

Компетентностный подход и проблемы его реализации

Тамара Александровна Строчкова,

доцент академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, кандидат педагогических наук

РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В БЛИЖАЙШЕЕ ВРЕМЯ ОЖИДАЕТ ОБНОВЛЕНИЕ ЦЕЛЕВЫХ ОРИЕНТИРОВ: ПРОЕКТ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (ДАЛЕЕ: ФГОС ОО) ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ ОПРЕДЕЛЯЕТ В КАЧЕСТВЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕЗУЛЬТАТА «СОВОКУПНОСТЬ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЫПУСКНИКА»¹ (НАПОМНИМ, ЧТО РЕЗУЛЬТАТ — ЭТО ДЕКОМПОЗИЦИЯ ЦЕЛИ); А СИСТЕМА ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ РАССМАТРИВАЕТСЯ КАК «ИНСТРУМЕНТАЛЬНАЯ ОСНОВА КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ»².

Причины пересмотра целевых установок и приоритетов в определении образовательных результатов (и по сути, изменения общей парадигмы образования, т.к. понимание сущности образовательного результата, по мнению разработчиков Концепции ФГОС ОО, зависит от той парадигмы, в рамках которой рассматриваются образование и его главные цели) связываются с общемировыми тенденциями перехода от индустриальной формации к информационной.

Отечественные учёные и общественные деятели аргументированно констатируют кризис знаниевой модели образования:

- во-первых, поток информации в современном мире невозможно «втиснуть» ни в какие программы;
- во-вторых, отпадает сама необходимость её запоминать, т.к. созданы и постоянно совершенствуются хранилища этой информации, и важнее научить школьников пользоваться ими;
- в-третьих, уровень предъявляемых сегодня требований к личности ставит школу перед необходимостью развивать у учащихся современное мышление, способность и готовность к выбору, субъектность, индивидуальность, коммуникабельность,

толерантность, адаптируемость, способность работать в команде и самостоятельно решать различные проблемы и т.д., т.е. такие качества и свойства, которые должны характеризовать новый, более полный, личностно и социально интегрированный образовательный результат.

В качестве определения такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности его мотивационно-ценностных, когнитивных и инструментально-операционных составляющих и выступило понятие «компетенция/компетентность». А подход, т.е. способ рассмотрения и конструирования дидактических объектов (процесса обучения и его элементов: цели, содержания, методов, средств, результатов) получил название компетентностного.

Многие страны уже перестроили свои системы образования в соответствии с требованиями компетентностного подхода и добились заметных результатов, о чём свиде-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: проект. М.: Просвещение, 2008. С. 7.

² Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. М.: Просвещение, 2008. С. 15.

тельствуют международные сопоставительные образовательные исследования PISA-2003, 2006 и 2009. В России этот процесс только зарождается и пока носит стихийный характер.

Компетентностный подход, являясь одной из составляющих общей концепции образовательных стандартов большинства стран, прямо связан с переходом на систему компетенций в конструировании содержания учебного материала и в системе контроля образовательного результата. В обучении акцент делается на выработку опыта поведения в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни; особо важное внимание уделяется формированию способности эффективно действовать в новых, нетипичных и неопределённых, проблемных ситуациях, для решения которых нельзя заранее наработать соответствующие средства.

Компетентностный подход сегодня олицетворяет инновационный процесс в образовании. Он рассматривается как один из способов достижения нового качества образования. Вместе с тем, неразработанность научных основ компетентностного подхода породила целый ряд теоретических и методических проблем, затрудняющих его практическую реализацию:

- каково содержание понятий «компетенция», «компетентность», как они соотносятся между собой, каковы их структура и виды, критерии оценки, какие компетенции можно назвать ключевыми?
- что представляет собой образовательный процесс, ориентированный на компетентностный подход?
- каким должно быть содержание образования, как оно должно отбираться и структурироваться?
- как сочетается компетентностный подход с другими дидактическими подходами?
- какие методы наиболее эффективны

в достижении компетентностных образовательных результатов, каковы критерии оценки результатов?

В последние годы появилось немало научных публика-

ций, рассматривающих различные аспекты компетентностного подхода. Учёные и практические работники почти всех стран затрудняются определить его узловые понятия. Компетенция/компетентность определяется как совокупность знаний, умений и личностных качеств, как комплексное качество личности, как способность, готовность, ответственность, уверенность. Различны представления и о соотношении этих понятий: одни считают их синонимичными, другие разграничивают их, соотнося как часть и целое.

