями початкових класів на Мальті 1996 року. Першим напрямом роботи була підготовка вчителів до інклюзії учнів з інвалідністю. Проте через значне зростання кількості учнів-мігрантів на Мальті з 2002-го, а також завдяки роботі проекту Comenius

в 2004-07 роках, проект почав належно реагувати на все більшу етнічну та культурну багатоманітність учнів. Спочатку це був факультативний курс, але потім він став обов'язковим для студентів-другокурсників і третьокурсників, що навчаються в Мальтійському університеті за спеціальністю «початкова освіта». Від жовтня 2016 року цей курс внесено до магістерської програми. Його мета – підготувати студентів педагогічних спеціальностей до викладання в культурно багатоманітному середовищі. Він охоплює теоретичні знання і практичний досвід щодо культурної багатоманітності.

Курс складається з теоретичного та практичного модуля. У першому семестрі майбутні вчителі ознайомлюються з тематикою культурної багатоманітності та інклюзії, а також з практичними підходами їхньої реалізації, наприклад, із використанням індивідуального планування (передбачає роздуми над своєю культурною ідентичністю, обговорення і групову роботу). У другому семестрі, під час шеститижневої практики, стажисти визначають учня, який має певні труднощі з навчанням, і застосовують індивідуальний навчальний план для залучення цього школяра в освітній процес.

Додаткова інформація: «Study-Unit Description PRE2806 Responding to diversity in the primary classroom», University of Malta, 2015, available at: www.um.edu.mt/educ/studyunit/PRE2806.

Рекомендації

Загальні рекомендації

- ▶ Початковою точкою для впровадження та розвитку КДК в освіті є мотивовані, добре підготовані вчителі на всіх рівнях освіти, у тому числі викладачі вчителів, за умови забезпечення їм належної підтримки. Умовою успішної педагогічної взаємодії вчителя з учнями або студентами є робота над собою: учитель/ викладач учителів повинен засвоїти компетентності для культури демократії. Це слід вважати важливою частиною неперервного професійного розвитку учителів на базі школи (що реалізується, наприклад, через спільноту практиків, «дослідження в дії» тощо), а не лише завданням педагогічного навчального закладу. Тому всі активні суб'єкти повинні намагатися здійснити свій внесок у цей процес на своєму рівні, щоб зміцнити компетентності вчителів у цьому напрямі.

Органам державної влади в галузі освіти:

- ▶ Перегляньте чинні загальнодержавні (за необхідності – регіональні та/ або місцеві) стратегії та правила організації навчальних програм та/ або курсів, які надають можливість майбутнім учителям (студентам педагогічних спеціальностей) та/ або вчителям-практикам розширювати й поглиблювати компетентності щодо КДК і належно реагувати на ваші висновки.
- ▶ Підготуйте план дій щодо впровадження Рамки КДК у національній системі освіти; в цьому контексті приділяйте особливу увагу навчанню майбутніх і теперішніх вчителів, тісно співпрацюючи з педагогічними навчальними закладами та школами.

- ▶ Забезпечуйте матеріальні та кадрові ресурси, необхідні для впровадження Рамки КДК, зокрема створюйте умови для освіти та підготовки практиків з усіх предметів і на всіх рівнях.

Педагогічним навчальним закладам:

- ▶ Перегляньте програми навчання та підготовки вчителів, враховуючи різницю між конкретними потребами майбутніх вчителів (студентів педагогічних напрямів) і вчителів-практиків, відповідно скоригуйте програми професійної підготовки та післядипломної освіти.
- ▶ Перегляньте, якою мірою та наскільки глибоко освітні програми та/ або курси дають можливість майбутнім учителям (студентам педагогічних напрямків) розширити та поглибити свої компетентності у цьому напрямку і відповідають вашим висновкам.
- ▶ Подбайте про регулярне внесення тем, пов'язаних з КДК, до порядку денного відповідних керівних органів вашого навчального закладу; аналізуйте висновки та розглядайте можливі поліпшення навчальних програм, проєктів дослідження та/ або програм розвитку (зокрема «досліджень у дії» за участі вчителів-практиків та/ або науково-дослідних проєктів, якщо це для вас актуально).
- ▶ Зосереджуйте належну увагу на КДК під час взаємодії зі школами та іншими установами, в яких проходять стажування ваші студенти та/ або працюють ваші випускники; враховуйте їхні потреби та спостереження у вдосконаленні ваших програм і заходів.
- ▶ Підтримуйте широту світогляду майбутніх вчителів (студентів педагогічних спеціальностей), а також вчителів-практиків; розвивайте міжнародні програми студентських обмінів та програми обмінів вчителів-практиків, які можуть суттєво посприяти досягненню цієї мети.
- ▶ Скеруйте належну увагу не лише на стандартні програми і курси, а й на співпрацю в організації відповідних заходів (наприклад, літніх шкіл, молодіжних таборів, різноманітних семінарів, дослідницьких проєктів за участі шкільних вчителів).

Керівникам шкіл

- ▶ Перший крок – побудуйте у школі демократичну культуру.
- ▶ Обміркуйте виклики, пов'язані з КДК, з якими стикаються у роботі ваші вчителі. Визначте відповідні курси післядипломної освіти, семінари та інші заходи, а також допоможіть вашим учителям в організації і фінансуванні участі в таких заходах.
- ▶ Обміркувавши виклики, пов'язані з КДК, з якими стикаються вчителі у вашій школі, заохочуйте їх і надавайте допомогу в організації навчальних груп, які могли б розвинути їхні компетентності у цьому напрямі.
- ▶ Подбайте про регулярне внесення тем, пов'язаних з КДК, до порядку денного педагогічних нарад у вашій школі; аналізуйте та скеруйте висновки у педагогічні навчальні заклади, в органи державної влади у галузі освіти та іншим зацікавленим сторонам.

- Зробіть усе, щоб поліпшити можливості післядипломної підготовки (поза школою, на робочому місці) та професійного розвитку вчителів вашої школи.

Учителям-практикам

- Обміркуйте виклики, пов'язані з КДК, які з'являються у вашій роботі, й ознайомтеся з інформацією про доступні курси, семінари, навчання на робочому місці та інші можливості післядипломної освіти вчителів, доступні у вашій школі та країні загалом.
- Розгляньте виклики, пов'язані з КДК, які виникають у роботі вчителів вашої школи (або вчителів вашого предмета в сусідніх школах тощо), і, за можливості, організуйте спільні навчальні групи, які зможуть покращити ваші компетентності у цій сфері.
- Паралельно з основною педагогічною роботою розпочинайте дослідницькі проекти; якщо можливо, долучайтеся до дослідницьких проектів, що проводять педагогічні навчальні заклади.
- Дізнайтеся, які варіанти вдосконалення КДК доступні в рамках неофіційних заходів, наприклад, участь у ролі викладача в літній школі, молодіжному таборі, семінарі тощо.

Студентам педагогічних спеціальностей:

- Дізнайтеся, які можливості вдосконалення компетентностей для культури демократії передбачено у вашій навчальній програмі; зверніть особливу увагу на терміни складення заявок на участь.
- Дізнайтеся, які можливості вдосконалення КДК дозволять вам брати участь у програмах обміну, таких як програма Європейського Союзу Erasmus +.
- Дізнайтеся про можливості поліпшення ваших КДК через участь у неофіційних заходах (у тому числі організованих НУО) – наприклад, у літніх школах, молодіжних таборах, семінарах тощо.

Довідкова література

Allan J. (2010), *Introduction to sub-theme A: teacher competences for diverse democratic societies*, Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education «Education for sustainable democratic societies: the role of teachers», 23rd session, Ljubljana, Slovenia, 4-5 June 2010, www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Konferenca_SE/Konferenca_SE_MED_23_5.pdf, доступ 17 грудня 2017.

Brett P., Mompoin-Gaillard P. and Salema M.-H. (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Пов'язані з КДК документи щодо навчальних програм, педагогіки, оцінювання та запобігання радикалізації та насильницькому екстремізму:

Council of Europe (2009), *Key competences for diversity*. Final conference of the Council of Europe project «Policies and practices for teaching sociocultural diversity» (20062009), 26-28 October 2009, Oslo, Norway. Directorate general IV – Directorate of Education and Languages, Strasbourg, 11 September 2009, available at

[www.integration.ie/website/omi/omiwebv6.nsf/page/AXBN-83LDQ49582916-en/\\$File/Key%20competences%20for%20diversity.pdf](http://www.integration.ie/website/omi/omiwebv6.nsf/page/AXBN-83LDQ49582916-en/$File/Key%20competences%20for%20diversity.pdf), доступ 17 грудня 2017.

Council of Europe (2016), *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Duerr K., Spajic-Vrkas V. and Ferreira Martins I. (2000), *Strategies for learning democratic citizenship*, Council for Cultural Co-operation (CDCC) project «Education for democratic citizenship», Council of Europe, Strasbourg, 19 July 2000, available at www.storiareer.it/sites/default/files/norme/2000%2007%2019%20Duerr.pdf, доступ 17 грудня 2017.

European Commission (2013), *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* (Background research undertaken by Dr. Francesca Caena), European Commission, DG Education and Culture Brussels, available at http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf, доступ 17 грудня 2017.

European Commission (2017), *Preparing teachers for diversity: the role of initial teacher education*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, available at <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db111e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-en>, доступ 17 грудня 2017.

OECD (2016), *Global competency for an inclusive world*, Programme for International Student Assessment, OECD, Paris, available at www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Globalcompetency-for-an-inclusive-world.pdf, доступ 17 грудня 2017.

Print M. and Lange D. (eds) (2012), *Schools, curriculum and civic education for building democratic citizens*, Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei.

Salema M.-H. (2005), «Teacher and trainer training in education for democratic citizenship: competencies, methods and processes», *Journal of Social Science Education* Vol. 4, No. 3, pp. 39-49, available at [www.jsse.org/http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/994](http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/994), доступ 17 грудня 2017.

Tuning Project (2009), *Reference points for the design and delivery of degree programmes in education*, Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bilbao, available at www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Education_brochure.pdf, доступ 17 грудня 2017.

Zgaga P. (2010), *Introduction to the main theme: education and society: the role of teachers*, Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education «Education for sustainable democratic societies: the role of teachers», 23rd session, Ljubljana, Slovenia, 4-5 June 2010, available at www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Konferenca_SE/Konferenca_SE_MED_23_4.pdf, доступ 17 грудня 2017.



Розділ 5

КДК і загальношкільний підхід

Стислий зміст

- ▶ Для кого цей розділ?
- ▶ Мета і структура
- ▶ Додана вартість загальношкільного підходу
- ▶ Ключові поняття
- ▶ Як застосувати загальношкільний підхід для практичного розвитку КДК учнів?
- ▶ Висновки та очікування
- ▶ Ресурси

Для кого цей розділ?

Цей розділ передусім адресований усім зацікавленим сторонам у навчальних закладах – керівникам, вчителям, іншим працівникам, учням і студентам, батькам та активним суб'єктам місцевих громад – місцевим органам влади у галузі освіти, неурядовим організаціям, асоціаціям батьків, шкільним радам тощо.

Незважаючи на те, що в цьому розділі йдеться про загальношкільний підхід, більша його частина є актуальною і для вищих навчальних закладів, де застосовується загальноінституційний підхід.

Мета і структура

У цьому розділі розглянуто додану вартість загальношкільного підходу у формуванні демократичної культури школи, а також компетентностей, які мають засвоїти учні для ефективної участі в культурі демократії та мирного співжиття з іншими в культурно багатоманітних демократичних суспільствах.

Існують досить переконливі докази того, що загальношкільні підходи, які інтегрують демократичні цінності та принципи прав людини у навчання, врядування та загальну атмосферу школи, – значно сприяють досвіду учнів, даючи змогу розвивати і практикувати демократичні компетентності.

У цьому розділі окреслено основні поняття, які зазвичай пов'язуються із загальношкільним підходом: навчання, врядування і шкільна культура, співпраця з громадою. Тут також наведено кілька прикладів того, як кластери компетентностей з моделі КДК можуть виявлятися в кожному з цих трьох напрямів, і розглянуто можливі переваги застосування загальношкільного підходу до формування КДК учнів, демократичної культури школи, а в підсумку – для розбудови сталого демократичного інклюзивного суспільства для всіх.

Додана вартість загальношкільного підходу

У чому полягає додана вартість впровадження загальношкільного підходу для розвитку культури демократії у школах і формування компетентностей для демократичної культури учнів? Компетентності для демократичної культури важливі для учнів, навчальних закладів і для всієї громади. Якщо перед ними стоїть завдання ефективно діяти в культурі демократії та мирно співжити з іншими в культурно багатоманітних демократичних суспільствах, громадяни повинні одержати змогу визнавати та застосовувати демократичні принципи. Ці принципи формально викладені в Хартії Ради Європи з освіти для демократичного громадянства і прав людини.

