

УДК 373.3/.5:005.336.2

DOI: 10.24144/2524-0609.2025.56.211-216

Смагін Ігор Іванович

доктор педагогічних наук, доцент

кафедра суспільно-гуманітарних дисциплін

КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради

м.Житомир, Україна

igsmagin@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-3464-4595>

Смагіна Таїса Миколаївна

кандидат педагогічних наук

кафедра методики викладання навчальних предметів

КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради

м.Житомир, Україна

smagina1967@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-0659-5431>

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ОРІЄНТИРИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 2030

Анотація. У 2015 році Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) ініціювала проєкт «Освіта 2030», орієнтований на оновлення переліку компетентностей, необхідних сучасним випускникам для успішного життя. Ця ініціатива знаменувала концептуальний зсув: ключові компетентності перестали розглядатися як кінцева мета освіти, натомість було висунуто ідею трансформаційних компетентностей. Вони не лише допомагають учням адаптуватися до змін, а й надають інструменти для активного впливу на власне майбутнє, сприяючи як особистісному розвитку, так і суспільному добробуту. У статті на основі аналізу наукових джерел, освітніх документів та рекомендацій ОЕСР розкривається сутність трансформаційних компетентностей і обґрунтовується їхня необхідність для вдосконалення державних освітніх стандартів України. Автори роблять висновок, що інтеграція трансформаційних компетентностей у шкільну освіту є ключовим кроком для формування відповідальних громадян і забезпечення успішної самореалізації українських учнів у динамічному світі.

Ключові слова: компетентності, ключові компетентності, трансформаційні компетентності, державні освітні стандарти.

Вступ. Окремі представники сучасної української освітньої експертної спільноти вважають, що компетентнісний підхід у загальній середній освіті є застарілим, оскільки він базується на вимогах другої половини ХХ століття й не враховує актуальних освітніх запитів. Водночас цей підхід закріплений у державних стандартах початкової, базової і повної загальної середньої освіти з 2011 року, а нові стандарти базової та профільної середньої освіти продовжують орієнтуватися на розвиток ключових компетентностей. Концепція «Нова українська школа» також ґрунтується на ключових компетентностях та наскрізних умінях. Крім того, професійні стандарти для низки педагогічних видів діяльності визначають професійні компетентності як основні показники реалізації освітянами трудових функцій.

У цьому контексті постає питання: чи ключові компетентності відповідають викликам і перспективам розвитку шкільної освіти в першій третині ХХІ століття? Чи потребують вони вдосконалення або навіть переосмислення? Пошук відповідей на ці питання є важливим завданням для вдосконалення державних освітніх стандартів, які визначають стратегічний напрям розвитку освіти.

З метою аналізу цієї проблематики нами було опрацьовано наукові публікації, нормативні документи, рекомендації та практичні підходи, запропоновані експертами Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР). Ураховуючи, що Директорат освіти та навчок ОЕСР у 2023–2024 роках розпочав активну співпрацю з Україною, особлива увага нами була приділена стратегічним цілям розвитку шкільної освіти до 2030 року, визначеними цією організацією. Саме в документах ОЕСР з'являється поняття трансформаційних компетентностей, які розширюють і вдосконалюють концепцію ключових

компетентностей, закріплену в чинному освітньому законодавстві України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ми розпочали аналіз із узагальнювальних публікацій М.Тагума, В.Хеннон та А.Фріда, у яких дослідники визначають 1997 рік як початок роботи над концепцією та змістом ключових компетентностей. Саме тоді ОЕСР ініціювала проєкт DeSeCo (Definition and Selection of Competencies – «Визначення та вибір компетентностей»), який став основою для подальшого формування стратегічного бачення ключових компетентностей у сфері освіти та розвитку [1]. Цей проєкт мав на меті розробку концептуальної основи для визначення ключових компетентностей та формування на їх основі основних цілей освіти.

Згідно з цим проєктом, компетентності виявляються чи спостерігаються в діях, які людина здійснює в конкретних контекстах і ситуаціях. Такі дії мають чітку мету, мотиви та обґрунтування [4, с.6]. У 2001 році міністри освіти країн ОЕСР офіційно визнали необхідність формування ключових компетентностей у населення як важливого чинника сталого розвитку та соціальної згуртованості [7, с.22]. Ця ідея концептуально спиралася на дослідження DeSeCo. У рамках проєкту була сформована цілісна модель компетентності, що поєднувала когнітивні, емоційні, мотиваційні, соціальні та поведінкові компоненти, зокрема знання, уміння, навички, установки, цінності та ставлення [4, с.6]. Було виокремлено [8] три основні категорії ключових компетентностей.

