

# ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.8:51

И. Б. Шмигирилова

## ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Аннотация.* Если в высшем и среднем профессиональном образовании на территории стран СНГ компетентностное обучение уже приобрело определенные очертания, то в школьном образовании оно до сих пор плохо приживается и широко не применяется. Вместе с тем давно назрела острая необходимость распространения в школьной практике компетентностного подхода, призванного помогать преодолению разрыва между отечественным и европейским образованием и, что еще более важно в современном мире, формировать у детей и подростков способности учиться в течение всей жизни.

В статье представлены результаты анкетирования школьных педагогов, проведенного в рамках исследования проблем внедрения компетентностного подхода в общеобразовательных учреждениях. В опросах приняли участие педагоги как городских, так и сельских школ Казахстана различных типов, имеющие разный стаж работы и ведущие различные предметы. Выявлены основные причины отрицательного отношения учителей к выстраиванию образовательного процесса на базе компетентностной идеи. Предлагается преодолевать сложившиеся негативные стереотипы путем целесообразной интеграции традиций и инноваций.

Обозначен авторский взгляд на важные аспекты, которые следует учитывать при разработке инструментария для реализации компетентностного подхода в школьном образовании. Дано определение познавательной компетентности как личностной характеристики выпускника школы.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, компетентность, среднее образование, познавательная компетентность школьника.

*Abstract.* Whereas the competence approach has been implemented in the higher and secondary vocational educational establishments in CIS countries, its introduction to the school education is still lagging behind. Meanwhile, in the school practice, there is an urgent need for the competence ap-

proach propagation intended to overcome the gaps between the national and European educational systems and develop the lifelong learning attitude.

The paper presents the survey results targeting school teachers and concerning the competence approach implementation in schools of Kazakhstan. Teachers of different subjects with various records of service, and representing both the town and village schools were questioned. The survey reveals the main reasons for teachers' negative attitude to competence-based ideas. In this context, the author recommends overcoming the identified adverse stereotypes by sensible combination of traditions and innovations.

The paper outlines the main aspects to be considered while developing the tools for implementing the competence-based approach to school education, and gives a definition of the cognitive competence regarding it as an important characteristic of a school leaver.

*Keywords:* competence approach, competence, secondary education, learner's cognitive competence.

Вот уже два десятилетия ученые, преподаватели вузов и школьные учителя стран СНГ обсуждают возможность и необходимость внедрения компетентностного подхода на различных ступенях образовательной системы. И если в высшем и среднем профессиональном образовании компетентностное обучение уже приобрело определенные очертания, то в школьном образовании идеи компетентностного подхода пока так и не нашли широкого применения. Для выявления причин такого положения нами проведено анкетирование учителей, в котором приняли участие 184 педагога как городских, так и сельских школ Казахстана различных типов, имеющих разный стаж работы и ведущих различные предметы.

Анкетирование показало, что 30,4% респондентов не принимают само понятие «компетентностный подход». Они отмечают, что этот подход не привносит ничего нового или позитивного в систему школьного образования, а термины «компетенция» и «компетентность» используются только как дань моде. В эту категорию вошли в основном учителя с педагогическим стажем более 25 лет, учащиеся которых стабильно показывают хорошие результаты на предметных олимпиадах и на итоговом тестировании.

36,9% опрошенных не могут четко выделить принципиальные различия между ЗУНами и компетентностью.

45,7% отмечают отсутствие соотнесенности положений компетентностного образования с конкретными предметными методиками.

Кроме того, большинство респондентов не видит возможности формирования комплекса ключевых компетенций в рамках традиционного обучения.

Обратим внимание на еще один важный, по нашему мнению, факт. Значительная часть школьных учителей, интересующихся идеями компетентностного подхода, понимают его только как усиление прикладного, практического характера и высшего профессионального, и среднего образования и в соответствии с этим компетентностным считают обучение, основанное на практических, прикладных задачах. Вместе с тем они осознают, что, во-первых, не все школьные дисциплины в равной мере можно «привязать» к реальной жизни, а во-вторых, замена теоретических знаний на прикладные, практико-ориентированные наносит ущерб фундаментальности образования и вряд ли позволит в полной мере сформировать у обучаемых ключевые образовательные компетенции.