Для того щоб демократія та права людини стали реальністю в повсякденному житті суспільства, вони повинні стати реальністю в повсякденному житті шкіл. Школи – це місце, де молоді люди часто отримують першу за межами родини можливість розвивати та практикувати демократичні компетентності, необхідні для активної взаємодії та спільного життя в культурно багатоманітних суспільствах.

Реалізація демократії та прав людини в повсякденному житті шкіл – це не лише проблема навчання в класі. Це результат усіх аспектів шкільного життя. Наприклад, участь у спільному ухваленні рішень і керуванні школою допомагає всім зацікавленим сторонам, а особливо учням, здобувати практичні знання та розвивати довіру до демократичних і партиципативних процесів. Це заохочує їх упевненіше практикувати свої демократичні компетентності.

Загальношкільний підхід до КДК передбачає, що всі аспекти шкільного життя відображають принципи демократії та прав людини: навчальні програми, методи та ресурси, керування, структура та процеси ухвалення рішень, правила поведінки, відносини між працівниками, відносини між працівниками та учнями, позакласна робота та зв'язки з громадою. Своєю чергою, це сприяє створенню безпечного навчального середовища, в якому можна набувати досвід застосування цих принципів, досліджувати та навіть спростовувати їх мирним шляхом.

Залучення всієї школи до створення позитивного та безпечного навчального середовища може також позитивно впливати на досягнення учнів і навіть підвищити їхнє задоволення життям. Учні, які почуваються частиною шкільної спільноти та мають хороші стосунки із батьками і викладачами, з більшою ймовірністю навчатимуться добре та будуть задоволені своїм життям.

Ключові поняття

Загальношкільний підхід означає активну участь і прихильність з боку усіх зацікавлених сторін у школі. Важливе значення мають спільні зусилля та співпраця щодо шкільного життя з боку адміністрації школи, вчителів, учнів і батьків, а також представників місцевої громади.

Шкільне життя має багато аспектів. Принаймні три ключові сфери варто розглядати як частину загальношкільного підходу до розвитку культури демократії в школах і КДК учнів: навчання, шкільне врядування та культура школи, співпраця з громадою.

Ці три напрями не є незалежними один від одного та частково перетинаються. Це означає, що дії в одному напрямі матимуть вплив на інші. Однак важливо пам'ятати, що створення школи, яка демократично функціонує, тобто де інтегровані принципи демократії та прав людини в усі напрями її діяльності, є поступовим процесом і вимагає часу.

Аналогічно, важливо враховувати, що компетентності для культури демократії навряд чи використовуватимуться окремо. Компетентна поведінка, ймовірно, буде результатом гнучкого застосування кластерів компетентностей у відповідь на особливі вимоги, які виникають у конкретних ситуаціях. Це стосується всіх трьох напрямів, як наведено нижче.

Навчання

Формальна шкільна програма, зокрема навчальна програма та плани уроків, методи навчання, а також позакласні заходи дають змогу учням формально набувати знань про демократію та права людини.

Компетентності для культури демократії можуть бути внесені до навчальної програми школи:

- ▶ у формі нового предмета або курсу;
- ▶ до різних предметів навчальної програми
- ▶ як міждисциплінарна тема, що охоплює всі або деякі предмети навчальної програми.

Додаткову інформацію дивіться у першому розділі, присвяченому навчальним програмам.

Навчальні методи та навчальне середовище потенційно здатні сильно впливати на засвоєння учнями компетентностей для культури демократії, зокрема через надання школярам можливості навчатися через практичний досвід демократії у класі. Для цього слід вжити таких заходів:

- ▶ подбати про те, щоб клас став безпечним простором, де учні можуть відкрито обговорювати свої погляди, навіть суперечливі. Для цього потрібно створити середовище, де кожен може ділитися своїм досвідом, висловлювати свої думки та емоції, де учні дотримуються певних базових правил – зокрема, вислуховують і поважають одне одного;
- ▶ створити для учнів можливості участі у власному навчанні, наприклад через оцінювання одне одного, відповіді на запитання або спільні дослідження;
- ▶ внести до навчальної програми такі форми навчання, що передбачають співпрацю – групову та командну роботи, наприклад, роботу в парах, малих і великих групах;
- ▶ знайти можливості співпраці вчителів для внесення КДК у навчальну програму, обговорення того, як їхні дії можуть сприяти або перешкоджати рівному та справедливому доступу до навчання, а також дослідження та розробка власних підходів щодо інтеграції КДК у свої методи навчання та оцінювання;
- ▶ створити для учнів можливості здобуття позитивного високоякісного досвіду участі в проектах, спрямованих на важливі для самих школярів питання;
- ▶ давати учням можливість дізнатися про альтернативні погляди на різні питання, розглядати та обговорювати протилежні бачення з іншими, брати участь в ухваленні групових та інституційних рішень і впроваджувати зміни щодо порушених проблем.

Додаткову інформацію див. у розділі 2, присвяченому педагогічним методам.

Позакласні заходи є важливим майданчиком для розвитку та застосування демократичних компетентностей, а також для активного залучення до шкільних і суспільних справ. Наприклад, можна:

- ▶ запланувати та виконати загальношкільний чи локальний проект, спрямований на освіту у сфері демократичного громадянства та прав людини, наприклад, започаткувати просвітницьку програму або вивчення економічних умов у районі;

- ▶ організовувати позакласні групи, заходи та проекти, пов'язані з освітою для демократичного громадянства та прав людини, наприклад, дискусійну групу, дебатний клуб чи ініціативну групу молодих громадян.

Кластери компетентностей можуть бути активізовані завдяки демократичним практикам навчання. Наприклад, розмова на чутливу або суперечливу тему, що ведеться у безпечній атмосфері, коли всі аргументи та думки вислухані та заохочується розуміння ситуації з погляду інших, може:

- розвивати впевненість у собі та емпатію;
- сприяти аналітичному та критичному мисленню;
- розвивати прийняття невизначеності та неоднозначності;
- допомагати визнанню цінності демократії та справедливості;
- поглиблювати знання та критичне розуміння з обговорюваної теми.

Шкільне врядування і культура

Організаційна культура школи може допомогти членам шкільного співтовариства відігравати важливу роль у керуванні закладом – через підхід до лідерства, бачення, систему управління, процеси ухвалення рішень, залучення учнів і загальну робочу атмосферу. Демократичний підхід до шкільного врядування допомагає створити у школі культуру відкритості та довіри і покращує відносини між членами шкільного співтовариства.

Інклюзивний етос школи (безпека і доброзичливість, позитивні стосунки між працівниками, працівниками й учнями, де усі відчують, що їм відведено певну роль і що їхні людські права поважають) сприятиме розвитку компетентностей для культури демократії. Для цього адміністрація школи, вчителі, батьки, учні та інші зацікавлені сторони можуть об'єднати зусилля, щоб зробити шкільне врядування та шкільне середовище більш демократичними – зокрема підхід до керування й ухвалення рішень, шкільні правила та процедури, участь учнів і загальне шкільне середовище. Робота у цьому напрямі може охоплювати перелічені нижче заходи.

Керування школою (зокрема планування, оцінювання та розвиток)

- ▶ Розвивати стиль керівництва, що передбачає повагу до прав людини, демократичні принципи, рівне ставлення, партиципативне ухвалення рішень і підзвітність.
- ▶ Заохочувати участь усіх зацікавлених сторін у перегляді загальношкільного середовища та його спроможності сприяти демократичному громадянству та повазі до прав людини, зокрема у сфері позакласних заходів і шкільного врядування, наприклад, через зустрічі для оцінювання середовища, спостереження, контакти з представниками учнів, загальношкільні опитування, відгуки батьків й активних суб'єктів місцевої громади тощо.

Ухвалення рішень

- ▶ Створення інклюзивних і партиципативних структур і процедур ухвалення рішень, зокрема надання повноважень учителям, учням, батькам для формування порядку денного та участі у встановленні правил, наприклад, через представництво у шкільних радах і робочих групах, фокус-групах і через консультування.

Політика, правила та процедури

- ▶ Розробляти та переглядати політику школи для відображення цінностей і принципів демократичного громадянства та прав людини, зокрема загальної політики щодо рівності, статевої орієнтації, а також спеціальних заходів на зразок програм боротьби із цькуванням.
- ▶ Запроваджувати у школі правила, які гарантують рівне ставлення і рівний доступ всім учням, учителям та іншим працівникам, незалежно від етнічної та культурної ідентичності, способу життя або переконань; встановлювати процедури мирного та партиципативного вирішення конфліктів і суперечок.

Участь учнів

- ▶ Створювати для учнів можливості висловлювати думки з питань, що їх хвилюють, як стосовно школи, так і на ширші теми, а також брати участь в ухваленні рішень у школі та громаді, наприклад, через обговорення у класі, на учнівській раді, через скриньки опитувань і пропозицій, представництво у робочих групах і групах із вироблення правил, через виступи на шкільних зборах і дебатних клубах.
- ▶ Забезпечувати справжню участь учнів, тобто участь як здійснення влади та взяття відповідальності, з роз'ясненням умов та обмежень, щоб запобігти псевдоучасті або імітації «для галочки».

Залучення учнів до партиципативних інклюзивних форм ухвалення рішень має значний вплив на розвиток КДК, оскільки дає можливість вчитися на основі досвіду. Цей аспект шкільного життя допомагає розвивати кілька кластерів компетентностей, серед яких:

- громадянська свідомість, відповідальність і впевненість у собі
- аналітичне та критичне мислення та комунікативні вміння
- знання та критичне розуміння політики (механізмів ухвалення рішень)
- визнання цінності демократії та справедливості.

Співпраця з громадою

Відносини школи з громадськістю, зокрема з батьками, органами влади, неурядовими організаціями, університетами, підприємствами, ЗМІ, медичними працівниками та іншими школами – можуть сприяти розвитку культури демократії у школі. Наприклад, школи, які співпрацюють з НУО, можуть розширити можливості навчання, контакти з експертами, підтримку проєктів. Тісні зв'язки з громадою також можуть допомогти школі займатися проблемами, актуальними для громади. Школи можуть співпрацювати з громадою по-різному.

Участь батьків і громади

- ▶ Заохочувати батьків і членів громади, які мають досвід, пов'язаний з різними аспектами освіти для демократичного громадянства та прав людини, на волонтерських засадах робити внесок в освітній процес – наприклад, юристів, медичних працівників, політиків чи працівників благодійних організацій.
- ▶ Заохочувати реалізацію учнівських проектів, спрямованих на вирішення проблем чи реагування на виклики, які стоять перед громадою, наприклад, у сфері особистої безпеки, молодіжної злочинності, громадян старшого віку, вразливих категорій населення тощо.

Партнерство між школами

- ▶ Організувати партнерську мережу для обміну ресурсами та досвідом з іншими школами або вступити до наявної мережі.
- ▶ У випадку культурно однорідних або релігійно однорідних шкіл – налагодити співпрацю та навчальні зв'язки з іншими школами, щоб учні мали можливість взаємодії та контактів з учнями, які представляють інші етнічні групи та релігії.
- ▶ Сприяти онлайн-діалогу з учнями шкіл з інших країн для обговорення соціальних, культурних і глобальних проблем, з урахуванням поглядів представників різних народів, і, можливо, для спільних дій щодо питань, які цікавлять учнів з обох країн.

Партнерство з громадськими організаціями

- ▶ Розвивати партнерські відносини, наприклад, із неурядовими молодіжними організаціями, з вищими навчальними закладами тощо, для підсилення шкільної програми освіти для демократичного громадянства та прав людини в школі та поза нею.
- ▶ Розвивати партнерські відносини з місцевими органами влади для заохочення участі учнів у формальних структурах врядування, які представляють молодь, наприклад, у молодіжних радах чи органах місцевого самоврядування, та для заохочення місцевої влади до ознайомлення з поглядами учнів на громадські питання, які стосуються життя молоді, щоб сприяти її активній громадянській позиції та участі в політиці.
- ▶ Розвивати партнерські відносини з релігійними об'єднаннями у місцевій громаді для організації відвідин учнями релігійних установ і місць поклоніння, а також відвідування шкіл представниками релігійних громад.
- ▶ Розвивати партнерські відносини для спільних дій із правозахисними групами – наприклад, які захищають права ЛГБТ, запобігають расизму, виступають за права жінок, дітей і займаються іншими питаннями, до яких висловили інтерес учні.