1. Взаємодія в соціально неоднорідних групах – у сучасному взаємозалежному світі важливо вміти співпрацювати з представниками різних соціальних верств та культур. Оскільки спільноти стають дедалі більш різноманітними та фрагментованими, здатність ефективно керувати міжособистісними

відносинами є важливою як для особистого благополуччя, так і для розвитку нових форм соціальної взаємодії [8, с.5]. Здатність об'єднуватися та ефективно взаємодіяти в соціально неоднорідних групах є ключовою компетентністю в умовах сучасних демократичних суспільств, оскільки допомагає вирішувати актуальні виклики та проблеми.

Об'єднання та функціонування в таких групах включає кілька важливих складників. Насамперед, необхідна здатність сприймати та розуміти позицію інших, навіть якщо вона відрізняється від власної. Також важливими є навички переговорів і пошуку компромісів у разі конфлікту інтересів, що сприяє знаходженню взаємоприйнятних рішень. Водночас, ця компетентність передбачає вміння діяти демократично в груповій взаємодії, формувати спільні порядки денні, які долають культурні відмінності, а також розробляти спільні стратегії для досягнення узгоджених цілей. Вона потребує збалансування між відданістю груповим нормам і збереженням автономії, що дає змогу людині діяти самостійно, водночас залишаючись ефективним учасником соціальної взаємодії [4, с.16].

2. Автономна дія – люди повинні вміти брати відповідальність за управління власним життям, усвідомлювати соціальний контекст своєї діяльності та діяти самостійно. Автономність не означає ізоляцію, а навпаки, передбачає розуміння соціальної динаміки, своєї ролі в суспільстві та здатність відповідально контролювати умови власного життя та професійної діяльності [8, с.16].

Автономна дія пов'язана зі створенням і реалізацією складних проектів у різних сферах життя: особистому, сімейному, професійному, політичному та суспільному. Це означає здатність індивіда відстоювати свої права та інтереси, активно взаємодіяти з оточенням, формувати власні цілі й досягати їх. Однак рефлексивна автономія потребує розуміння соціального контексту, в якому діє людина, та усвідомлення власної ролі в ньому. Автономна дія, яка ґрунтується на знаннях про суспільні процеси, необхідна для запобігання домінуванню та експлуатації [4, с.15].

Діяти автономно означає набувати компетентностей, що сприяють формуванню індивідуальної автономії в різних ролях: громадянина, працівника, члена сім'ї, споживача тощо. Водночас автономія є важливим чинником розвитку особистої ідентичності та самосвідомості [4, с.15].

При цьому автономія не є універсальною цінністю, оскільки вона тісно пов'язана із сучасністю, демократією та індивідуалізмом. У демократичному суспільстві вона розглядається як прагнення та фундамент індивідуальної ідентичності. Водночас автономія завжди має межі, оскільки людина існує в соціальному контексті, де на неї покладені певні обов'язки перед суспільством, а також формується почуття взаємозв'язку з іншими [2].

3. Використання інструментів в інтерактивному режимі – людина повинна ефективно застосовувати широкий спектр інструментів для взаємодії з довкіллям: як у фізичному, так і в соціально-культурному контексті (наприклад, мова). Важливо не лише володіти цими інструментами, а й адаптувати їх для власних цілей [8, с.12]. Використання інструментів в інтерактивному режимі охоплює всі компетентності, які дають змогу людині ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем (наприклад, знаннями, інформацією або інформаційними технологіями) [4, с.15].

Таким чином, проєкт DeSeCo став основою для

сучасного розуміння ключових компетентностей, які мають не лише освітнє, а й ширше соціально-економічне значення. Як зазначають експерти, три конструкції ключових компетентностей мають високий рівень абстракції і повинні розглядатися як ідеальні типи. Вони застосовуються до різноманітних контекстів та сфер діяльності, залишаючись релевантними для успішної взаємодії у складному фізичному, соціальному та культурному середовищі [4, с.14].