Казалось бы, результаты анкетирования ставят под сомнение оправданность компетентностной ориентации образовательного процесса в средней школе. Однако изучение опыта работы учителей, воспитанники которых не только удачно выступают на различных предметных олимпиадах, конкурсах научных проектов, но и выбирают впоследствии профессии, связанные с их дисциплинами, успешно реализуясь в избранных профессиональных областях, позволяет сделать заключение: несмотря на то, что педагоги не пользуются терминологией компетентностного подхода, их методика работы в значительной мере направлена не столько на трансляцию предметных знаний и формирование предметно-ориентированных умений, сколько на развитие компонентов именно познавательной компетентности как личностной характеристики учащихся.

Участие в педсоветах и семинарах предметных методических объединений различных школ, анализ индивидуальных и коллективных бесед с учителями позволили установить, что неприятие компетентностной ориентации общего образования и неготовность неукоснительно следовать ей имеют несколько основных причин.

Первое объяснение кроется в трудностях восприятия терминологического поля компетентностного подхода, а именно – в широком спектре мнений относительно трактовки понятий «компетенция» и «компетентность», а также в раскрытии составляющих данных понятий в основном через ЗУНы. Позволим себе обозначить собственное мнение по данному вопросу на основе суждений некоторых авторов, позиции которых мы во многом разделяем и принятие которых учителями помогло бы им избавиться от многих терминологических затруднений.

Так, И. А. Зимняя, расставляя акценты понятий «компетенция» и «компетентность», поясняет, что первое подчеркивает практическую, действенную сторону рассматриваемого подхода, второе же подразумевает личностные качества учащегося и соотносит данный подход с более широкими сферами жизнедеятельности, с гуманистическими устоями образования [2].

М. А. Холодная, анализируя происхождение двух понятий и определяя их разницу, пишет: «Компетенции – это умение применять практико-ориентированные знания в бытовых, социальных и профессиональных видах деятельности («знаю, как, где и когда»). Если же нас интересуют психологические механизмы эффективного индивидуального поведения, в том числе в условиях решения новых и нестандартных проблем, то правильнее говорить о компетентности. Компетентность – это характеристика индивидуальных интеллектуальных ресурсов, предполагающая высокий уровень усвоения разных типов знаний, включая знания в конкретной предметной области, сформированность определенных качеств мышления, мотивацию к данному виду деятельности, готовность принимать решения в соответствующих предметных ситуациях, наличие системы ценностей... Иными словами, компетенции и компетентность – это не синонимы и тем более не равноправные “кальки” с английского слова *competence*». [7, с. 5]. Подобное осмысление терминов подводит к достаточно четкому пониманию компетентностного подхода: «Если компетентностный подход, который сейчас принято рассматривать в качестве методологического основания реформирования школы, будет ориентировать учителей и управленцев только лишь на формирование ключевых компетенций, то в таком виде его реализация в сфере школьного

образования неприемлема, если же – на формирование компетентной личности, то это полностью вписывается в современные представления о назначении школьного образования (с учетом того, что приоритетом является задача интеллектуального развития и интеллектуального воспитания учащихся)» [7, с. 5].

Полностью солидаризируясь с указанными авторами, мы придерживаемся толкования компетенции как некоторой идеальной (нормативной) совокупности характеристик (в том числе и ЗУНов), обладание которыми обеспечивает эффективное выполнение какой-либо определенной деятельности, а компетентности – как личностной характеристики, комплексного личного ресурса индивида, как основы компетентного поведения при самостоятельном решении возникающих жизненных и профессиональных проблем.