Заходи та програми, пов'язані із ширшим залученням громадськості, особливо придатні для впровадження кластерів компетентностей, які поєднують здобуття нових знань і критичного розуміння, а також умінь і поглядів, що народжуються

з власного досвіду. Зустріч із незнайомими людьми та пізнання нових явищ також є можливістю для саморефлексії та корекції своїх поглядів.

Наприклад, учнівські проекти, спрямовані на вирішення проблем громади чи адекватне реагування на виклики, які стоять перед нею, можуть:

- сприяти розвитку громадянської свідомості, відповідальності та впевненості в собі;
- посилювати емпатію;
- розвивати гнучкість, вміння адаптуватися і співпрацювати;
- сприяти пізнанню та критичному розумінню себе, а також культури, суспільства та довкілля.

Нижче наведено приклади можливих переваг застосування загальношкільного підходу до формування КДК учнів, шкіл і громад.

Індивідуальний рівень

- ▶ Розвиток емпатії серед учнів.
- ▶ Поліпшення співпраці «учень-учень» і «учень-вчитель» тощо.
- ▶ Учні більше прислухаються одне до одного.
- ▶ Посилення відчуття відповідальності (за власне навчання та шкільне середовище).
- ▶ Підвищення громадянської свідомості (учні демонструють більший інтерес до проблем громади).
- ▶ Учні демонструють більше поваги один до одного та до вчителів.

Школа/клас

- ▶ Учителі почуваються впевненішими у застосуванні ОДГ/ОПЛ.
- ▶ У класах, де впроваджуються елементи ОДГ/ОПЛ, частіше застосовують інтерактивні методи навчання.
- ▶ Створюється позитивне навчальне середовище завдяки відкритості та довірі.
- ▶ Поліпшується співпраця, зокрема між учнями та вчителями, керівництвом і працівниками школи, вчителями, а також між вчителями та батьками.

Громада

- ▶ Партнерство з неурядовими організаціями та місцевою владою дає можливість здобути практичний досвід демократії.
- ▶ Партнерські відносини з діячими місцевими громадами впливають на розширення можливостей підготовки вчителів та експертної підтримки під час реалізації демократичних ініціатив та ініціатив, що стосуються прав людини.

Як застосовувати загальношкільний підхід для практичного розвитку КДК учнів

Якщо застосовувати загальношкільний підхід до КДК, то на операційному рівні він змінює фокус із формування індивідуальних компетентностей на створення навчального середовища, де можна формувати кластери демократичних компетентностей.

З огляду на це, КДК і загальношкільний підхід забезпечують цінні перспективи розвитку школи щодо посилення демократії, беручи до уваги ключові сфери шкільного життя, такі як навчання, керування школою і шкільна культура, а також співпраця з громадою. Таким чином розвиток демократичної культури і розвиток КДК учнів стає місією школи.

Застосовувати загальношкільний підхід у школі можна по-різному. Нижче наведено кілька основних принципів і п'ять можливих етапів застосування.

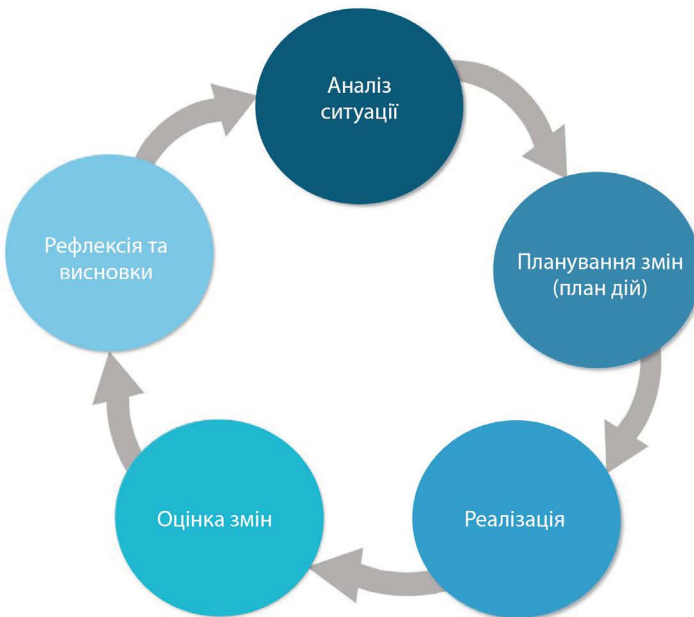
Ключові принципи

- ▶ *Повага до місцевого середовища та місцевих підходів до роботи.* Демократичну культуру не можна нав'язувати суспільству ззовні; її мають будувати самі громадяни. Так само й демократичну культуру школи не можна нав'язати ззовні – вона повинна створюватися за участі всіх зацікавлених сторін.
- ▶ *Надання всім зацікавленим сторонам можливості самостійно знаходити рішення проблем, виходячи з оцінки ситуації.* Не існує ідеального розв'язання проблем, яке відповідало б усім навчальним закладам в усіх країнах. Завдяки оцінюванню реальної ситуації в школі, зокрема її потреб і потенціалу, основні зацікавлені сторони глибше розуміють конкретні проблеми і мають можливість розробляти дії, що відповідатимуть конкретній ситуації. Це, зі свого боку, підвищує відчуття відповідальності та мотивації до змін.
- ▶ *Заохочення до навчання через участь усіх зацікавлених сторін.* Демократичні компетентності найкраще розвиваються завдяки щоденній практиці, зокрема через партиципативний процес ухвалення рішень, шанобливі та рівноправні відносини та демократичні методи навчання. Це передбачає відповідальне партнерство всіх зацікавлених сторін – учнів, вчителів, директорів шкіл, батьків, місцевих органів влади та інших активних суб'єктів спільноти, що демонструє розуміння навчальних закладів як єдиного цілого для навчання і просування культури демократії.
- ▶ *Залучення до процесу планування роботи школи.* Зміни у шкільній культурі є більш стійкими, якщо вони вбудовуються в офіційний процес планування роботи школи.
- ▶ *Підтримка місцевих проектів та ініціатив у довготерміновій перспективі.* Подолання опору до змін, трансформація відносин і практик у школі вимагає часу і зусиль. Системних змін не можна досягнути одноразовим зусиллям. Довготермінова підтримка має вирішальне значення для відчутного та тривалого результату.

П'ять етапів застосування

Нижче наведено п'ять кроків, які може зробити школа, щоб стати більш демократичною, застосовуючи загальношкільний підхід до розвитку демократичної шкільної культури та формування КДК учнів.

1. За участі всіх зацікавлених сторін провести аналіз ситуації, щоб з'ясувати, як принципи демократії та прав людини інтегруються у шкільне життя, зокрема визначити переваги та недоліки процесу (наприклад, через загальношкільне оцінювання, SWOT-аналіз – сильні і слабкі сторони, можливості та загрози) .
2. Визначити потенційні сфери змін і розробити план дій із конкретними заходами, які будуть вжиті для досягнення цих змін (наприклад, КДК як очікуваний результат навчання).
3. Впровадити план дій, залучивши шкільну спільноту.
4. Оцінити прогрес і результативність своєї роботи.
5. Поділитися одержаними висновками з усіма зацікавленими сторонами, залученими до вашої роботи, а також з іншими школами та, відповідно, спланувати подальші дії.



Висновки та очікування

Рекомендовано, щоб усі зацікавлені сторони зрозуміли додану вартість загальношкільного підходу для розвитку демократичної культури школи та КДК учнів. Згідно з багатьма науковими дослідженнями, коли учні відчують, що перебувають у безпечному навчальному середовищі, у якому можна досліджувати, розуміти й набувати досвід цінностей демократії та прав людини, то вони більш схильні:

- ▶ активніше цікавитися знаннями про громадянське суспільство;
- ▶ підтримувати демократичні цінності;
- ▶ розуміти власні права й обов'язки перед іншими людьми;
- ▶ підтримувати права інших;
- ▶ розвивати глибші здібності критичного мислення;
- ▶ формувати позитивну та соціально відповідальну ідентичність;
- ▶ розвивати позитивні відносини співпраці з однолітками на підставі вміння слухати, поваги та емпатії;
- ▶ брати відповідальність за власні рішення;
- ▶ позитивно ставитися до інклюзивності та різноманітності суспільства;
- ▶ брати участь у соціально-політичній діяльності;
- ▶ відчувати себе активними громадянами, які можуть боротися з несправедливістю, нерівністю та бідністю у світі;
- ▶ брати участь у демократичній діяльності в майбутньому.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що впровадження загальношкільного підходу для формування демократичної культури учнів має значний потенціал і допомагає молоді стати освіченими, вдумливими, відповідальними, зацікавленими й активними громадянами.

Ресурси

Amnesty International (2012), *Becoming a human rights friendly school – A guide for schools around the world*, Amnesty International, London: www.amnesty.org/en/documents/pol32/001/2012/en/.

Council of Europe (2007), *Democratic governance of schools*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/democratic-governance-of-schools/16804915a4>.

Council of Europe (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/16802f726a>.

Council of Europe (2010), *School–community–university partnerships for a sustainable democracy: education for democratic citizenship in Europe and the United States*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/16802f7271>.

Council of Europe/The European Wergeland Centre (2014), *Democracy in the making: good practices from five years of Regional Summer Academies «Democracy at school*

and human rights in action», Huddleston T. (ed.): www.theewc.org/Content/Library/Research-Development/Project-documents-and-reports/Democracy-in-the-Making.

Council of Europe/The European Wergeland Centre (2015), *Signposts: policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*: www.theewc.org/Content/Library/COE-Steering-documents/Recommendations/Signposts-Policy-and-practice-for-teaching-about-religions-and-non-religious-world-views-in-intercultural-education.

Covell K. (2013), «Children's human rights education as a means to social justice: a case study from England», *Revista Internacional de Educacion para la Justicia Social* Vol. 2, No. 1, pp. 35-48.

European Commission/Eurydice (2015), *Citizenship education in Europe*: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Citizenship_Education_in_Europe.

Institute of Education UCL, Hunt F. and King R. P. (2015), *Supporting whole school approaches to global learning: focusing learning and mapping impact*, Development Education Research Centre, Research Paper No. 13 for the Global Learning Programme, Global Learning Programme/OXFAM.

Kerr D. (2017), *Evaluation Report of the Regional Summer Academy (RSA) Programme 'Learning Democracy and Human Rights'*, commissioned by the Council of Europe and the European Wergeland Centre, United Kingdom: www.theewc.org/content/download/1867/14664/file/External%20evaluation%20Regional%20Summer%20Academies.pdf.

OECD (2015), *Education Policy Outlook 2015, Making reforms happen*: www.oecd.org/publications/education-policy-outlook-2015-9789264225442-en.htm.

OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III), Students' well-being*, OECD Publishing, Paris.

OSCE/ODIHR, Council of Europe, OHCHR and UNESCO (2009), *Human rights education in the school systems of Europe, Central Asia and North America: a compendium of good practice*: www.ohchr.org/Documents/Publications/CompendiumHRE.pdf.

Sebba J. and Robinson C. (2010), *Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award, Final report 2010*, Universities of Sussex and Brighton: www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2014/12/RRSA_Evaluation_Report.pdf.

The European Wergeland Centre (2016), *The EDC/HRE whole school approach for the prevention of discrimination and violence in schools and communities*, Tibbitts F. (ed.): www.theewc.org/Content/Library/Research-Development/Literature/THE-EDC-HRE-WHOLE-SCHOOL-APPROACH-FOR-THE-PREVENTION-OF-DISCRIMINATION-AND-VIOLENCE-IN-SCHOOLS-AND-COMMUNITIES.

UNICEF (2009), *Manual: child friendly schools*, UNICEF, New York: www.unicef.org/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_EN_040809.pdf.

UNICEF (2014), *Children rights education toolkit: rooting child rights in early childhood education, primary and secondary schools*, UNICEF, Geneva: www.unicef.org/crc/files/

[UNICEF_CRE_Toolkit_FINAL_web_version170414.pdf](#); provides a short comparison of three existing programmes including impact and challenges, pp. 66-76.

UNICEF UK (2017), *Rights Respecting Schools Award*, UNICEF, London: www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/.

Van Driel B., Darmody M. and Kerzil J. (2016), *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU*, NESET II report, Publications Office of the European Union, Luxembourg: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2016/neset-education-tolerance-2016_en.pdf.

Weidinger W. and Gollob R. (2009), «Participation in formal education: no false promises, please!», *Coyote Issue 14*, March, Council of Europe and European Commission: <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/issue-14-march-2009>.