Компетентность большинством учёных понимается как сложное личностное качество, проявляющееся в способности и готовности к продуктивной деятельности, основанных на знаниях и индивидуальном опыте, приобретённых в процессе обучения и социализации и сориентированных на самостоятельную жизнедеятельность. Это общая способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах деятельности, общения, социальных отношений.

Компетенция определяется как некое «отчуждение, наперёд заданное требование к образовательной подготовке ученика»³. Если компетентность — уже сложившееся, реально существующее качество личности, то компетенция — идеальное, нормативное предписание, обеспечивающее «смысловое наполнение компетентности»⁴.

Однако, несмотря на явное различие, «компетенция» и «компетентность» неразделимы; оба эти понятия, по справедливому мнению Г.Г. Скоробогатовой, «отражают целостность и интегративную сущность результата образования на любом уровне и в любом аспекте»⁵.

Исходя из соотношения компетентности и компетенции как некоей целостной величины и её части, учёные представляют структуру образовательной компетентности в виде совокупности конкретных компетенций. Но общего взгляда на содержание компетентности, её компонентный состав и их объём пока не сложилось, т.к. для отбора конкретных компетенций выбираются разные основания.

³ Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование, 2003. № 5. С. 55 – 61.

⁴ Дахин А.Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? // Народное образование, 2004. № 4. С. 137.

⁵ Там же, с 141.

Знакомство с теоретическими публикациями показывает, что выделенные структурные компоненты компетентности к тому же не отличаются новизной (см. таблицу 1): они дублируют цели и, следовательно, результаты традиционной системы образования (знания, умения, навыки, опыт, мотивы и т.д.), носят крайне обобщённый характер и не имеют «компетентностной окраски».

Правда, есть и исключения, не нашедшие отражения в приведённой таблице из-за их большого объёма: модель общеобразовательных компетенций Дж. Равена, разработанная им для английского школьного образования, содержит 143 элемента, а модель Г.К. Селевко объединяет 55⁶. Однако и эти модели вряд ли найдут практическое применение: первая — из-за излишней детализации компетенций, выделенных зачастую по принципу «на всякий случай», вторая, наоборот, — по причине излишней обобщённости, т.к. выбранные для классификации основания предполагают выделение общих групп компетентностей (по виду деятельности, по сферам общественной жизни, по отраслям знаний, по виду способности, по ступеням образования и т.п.) и не содержат их конкретного перечня. Кроме того, широкий компонентный состав компетентности существенно затруднит её измерение и оценку в качестве результата.

Но теоретическую ценность этих и других предложенных вариантов структурной модели образовательной компетентности нельзя отрицать: они приближают нас к постижению сущности новых понятий и явлений, аналоги которых отсутствуют в отечественной педагогике. Содержащиеся в них знания помогут выстроить инвариантный список образовательных компетенций, которые школа будет обязана сформировать у каждого своего выпускника.

Не достигнут консенсус и относительно «ключевых компетенций»: их названия и классификации. В Германии, например, ключевые компетенции называют «ключевыми квалификациями», во Франции — базовыми, сопутствующими компетенциями, в Англии — «ключевыми навыками, умениями», в России — суперкомпетентностями, универсальными, сквозными, базовыми, стержневыми, метапредметными, надпредметными и т.д. Отмеченное свидетельствует

о том, что понятийная система компетентностного подхода пока не устоялась, идёт активный поиск адекватных терминов и наиболее точных их определений.

Ключевые компетенции играют определяющую роль в составлении перечня более конкретных, предметно ориентированных и необходимых для любого вида деятельности компетенций. Поэтому так важен их оптимальный (необходимый и достаточный) список. Анализ опубликованных рядом авторов перечней компетенций, являющихся стержнем образовательного результата и занимающих верхний ярус в иерархии компетенций, показывает их несовпадение и по числу (от 3 до 7 и более), и по содержательному наполнению, и по форме презентации (см. таблицу 2).

В зарубежных вариантах ключевых компетенций, как правило, немного; часто они представлены в виде конкретных действий или умений, что обеспечивает доступность их восприятия и понимания даже неспециалистами. Привлекателен и сам стиль подачи научной информации — лёгкий, ясный, без подчёркнутой научности: уметь жить, учиться, жить вместе, зарабатывать.

В отечественных классификациях ключевые компетенции представлены в терминах науки, причём таких, которые не знакомы широкой общественности и требуют дополнительных разъяснений: ценностно-смысловой, личностного самоопределения, коммуникативный, рефлексивный и т.д. Но, главное, почти каждая из перечисленных компетенций нуждается в конкретизации, и здесь появляются условия для нескончаемых споров, связанных с нюансами понимания сути каждого понятия, и выделения всё новых элементов.