Вторая причина негативного отношения педагогов к компетентностному подходу связана с провозглашаемой поликомпетентностью школьного образования. Действительно, в многочисленных публикациях, посвященных проблемам внедрения данного подхода в образовательный процесс средней школы, какие только компетентности не предлагается формировать! Школьный учитель просто теряет в этом многообразии и пестроте. Нам думается, что это препятствие легко преодолеть, исходя из вышеозначенного содержания терминов «компетенция» и «компетентность». Поскольку виды человеческой деятельности весьма разнообразны, а каждому из них соответствуют определенные компетенции, то число последних и не может быть ограничено. Компетентность же – характеристика конкретной личности, причем следует различать компетентности человека в разные периоды его жизни, в общем виде: общеобразовательную – в период школьного обучения, профессиональную – в период профессионального обучения и дальнейшей профессиональной деятельности. Поясним свою мысль.

Не ставя под сомнение необходимость преемственности между ступенями школьного и профессионального образования, заметим, что цели внедрения компетентностного подхода на этих ступенях имеют отличия в акцентах.

В высшем профессиональном образовании рассматриваемый подход, прежде всего, призван помогать поиску ответов на запросы производственной сферы и преодолеть разрыв между отечест-

венным и европейским образованием, а также между национальным и международным рынками труда.

В системе общеобразовательной средней школы этот подход должен стать основой формирования у детей и подростков способности учиться в течение всей жизни.

Преемственность же между ступенями образования может осуществляться через ключевые компетенции. Если в образовательном процессе средней школы такие компетенции вырабатываются и, актуализируясь в деятельности, интегрируются в личностном опыте, образуя компетентность выпускника школы, то на ступени профессионального образования и в дальнейшей профессиональной деятельности они становятся инструментом освоения профессиональной компетентности и одновременно ее составляющими. При этом ключевые компетенции, обеспечивая продуктивность и эффективность различных видов деятельности, совершенствуются на основе когнитивных умений, т. е. умений обучаться, которые необходимы человеку при овладении любой деятельностью. Иначе говоря, развитие у школьников навыков активного самостоятельного познания, готовности принимать решения, умений ориентироваться в стремительном потоке информации и т. д. – т. е. качеств, являющихся компонентами ключевых компетенций, выступает главным условием обретения человеком профессиональной компетентности. Школа – первая ступень системы непрерывного образования, поэтому становление познавательной сферы ребенка является основополагающей задачей школьного образования. Сообразно с этим данное образование должно рассматриваться как стартовая площадка для расширения и успешной реализации жизненного потенциала человека.

Неприятно компетентностного подхода в средней школе способствует и распространенное ошибочное мнение о том, что компетентностный подход отрицает существенную роль знаний в успешной реализации личности. Это заблуждение обусловлено односторонним представлением о знаниях в традиционном обучении как о понимании, сохранении в памяти и умении воспроизвести основные факты той или иной предметной области.

Между тем знания, являясь составной частью мировоззрения человека, определяют его отношение к действительности; мораль-

ные взгляды и убеждения, волевые черты личности служат источником склонностей человека.

Т. В. Кудрявцев считает, что усвоение знаний в традиционном обучении сводится «к “задалбливанию” абстрактно-результативных, “продуктивных” характеристик познавательной деятельности в отрыве от процесса возникновения и развития знаний» [3, с. 4].

Г. А. Атанов обоснованно утверждает, что нельзя отождествлять глаголы «знать» и «помнить». «Знать» – значит осуществлять определенную деятельность, связанную с обретенными знаниями: «...знания становятся не целью обучения, а его средством. Они осваиваются для того, чтобы с их помощью выполнять действия, действовать, осуществлять деятельность, а не для того, чтобы они просто запомнились и служили только повышению эрудиции» [1, с. 9].

В. В. Сериков, говоря о знаниях в контексте личностно-ориентированного обучения, отмечает, что «речь идет не о “вреде” знаний, а об ограниченности знаниевой парадигмы как стиля мышления. Знание же как таковое, безусловно, универсальный критерий образованности, поскольку даже личностный опыт индивида и другие продукты его рефлексии в конечном счете имеют форму знания, только может быть с несколько иными свойствами» [6, с. 23].