Розділ 6

КДК і формування опірності до радикалізації, що призводить до насильницького екстремізму і тероризму

Стислий зміст

- ▶ Для кого цей розділ?
- ▶ Мета і структура
- ▶ Чому Рамка сприяє формуванню опірності до радикалізації?
- ▶ Визначення радикалізації, насильницького екстремізму та тероризму
- ▶ Варіантність радикалізації
- ▶ Умови, які можуть призвести до радикалізації
- ▶ Опірність до радикалізації
- ▶ Актуальність Рамки для формування опірності до радикалізації
- ▶ Практика: як досягти цілей?
- ▶ Рекомендації
- ▶ Ресурси
- ▶ Довідкова література

Для кого призначено цей розділ?

Аудиторією цього розділу є:

- ▶ політичні діячі та законотворці, відповідальні за демократичне врядування, функціонування державних органів, соціальну інтеграцію та згуртованість, охорону правопорядку, безпеку та освіту;
- ▶ освітяни, відповідальні за соціальну інтеграцію та згуртованість, добробут і безпеку учнів та студентів (наприклад, керівники навчальних закладів);
- ▶ вчителі-практики;
- ▶ батьки, батьківські асоціації та наглядові ради шкіл;
- ▶ поліція, служби безпеки й інші державні суб'єкти, що беруть участь у запобіганні насильницькому екстремізму і тероризму.

У цьому розділі, присвяченому протидії насильницькому екстремізму і тероризму, зумисне не використовуємо спеціальні вузькогалузеві терміни – щоб зробити ці проблеми зрозумілишими для аудиторії нефакхівців.

Мета і структура

У цьому розділі пропонуємо пояснення, чому навчання, засноване на Рамці компетентностей для культури демократії, відіграє центральну роль у запобіганні радикалізації, що веде до насильницького екстремізму та тероризму. Рамка наголошує на важливості навчання для формування компетентностей для культури демократії серед молоді. Ці компетентності підвищують опірність особи до умов, які можуть спричинити радикалізацію, формують здатність протидіяти дегуманізації та використання насильства як способу врегулювання конфліктів. Крім того, розвиток цих компетентностей надає людині здатність і бажання робити внесок в інклюзивне суспільство та здійснювати зміни через мирне демократичне волевиявлення, а не через насильство.

Щоб цей підхід був успішним, державні установи повинні дбати про те, щоб їхні структури реагували на проблеми громадян і зміцнювали свою легітимність за допомогою консультативного діалогу й активної демократичної участі. Одночасно з цим необхідно вживати заходів, спрямованих на вирішення ширших проблем, пов'язаних із соціальною нерівністю, дискримінацією та відчуженням, яких зазнають маргіналізовані верстви населення. Головною особливістю стратегії є побудова демократичного суспільства на принципах прав людини.

Підхід, про який йдеться в цьому розділі, спрямований на запобігання виникнення радикалізації та її переходу у насильницький екстремізм (замість використання навчання дерадикалізації вже після того, як радикалізація почалася). Інакше кажучи, підхід, заснований на Рамці, є профілактичним (а не реактивним).

Цей розділ стосується двох планів дій, опублікованих Радою Європи: Плану дій щодо боротьби з насильницьким екстремізмом і радикалізацією, що веде до тероризму, та Плану дій щодо побудови інклюзивних суспільств.

Чому Рамка сприяє формуванню опірності до радикалізації?

Рамка сприяє формуванню опірності до умов, які можуть призвести до радикалізації, оскільки компетентності, що містяться в Рамці, є саме такими, що необхідні молоді, щоб:

- ▶ критично аналізувати, оцінювати, ставити під сумнів і відкидати повідомлення екстремістського та терористичного змісту, а також пропагандистську риторику;
- ▶ уникати спрощеної логіки та мислення на кшталт «ми проти них»; усвідомлювати складну природу соціальних і політичних проблем та визнавати, що ці проблеми не завжди можна адекватно вирішити за допомогою спрощених відповідей або рішень;
- ▶ образно сприймати, розуміти й оцінювати переконання, погляди та світогляд інших людей; визнавати, що судження інших людей можуть виявитись настільки ж обґрунтованими, як їхні особисті, якщо подивитися на речі з позиції цих людей;
- ▶ розуміти, що ненасильницькі демократичні засоби є ефективними інструментами для мирного вираження поглядів і думок громадян, для дій в умовах відмінності поглядів та для досягнення політичних і соціальних цілей, і цінувати це;
- ▶ цінувати людську гідність, права людини, культурне різноманіття, демократію, справедливість і верховенство права.

Визначення радикалізації, насильницького екстремізму та тероризму

З чотирма основними термінами, які використовуємо в цьому розділі (радикалізація, екстремізм, насильницький екстремізм і тероризм), згодні не всі. Різні автори використовують їх для позначення різноманітних понять. У цьому розділі згадані чотири терміни вживаються у конкретних значеннях, які розкривають їхній зв'язок з ідеями про права людини та демократію.

Що таке радикалізація?

Радикал – це той, хто виступає за фундаментальні та далекосяжні зміни або реструктуризацію суспільної чи політичної системи. Цим терміном позначають не тільки тих, хто вдається до насильства, намагаючись досягти глибоких реформ, але й тих, хто пропонує зробити це в законний і мирний спосіб. Проте в цьому розділі йтиметься лише про тих радикалів, які виступають за спроби досягти соціальних або політичних змін шляхом насильницького екстремізму та тероризму. Тому для цілей цього розділу радикалізацію буде визначено як процес, внаслідок якого людина починає підтримувати, пропагувати насильницький

екстремізм або тероризм, сприяти йому чи вдаватися до нього для здійснення соціальних або політичних змін.

Що таке екстремізм?

З огляду на права людини, терміном «екстремізм» визначаємо будь-яку позицію особи, що значною мірою відхиляється від загальноприйнятих у суспільстві норм, характеризується нетрадиційними переконаннями, які суперечать інтересам основної частини суспільства, втрачає почуття міри у поставлених цілях і засобах, що пропонуються для їх досягнення. Якщо ж поведінка, пов'язана з екстремістською позицією, не порушує і не шкодить правам інших людей, не спрямована на впровадження недемократичних соціальних або політичних змін, то таку позицію слід поважати. Відповідно до Європейської конвенції з прав людини, особи, які приймають екстремістську позицію, мають, як і всі інші, право на свободу думки, совісті та релігії, свободу вираження поглядів і свободу від дискримінації, незалежно від того, наскільки незвичною або дивною їхня позиція може здаватися іншим.

Проте в разі, якщо особа, маючи екстремістські погляди, підриває або порушує права та свободи інших, загрожує їм, вдається до недемократичних засобів або передбачає прагнення недемократичних соціальних або політичних змін, то на неї слід накласти обмеження, передбачені законом, що необхідно для захисту інших людей у демократичному суспільстві та відповідає цій потребі за обсягом.

Що таке насильницький екстремізм?

«Насильницький екстремізм» – екстремістська позиція, яка підтримує, пропагує або застосовує насильство. Жорстокий екстремізм необов'язково має чітко окреслену соціальну чи політичну мету. Наприклад, до нього можуть вдаватися для вираження ненависті до представників конкретної расової, етнічної, національної, релігійної або іншої культурної групи, без будь-якої вираженої мети. Проте за діями багатьох насильницьких екстремістів стоїть певна соціальна чи політична мета, якої вони намагаються досягти, вдаючись до насильства.

Вчинення насильства проти інших є найразючішим порушенням принципів демократії, гідності та прав інших. У будь-якому демократичному суспільстві насильницькому екстремізму треба протистояти та запобігати.

Що таке тероризм?

Тероризм – більш складне явище, ніж насильницький екстремізм. Це особливий тип насильницького екстремізму, метою якого є створення терору для досягнення політичних цілей. Термін «тероризм» може бути визначений як насильницькі дії або загроза застосування насильницьких дій поза рамками права та моралі, що має на меті викликати у населення страх, тривогу чи жах. У тероризмі безпосередніх жертв насильства обирають з певної групи населення випадково або вибірково, щоб згенерувати певне політичне послання, збудоване на страху. Мета цього послання – маніпулювання аудиторією (урядом, громадськістю чи її частиною), залякування, деморалізація, дестабілізація, поляризація, провокація

або примус, причому зловмисники сподіваються, що спричинена цими діями нестабільність призведе до бажаного для них результату.

Протягом багатьох років тероризм використовували різноманітні суб'єкти, зокрема окремі особи, державні утворення, держави, групи, що спонсоруються державами, транзакційні групи (державний тероризм застосовувався у завойовницьких війнах, для підкорення певних груп населення й опозиції).

Чому застосовують насильницький екстремізм і тероризм

До насильницького екстремізму та тероризму вдавалися для досягнення різних радикальних цілей. Такі випадки не пов'язані якоюсь єдиною метою, вони не є чимось новим і траплялися в європейських суспільствах протягом століть.

Цей розділ стосується радикалізації, яка веде до насильницького екстремізму та тероризму, незалежно від конкретної переслідуваної мети.

Варіантність процесів радикалізації

Дослідження процесів радикалізації показали, що не існує єдиного шляху, який веде людину до радикального екстремізму або тероризму. Також не існує єдиного психологічного портрету чи комплексу демографічних характеристик, спільних для всіх людей, залучених до насильницького екстремізму або тероризму. Навпаки, радикалізовані особи походять з багатоманітних соціальних прошарків, мають різні особисті мотиви для переходу до насильницького екстремізму або тероризму, а також опиняються в різних умовах і обставинах, які або сприяють, або перешкоджають переходу до жорстокого екстремізму чи тероризму. В тих самих обставинах, які одну людину підштовхують до радикалізації, може опинитися багато інших осіб, які, однак, не стають радикалами.

Крім того, радикалізація не обов'язково є прямолінійним процесом поступового поглиблення прихильності до насильницького екстремізму або тероризму, що завершується залученням до насильницької боротьби за певну мету. Натомість шлях багатьох людей досить складний і гнучкий – вони залучаються до насильницького екстремізму або відходять від нього, залежно від середовища та людей, з якими мають справу у щоденному житті.

Однак не всі люди, які приймають погляди насильницького екстремізму або тероризму, схильні вчиняти насильницькі дії самостійно; рівень залученості та прихильності різних осіб, які стають на сторону насильницького екстремізму або тероризму, відрізняється. Одні вдаються до насильства охоче та з готовністю, інші згодні лише допомагати у його здійсненні (наприклад, через надання коштів або товарів тим, хто вчиняє насильство); є також люди, які пропагують насильство, але самі не мають бажання брати участь або допомагати у його здійсненні. Групи, що займаються насильницьким екстремізмом і тероризмом, як і будь-які інші соціальні угруповання, зазвичай досить різноманітні за складом. Проте важливо зазначити, що надання підтримки особам, які займаються насильницьким екстремізмом і тероризмом, несе такі ж моральні та правові наслідки, як безпосереднє вчинення насильства.

Умови, що можуть призвести до радикалізації

Дослідження показали, що є багато умов, які можуть призвести до радикалізації. Ці умови можна розділити на два основних типи: умови схильності й умови можливості. Ознайомлюючись із наведеними нижче описами, слід зауважити, що в різних осіб множини цих умов різні, жодна окрема умова не може призвести до радикалізації, і навіть якщо множина умов виявиться досить значною, це необов'язково спонукатиме людину до насильницького екстремізму або тероризму, особливо якщо ця людина має компетентності, що формують опірність до пропаганди та риторики насильницького екстремізму і тероризму.

Усі наведені нижче описи умов складено за матеріалами опублікованих досліджень. Читачам, яким цікаво більше дізнатися про ці умови, варто звернутися до джерел, наведених у переліку довідкової літератури наприкінці цього розділу.

Передумови для радикалізації

Радикалізація може виникнути за однієї або кількох описаних нижче умов – як особистих, так і соціально-політичних (порядок, у якому вони названі, не має особливого значення).

Складні сімейні обставини

У деяких випадках люди виховуються в сім'ях, де виникають конфлікти, трапляється домашнє насильство, зловживання алкоголем і наркотиками, психічні розлади, знущання батьків над дітьми. Вихідці з родин, у яких присутні одна або декілька рис із цього переліку, найімовірніше, дорослішають без належної інтелектуальної, розумової та поведінкової підтримки – є значна ймовірність, що за ними погано доглядали та безсистемно карали. Особи з такого середовища частіше зазнають невдач в освіті, з більшою ймовірністю залучені до підліткової злочинності, насильства та агресії.