Як зазначають М.Тагума і В.Хеннон, три категорії компетентностей, сформульовані в рамках проєкту DeSeCo, і досі залишаються актуальними, оскільки вони відображають сучасні суспільні відносини, а саме: взаємодія в неоднорідних групах включає вміння будувати конструктивні стосунки, співпрацювати та розв'язувати конфлікти; автономна дія означає здатність бачити загальну картину, формувати та реалізовувати життєві плани, а також відстоювати власні права, інтереси та потреби; використання інструментів в інтерактивному режимі передбачає здатність ефективно застосовувати мову, символи та тексти, працювати з інформацією та технологіями [7, с.22].

Проте світ змінюється, і в 2015 році на основі цих ключових компетентностей ОЕСР ініціювала проєкт «Освіта 2030», спрямований на оновлення переліку компетентностей, необхідних випускникам шкіл для успішного життя. В рамках цієї ініціативи проєкт «Майбутнє освіти та навичок 2030» здійснив перегляд концепції ключових компетентностей DeSeCo, акцентуючи увагу на сучасних викликах та вимогах [9].

Саме в цьому контексті відбувся концептуальний перехід від ключових компетентностей як кінцевої мети освіти до трансформаційних компетентностей, що дають можливість учням не лише адаптуватися до змін, а й активно впливати на своє майбутнє заради індивідуального та суспільного добробуту в 2030 році [7, с.22].

Метою статті є аналіз сутності трансформаційних компетентностей та обґрунтування їхньої доцільності для впровадження в систему державних освітніх стандартів України для школярів.

Методи дослідження: аналіз і узагальнення наукової літератури та документів, а також рекомендацій ОЕСР для визначення підходів до розуміння сутності трансформаційних компетентностей; теоретичне узагальнення з метою формулювання висновків щодо необхідності врахування цього концепту в державних освітніх стандартах для повної загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасні освітні пріоритети зазнали значних змін, орієнтуючись на формування громадян, здатних до адаптації, творчості, інноваційності, відкритості, толерантності та самостійного навчання впродовж життя. Сьогодні багато країн прагнуть виховати особистостей, які можуть брати відповідальність за власні рішення й дії в різних ролях – як студенти, батьки, вчителі, керівники, працівники чи роботодавці [7, с.23].

У цьому контексті виникла потреба в осмисленні та визначенні поняття «трансформаційні компетентності». Відповідно до освітньої моделі ОЕСР «Навчальний компас 2030», такі компетентності поділяються на три взаємопов'язані категорії: створення нових цінностей; відповідальне ставлення до власних рішень та дій; здатність долати суперечності, напругу та знаходити компроміси.

Ці групи трансформаційних компетентностей логічно узгоджуються з теорією самовизначення, а також концепціями ключових компетент-

ностей, сформульованими в межах ініціативи DeSeCo (рис.1) [1, с.23].

Як зазначають М.Тагума та А.Фрід [6, с.13], трансформаційні компетентності спрямовують школярів на формування кращого майбутнього. Зокрема, створення нових цінностей як одна з ключових трансформаційних компетентностей передбачає застосування інноваційних підходів до покращення життя

через критичне переосмислення статус-кво, співпрацю з іншими та нестандартне мислення [6, с.13].

Здатність долати напругу та дилеми стає можливою завдяки розгляду взаємозв'язків між, на перший погляд, суперечливими або несумісними ідеями. Водночас взяття на себе відповідальності означає вміння аналізувати та оцінювати власні дії з урахуванням особистих, етичних і суспільних цілей [6, с.13].