Впрочем, ни одна из предложенных классификаций ключевых компетенций пока не признана оптимальной. Все они заявлены авторами как открытые, поэтому есть возможность для их обсуждения, коррекции и доработки с учётом всего лучшего, что сделано в этом направлении.

Что касается самого компетентностного подхода, то он не является чем-то

⁶ Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование, 2004. № 4. С. 142.

новым для мировой и отечественной педагогики. Х.К. Джонсон сравнивает его с неуловимым призраком, который бродит по страницам педагогических исследований, посвящённых поиску какой-либо особенной технологии обучения, способной принести гарантированный успех каждому учителю. И нашими учёными компетентностный подход рассматривается как продолжение лучших педагогических идей. Он, в частности, тесно связан с ведущими теоретическими подходами, составляющими научные основы современного обучения.

Как и личностно ориентированный, компетентностный подход направлен на развитие ребёнка как субъекта познания и структурирование его субъективного опыта средствами обучения. Личностно ориентированный и компетентностный подходы нацелены на развитие личности в процессе обучения. Имея в своём содержании аксиологический, когнитивный, творческий и личностный компоненты, они предполагают практическую реализацию ребёнком всего, что он приобрёл в процессе обучения и своей жизнедеятельности.

Как и системный подход, реализация компетентностного подхода требует обеспечения единства целей образования, содержания учебного материала, методов, технологий и средств обучения и способов оценки образовательного результата.

В ФГОС ОО компетентностный подход ассоциируется с деятельностным. Компетентностно ориентированное обучение, как и обучение, построенное на деятельностном подходе, предполагает включение учащихся в осознаваемую, целенаправленную, разнообразную, постоянно усложняющуюся деятельность, в которой постепенно расширяется поле для самостоятельной работы, требующей от них активных действий, значительных волевых усилий, напряжения внутренних сил и увеличения затрат времени, связанных с совершенствованием своих индивидуальных возможностей.

Исследователи считают компетентностный подход одним из способов реализации личност-

но ориентированного подхода, продолжением линии деятельностного и культурологического подходов. И это справедливо. Все упомянутые подходы в значительной степени пересекаются, в чём-то дополняя, уточняя друг друга. Но компетентностный подход более конкретен, мобилен и, главное, практичен и универсален. Он максимально приближен к жизненным реалиям и прямо направлен на формирование у учащихся целостного опыта решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций, социальных ролей, компетенций. Его практическое осуществление позволит воспитать человека не только обученного, но и обучаемого, готового учиться и переучиваться на протяжении всей своей жизни, способного жить и продуктивно действовать в сложной динамической среде.

Практическая реализация компетентностного подхода требует перестройки образовательного процесса. Некоторые учёные предлагают обеспечить переход от традиционного обучения к компетентностному путём коренного изменения всех компонентов процесса образования — от целей до результата⁷. Однако сторонников радикальных мер немного: велика опасность, что требуемое в соответствии с этим подходом структурирование учебного материала вокруг компетенций (когнитивной, коммуникативной, информационной, социальной и т.д.) нарушит системность содержания образования и снизит характерный для отечественной школы уровень его фундаментальности.

Отказ от ЗУНов в пользу компетентностей к тому же может породить новые проблемы, не исключая известные как «скандинавский эффект». В школах Норвегии и Швеции учителя «увлекались различными аспектами образования за счёт освоения предметных знаний и умений. Через 5–8 лет результаты международного исследования качества математического и естественно-научного образования TJMSS показали резкое снижение рейтинга этих стран по качеству освоения основ математики и естествознания»⁸.

Более приемлемой выглядит идея «встраивания» компетентностного подхода в традиционную образовательную систему че-

⁷ Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии, 2004. № 5. С. 9 – 17.

⁸ Ковалева Г. Международное исследование PISA-2006 // Народное образование, 2008. № 7. С. 179.

рез совершенствование содержания образования и усиление практической направленности процесса обучения. В этом случае с ориентацией на образовательные компетентности в учебный материал должны быть введены ситуации применения знаний и умений в конкретных жизненных условиях, в учебный план дополнительно включены практико-ориентированные курсы, расширена проектная деятельность учащихся. Хотя и в таком варианте перехода присутствует реальный риск нарушения разумного баланса между теорией и практикой в содержании образования, между развитием знаний и развитием интеллектуальных и межпредметных умений, которые необходимы для овладения универсальными способами действия.

Позиция авторов «эволюционного сценария» перестройки существующего школьного образования на компетентностную модель поддержана разработчиками ФГОС ОО. Однако одних рекомендаций, даже в форме ФГОС, по изменению содержания учебного материала явно недостаточно. Предстоит серьезная работа над предметными (учебными) программами и рабочими планами, накопление опыта компетентностного обучения.