Відчуженість від інших людей або суспільства

Віддаленість від батьків та інших членів сім'ї, відчуженість від однолітків, відчуття відокремлення від інших людей, відсутність почуття належності до будь-якої соціальної групи та відчуження від суспільства можуть призвести до емоційної незахищеності, вразливості та самотності. Соціально відчужені особи можуть бути схильні до радикалізації, оскільки членство в насильницькій екстремістській групі легко забезпечує дружні та товариські стосунки, яких такі люди можуть потребувати.

Труднощі із самоідентифікацією

Часом процес формування ідентичності буває розмитим і заплутаним, людям бракує чіткого розуміння власної особистості або воно часто змінюється, тому в них немає ясного та впевненого бачення себе, їм складно описати чи ідентифікувати себе, мету свого життя, справжні зацікавлення, плани на майбутнє. У будь-який конкретний момент непевність ідентичності може стосуватися лише деяких аспектів особистості або ж охоплювати багато різних аспектів. Такі

труднощі з ідентичністю досить поширені у підлітковому та ранньому дорослому віці. Вони можуть бути пов'язані з почуттями сумнівів у собі, невпевненості та нестабільності. Організації, що займаються насильницьким екстремізмом і тероризмом, дають своїм членам сильне відчуття ідентичності, яке ґрунтується на безкомпромісній вірності певним цілям, і в цьому може бути їхня привабливість для людей, що мають труднощі з особистою ідентичністю.

Спрощене мислення

Існують значні відмінності у стилі мислення та логіці різних людей. У деяких осіб спосіб мислення дуже спрощений. Такі люди віддають перевагу однозначним, чітким і визначеним відповідям на запитання, а не повідомленням, що допускають неоднозначність або уточнення. Для них характерні примітивні уявлення про соціальні групи на кшталт «ми проти них», а інших людей вони одразу відносять або до друзів, або до ворогів. Вони надають перевагу широким узагальненням, ігноруючи винятки та альтернативи, без довгих роздумів відкидають погляди, що не збігаються з їхніми, і не бажають змінювати свій спосіб мислення. Виявлено, що люди саме з таким спрощеним стилем мислення більш схильні до конфліктів, менш готові до співпраці та компромісів у вирішенні конфліктів, не виявляють емпатії до людей, які належать до інших соціальних груп, і більш схильні до прийняття догматичних і авторитарних позицій. З'ясовано, що особи з таким стилем мислення більш схильні підтримувати насильницький екстремізм.

Відсутність контактів із позитивними рольовими взірцями й альтернативними поглядами

Деякі люди виростають без позитивних рольових взірців для наслідування, у середовищі повсякденного спілкування стикаються з обмеженим спектром поглядів, не мають практики аналізу, роздумів або діалогу щодо цінностей, поглядів або соціальних проблем у родині чи школі.

Контакти з людьми, які можуть бути взірцями альтруїстичної та шанобливої поведінки, знайомство з багатьма ідеями, ставленнями та роздумами через спілкування та читання можуть відвернути людей, схильних до насильницького екстремізму, від такого шляху. Ті ж, хто були позбавлені таких сприятливих обставин, з більшою ймовірністю вдаються до насильницького екстремізму.

Расизм і дискримінація

Коли представники певної расової, етнічної або релігійної групи, до якої належить особа, постійно стикаються з расизмом, дискримінацією та ворожнечею, або коли ця особа часто зазнавала переслідувань, віктимізації або нападів через свою расу, етнічне походження чи релігію, вона може бути більш схильною до радикалізації. Це відбувається тому, що почуття приниження, обурення та гніву, викликані расизмом і дискримінацією, можуть бути суттєвими мотиваційними факторами для переходу до насильницького екстремізму.

Зубожіння та маргіналізація

Расизм і дискримінація іноді є наслідком безробіття або неповної зайнятості. Це, зі свого боку, може призвести до економічної депривації, блокування соціальної мобільності, обмеження соціально-економічних можливостей, відчуження та маргіналізації. Всі ці умови можуть сприяти схильності людини до радикалізації. Відчуття заблокованої соціальної мобільності та обмежених можливостей може виникнути і за відсутності расизму та дискримінації, наприклад, у разі малозабезпечених представників більшості.

Коли люди порівнюють своє становище зі становищем інших та усвідомлюють, що мають набагато менше ресурсів, ніж їм належало б мати, відчувають бар'єри, що не допускають їх до основної частини суспільства, та відсутність перспектив на успішне майбутнє і достаток, відчуття нерівності та несправедливості можуть викликати широкий спектр емоцій, зокрема пригніченість, обурення та гнів. Ці емоції сприяють процесу радикалізації, особливо якщо людина вважає, що її особистому становищу не можна зарадити в законний спосіб.

Невдоволення і несправедливість

Сприяє радикалізації можуть не лише расизм, дискримінація, зубожіння та маргіналізація. Невдоволення, обурення та роздратування щодо інших виявів несправедливості також можуть спонукати до цього. Наприклад, невдоволення поліцією, засобами масової інформації та їхнім упередженням у висвітленні проблем меншин, злість у зв'язку з порушеннями прав людини, антагонізм, обурення чи навіть ненависть до зовнішньої політики або зовнішньої агресії держави, а також враження щодо подвійних стандартів у політиці уряду можуть сприяти бажанню виступити проти несправедливості. Невдоволення виявами несправедливості проти представників культурної групи, до якої належить людина, можуть стати особливо потужним мотиваційним фактором. Відчуття сильної несправедливості та невдоволення її винуватцями збільшує ймовірність переходу такої людини до насильницького екстремізму.

Розчарування політичними діями і традиційною політикою

На сьогодні розчарування традиційними політичними процесами є досить поширеним явищем. Традиційну політику часто розглядають як домінування еліт, віддалених від повсякденних проблем і життя громадян. Якщо основних політичних діячів сприймають як таких, хто не здатний реагувати на проблеми громадян, або якщо існує переконання, що дії політичних діячів недостатні, щоб належно зарадити цим проблемам, це може викликати недовіру до політичних діячів і невдоволення політичною системою. В результаті можуть з'явитися відчуття відчаю та безвиході; людина може відкинути традиційні демократичні норми, яких дотримуються інші, і вдатися до альтернативних дій, зокрема до насильницького екстремізму.

Розчарування демократичними формами участі громадян

Людина також може відчувати розчарування та зневіру щодо демократичних форм участі громадян. Наприклад, їй здається, що інституційні канали, через які можна виразити свої погляди, є неефективними та не впливають суттєво на державну політику. Почуття безпорадності може призвести до того, що людина не бачитиме сенсу брати участь у традиційних політичних діях (наприклад, у голосуванні, написанні звернень до обраного представника) або в альтернативних мирних формах політичних дій (як участь в акціях протесту, підписаннях петицій). За таких обставин вступ до насильницької екстремістської групи може забезпечити відчуття реального впливу, що його не можна здобути інакше.

Сприятливі умови

Людина обирає радикалізацію як індивідуальну траєкторію внаслідок певних власних схильностей, а от її перехід до жорстокого екстремізму або тероризму може відбутися, якщо на цю особу впливає одна або кілька сприятливих умов. Зазвичай серед таких умов – контакт з ідеологією, яка виправдовує використання насильства.

Контакт із насильницьким екстремізмом через соціальну групу, яка дає відчуття спільності та належності

Активна взаємодія з однодумцями (серед яких і члени сім'ї, представники місцевої громади чи релігійної групи або члени невдоволеної маргіналізованої групи) впливає на налагодження дружніх стосунків та відчуття прийняття серед рівних. Дружні стосунки, що зав'язуються із представниками групи насильницького екстремізму, дають відчуття належності та компенсують наслідки соціального відчуження. Така радикалізація може відбуватися у так званих «вразливих місцях» – у прозелітських релігійних центрах, в'язницях чи інших місцях, на які влада не звертає уваги і де новачки можуть почуватися дезорієнтованими, позбавленими рівноваги, незахищеними або стривоженими. Іноді лідери груп або харизматичні фігури відіграють важливу роль у теплому прийомі новачка та залученні його до групи. Крім того, кілька членів групи можуть виступати в ролі взірців для наслідування, які допомагають підтримувати прихильність людини на ранніх стадіях, сприяють її залученню у групу та знайомлять з ідеями насильницького екстремізму і переконаннями, яких дотримується група. Сприйнятливості новачків до цих ідей може бути високою, якщо вони із самого початку поділяють з іншими членами групи невдоволення реальним станом справ і отождолюють себе з тими, кого вважають жертвами.

Контакт з ідеологією насильницького екстремізму в Інтернеті або друкованих матеріалах

Радикалізація може також відбуватися через контакт з ідеологією насильницького екстремізму в Інтернеті, брошурах та інших друкованих матеріалах. Людина буде податливою до ідеології, викладеної в Інтернеті або в письмових матеріалах, якщо ця ідеологія запропонує пояснення причин проблем, особистого досвіду взаємодії із соціально-політичним світом. Ідеології насильницького екстремізму

зазвичай узаконюють екстремістську позицію, перебільшуючи розбіжності між екстремістською групою і тими, на кого слід спрямовувати насильство, застосовуючи підхід «ми проти них». Звісно, конкретний зміст ідеології в різних екстремістських групах різний, але в більшості ідеологій насильницького екстремізму застосування насильства зображується і прославляється як почесна і престижна річ. Виправдання насильства зазвичай ґрунтується на наративі про пригноблення, згідно з яким «вони» утискають «нас», а тому необхідна насильницька реакція; саме ж насильство зображується як необхідний та ефективний засіб досягнення цілей групи. Отже, ідеологія створює колективну ідентичність, засновану на наративі насильницької боротьби, причому насильство раціоналізується як «захист». У рамках такого виправдання дають нові визначення добра і зла, що допомагає подолати можливі моральні перешкоди на шляху пропаганди і вчинення насильницьких дій. Крім того, ідеології насильницького екстремізму часто дегуманізують людей, проти яких спрямовується насильство, прирівнюючи їх до тварин; це також знижує моральні упередження членів групи щодо насильства.

Деякі насильницькі екстремістські і терористичні групи навчилися поширювати свою ідеологію в Інтернеті у надзвичайно витончений спосіб. Інтернет надає таким групам чимало переваг, зокрема легкий доступ, низьку вартість, слабке регулювання, анонімність, швидкі інформаційні потоки, інтерактивність і велику потенційну аудиторію. Інтернет, крім того, дуже гнучкий: щойно влада заборонить пропаганду на одній веб-сторінці, цей же матеріал можна швидко розмістити на іншій.

Контакт із насильницькою екстремістською ідеологією, що задовольняє інші базові психологічні потреби людини

Ідеології насильницького екстремізму і тероризму можуть виявитися привабливими для деяких людей через те, що задовольняють інші базові психологічні потреби. Наприклад, якщо людина відчуває труднощі з особистою ідентичністю, почувається спантеличеною і невпевненою у тому, ким вона є, якщо в неї виникають почуття незахищеності та сумніви у собі, то ідеологія насильницького екстремізму чи тероризму надає їй чітку та переконливу психологічну основу і відчуття мети, яких інакше не було б. Ідеологія також надає відчуття контролю та розширення можливостей, а також підвищує самооцінку. Прихильність до ідеології може посилитися, якщо людина вважає, що радикальні, різкі та насильницькі висловлювання та дії піднімають її статус у своєму середовищі.

Вплив ідеології насильницького екстремізму, спрямованої на моральне, релігійне або політичне пробудження

Було також з'ясовано, що радикалізація іноді відбувається як наслідок впливу ідеологій, спрямованих на моральне, релігійне чи політичне пробудження. Це може трапитися, якщо ідеологія представляє захист потерпілих прошарків, з якими людина себе ідентифікує, як священний обов'язок. У деяких випадках пробудження може просто означати посилення релігійних переконань, завдяки яким людина більш суворо дотримується релігійних практик; в інших випадках

під пробудженням розуміють перехід від відсутності переконань до певного чітко визначеного набору переконань і вірувань. Хоча було доведено, що таке пробудження відіграло ключову роль у радикалізації деяких насильницьких екстремістів і терористів, багато інших людей переживають дуже схоже моральне, релігійне чи політичне пробудження, але не стають радикалами. Незрозуміло, чому одні люди після цього стають насильницькими екстремістами або терористами, а інші ні.