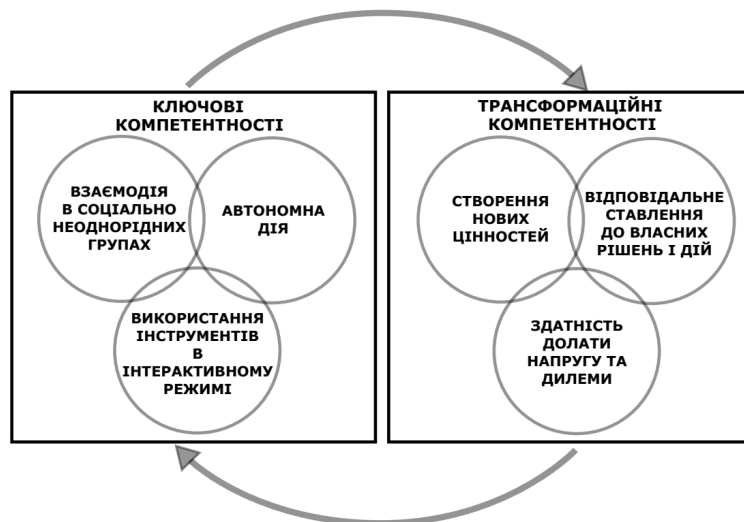


Рис.1 Взаємодія ключових компетентностей DeSeCo та трансформаційних компетентностей з «Навчального компасу 2030» за висновками М.Тагума і В.Хеннон [7, с.23]

У межах моделі «Навчальний компас 2030» концепція створення нових цінностей дістала назву «інноваційного компасу», а взяття на себе відповідальності визначається як «етичний компас». Такий підхід підкреслює важливість інноваційного мислення та етичної свідомості як ключових елементів трансформаційних компетентностей.

Сучасне розуміння світу все частіше спирається на мнемонічну модель VUCA, яка описує його як: мінливий (*Volatility*); невизначений (*Uncertainty*); складний (*Complexity*); неоднозначний (*Ambiguity*).

У зв'язку з цим ОЕСР визнала необхідність розширення компетентностей, зокрема через створення нових цінностей, які стали ключовими для успішної адаптації в такому нестабільному світі. Країни-члени ОЕСР наголосили, що для стійкого, інклюзивного та потужного розвитку потрібні нові джерела зростання. Це стало особливо актуальним після політичних і фінансових криз, а також на тлі загрози кліматичних змін [7, с.23].

Інновації розглядаються як ключовий інструмент вирішення глобальних викликів, охоплюючи не лише економічну сферу, а й соціальні та культурні аспекти. При цьому освіта відіграє фундаментальну роль у розвитку інновацій, оскільки сприяє появі нових цінностей, професій, продуктів, послуг, інструментів, процесів, способів мислення та моделей життя. Саме тому створення нових цінностей у межах моделі «Навчальний компас 2030» отримало назву «інноваційного компасу», підкреслюючи його значущість у світі, що стрімко змінюється.

З практичної точки зору, розвиток компетентності у створенні цінності залежить не стільки від відмови від існуючих освітніх структур і методів оцінювання, скільки від здатності сприймати нові та незнайомі ситуації як можливості для створення цінності. Це особливо важливо в освітньому процесі, адже учні постійно стикаються з новими викликами та досвідом.

Ключовим аспектом розвитку цієї компетентності є вміння аналізувати, орієнтуватися в нових ситуаціях й оцінювати різні форми цінностей. Важливо не лише створювати щось нове, а й навчитися висловлювати свої думки щодо різних видів цінності та розуміти різні перспективи.

Таким чином, розгляд ширшого контексту, у якому реалізуються конкретні дії та проекти, – зокрема соціального, культурного, громадянського, етичного, економічного та екологічного, – є невід'ємною складовою формування цієї компетентності [7, с.24].

Процеси створення нових цінностей мають базуватися на етичних принципах, що зумовлює необхідність так званого етичного компаса.

Експерти наголошують, що не всі інновації є безумовно корисними, адже вони завжди несуть певні ризики. Наприклад, економічне зростання не повинно ставити під загрозу екологічну стійкість, а наукові відкриття мають сприяти кращому майбутньому, а не завдавати йому шкоди. Так само підприємництво має ґрунтуватися на етичних засадах, спрямованих на створення спільного блага. Важливим є і те, що цінова доступність товарів і послуг не повинна досягатися коштом зниження їхньої безпеки чи шкоди для здоров'я [7, с.24-25].

У світі глобальних викликів та загроз відповідальність набуває ключового значення. Сучасні реалії – політична нестабільність, соціально-економічна нерівність, поширення воєнних конфліктів, нестабільність, зниження довіри до урядів та громадянська пасивність – створюють ризики для суспільства [7, с.25]. Крім того, дискримінація, екстремізм і насильство поширюються у світовому масштабі.