Переориентация на компетентностный подход требует изменения не только содержания образования, но и методов обучения, и учебной деятельности учащихся. Ведь то, как обучают и как учится школьник, не менее важно, чем то, что он учит.

Анализ образовательной практики показывает, что школа, в целом позитивно откликаясь на грядущие изменения в системе образования, пока не готова к ним ни теоретически, ни практически. Поэтому «...перенастроить систему образования на освоение современных компетентностей»⁹ будет не так-то просто: используемые ныне содержание и методы обучения далеки от потребностей XXI века и не соответствуют новой образовательной парадигме. В условиях неразработанности научных основ компетентностного подхода, его понятийного аппарата, разногласий по перечню ключевых компетенций, содержательному наполнению конкретными компетенциями общей образовательной компетентности как интегрированного результата

образования, отсутствия опыта компетентностного обучения практическая реализация установок ФГОС ОО представляется достаточно сложной задачей, с которой школа вряд ли сможет справиться самостоятельно.

Одним из путей решения проблем перехода на компетентностное обучение может стать интеграция — содержания изучаемого в школе материала, методов и технологий обучения, способов обучения и способов учебной деятельности.

Идея интеграции не является новой для школьного образования. Она активно используется в содержании обучения в форме межпредметных связей, укрупнения дидактических единиц, блочного введения учебной информации, в разработке интегрированных учебных и факультативных курсов, в проведении так называемых интегрированных уроков и т.д.

Как показывают многочисленные исследования, в современном образовании возрастает роль интегрирующего начала. И не только в содержании, методах и средствах обучения. Интеграция стала распространяться и на принципы системности, симметрии, неопределенности, дополнительности, нелинейности и др.

Новым может стать разработка и использование иного интегрированного средства — проблемных ситуаций (проблем, проблемных задач, проблемных заданий и т.п.), построенных на интеграции предметных, межпредметных и внепредметных знаний и прямо направленных на достижение интегрированного результата — компетенции учащихся в решении разного рода проблем — познавательных, исследовательских, социальных, экологических, психологических и др.

Компетенция в решении проблем — важнейшая составляющая результатов образования. Способность вступающих в жизнь молодых людей решать встающие перед ними новые, ранее не встречавшиеся, проблемы складывается из умений обнаруживать эти проблемы, формулировать гипотезы, находить оптимальные спо-

⁹ Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (Проект). С. 4.

собы и средства их решения, проверять и интерпретировать полученные результаты, проявлять инициативу и ответственность за принятые решения и т.д., что делает эту компетенцию ключевой. Подготовка компетентного ученика, способного решать проблемы различной степени сложности на основе приобретённых знаний, умений и навыков, является одной из целей компетентностно-ориентированного обучения.

Но для этого одних учебных задач мало. Нужны близкие к реальным проблемы (которые уже возникли или могут возникнуть), связанные с разнообразными аспектами окружающей действительности. Для их решения от учащихся требуется самостоятельная актуализация всех своих знаний в области решаемой проблемы, отбор и перенос в проблемную ситуацию новых знаний, использование накопленного субъективного опыта, соответствующих способностей, личностных качеств и т.п., применение интегрированных способов действий, мобилизация всего, чем он обладает.

В школьных учебниках практически отсутствуют необходимые материалы компетентностного типа. Поэтому предстоит разработать и использовать в процессе обучения комплекс интегрирующих предметные, межпредметные и внепредметные знания проблем, разнообразных:

- **по виду** (реальные и возможные; с противоречивыми основаниями; с избыточной (недостаточной) информацией; контекстно-ориентированные (личный, социальный, глобальный и т.п. контекст); ценностно-отношеннические; комбинированные (смешанные); обобщающие компетентностного характера; рефлексивные и др.);
- **по степени сложности** (на воспроизведение, установление связей, интерпретацию, обобщение; на использование ранее изученного в новых межпредметных и внепредметных условиях; на предположение о возможных вариантах развития событий (явлений), предсказание последствий чего-либо и др.);
- **по форме их предъявления** (словесная,

табличная, диаграммная, графическая, рисуночная, схематическая, знаковая, символная).

Введение в прикладной компонент содержания образования проблемных ситуаций следует осуществлять за счёт устранения из учебного процесса репродуктивной деятельности, монотонных опросов на воспроизведение изученного, многократного выполнения однотипных задач и т.п.

Успешное формирование ключевых компетенций не может быть обеспечено иначе, как через интеграцию педагогических средств: разрозненные, спонтанные, бессистемные действия не в состоянии гарантировать целостность совокупного результата.

В научной литературе даётся описание различных способов интеграции методов и технологий обучения:

➤ **по горизонтали:**

- сочетание элементов разных методов;
- обогащение ведущего, стержневого метода элементами иных методов;
- перенос методов преподавания одного предмета в преподавание другого;
- включение новых методов в технологию обучения;
- обогащение традиционных методов и технологий новыми инструментами и способами действий;
- объединение разных технологий: проблемное обучение + модульное обучение = проблемно-модульная технология;
- сочетание гибких вариативных методик с поисково-творческими методами;
- сочетание традиционных методов с информационными технологиями и др.;

➤ **по вертикали**, т.е. по уровню продвижения к интеграции: взаимодополнение, координация, слияние (собственно интеграция через механизмы ассимиляции, аккомодации и уравнивания)¹⁰.

Для формирования ключевых компетенций необходимо и возможно использование разных способов и уровней интеграции методов и технологий обучения, требующих от учащихся проявления интегрированных действий, собственной активности, самостоятельности и ответственности, при соблюдении известных требований к их выбору: учёта цели обучения, особенностей учебного материала, уровня подготовленности учащихся, их мотивационной готовности к обучению, преимуществ и ограни-

¹⁰ Загвязинский В.И. Педагогические основы интеграции традиционных и новых методов в развивающем обучении. Тюмень: ТюмГУ, 2008. С. 65.

чений методов и технологий обучения, наличия обучающих средств, лимита времени, предпочтений и возможностей учителя.

Должен быть изменён и сам процесс обучения — нацеливать учащихся на жизнь в открытой, быстро меняющейся социальной среде и создавать необходимые условия для их самоорганизации, самообразования и саморазвития. Должно быть обеспечено разнообразие форм и видов деятельности, а по мере их приближения к старшим ступеням обучения — увеличен удельный вес

их самостоятельной работы (учебной, проектной, исследовательской, творческой и пр.), чтобы учение доминировало над обучением.

Первые положительные результаты формирования у учащихся ключевых компетенций, полученные педагогами двух тюменских школ (№ 88 и № 89), доказывают продуктивность использования различных способов интеграции содержания и методов обучения в практической реализации компетентного подхода.

Таблица 1

**КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКА**

Загвязинский В.И.	Зимняя И.А.	Селевко Г.К.	Хуторской А.В.	«Стратегия модернизации содержания общего образования»
— когнитивный — мотивационный — инструментально-операционный	— знания — представления — действия — ценности — отношения	— знаниевый (когнитивный) — деятельностный (поведенческий) — отношенческий (аффективный)	— смысловые ориентации — знания — умения — навыки — опыт деятельности	— когнитивный — операциональный (технологический) — мотивационный — этический — социальный — поведенческий

Таблица 2

СОСТАВ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКА

ЮНЕСКО	Проект «Среднее образование в Европе»	Симпозиум, Берн, 1996	Стобарт М., Совет Европы	Хуторской А.В.	Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.
— уметь жить — уметь учиться — уметь жить вместе — уметь зарабатывать	— изучать — искать — думать — сотрудничать — принимать за дело — адаптироваться	— социальная — коммуникативная — социально-информационная — когнитивная — специальная	— политические и социальные — компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе — компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией — компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества — способность учиться на протяжении жизни	— ценностно-смысловая — общекультурная — учебно-познавательная — информационная — коммуникативная — социально-трудовая — личностного самоопределения	— система универсальных знаний — умений — навыков — опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности

Окончание таблицы 2

ФГОС ОО	Стратегия модернизации содержания общего образования	Зимняя И.А.	Ермаков Д.	Селевко Г.К.
<ul style="list-style-type: none"> — коммуникативная — информационная — решение проблем 	<ul style="list-style-type: none"> — компетенция в сфере самостоятельной познавательной деятельности — в сфере гражданско-общественной деятельности — в сфере социально-трудовой деятельности — в бытовой сфере — в сфере культурно-досуговой деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> — компетенции, относящиеся к самому себе как личности и субъекту жизнедеятельности — относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми — относящиеся к деятельности во всех её типах и формах 	<ul style="list-style-type: none"> — компетенция в познании и объяснении явлений действительности — в освоении современной техники и технологий — во взаимоотношениях людей — в практической жизни при выполнении различных социальных ролей — в решении собственных проблем — при выборе профессии и оценке своей готовности к профессиональному обучению 	<ul style="list-style-type: none"> — математическая (работа с числом) — коммуникативная — информационная — автономизационная — социальная — продуктивная (работа в группе) — нравственная