Контакт із пропагандою насильницького екстремізму, що дає відчуття пригоди, запалу та героїзму

Ще одна причина радикалізації, особливо характерна для молодих чоловіків, полягає у контакті з ідеологіями, емоційна привабливість яких ґрунтується на перспективі героїзму та відчутті пригоди, завзяття, ризику, небезпеки та гострих відчуттів. Саме такі відчуття можуть зацікавити чоловіків, що перебувають на етапі становлення і дослідження власної маскулінності. Було виявлено, що терористична пропаганда орієнтується саме на це, представляючи табори підготовки терористів як щось на кшталт пригодницького активного відпочинку, де молоді люди здатні пережити гострі відчуття і помріяти про славу та героїзм. Деякі групи насильницького екстремізму і тероризму навчилися майстерно пристосовувати свої пропагандистські інтернет-матеріали та відеозаписи для молодіжної аудиторії. Вони можуть вдаватися до технік відеомонтажу, характерних для кіно і телебачення, зображене у відео насильство може бути постановочним, а театр війни подаватися як «ігровий простір». Такі витончені методи підвищують привабливість онлайн-відео для молоді. Інколи такий елемент завзяття приваблює не лише чоловіків. Він може виявитися привабливим і для молодих жінок (наприклад, у зв'язку з думками про подорож до іншої країни для підтримки бійців-героїв на передовій або про сповнене самопожертви духовне життя у халіфаті).

Звісно, описані вище категорії умов не є взаємовиключними, і цілком імовірно, що в багатьох випадках радикалізація людини відбувається через контакт із пропагандою та під впливом інших умов одночасно. Наприклад, в одному і тому ж пропагандистському матеріалі глядачеві пропонують відчуття належності, наратив для пояснення свого політичного невдоволення, відчуття мети та впливу, підвищення самооцінки і додаткову принаду – сподівання пригоди, завзяття і героїзму.

Крім того, варто ще раз підкреслити, що люди рідко радикалізуються через вплив лише однієї умови-схильності чи умови-можливості. Натомість, радикалізація частіше відбувається внаслідок поєднання кількох умов, часом дуже складних, у життєвих обставинах конкретної людини. Крім того, на різних людей різні підгрупи умов діють по-різному. Однак людина може отримати внутрішні ресурси, що забезпечують опірність до цих умов. Якщо це сталося, то радикалізація не відбудеться навіть тоді, коли діє множина умов. Рамка є засобом формування опірності людини до умов-схильностей і до умов-можливостей щодо радикалізації.

Незважаючи на те, що в цьому розділі основну увагу зосереджено на аналізі людини (оскільки цей рівень можна використовувати для формування опірності учнів), не слід забувати і про те, що інституційні структури, нерівність, дискримінація, расизм і бідність створюють умови, що ведуть до радикалізації. Це особливо актуально в тому разі, коли інституційні структури не в змозі вирішувати проблеми, пов'язані зі злиднями та бідністю, коли через упередження відчужуються особи з обмеженими можливостями або коли дискримінація і несправедливість спрямовуються проти конкретних меншин. Іншими словами, самі інституційні структури можуть сприяти маргіналізації людей, відчуттю відчуженості, а отже, і радикалізації.

Опірність до радикалізації

Поняття опірності

Терміном «опірність» описують ситуації, коли людина нормально розвивається й ефективно функціонує, незважаючи на несприятливе становище та важкі умови. Опірність є загальнолюдською рисою, адже багатьом особам вдається знайти стратегії для подолання надскладних умов, з якими доводиться стикатися, а соціально бажаних результатів часто можна досягти, незважаючи на несприятливе становище. Негативні або соціально небажані наслідки виникають, коли люди не можуть знайти відповідних стратегій для протидії несприятливим умовам. Це можливо, якщо умови є надзвичайно ворожими, якщо особі бракує соціальної підтримки в оточенні або психологічних ресурсів, необхідних для пошуку відповідних стратегій боротьби з негараздами.

Формувати опірність до радикалізації

Отже, опірність до радикалізації спостерігається тоді, коли людина, незважаючи на передумови або сприятливі для радикалізації умови, не стає насильницьким екстремістом чи терористом. Дослідження показали, що існує багато дій, якими можна посилити здатність людини протидіяти радикалізації. До них належать перелічені нижче дії:

Позбавити насильницький екстремізм і тероризм гламурного ореолу

Щоб «дегламуризувати» насильницький екстремізм і тероризм, потрібно позбавити їх ореолу містичності та пояснити, як насправді виглядає членство у насильницькій екстремістській або терористичній організації. Для цього можна розповісти, як такі організації маніпулюють своїми членами, спотворюють істину та поширюють неправдиву інформацію, як підбурюють своїх членів до вчинення насильницьких дій. Також варто показати, як залучення до такої організації впливає на повсякденне життя людини, на стосунки з родиною та друзями. Однак просто давати людям знання про сувору реальність насильницького екстремізму і тероризму недостатньо. Для формування здатності протидіяти радикальній ідеології та пропаганді людина також повинна замислитися, як змінилося б життя – її та близьких, якби вона пішла таким шляхом.

Підважувати наративи насильницького екстремізму та пропонувати ненасильницькі альтернативи

Опірність також можна сформувати через підважування спрощених наративів на кшталт «ми проти них», що їх часто пропагують насильницькі екстремісти і терористичні організації. Для цього слід запропонувати ненасильницьку альтернативу, особливо стосовно проблем і несправедливості, через які люди часто вступають до таких організацій. Ненасильницькі альтернативи здатні протистояти ідеям насильницького екстремізму через переконливі аргументи, пояснення і, за необхідності, богословські спростування ідеології насильницького тероризму. Ненасильницькі альтернативи навряд чи будуть результативними, якщо їх поширюватимуть державні установи та діячі з низьким рівнем довіри. Вони ефективніші, якщо їх доноситимуть громадські діячі, яким довіряють і яких поважають, сприймаючи як незалежних від уряду та держави.

Навчати комплексному мисленню

Як зазначалося раніше, спільною рисою тих, хто долучається до насильницького екстремізму, є схильність до спрощеного стилю мислення. Такі люди схильні віддавати перевагу однозначним, чітким і визначеним відповідям на запитання, а не повідомленням, що допускають неоднозначність або уточнення. Такі особи вдаються до занадто широких узагальнень, ігноруючи винятки та альтернативи. Було виявлено, що людей, схильних до спрощеного мислення, можна навчити міркувати у більш складний спосіб. Наприклад, один із варіантів такого навчання спочатку вимагає від учасників окреслити різні погляди з приводу певної проблеми, а потім обміркувати цінності, які стоять за цими поглядами (зокрема за поглядами насильницьких екстремістів), а далі перейти до вироблення спільного розуміння, чому в людей можуть бути різні погляди на проблему. Доведено, що таке навчання може значно збільшити комплексність у поглядах людини на соціальні проблеми. Цей вид навчання стане успішним, якщо буде недирективним, спонукатиме мислити самостійно, заохочуватиме до самостійного збирання інформації, формуватиме готовність розглядати широкий спектр поглядів і піддавати їх критичному оцінюванню, а також приймати відсутність чітких відповідей на складні соціальні та політичні проблеми.

Учити розпізнавати та деконструювати пропаганду

Опірність до радикалізації також може формуватися завдяки навчання, як розпізнавати та деконструювати політичну й ідеологічну пропаганду. Деконструкція пропаганди вимагає вміння використовувати та оцінювати незалежні джерела інформації, особливо такі, які надають наративи, відмінні від пропагандистських. Крім того, особи повинні мати можливість деконструювати основні мотиви, наміри та цілі тих, хто є автором пропаганди, що, зі свого боку, вимагає розуміння та інтерпретації ширшого політичного та соціального контексту, в якому ведеться пропаганда. Людина також має вміти зіставляти проаналізовану інформацію, щоб правильно оцінити пропаганду. Навчання учнів щодо пропаганди може бути використано для формування важливих компетентностей.

Навчати цифрової грамотності

Як зазначалося вище, для насильницьких екстремістських і терористичних організацій Інтернет є ключовим засобом поширення інформації та пропаганди, а також його використовують для безпосередньої комунікації з потенційними кандидатами на вступ до організації. Інтернет може виконувати функції «замкненого світу», підсилюючи та підтверджуючи переконання насильницьких екстремістів і терористів. Навчання цифрової грамотності має вирішальне значення для того, щоб особа могла реагувати не лише на безпосередній зміст матеріалів, знайдених в Інтернеті, а й також на їхню комунікативну мету. Крім того, людині знадобляться вміння розпізнавати сфабриковані новини в Інтернеті (наприклад, перевірка авторства, встановлення, чи справді у наведених джерелах висловлюються саме такі думки, чи підтверджується конкретна історія незалежними джерелами інформації, перевірка дат використання фотознімків тощо).

Людина також повинна вміти розпізнавати онлайн-методи переконання, що їх застосовують екстремістські та терористичні організації. Методи переконання таких організацій часто полягають у використанні емоційно зарядженої риторики і зображень, щоб викликати у глядача гнів, а далі подають ретельно підібрану інформацію, спеціально розроблену з урахуванням особистих потреб потенційних нових членів групи (наприклад, потреби відчуття належності, підвищення самооцінки, соціального статусу, бажання пригод). Процес онлайн-переконування зазвичай веде до інтерактивного спілкування в чатах, на форумах або в соціальних мережах, що дозволяє організації відібрати потенційних нових членів, поступово змінюючи стиль спілкування для посилення своєї привабливості для потенційних нових членів і поступового залучення їх до своєї діяльності. Навчання цифрової грамотності є важливою умовою для забезпечення людей компетентностями, необхідними для правильного поведіння з матеріалами та повідомленнями насильницьких екстремістських і терористичних організацій, на які можна натрапити в мережі Інтернет.

Навчати застосовувати демократичні засоби вираження політичних поглядів

Подальші дії, які можуть бути спрямовані на підвищення опірності особи до радикалізації, полягають у тому, щоб навчити її досліджувати складні політичні й соціальні питання, застосовувати ненасильницькі демократичні засоби для вираження політичних поглядів, розчарування і невдоволення, а також організувати політичне життя та вживати заходів для поліпшення суспільства. Часто невдоволення молоді (наприклад, щодо порушення прав людини та міжнародного права, нежиття заходів проти явної дискримінації) можуть бути обґрунтованими; молоді потрібно навчитися критично оцінювати проблеми, які її хвилюють, і вживати належних політичних заходів для їх розв'язання. Освіта для демократичного громадянства (ОДГ) та освіта з прав людини (ОПЛ) відіграють важливу роль у розвитку компетентностей, необхідних для таких цілей.

Молоді не завжди відомо про повний спектр засобів вираження своїх поглядів органам влади. До них належать не тільки голосування та письмові звернення до обраних представників, а й участь у мирних демонстраціях і маршах, підписання

петицій, звернення до медіа, публікація дописів і статей, створення ініціативних груп для ведення політичних кампаній, застосування соціальних мереж із політичною метою, вступ до організацій, що займаються лобіюванням і проведенням політичних кампаній, участь у політичних фандрейзингових заходах тощо. Крім того, особи, які прагнуть вирішити якусь соціальну проблему або досягти певної мети, можуть організовувати громадські ініціативні групи, займатися волонтерством та фандрейзингом, здійснювати матеріальні пожертви та надавати свій час, брати участь у рухах за бойкотування або на підтримку тих чи інших товарів тощо. Інакше кажучи, існує величезна кількість можливостей висловити свої політичні погляди, посприяти досягненню соціально-політичних цілей, реалізувати бажання зробити свій внесок у ці процеси. Для тих, кого турбують проблеми в інших країнах, також доступні численні варіанти – робота на користь міжнародних благодійних організацій і НУО, які, серед іншого, можуть дати можливість подорожувати та займатися волонтерською діяльністю за кордоном. Коротко кажучи, ОДГ та ОПЛ можна застосовувати для того, щоб надати людині широкий спектр компетентностей, необхідних для участі та здійснення політичної діяльності мирними демократичними засобами.

Актуальність Рамки для формування опірності до радикалізації

Усі перелічені вище методи, які визнано ефективними у формуванні опірності до радикалізації, розвивають компетентності, що дають можливість захистити себе за умов і сприятливих обставин, у яких, зазвичай, відбувається радикалізація. Розвиваючи такі компетентності та здатність протидіяти радикалізації, можна звести до мінімуму можливі негативні наслідки й, натомість, досягти позитивних результатів, бажаних для суспільства.