Саме тому здатність брати на себе відповідальність за власний вибір, дії та вчинки визнана критично важливою компетентністю в межах освітніх цілей на 2030 рік. Як і автономна дія, вона реалізується на кількох рівнях: особистому (відповідальність за власні рішення та моральний вибір); міжособистісному

(відповідальність у взаємодії з іншими); соціальному (участь у житті громади, суспільства, держави).

Таким чином, етичний компас є необхідним орієнтиром, що допомагає спрямовувати інновації та суспільні зміни у конструктивне та відповідальне русло.

Л.Штайнберг і Л.Карнелл зазначають, що вміння брати на себе відповідальність є однією із ключових навичок, які учні мають розвивати, щоб бути готовими до непередбачуваного майбутнього в 2030 році. Важливо, щоб молодь усвідомлювала свою роль у формуванні цього майбутнього, зважаючи на наслідки власних дій і рішень [5]. Це означає, що учням/ученицям необхідно навчитися: формулювати цілі та перевіряти їх на практиці; розуміти різні точки зору; розвивати здатність діяти відповідально.

Сучасні дослідження свідчать, що підлітковий вік є критичним періодом розвитку, оскільки тоді мозок демонструє високу пластичність, а соціальний досвід відіграє ключову роль у формуванні когнітивних, метакогнітивних та емоційних навичок, необхідних для суджень і прийняття рішень.

За визначенням Л.Штайнберга та Л.Карнелла, відповідальність у цьому контексті означає: контроль над власною поведінкою; взаємодію з іншими в спосіб, що демонструє незалежність, планування наперед та контроль імпульсів.

Окрім цього, взяття відповідальності тісно пов'язане із саморегуляцією, яка залежить від дозрівання певних мозкових систем. Саме підлітковий вік є періодом активного розвитку цих структур, що робить його «вікном можливостей» для формування відповідальної поведінки [5].

Дослідники пояснюють свою позицію, спираючись на два ключові аспекти розвитку мозку в підлітковому віці.

1. Розвиток самоконтролю та розширених когнітивних здібностей. У цей період мозок стає ефективнішим у регулюванні самоконтролю, логічного мислення, планування наперед та оцінки ризиків і винагород. Відбувається синаптичне скорочення – процес усунення зайвих нейронних зв'язків, що супроводжується зростанням білої речовини. Це сприяє швидшому передаванню інформації між різними ділянками мозку, що підвищує ефективність мислення.

2. Зміцнення зв'язків між областями когнітивного контролю та емоційного реагування. У підлітковому віці покращується взаємодія між структурами мозку, які відповідають за саморегуляцію, та тими, що реагують на емоційні стимули, винагороди та загрози. Завдяки цьому підлітки навчаються краще контролювати свої емоції, думки та поведінку, що сприяє більшій незалежності та відповідальності.

Оскільки саморегуляція є основою вміння брати на себе відповідальність, надзвичайно важливо, щоб шкільна освіта сприяла її розвитку. Дослідники наголошують: чим більше учні отримують можливостей самостійно ухвалювати рішення та відповідати за свої дії, тим краще розвивається їхня компетентність у цій сфері.

Цікаво, що саморегуляцію можна порівняти з м'язами – чим частіше вона використовується, тим сильнішою і стійкішою стає. Це означає, що навчальні практики, які передбачають автономію та відповідальність учнів/учениць, сприяють їхньому особистісному зростанню та підготовці до викликів дорослого життя.

Для цього потрібно, щоб дорослі знайшли способи надати підліткам можливість проявляти незалежність і практикувати самоконтроль. І тут Л.Штайнберг та Л.Карнелл стверджують, що єдиний

спосіб сприяти розвитку відповідальності – це поступово передавати її та дозволяти учням/ученицям самим вчитися долати труднощі та реагувати на свої помилки, коли вони їх роблять [5].

Однак, на думку М.Тагума та В.Хеннон, когнітивні та метакогнітивні процеси за допомогою яких ми оцінюємо та обираємо альтернативи, повинні узгоджуватися з етичними принципами [7, с.25]. Це передбачає загальне розуміння сенсу дій, подій, досвіду, критичних цінностей та формування таких складників глобальної компетентності як повага, слухання, адаптація, побудова стосунків, бачення з різних поглядів, самосвідомість, культурна скромність [7, с.25].

Отже, взяття на себе відповідальності в документах і публікаціях ОЕСР названо «етичним компасом».