И. М. Осмоловская и И. В. Шальгина, рассматривая знания в единстве их онтологической, ориентировочной и оценочной функций, подчеркивают ценность знаний не самих по себе, а «как средств формирования картины мира у учащихся, знаний как средств освоения способов действий и формирования отношения к окружающему миру» [5, с. 122].

Компетентностный подход противостоит не знаниям в широком их понимании, а в корне неверной точке зрения, что выученная информация и есть знание. Данный подход подразумевает не только формирование глубоких, прочных, гибких и обобщенных знаний из различных предметных областей, включенных в школьную программу, но и приобщение учащихся к методологическим знаниям – знаниям о знании, об их структуре, о методах познания. Следовательно, компетентностное знание – это знание, которое не лежит мертвым грузом, а выступает в роли ориентира при определении человеком направления своей деятельности, является сред-

ством добывания новых знаний, средством самопознания и самосовершенствования, опорой для самореализации и самоутверждения через использование этого знания на практике. Таким образом, компетентностное обучение актуализирует деятельностные и развивающие образовательные технологии.

Еще одна причина неготовности учителей-предметников к внедрению компетентностного подхода в школьное образование связана с их привычкой соизмерять результаты обучения только с ЗУНами, выпуская из поля внимания личностные качества учеников и их ценностно-смысловые ориентации. Отсюда во многом и путаница компетентности и ЗУНов. Очевидно, что каждая школьная дисциплина по-разному влияет на формирование ценностных ориентаций школьников. От учителей-математиков, например, можно часто услышать, что изучение математики в школе трудно совмещать с формированием системы ценностей личности. В то же время сами учителя, описывая работу своих учеников при выполнении того или другого задания, нередко употребляют выражения, свидетельствующие о восприятии обучающимися ценностно-смыслового значения собственной познавательной деятельности: «проявлял инициативу», «настойчиво, целеустремленно искал решение», «отстаивал собственное мнение», «критически отнесся к полученному ответу», «активно участвовал в обсуждении решения» и т. п.

Дело в том, что формирование ценностно-смыслового компонента познавательной компетентности и опирающихся на него лично и социально значимых мотивов поведения и деятельности запускается через механизмы самосовершенствования и саморазвития, которые являются базой для успешной социализации и самореализации человека, т. е. это формирование происходит благодаря нравственной, эстетической мировоззренческой оценке жизненных и профессиональных ситуаций.

Значимость ценностно-смыслового компонента компетентности выпускника школы актуализирует аксиологический аспект образования как культуросообразного лично-ориентированного процесса.

Произведенный анализ причин отрицательного отношения школьных педагогов к идеям компетентностного подхода показывает, что компетентностная ориентация образовательного процес-



са вовсе не требует, как считает большинство учителей, отказа от того положительного опыта, который уже накоплен в системе среднего образования. Напротив, подготовка выпускника школы в русле компетентного подхода – человека, способного осознанно выбрать профессию, готового к обучению в течение всей жизни, – предполагает интеграцию личностно-деятельностных и развивающих образовательных технологий при обязательном учете принципа культуросообразности. Такой вариант реализации компетентного подхода в образовательном пространстве средней школы не ломает традиционной системы обучения, а модернизирует ее, сохраняя все то лучшее, что было присуще отечественному образованию издавна – научность, конкурентоспособность выпускников, духовно-нравственные основы.

В заключение сделаем еще несколько замечаний.

Рассматривая познавательную деятельность как общее понятие (усвоение знаний, формирование умений и способов деятельности, приобретение любого нового опыта не только в процессе учебно-познавательной деятельности в школе, но и в любой ситуации деятельности в течение жизни), целесообразно, на наш взгляд, вместо понятия «общеобразовательная компетентность» использовать термин «познавательная компетентность».

Анализ структуры и содержания познавательной компетентности в совокупности ее личностно-деятельностных характеристик [8, 9 и др.] позволяет определить оную как многокомпонентную системную характеристику личности, обуславливающую продуктивный познавательный процесс на основе интеграции знаний, умений, способов деятельности, индивидуального творческого потенциала, поведенческого стиля и опыта проявления личностной позиции; выражающую готовность и способность человека эффективно осуществлять самообразование и успешно самореализовываться в условиях непрерывно изменяющейся действительности.

**Познавательная компетентность личности является не только определяющим фактором эффективного обучения, но и основой компетентного поведения в любой сфере жизни и деятельности. По нашему мнению, «способность учиться всю жизнь», включенная в список пяти ключевых компетенций, принятых в 1996 г. Советом Европы [4], – это и есть**

**та самая познавательная компетентность, которая должна стать одним из основных результатов среднего образования.**

Подведем итоги.

Освоение компетентностного подхода объективно отвечает ожиданиям общества и государства от деятельности сферы образования. Вместе с тем этот подход вступает в противоречие со сложившимися у школьных педагогов, стереотипами, которые могут быть разрушены путем целесообразной интеграции традиций и инноваций.

Важным компонентом в структуре компетентности личности является ее способность к постоянному саморазвитию и самообучению. Поэтому в школьном образовании обоснованно ввести термин «познавательная компетентность».

Формирование познавательной компетентности с учетом принципов личностно-деятельностного подхода в обучении актуализирует ценностно-смысловое отношение к обучению и его результатам и требует такой организации учебного процесса, которая будет активизировать и развивать внутренние мотивы учащихся, обеспечивать их целеполагание в предстоящей деятельности, создавать условия для проявления их нравственно-волевых качеств.

### **Литература**

1. Атанов Г. А. Деятельностный подход в обучении. Донецк: ЕАИ-пресс, 2001. 160 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004. 42 с.
3. Кудрявцев Т. В. Проблемное обучение – истоки, сущность, перспективы. М.: Знание, 1991. 80 с.
4. Определение и отбор компетенций (DeSeCo). [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.deseco.admin.ch>.
5. Осмоловская И. М., Шальгина И. В. О культурологическом подходе к формированию содержания образования // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2006. № 3 (38). С. 120–127.
6. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы. М., 1998. 152 с.

7. Холодная М. А. Приоритеты современного школьного образования: способность адаптироваться к социуму или интеллектуальное развитие и воспитание? [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://metodist.lbz.ru/lections/2/files/3.doc>.

8. Шмигирилова И. Б. Компетентностный подход в обучении математике: учеб. пособие. Петропавловск, 2012. 217 с.

9. Шмигирилова И. Б. Познавательная компетентность как система требований к личности выпускника средней школы // Вестн. Челяб. пед. гос. ун-та, Челябинск, 2012. № 5. С. 209–221.

#### References

1. Atanov G. A. Active approach in teaching. Doneck: EAI-press, 2001. 160 p.

2. Zimnjaja I. A. Key competencies how to effectively target the basis of the competence approach in education. M., 2004. 42 p.

3. Kudrjavcev T. V. Problem-solving – the origins, nature, and prospects. M.: Znanie, 1991. 80 p.

4. Identification and selection of competencies (DeSeCo). [Electron. resource]. URL: <http://www.deseco.admin.ch>.

5. Osmolovskaja I. M., Shalygina I. V. // *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO*. 2006. № 3 (38). P. 120–127.

6. Serikov V. V. Personally oriented education: the search for a new paradigm. M., 1998. 152 p.

7. Holodnaja M. A. Priorities of the modern school system: the ability to adapt to the society or the intellectual development and education? [Electron. resource]. URL: <http://metodist.lbz.ru/lections/2/files/3.doc>.

8. Shmigirilova I. B. Competence-based approach to teaching mathematics: a training manual. Petropavlovsk, 2012. 217 p.

9. Shmigirilova I. B. // *Vestnik Cheljabinskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta, Cheljabinsk*, 2012. № 5. P. 209–221.