Компетентності, які розвивають зазначені методи

Методи, про які тут йдеться, допомагають розвивати зазначені нижче компетентності. Позбавлення «гламурного» ореолу усього, що пов'язане з насильницьким екстремізмом чи тероризмом, надає людині знання та розуміння того, до чого вони призводять на практиці, стимулює до критичних роздумів про себе і про те, як участь у діяльності такої організації вплинула б на особисті та родинні стосунки та майбутнє загалом. Деконструкція насильницьких екстремістських наративів і пропонування ненасильницьких альтернатив має на меті стимулювати людину до аналізу та критичного оцінювання спрощених наративів на кшталт «вони проти нас», до відкритості щодо альтернативних наративів і пояснень соціальних та політичних проблем. Підготовка людини до застосування більш комплексного мислення передбачає допомогу в розвитку самостійного мислення. Особа вчиться збирати інформацію, бути відкритою, вивчати широкий спектр поглядів, критично оцінювати різні погляди та приймати неоднозначність – відсутність чітких відповідей на складні соціальні та політичні питання.

Навчання з виявлення та деконструкції пропаганди формує вміння аналізувати та критично оцінювати пропаганду, розширює доступ до незалежних джерел

інформації. Також розвивається розуміння суті повідомлень у засобах масової інформації (зокрема мотивів, намірів і цілей авторів таких повідомлень), комунікативних стратегій, що їх застосовують автори пропаганди, відбувається осмислення політичних і соціальних контекстів, у яких ведеться пропаганда. Навчання цифрової грамотності також підтримує розвиток широкого спектру компетентностей, зокрема: здатність розуміти комунікативні наміри тих, хто розміщує матеріали в Інтернеті, вміння аналізувати та оцінювати зміст цих матеріалів, звертатися до альтернативних джерел інформації, можливість розуміти особливості мовлення і комунікаційних процесів в онлайн-середовищі.

Навчання щодо демократичних засобів вираження своїх політичних поглядів передбачає поглиблення знань і розуміння демократичних процесів та законодавства, розуміння комунікації (тобто того, як комунікація спрямовується і пристосовується до цільової аудиторії), формує вміння відповідно адаптувати власну комунікацію. Таке навчання загалом розвиває вміння співпрацювати та вирішувати конфлікти (щоб можна було здійснювати демократичні дії разом зі співвітчизниками), формує громадянську свідомість (схильність до демократичних дій), відповідальність (здійснення лише відповідальних дій) і самодостатність (відчуття, що можна досягнути мети – принаймні, частково – за допомогою демократичних дій).

Інакше кажучи, методи, які ефективні для формування опірності до радикалізації, пов'язані з розвитком таких компетентностей:

- ▶ Знання та критичне розуміння насильницького екстремізму і тероризму.
- ▶ Знання та критичне розуміння самого себе.
- ▶ Аналітичне та критичне мислення.
- ▶ Відкритість до переконань і світогляду інших людей.
- ▶ Уміння самостійно вчитися.
- ▶ Прийняття неоднозначності та невизначеності.
- ▶ Знання і критичне розуміння ЗМІ.
- ▶ Знання і критичне розуміння політики та права.
- ▶ Знання і критичне розуміння мови та спілкування.
- ▶ Мовні та комунікативні вміння.
- ▶ Уміння співпрацювати.
- ▶ Уміння вирішувати конфлікти.
- ▶ Громадянська свідомість.
- ▶ Відповідальність.
- ▶ Упевненість у собі.

Зверніть увагу, що усі ці компетентності, за винятком першої, охоплює Рамка. У її структурі 20 компетентностей, необхідних для компетентного демократичного громадянства (див. том I цієї публікації).

Цей перелік компетентностей містить ставлення, вміння, знання та критичне розуміння. Зверніть увагу: цінностей у цьому переліку немає. Проте цінності є

невід'ємною частиною Рамки. Крім того, ОДГ та ОПЛ спрямовані саме на розширення можливостей учнів і студентів щодо поцінування прав людини, культурного багатоманіття, демократії та верховенства права. Тому Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й освіти в галузі прав людини (2010 р.) визначає ОДГ як навчання, підготовку, підвищення обізнаності, інформацію, практику та діяльність, які мають на меті розвивати знання, вміння, навички і розуміння учнів, формувати їхнє ставлення та поведінку, дати можливість здійснювати та захищати свої демократичні права й обов'язки в суспільстві, цінувати багатоманітність і відігравати активну роль у демократичному житті, щоб заохочувати до демократії та верховенства права й захищати ці інститутції. Аналогічно Хартія визначає ОПЛ як навчання, підготовку, підвищення обізнаності, інформацію, практику та діяльність, які мають на меті дати можливість учням зробити свій внесок у будівництво та захист універсальної культури прав людини в суспільстві для заохочення та захисту цих прав й основних свобод.

Використання загальношкільного підходу для розвитку компетентностей

Дослідження показало, що ОДГ та ОПЛ найкраще досягають мети тоді, коли реалізуються із застосуванням загальношкільного підходу. Цей підхід передбачає інтеграцію цінностей демократії та прав людини в усі аспекти шкільного життя, зокрема у навчальні програми, методи та навчальні ресурси, оцінювання, структури та процеси врядування й ухвалення рішень, правила поведінки, стосунки «працівник - працівник» і «працівник - учень», у позашкільні заходи і зв'язки з громадою. Загальношкільний підхід створює середовище навчання, в якому можна вивчати, розуміти демократичні цінності та принципи, здобувати досвід їхнього використання безпечним і мирним способом.

Впроваджуючи загальношкільний підхід до ОДГ та ОПЛ, треба зважати на кілька засад. До них належать, серед іншого:

- ▶ Впровадження відкритого середовища у класі та школі. Це середовище, в якому учні можуть порушувати проблеми, що їх хвилюють, де є змога обговорювати суперечливі питання, де учнів заохочують висловлювати свою думку та вислуховувати одне одного, вивчаючи різні погляди. Клас є безпечним простором – відкритим, партиципативним, інклюзивним, де панує повага, а учні беруть участь у встановленні та впровадженні основних правил, що визначають поведінку тоді, коли дискусія стає занадто емоційною або виникають суттєві розбіжності щодо якогось питання.
- ▶ Впровадження у школі етосу поваги до прав людини, де правила і практики, засновані на принципах прав та обов'язків людини, стають основою діяльності школи та навчально-методичних підходів і застосовуються в усіх пов'язаних зі школою відносинах, у тому числі між учнями, вчителями, батьками та керівництвом, а також з місцевою громадою і світом.
- ▶ Вимога, щоб частина формальної освіти учнів відбувалася у формі соціальних проектів і заходів на користь громади. Такі проекти передбачають, щоб учні брали участь в організованих заходах на користь своєї громади, причому заходи мають ґрунтуватися на тому, що було вивчено у класі; після цього учні мають критично обміркувати здобутий практичний досвід з погляду

навчання, глибшого розуміння змісту курсу та посилення відчуття особистих цінностей і громадянської відповідальності.

- ▶ Надання учням можливості брати участь у формальних процедурах ухвалення рішень у навчальному закладі, місцевій громаді, наприклад, через учнівські/ студентські ради, представництво у робочих групах тощо.

Які кроки треба застосувати для впровадженні загальношкільного підходу, описано в розділі 5 цієї публікації, присвяченому безпосередньо загальношкільному підходу.

Численні наукові дослідження доводять: коли учні відчувають, що перебувають у безпечному навчальному середовищі, у якому можна досліджувати, розуміти і здобувати досвід цінностей демократії та прав людини, то вони більш схильні:

- ▶ активно цікавитися знаннями про громадянське суспільство;
- ▶ підтримувати демократичні цінності;
- ▶ розуміти власні права й обов'язки щодо інших людей;
- ▶ підтримувати права інших;
- ▶ розвивати глибші здібності критичного мислення;
- ▶ формувати позитивну та соціально-відповідальну ідентичність;
- ▶ розвивати позитивні відносини співпраці з однолітками на підставі вміння слухати, поваги та емпатії;
- ▶ брати відповідальність за власні рішення;
- ▶ позитивно ставитися до інклюзивності та багатоманітності суспільства;
- ▶ брати участь у соціально-політичній діяльності;
- ▶ відчувати себе активними громадянами, які можуть боротися з несправедливістю, нерівністю та бідністю у світі;
- ▶ брати участь у демократичних процесах у майбутньому.

Іншими словами, ОДГ та ОПЛ, що реалізуються із застосуванням загальношкільного підходу, допомагають учням стати обізнаними, вдумливими, відповідальними, зацікавленими й активними громадянами (дізнатися більше про наукові дослідження, що лягли в основу цього висновку, можна з джерел, запропонованих наприкінці розділу під заголовком «Довідкова література»).

Як застосовувати Рамку для розвитку опірності до радикалізації

Рамку було розроблено як всебічний, системний і послідовний засіб впровадження ОДГ та ОПЛ із застосуванням загальношкільного підходу до формування компетентностей, необхідних учням для захисту та підтримки людської гідності, прав людини, культурного різноманіття, демократії та верховенства права. Рамка пропонує модель компетентностей, дескриптори та вказівки щодо розробки навчальної програми, застосування педагогічних методів та оцінювання – матеріали, необхідні для систематичного впровадження ОДГ та ОПЛ у систему формальної освіти, починаючи від дошкільної та закінчуючи вищою. Крім того, як було зазначено вище, за умови належного застосування, Рамка також допомагає

передати учням компетентності, які забезпечують опірність до широкого спектру схильностей та зовнішніх умов щодо радикалізації, які було описано в цьому розділі.

Підкреслюємо, що Рамка є більш комплексним і системним засобом для формування в учнів компетентностей, необхідних для опірності, ніж будь-який із окремих методів, розглянутих у розділі «Опірність до радикалізації». До того ж навчання, згідно з Рамкою, обов'язково передбачає застосування чотири з шести методів, розглянутих у цій частині розділу (розвиток комплексного мислення, навчання з розпізнавання пропаганди, цифрова грамотність та застосування демократичних засобів); ніщо не заважає доповнити та підсилити навчання, засноване на Рамці, використанням двох інших методів (позбавлення насильницького екстремізму і тероризму «гламурного ореолу» та підваження наративів насильницького екстремізму з пропозиціями ненасильницьких альтернатив).

Коротко кажучи, Рамка передбачає комплексну систему підвищення опірності молоді до умов, які можуть призвести до радикалізації. Є чимало доказів того, що особи, які мають компетентності, визначені Рамкою, стійко протистоятимуть досить широкому діапазону умов-схильностей та умов-можливостей щодо радикалізації, описаних у цьому розділі.

Практика: як досягти цілей?

Тим, хто бажає формувати опірність молоді до радикалізації, слід розглянути питання про впровадження навчальної програми, орієнтованої на компетентності, до формальної системи освіти, що сприятиме розвитку 20 компетентностей, які містяться в Рамці. Вказівки щодо того, як застосовувати Рамку для аудиту та перегляду чинної навчальної програми або для розробки нової, наведено в першому розділі цього тому, який присвячено навчальним програмам. Для посилення результату така навчальна програма, орієнтована на компетентності, повинна реалізовуватися через загальношкільний підхід. П'ятий розділ, присвячений загальношкільному підходу, пояснює, як можна впроваджувати Рамку за допомогою цього підходу.

Крім того, навчальна програма, орієнтована на компетентності, повинна пропонувати відповідні педагогічні методи, так само досягнення учня в оволодінні компетентностями теж треба оцінювати за допомогою відповідних методів. Вказівки щодо таких методів наведено у другому і третьому розділах, присвячених педагогіці та оцінюванню відповідно. Освіта для вчителів також потребує коригування, щоб учителі розширювали свої права і можливості, набуваючи досвіду, необхідного для реалізації навчальної програми, орієнтованої на компетентності. Четвертий розділ, присвячений освіті вчителів, містить вказівки з цього приводу.

Отже, Рамка пропонує комплексний набір матеріалів, якими можна керуватися в освітній політиці та практиках навчальних закладів, що дасть можливість на рівні формальної освіти виробляти опірність учнів до радикалізації під впливом насильницьких і екстремістських комунікацій, пропаганди та риторики.

Рекомендації

Особам, що ухвалюють політичні рішення, і законотворцям у галузях демократичного врядування, державної влади, соціальної інтеграції, соціальної згуртованості, правоохоронної діяльності, безпеки та освіти

- ▶ переглянути й оновити систему формальної освіти вашої країни, щоб вона відповідала системі Рамки, та надати можливість учням набувати компетентності, необхідні для посилення опірності до радикалізації, яка здійснюється через вплив насильницьких екстремістських і терористичних матеріалів.

Особам, які ухвалюють політичні рішення, та законотворцям у галузі освіти

- ▶ Забезпечити відповідну освіту щодо принципів і практик Рамки для всіх освітян, зокрема для вчителів, викладачів, керівників шкіл, старших учителів, учителів-практикантів тощо.
- ▶ Надати освітянам можливість навчатися з проблематики радикалізації, яка веде до жорстокого екстремізму та тероризму, а також про те, як можна застосовувати Рамку для боротьби з такою радикалізацією.
- ▶ Забезпечити матеріальну підтримку та ресурси, необхідні для впровадження Рамки у всій системі формальної освіти у вашій країні.