Подолання напруги, дилем, пошук компромісів і вирішення протиріч – трансформаційна компетентність, яка є наслідком зростання різноманітності та неоднорідності в сучасному світі, де паралельно відбуваються процеси глобалізації і глокалізації. У світі VUCA спільноти та окремі люди повинні бути в змозі справлятися з напругою, дилемами, компромісами, двозначністю, неодноразовістю та нелінійними процесами. Дослідники стверджують, що сучасне життя у вимірах мінливості, невизначеності, складності та неоднозначності вимагає від нас уникати однієї відповіді (рішення або-або), а радше мати справу з напругою, дилемами та компромісами (наприклад, між автономією та солідарністю, ефективністю і демократичністю процесів; екологією та спрощеними економічними моделями; різноманітністю і універсальністю та ін.) [7, с.26]. Це вимагає інтеграції, здавалося б, суперечливих або несумісних цілей як аспектів однієї реальності. Зазначена трансформаційна компетентність передбачає, що під час рефлексивного розгляду багатьох динамічних і часто суперечливих аспектів потрібно визнавати, що може існувати більше ніж одне рішення або метод вирішення.

Зростання культурної та соціальної різноманітності та існування соціальних, економічних та екологічних дисбалансів спонукає до конструктивного вирішення розбіжностей, суперечностей і невизначеностей. Трансформаційна компетентність покликана допомогти створювати складнішу картину світу. Такий підхід дослідниці Х.Хейст охарактеризувала як «здатність керувати різноманітністю та дисонансом у творчий спосіб та уникати передчасного замикання або розчинення в релятивізмі або абсолютизмі» [2].

Отже, дослідники зазначених трьох трансформаційних компетентностей стверджують, що потреба в таких компетентностях постійно збільшується, оскільки світ стає все більш мережевий та взаємозалежний, і це все більше розмиває межі між різними просторами, соціальними групами та категоріями знань [7, с.26]. Стверджується, що всі три трансформаційні компетентності глибоко пов'язані з розвитком особистісного й міжособистісного розуміння, а саме: як розуміти стосунки між собою та іншими, як інтерпретувати та оцінювати цінності різних видів у різних ситуаціях. Визначено, що трансформаційні компетентності є складними, а не бінарними конструкціями, які люди або мають, або не мають. Саме тому педагогічна практика в школі має спрямовуватися на формування саме цих компетентностей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Трансформаційні компетентності, розроблені ОЕСР, необхідні для формування у школярів навичок, які допоможуть їм адаптуватися до світу, що швидко змінюється. Зокрема, трансформацій-

ні компетентності допомагають учням/ученицям: розвивати критичне мислення – вміння аналізувати інформацію, виявляти протиріччя та робити обґрунтовані висновки; вирішувати проблеми – знаходити креативні та ефективні рішення для складних ситуацій; співпрацювати – працювати в команді, поважати чужу думку та досягати спільних цілей; мислити креативно – вміти продукувати нові ідеї, виходити за межі стандартного мислення, знаходити нестандартні рішення; усвідомлювати свою відповідальність – розуміти свою роль у суспільстві, бути готовим брати на себе відповідальність за свої вчинки та брати активну участь у житті суспільства. Зауважимо,

що включення трансформаційних компетентностей ОЕСР у шкільні освітні стандарти є необхідним кроком для підготовки українських учнів/учениць до відповідального громадянства та успішного життя в сучасному світі. Зрештою потребує переосмислення чинна вітчизняна орієнтація на формування і розвиток ключових компетентностей, визначена в освітніх стандартах для загальної середньої освіти. Результат роботи школи має орієнтуватися на розвиток трансформаційних компетентностей. Чи закладена така можливість в оновлені освітні стандарти для базової та профільної загальної середньої освіти – тема для нашого наступного аналізу і публікації.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.

Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.

Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.

Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. DeSeCo. URL: <https://www.deseco.ch> (дата звернення: 07.02.2025).
2. Haste H. Ambiguity, autonomy, and agency: psychological challenges to new competence. In D.S.Rychen, L.H.Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber, 2001. P.93-120.
3. OECD Future of Education and Skills. 2030. URL: <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html> (дата звернення: 07.02.2025).
4. Rychen D.S., Salganik L. DeSeCo Symposium – Discussion Paper. 2002. URL: <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/04.parsys.29226.downloadList.67777.DownloadFile.tmp/2002.desecodiscpaperjan15.pdf> (дата звернення: 07.02.2025).
5. Steinberg L., Carnell L.H. *Transformative Competencies 2030: Taking Responsibility*. 2017. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/thought-leader-written-statements/Thought_leader_written_Steinberg.pdf (дата звернення: 07.02.2025).
6. Taguma M., Frid A. *Curriculum Frameworks and Visualisations Beyond National Frameworks: Alignment with the OECD Learning Compass 2030*. Education Working Papers EDU/WKP. 2024. № 314. 67 p.
7. Taguma M., Hannon V. *EDPC Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework*. EDU/EDPC. 2018. 53 p.
8. OECD. *The Definition and Selection of Key Competencies*. Executive Summary. 2010. 22 p.

References

1. DeSeCo. *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. URL: <https://www.deseco.ch>
2. Haste, H. (2001). Ambiguity, autonomy, and agency: Psychological challenges to new competence. In D.S.Rychen & L.H.Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp.93–120). Hogrefe & Huber.
3. OECD. *Future of Education and Skills 2030*. URL: <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>
4. Rychen, D.S., & Salganik, L. (2002, January). *DeSeCo Symposium – Discussion Paper*. URL: <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/04.parsys.29226.downloadList.67777.DownloadFile.tmp/2002.desecodiscpaperjan15.pdf>
5. Steinberg, L., & Carnell, L.H. (2017). *Transformative Competencies 2030: Taking Responsibility*. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/thought-leader-written-statements/Thought_leader_written_Steinberg.pdf
6. Taguma, M., & Frid, A. (2024). *Curriculum Frameworks and Visualisations Beyond National Frameworks: Alignment with the OECD Learning Compass 2030*. Education Working Papers No.314. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/04/curriculum-frameworks-and-visualisations-beyond-national-frameworks_02ed384b/2a4bdce6-en.pdf
7. Taguma, M., & Hannon, V. (2018). *EDPC Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework*. EDU/EDPC. URL: [https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC\(2017\)25/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC(2017)25/en/pdf)
8. OECD. (2010). *The Definition and Selection of Key Competencies*. *Executive Summary*. URL: [https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/ECEC/RD\(2010\)26/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/ECEC/RD(2010)26/en/pdf)

Статус статті:

Отримано: 14.02.2025 Прийнято: 18.03.2025 Опубліковано: 05.05.2025

Smagin Igor

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Social and Humanitarian Disciplines
Zhytomyr Regional In-Service Teacher Training Institute of Zhytomyr Regional Council
Zhytomyr, Ukraine

Smagina Taisa

Candidate of Pedagogical Sciences
Department of Teaching Methods of Teaching Subjects
Zhytomyr Regional In-Service Teacher Training Institute of Zhytomyr Regional Council
Zhytomyr, Ukraine

TRANSFORMATIONAL COMPETENCES AS GUIDELINES FOR SCHOOL EDUCATION 2030

Abstract. Modern educational priorities have undergone significant changes, focusing on the formation of citizens capable of adaptation, creativity, innovation, openness, tolerance, and independent learning throughout life. Today, many countries strive to educate individuals who can take responsibility for their own decisions and actions in different roles – as students, parents, teachers, managers, employees or employers. In this context, there is a need to understand and define the concept of transformational competencies. In 2015, the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) launched the Education 2030 project, aimed at updating the set of competencies necessary for modern graduates to lead successful lives. This initiative marked a conceptual shift: key competencies were no longer seen as the ultimate goal of education but were instead expanded into the idea of transformative competencies. These competencies not only help students adapt to change but also equip them with the tools to shape their future, contributing to both personal development and societal well-being. This article, based on an analysis of scientific literature, educational documents, and OECD recommendations, explores the essence of transformative competencies and justifies their necessity for improving Ukraine's national educational standards. The authors conclude that integrating transformative competencies into school education is a crucial step in preparing Ukrainian students for responsible citizenship and successful self-realization in a dynamic world. The current domestic orientation towards the formation and development of key competencies, as defined in educational standards for general secondary education, needs to be reconsidered. The result of schoolwork should be oriented towards the development of transformational competencies.

Keywords: competencies, key competencies, transformational competencies, state educational standards.