Освітянам-практикам, поліції, працівникам служб безпеки та іншим державним суб'єктам, залученим до запобігання насильницькому екстремізму та тероризму

- ▶ Ознайомитися з принципами та практикою Рамки.

Особам, що ухвалюють політичні рішення, і законотворцям у галузях демократичного врядування, державної влади, соціальної інтеграції, соціальної згуртованості, охорони правопорядку та безпеки

- ▶ застосовуйте Рамку як основу для співпраці із законотворцями в галузі освіти, щоб політика соціальної інтеграції, соціальної єдності, охорони правопорядку та безпеки не заперечувала цілям освіти, викладеним у Рамці, та методам, якщо їх можна використовувати для розвитку учнівських компетентностей для культури демократії (наприклад, середовище відкритості у класі, етос поваги до прав людини).

Особам, які ухвалюють політичні рішення, і законотворцям у галузях демократичного врядування, державної влади, соціальної інтеграції та соціальної згуртованості

- ▶ Подбати про те, щоб державні установи та їхні структури реагували на проблеми громадян і зміцнювали свою легітимність через консультативний діалог і надійну демократичну участь.
- ▶ Забезпечити створення систем і структур, завдяки яким учні зможуть впливати на рішення, які їх стосуються.
- ▶ Вживати заходів для розв'язання ширших проблем, пов'язаних із нерівністю, дискримінацією та відторгненням маргіналізованих прошарків населення.

Ресурси

Council of Europe (1950), *European Convention on Human Rights*, Council of Europe, Strasbourg: www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf.

Council of Europe (2010), *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, Recommendation CM/Rec(2010)7 and explanatory memorandum*. Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/16803034e3>.

Council of Europe (2016), *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Council of Europe, Strasbourg: www.coe.int/competences.

Council of Europe (2016), *Teaching controversial issues*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/16806948b6>.

Council of Europe (2017), *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (accompanying chapters in the present volume on curriculum, pedagogy, assessment, the whole-school approach and teacher education), Council of Europe, Strasbourg.

Radicalisation Awareness Network (2017), *Preventing radicalisation to terrorism and violent extremism: approaches and practices*: https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-best-practices/docs/ran_collection-approaches_and_practices_en.pdf.

UNESCO (2013), *Media and information literacy: policy and strategy guidelines*, UNESCO, Paris: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf>.

United Nations (1948), *Universal Declaration of Human Rights*, United Nations, New York: www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/. United Nations (1989), *Convention on the Rights of the Child*, United Nations, New York: www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx.

Довідкова література

Bartlett J., Birdwell J. and King M. (2010), *The edge of violence*, Demos, London, available at www.demos.co.uk/files/Edge_of_Violence_-_full_-_web.pdf?1291806916, accessed 30 December 2017.

Bonnell J. et al. (2011), *Teaching approaches that help to build resilience to extremism among young people*, Research Report DFE-RR119, Department for Education, London, available at www.gov.uk/government/publications/teaching-approaches-that-help-to-build-resilience-to-extremism-among-young-people, accessed 30 December 2017.

Bouchard M. (ed.) (2015), *Social networks, terrorism and counter-terrorism: radical and connected*, Routledge, London.

Briggs R. and Feve S. (2014), *Countering the appeal of extremism online*, Institute for Strategic Dialogue, London, available at www.dhs.gov/sites/default/files/publications/Countering%20the%20Appeal%20of%20Extremism%20Online-ISR%20Report.pdf, accessed 30 December 2017.

Council of Europe (2015), *The fight against violent extremism and radicalisation leading to terrorism – Action Plan*, 19 May 2015, CM(2015)74, Council of Europe, Strasbourg, available at https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805c3576, accessed 30 December 2017.

Council of Europe (2016), *Action Plan on building inclusive societies (2016-2019)*, CM(2016)25, Council of Europe, Strasbourg, available at [https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?Reference=CM\(2016\)25](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?Reference=CM(2016)25), accessed 30 December 2017.

Covell K. (2013), «Children’s human rights education as a means to social justice: a case study from England», *Revista Internacional de Educacion para la Justicia Social* Vol. 2, No. 1, pp. 35-48.

Crone M. (2010), *Dynamiker i ekstremistiske miljøer*, DIIS, Copenhagen, available at https://www.diis.dk/files/media/publications/import/extra/wp2010-24-dynamikkeri-ekstremistiske_miljoer-web_1.pdf, accessed 30 December 2017.

Davies L. (2008), *Educating against extremism*, Trentham Books, Stoke on Trent.

Davies L. et al. (2015), *Formers and families: transitional journeys in and out of violent extremisms in the UK*, Connect Justice, Birmingham, available at www.connectjustice.org/UK-Formers-&-Families.pdf, accessed 30 December 2017.

Department for Communities and Local Government (2010), *Preventing support for violent extremism through community interventions: a review of the evidence. Rapid evidence assessment – Full final report*, DCLG, London, available at <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20120919164935/http://www.communities.gov.uk/documents/communities/pdf/1513881.pdf>, accessed 30 December 2017.

Dyer E. and Simcox R. (2013), *Al-Qaeda in the United States: a complete analysis of terrorist offenses*, Henry Jackson Society, London.

European Commission’s Expert Group on Violent Radicalisation (2008), *Radicalisation processes leading to acts of terrorism*, European Commission, Brussels.

Hatcher J. A., Bringle R. G. and Hahn T. W. (eds) (2017), *Research on student civic outcomes in service learning: conceptual framework and methods*, Stylus Publishing, Sterling, VA.

Hemmingsen A. S. (2015), *An introduction to the Danish approach to countering and preventing extremism and radicalization*, DIIS, Copenhagen, available at http://pure.diis.dk/ws/files/470275/DIIS_Report_2015_15_2_ed..pdf, accessed 30 December 2017.

Hogg M. A., Kruglanski A. and van den Bos K. (eds) (2013), «Uncertainty and extremism», *Journal of Social Issues* Vol. 69, No. 3, pp. 407-613.

Horgan J. (2014), *The psychology of terrorism* (2nd edn), Routledge, New York.

Kuhle L. and Lindekilde L. (2010), *Radicalization among young Muslims in Aarhus*, Centre for Studies in Islamism and Radicalisation, Aarhus, available at https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2725/files/2016/04/radicalization_aarhus.pdf, accessed 30 December 2017.

Lennings C. J. et al. (2010), «Grooming for terror: the internet and young people», *Psychiatry, Psychology and Law* Vol. 17, No. 3, pp. 424-37.

Liht J. and Savage S. (2013), «Preventing violent extremism through value complexity: being Muslim being British», *Journal of Strategic Security* Vol. 6, No. 4, pp. 44-66.

Ragazzi F. (2018), *Students as suspects? The challenges of counter-radicalisation policies in education in the Council of Europe member states – Interim report*, Council of Europe, Strasbourg.

Ranstorp M. and Hyllengren P. (2013), *Forebyggande av Valdsbejakande Extremism I Tredjeland*, Swedish Defence University, Stockholm.

Roy O. (2016), *Le djihad et la mort*, Editions du Seuil, Paris.

Savage S., Khan A. and Liht J. (2014), «Preventing violent extremism in Kenya through value complexity: assessment of being Kenyan being Muslim», *Journal of Strategic Security* Vol. 7, No. 3, pp. 1-26.

Schmid A. P. (ed.) (2011), *The Routledge handbook of terrorism research*, Routledge, Abingdon.

Schulz W. et al. (2010), *ICCS 2009 International Report: civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries*, IEA, Amsterdam, available at www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf, accessed 30 December 2017.

Sebba J. and Robinson C. (2010), *Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award: Final report*, UNICEF UK, London, available at www.unicef.org.uk/rightsrespecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2014/12/RRSA_Evaluation_Report.pdf, accessed 30 December 2017.

Singh J., Kerr P. and Hamburger E. (eds) (2016), *Media and information literacy: reinforcing human rights, countering radicalization and extremism*, UNESCO, Paris, available at <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246371e.pdf>, accessed 30 December 2017.

Torney-Purta J. et al. (2001), *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*, IEA, Amsterdam, available at www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/CIVED_Phase2_Age_Fourteen.pdf, accessed 30 December 2017.

UNICEF UK (2017), *Rights Respecting Schools Award*, UNICEF UK, London, available at www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/, accessed 30 December 2017.

Youth Justice Board for England and Wales (2012), *Preventing religious radicalisation and violent extremism: a systematic review of the research evidence*, available at www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/396030/preventing-violent-extremism-systematic-review.pdf, accessed 30 December 2017.

Sales agents for publications of the Council of Europe
Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe
Місця продажу публікацій Ради Європи

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: + 32 (0)2 231 04 35
Fax: + 32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services
c/o Michot Warehouses
Bergense steenweg 77
Chaussée de Mons
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW
Tel.: + 32 (0)2 706 52 27
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: + 1 613 745 2665
Fax: + 1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.
Marasovičeva 67
HR-21000 SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

**CZECH REPUBLIC/
RÉPUBLIQUE TCHÈQUE**

Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: + 420 2 424 59 204
Fax: + 420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
<http://www.suweco.cz>

DENMARK/DANEMARK

GAD
Vimmelskaflet 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: + 45 77 66 60 00
Fax: + 45 77 66 60 01
E-mail: reception@gad.dk
<http://www.gad.dk>

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: + 358 (0)9 121 4430
Fax: + 358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilauus@akateeminen.com
<http://www.akateeminen.com>

FRANCE

Please contact directly /
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81
Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10
E-mail: publishing@coe.int
<http://book.coe.int>

Librairie Kléber
1, rue des Francs-Bourgeois
F-67000 STRASBOURG
Tel.: + 33 (0)3 88 15 78 88
Fax: + 33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kleber@coe.int
<http://www.librairie-kleber.com>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: + 47 2 218 8100
Fax: + 47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: + 48 (0)22 509 86 00
Fax: + 48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL

Marka Lda
Rua dos Correeiros 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
E mail: apoio.clientes@marka.pt
www.marka.pt

**RUSSIAN FEDERATION/
FÉDÉRATION DE RUSSIE**

Ves Mir
17b, Butlerova ul. - Office 338
RU-117342 MOSCOW
Tel.: + 7 495 739 0971
Fax: + 7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
<http://www.vesmirbooks.ru>

SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl
16, chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: + 41 22 366 51 77
Fax: + 41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

TAIWAN

Tycoon Information Inc.
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road
Taipei, Taiwan
Tel.: 886-2-8712 8886
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777
E-mail: info@tycoon-info.com.tw
orders@tycoon-info.com.tw

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: + 44 (0)870 600 5522
Fax: + 44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

**UNITED STATES and CANADA/
ÉTATS-UNIS et CANADA**

Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: + 1 914 472 4650
Fax: + 1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

Модель компетентностей для культури демократії



Рада Європи підтримує і захищає права людини, демократію та верховенство права. Ці принципи вже десятиліттями лежать в основі європейських суспільств і політичних систем, проте вони потребують підтримки та сприяння, особливо за часів економічної та політичної кризи.

Загальновідомо, що демократія означає форму правління, яка здійснюється народом та від імені народу, і що вона не може функціонувати без інституцій, які забезпечують регулярні, вільні та справедливі вибори, правління більшості та підзвітність уряду. Проте такі інституції не працюватимуть без активних та відданих демократичним цінностям і ставленням громадян. Якраз освіта виконує це важливе завдання із формування демократичних цінностей, а пропонується Рамка призначена для того, щоб системи освіти послідовно використовували широкий спектр підходів під час формування й оцінювання компетентностей для демократичної культури.

Третій том – це, по суті, посібник із використання моделі компетентностей і відповідних дескрипторів, поміщених у першому та другому томі, в шести різних освітніх сферах. Загалом три томи цього видання пропонують освітянам набір інструментів для планування, впровадження та оцінювання педагогічної діяльності, зокрема у формальній і неформальній освіті.

UKR

www.coe.int

Рада Європи є провідною організацією із захисту прав людини континенту. Вона включає в себе 47 держав-членів, 28 з яких є членами Європейського союзу. Усі держави-члени Ради Європи підписалися під Європейською конвенцією з прав людини – договір, спрямований на захист прав людини, демократії та верховенства закону. Європейський суд з прав людини контролює здійснення Конвенції у державах-членах.

**Третій том тритомного видання.
Не для продажу.**

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE