|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | | Оглавление  Стр.  Введение**2**  **Глава 1. Компетентность  - ресурс качественного образования4**  **Глава 2. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании8**  **Глава 3. Реализация компетентностного подхода на уроках в средней общеобразовательной школе18**  **Заключение23**  **Список использованной литературы24**  Введение  Социально-экономические изменения в России привели к необходимости модернизации многих социальных институтов, и в первую очередь системы образования, которая напрямую связана с экономическими процессами через подготовку производительных сил.  Это положение объясняется комплексом социально-экономических причин, связанных с современным взглядом на задачи образования: обострение опасности потери уникальности каждого человека, его способности выбрать свою судьбу, наличие диалектической связи независимости со свободой и развитием других; невозможность человека усвоить большие потоки информации в информационном обществе; соперничество в достижении успехов наряду со стремлением к равенству возможностей; проведение рыночных реформ без учета социальной ориентации.  Та система образования, которая существует сегодня, сложилась в эпоху нового времени и основана на передаче знания о чем-то, то есть это знание всегда содержательно. Новая европейская культура -культура отраслевая, рациональная (каждое знание или каждая деятельность разделяются на последовательность операций), монологичная (есть только голос разума, который глаголет истину, а истина одна на всех), утилитаристская (все требует оправдания, а польза сама и есть оправдание, поэтому все для чего-то существует).  Все эти характеристики культуры переносятся в систему образования. Отрасли знания и отрасли дела порождают урок, специализацию. Последовательность движения знания, развития действия порождает классы -- деление учеников по уровню знаний. Монологичность порождает то, что в школе звучит только один голос - голос учителя. Он представитель знания. Если это утилитаристская культура, то школа всегда готовит для чего-то.  Все параметры культуры изменились, поэтому система образования не может в этой культуре эффективно передать ее содержание. Контуры информационной цивилизации формируют принципиально иную систему ценностей. В центре ее - свободно самореализующийся индивид, способный к гибкой смене способов и форм жизнедеятельности на основе коммуникации позитивного типа и принципа социальной ответственности.  Основу новой структуры ценностей составляет позиция, которую можно назвать компетенцией. Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности - знаний, умений, навыков, способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетенция - это владение, обладание человека соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.  Компетентность  - это, прежде всего, общая способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированы на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе и направлены на ее успешную интеграцию в социум.  Компетенция не может быть определена через определенную сумму знаний и умений, так как значительная роль в ее проявлении принадлежит обстоятельствам. Компетенция одновременно тесно связывает мобилизацию знаний, умений и поведенческих отношений, настроенных на условия конкретной деятельности. Специфика педагогических целей по развитию общих компетенций состоит в том, что они формируются не в виде действий преподавателя, а с точки зрения результатов деятельности обучаемого, с точки зрения эффекта его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта. Что бы учитель ни делал, в итоге он формирует и развивает у школьника способность к самостоятельному управлению собственной деятельностью, к управлению самим собой как ее субъектом. Совершенно ясно, что такое самоуправление может состояться только в том случае, если у школьника будет сформирована соответствующая регуляторная основа его деятельности, а именно понятийная основа -- формирование знаний и понимания окружающей действительности, эмоционально-ценностная основа -- формирование отношений личности к окружающему миру и другим людям, операциональная основа -- формирование умения действовать с объектами окружающей действительности.  Глава 1. Компетентность  - ресурс качественного образования  Проблема проектирования содержания образования приобрела сегодня особую актуальность в связи с разработкой и предстоящим принятием на правительственном уровне осенью 2002 года стандартов общего образования.  В рамках реализуемого Министерством образования РФ проекта "Стандарт общего образования" при участии сотрудников РАО в настоящее время ведется разработка методологических оснований конструирования образовательных стандартов, а также самих стандартов. Принципиальное отличие разрабатываемой концепции стандарта от имеющейся ранее предметоориентированной концепции состоит в попытке реализовать средствами стандарта личностную ориентацию образования, его деятельностно-практическую и культурологическую составляющую, сохранив традиционную фундаментальность и универсальность.  В качестве одного из методологических решений поставленной задачи предлагается включение в структуру образовательного стандарта общепредметного содержания образования[11], устанавливающего, во-первых, технологию проектирования стандарта, во вторых, роль и место общепредметных знаний, умений, навыков и способов деятельности, а также ключевых компетенций в структуре разрабатываемого стандарта.  Понятие "общепредметное" содержание образования имеет синонимическую связь и функциональные пересечения с такими понятиями, как "допредметное", "надпредметное", "метапредметное" содержание образования. Говоря о допредметном содержании, мы имеем в виду последовательность действий, т.е. это содержание, формируется до формирования конкретного предметного содержания. Оно выступает как модель содержания, первый шаг на пути воплощения целей общего образования, конкретизируемого затем на следующих уровнях разработки содержания - в отдельных образовательных областях и учебных предметах[3].  Допредметное содержание в результирующем виде можно назвать *общепредметным*, *надпредметным* или *метапредметным* (от греч. "мета" - то, что стоит "за"). Терминологические различия определяются аспектом рассмотрения, тем, в какой контекст попадает это понятие. По аналогии с общеучебными знаниями, умениями и навыками в дальнейшем мы будем употреблять термин "общепредметное содержание образования".  Общепредметный образовательный минимум разрабатывается на основе целей общего образования и охватывает четыре элемента содержания образования: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов - знаний; опыта осуществления известных способов деятельности - в форме умений действовать по образцу; опыта творческой деятельности - в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений - в форме личностных ориентаций[14]. Освоение этих четырех типов опыта позволяет сформировать у учащихся способности осуществлять сложные культуросообразные виды действий, которые в современной педагогической литературе носят название компетентностей.  Рассмотрим место общепредметного содержания образования в структуре стандарта. При описании каждой ступени общего образования (начальное, основное, среднее (полное) общее) предполагается раскрытие следующих элементов[14]:  *1. Общая характеристика данной ступени общего образования.*  2. Приоритеты, ценности и ключевые особенности ступени. Нормативные сроки освоения. Условия и порядок итоговой аттестации и сертификации выпускников (если она имеет место) и т.д.  *2. Цели образования на данной ступени*  - Цели ученика как прогнозируемые комплексные образовательные результаты выпускников данной ступени.  - Цели школы как условия обеспечения образования ученика.  *3. Общепредметное содержание образования*  Общепредметное содержание образовательных стандартов включает в себя:  - реальные объекты изучаемой действительности, в том числе фундаментальные образовательные объекты;  - общекультурные знания об изучаемой действительности, в том числе фундаментальные проблемы;  - общеучебные умения, навыки, обобщённые способы деятельности;  - ключевые образовательные компетенции.  Проходят сквозной линией через все учебные предметы (образовательные области) и призваны объединить их в единое, целостное содержание.  *4. Содержание образования по предметам (образовательным областям)*  Пункт 3 в данной структуре предполагает фиксацию общепредметного (метапредметного) содержания стандартов. Заметим, что каждый из указанных элементов общепредметного содержания имеет в образовательных стандартах двойное присутствие:  1) отдельное концентрированное выражение для каждой возрастной ступени в форме, соответствующей общепредметному содержанию стандартов;  2) конкретное воплощение в каждом учебном предмете (образовательной области) в форме, тождественной его целям и содержанию.  Таким образом, выделенное явно общепредметное содержание  проходит сквозной линией через все учебные предметы и образовательные области, получая всякий раз конкретное преломление.  С помощью общепредметного содержания учебные предметы объединяются в единое, целостное содержание. Элементы общепредметного содержания определяют системообразующую основу общего образования, как по вертикали отдельных ступеней обучения, так и на уровне горизонтальных межпредметных связей. Общепредметное содержание образования является обязательным компонентом образовательного стандарта, имеющим воплощение в каждой из его функциональных компонент: в "Обязательном минимуме содержания образовательных программ" и в "Требованиях к уровню подготовки выпускников".  Перечень ключевых образовательных компетенций определяется нами на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе.  С данных позиций ключевыми образовательными компетенциями являются следующие[12]:  1. Ценностно-смысловые компетенции. Это компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.  2. Общекультурные компетенции. Круг вопросов, по отношению к которым ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности, это - особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения учеником научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира.  3. Учебно-познавательные компетенции. Это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владением приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем. В рамках данных компетенций определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.  4. Информационные компетенции. При помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир) и информационных технологий (аудио- видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет), формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Данные компетенции обеспечивают навыки деятельности ученика по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире.  5. Коммуникативные компетенции. Включают знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения данных компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для ученика каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области.  6. Социально-трудовые компетенции означают владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. Сюда входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений. Ученик овладевает минимально необходимыми для жизни в современном обществе навыками социальной активности и функциональной грамотности[3].  7. Компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Реальным объектом в сфере данных компетенций выступает сам ученик. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражаются в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности.  Глава 2. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании  Компетентностный подход в современном российском образовании представляет собой проблему. Причем, это утверждение остается верным и применительно к научным обсуждениям этого феномена, так и для компьютерного редактора, неизменно обнаруживающего ошибку в прилагательном *компетентностный[10].*  Подчеркнем, что языковой аспект этой проблемы оказывается немаловажным. Так, М.Е.Бершадский в Педагогическом дискуссионном клубе "Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника" (портал Аудиториум.ru, 2006 год) рассматривает проникновение понятий "компетенция" и "компетентность" в русский язык как очередное проявление процесса, в результате которого скоро "*педагоги скоро начнут писать тексты, записывая английские слова с помощью кириллицы*".  Если же заглянуть вглубь филологических тонкостей, то отчетливо выделяется две противоположные точки зрения на сущность этих понятий.  Одна из них, представленная в уже упомянутом тексте М.Е.Бершадского, состоит в том, что "понятие компетентности не содержит каких-либо принципиально новых компонентов, не входящих в объём понятия "умение"; поэтому все разговоры о компетентности и компетенции: представляются несколько искусственными, призванными скрыть старые проблемы под новой одеждой".  Прямо противоположная точка зрения базируется на вполне интуитивном представлении о том, что именно компетентностный подход во всех своих смыслах и аспектах наиболее глубоко отражает основные аспекты процесса модернизации. Именно в рамках этой "прогрессистской" установки делаются утверждения[10]:   * компетентностный подход дает ответы на запросы производственной сферы; * компетентностный подход - проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность; * компетентностный подход как обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций; * компетентность представляется радикальным средством модернизации; * компетентность характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла; * компетентность определяется, как "готовность специалиста включиться в определенную деятельность" или как атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности/   Между тем, существует ряд проблем в системе общего и профессионального образования, которые, формально не затрагивая сущность и структуру компетентностного подхода, очевидным образом влияют на возможности его применения. Среди них[7]:   1. проблема учебника, в том числе, возможностей их адаптации в условиях современных гуманистических идей и тенденций в образовании; 2. проблема государственного стандарта, его концепции, модели и возможностей непротиворечивого определения его содержания и функций в условиях российского образования; 3. проблема квалификации преподавателей и их профессиональной адекватности не только вновь разрабатываемому компетентностному подходу, но и гораздо более традиционным представлениям о профессионально-педагогической деятельности; 4. проблема противоречивости различных идей и представлений, бытующих в современном образовании буквально по всем поводам; 5. проблема внутренней противоречивости наиболее популярных направлений модернизации, в том числе: идеи профилизации старшей школы и, одновременно, перехода к приему ЕГЭ по всем предметам, развития школьного самоуправления и централизации системы финансирования образования и др.   Таким образом, мы можем констатировать, что само обсуждение компетентностного подхода, безотносительно специфических представлений и интерпретаций, погружено в особый культурно-образовательный контекст, заданный следующими тенденциями российского образования в последнее десятилетие[9]:   * + утрата единства и определенности образовательных систем, формирование рынка труда и связанного с ним рынка образовательных услуг;   + вариативность и альтернативность образовательных программ, возрастание конкуренции и коммерческого фактора в деятельности образовательной системы;   + изменение функции государства в образовании: от тотального контроля и планирования - к общей правовой регуляции возникающих в образовании отношений;   + перспективы интеграции российского образования и российской экономики, в целом, в международную (в частности, европейскую) систему разделения труда.   Однако, даже принимая и учитывая все эти аспекты, феномен компетентностного подхода не приобретает более ясных черт. В какой-то мере, сама эта тема оборачивается для каждого нового исследователя своеобразным заколдованным кругом. С одной стороны, вполне очевидно, что современная экономика ориентирована на кадры, которые намного превосходят показатели образования большинства выпускников как средней, так и высшей школы. Очевидно и то, что более значимыми и эффективными для успешной профессиональной деятельности являются не разрозненные знания, но обобщенные умения, проявляющиеся в умении решать жизненные и профессиональные проблемы, способности к иноязычному общению, подготовка в области информационных технологий и др.  Однако здесь же возникает и очевидное соображение: ведь вся история советской и, позже, российской педагогики за последние полвека разве не предстает полной драматизма борьбой против догматического заучивания понятий, правил и принципов. Более того, именно в результате этой борьбы возникли все известные на сегодняшней день концепции, в*ключая алгоритмизацию, поэтапное формирование умственной деятельности, развивающее и личностно-ориентированное обучение*. Но, тогда не есть ли современная версия компетентностного подхода очередной попыткой переименования безусловных достижений советской и российской педагогики в угоду сегодняшней конъюнктуре?  Словом, компетентностный подход востребован постольку, поскольку современное образование требует существенной модернизации, не осуществление этого процесса рискует оказаться очередной кампанией среди многолетних попыток безуспешного *реформирования* образования на основании внедрения современнейших педагогических идей и концепций.  Видимо, обозначенное выше противоречие и явилось внутренним лейтмотивом многочисленных обсуждений компетентностного подхода, состоявшихся в 2006 году. Значимость этих событий определяется тем, что именно тогда была, по сути дела, сформулирована современная модель компетентностного подхода как с точки зрения используемых идей и представлений, так и с точки зрения актуализации альтернативных подходов, внутренних противоречий и проблем.  Сформулируем некоторый обобщенный образ наиболее значительных элементов компетентностного подхода в отечественной педагогике[12].  1) Естественным генетическим прообразом современных представлений компетентностного подхода считаются идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования. В этой связи, компетенции рассматриваются как сквозные, вне- над- и метапредметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и разного рода обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения. В этой же логике, компетентностный подход воспринимается как своеобразное противоядие против многопредметности, "предметного феодализма" и, одновременно, практико-ориентированная версия излишне "*романтических*" установок личностно-ориентированного образования.  2) Категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности и целезаданности образовательного процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков учащегося, а содержание образования определяется четырехкомпонентной моделью содержания образования (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения). Соответственно, компетенция жестко коррелирует с культурным прообразом: так, например, культурно-досуговые компетенции рассматриваются как проявление европейской культуры, в то время как русская культура соотносится в большей степени с духовными компетенциями и общекультурной деятельностью.  3) Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: *компетенция и компетентность*, при этом первое из них "включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов", а второе соотносится с "владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности".  4) В этом же контексте функционирует и понятие "образовательной компетенции", понимаемой как "совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности". В этой связи, образовательные компетенции дифференцируются автором по тем же уровням, что и содержание образования:   * ключевые (реализуемые на метапредметном, общем для всех предметов содержании); * общепредметные (реализуемые на содержании, интегративном для совокупности предметов, образовательной области); * предметные (формируемые в рамках отдельных предметов).   5) Формулировки ключевых компетенций и, тем более, их систем, представляет наибольший разброс мнений; при этом используются и европейская система ключевых компетенций, так и собственно российские классификации, в составе которых представлены ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая компетенции и компетенция личностного самосовершенствования.  Одновременно, в рамках начатого тогда же обсуждения [4] выявились несколько групп существенных противоречий, в том числе:   1. Несоответствие изначальной практической ориентированности компетентностного подхода и существующей предметной (в том числе, метапредметной) ориентацией педагогической практики. 2. Неопределенность концептуального и инновационного потенциала компетентностного подхода, в частности, неясность принципиальных различий последнего с существующими психолого-педагогическими концепциями деятельностной и развивающей направленности. 3. Отсутствие предметной и возрастной соотнесенности компетентностного подхода, а также организационно-управленческих аспектов внедрения компетентностного подхода. 4. Неясность национально-культурного, социально-политического и, наконец, социально-психологического контекста разработки стандартов и реализации в нем компетентностного подхода.   Однако наиболее показательным в обсуждении компетентностного подхода по-прежнему остаются два недостаточно оцененных обстоятельства, выявившихся в процессе дальнейших обсуждений.  Во-первых, компетентностный подход рассматривается как современный коррелят множества более традиционных подходов, в том числе:   * культурологического [5]; * научно-образовательного [6]; * дидактоцентрического [1]; * функционально-коммуникативного [2] и др.   Иначе говоря, выяснилось, что компетентностный подход, применительно к российской теории и практике образования, не образует собственную концепцию и логику, но предполагает опору или заимствование понятийного и методологического аппарата из уже сложившихся научных дисциплин (в том числе, лингвистики, юриспруденции, социологии и др.).  Во-вторых, и это обстоятельство едва ли не наиболее значительное, уже к 2003 году, когда в российском образовании актуализируется обсуждение концепции профильного обучения на старшей ступени образования и закон о стандартах, компетентностный подход практически исчезает из поля зрения ученых и практиков.  Именно эти два обстоятельства заставляют нас переформулировать проблему компетентностного подхода иначе: не является ли последний качеством проекции иных реалий, и, в этой связи, каков его собственный смысл, условия актуализации и применения.  Для решения поставленной проблемы, необходимо обратиться к опыту реализации компетентностного подхода в странах Запада и, в первую очередь, США [8].  При этом наша задача состоит не только и не столько в установлении прямых соответствий между российскими понятиями и их англоязычными эквивалентами, но - выявление специфического контекста, в котором формируется понятие компетентности и компетентностного подхода в странах Европы и США.  Как и прежде, не ставя перед собой задачу исчерпывающего определения всех аспектов этого подхода, остановимся на нескольких, на наш взгляд, наиболее значимых и содержательных отличиях.  1) Компетентностный подход рассматривается как диалектическая альтернатива более традиционному кредитному подходу, ориентированному на нормирование содержательных единиц, аналогичных российским представлениям об образовательном стандарте. Соответственно, оценка компетенций, в отличие от экзаменационных испытаний, ориентированных на выявление объема и качества усвоенных знаний, предполагает приоритетное использование объективных методов диагностики деятельности (наблюдения, экспертиза продуктов профессиональной деятельности, защита учебных портфелей и др.).  2) Сама компетентность рассматривается как "способность к решению задач и готовность к своей профессиональной роли в той или иной области деятельности". Соответственно, компетенция предъявляется, в первую очередь, работодателями и обществом в виде некоторых специфических ожиданий, связанных с профессиональной деятельностью выпускника. Более того, именно уровень соответствия индивидуальных показателей - ожиданиям работодателя и общества и полагается в качестве основного показателя компетентности.  3) Ведущим понятием компетентностного подхода является "образовательные домен", при этом итоговая компетентность представляется совокупностью таких доменов, а каждый домен формируется как специфическая функция (аспект) будущей профессиональной деятельности. Например, при подготовке учителей, используются следующие домены:   * + домен разработки учебных программ и методов обучения;   + домен оценок и измерений;   + домен информационной интеграции (связанный с использованием современных информационных технологий);   + домен менеджмента и инновационной деятельности;   + домен исследовательской деятельности.   В дальнейшем, каждый из доменов конкретизируется на двух или более уровнях. В частности, на следующем уровне выделяются виды деятельности и проблемы, к решению которых должны быть подготовлены выпускники (создание систем, оценка достижений, планирование результатов и др.). На последующем уровне четко фиксируются отдельные действия и свойства, требующиеся для успешной деятельности: *определять, интерпретировать, сравнивать, разрабатывать, осуществлять, интегрировать, контролировать* и др.  В заключение описания компетенций, как правило, приводятся шкалы, на которых отмечаются стандартные уровни профессиональной компетентности (*новичок, пользователь, опытный пользователь, профессионал, эксперт и др*.).  4) Описание компетенций обязательно включает нормативную модель диагностических процедур, позволяющих практически организовать аттестационные процедуры. В рамках модели, определяются статус и условия применения всех методов контроля, в том числе[6]:  · тестирование;  · написания эссе и представления учебных портфелей;  · экспертизы практической деятельности;  · порядок написания и защиты аттестационных работ.  5) Наконец, наиболее значимой и примечательной особенностью компетентностного подхода является авторство соответствующих моделей: оно принадлежит негосударственным ассоциациям (федерациям, комитетам), осуществляющим координацию профессионалов в соответствующих сферах профессиональной деятельности. Соответственно, сама проблема компетентностного подхода обретает иное институциональное выражение: речь идет о системе, позволяющей достаточно объективно оценить пригодность каждого индивидуального соискателя - будущей деятельности, а также - выработать четкие критерии качества этой деятельности, позволяющие будущим работникам осуществлять целенаправленную подготовку для получения необходимого сертификата и получения признания в этой области. В рамках этой же проблемы, компетентностная модель содержит ясные указания относительно политики ассоциации, а также - требования к уровню подготовки экспертов для участия в аттестационных процедурах.  Обобщая все сказанное выше, мы можем сделать несколько выводов:  Во-первых, несмотря на видимую общность некоторых элементов компетентностного подхода и традиционных для российской педагогики представлений об умениях и навыках, эти феномены концептуально различны.  На философском уровне, мы можем говорить о том, что российская теория и практика профессионального образования (особенно, в высшей школе) в большей степени связана с классической университетской традицией, находящей свое обоснование в идеях платонизма, новоевропейского рационализма, философии культуры и др.  С другой стороны, компетентностный подход укоренен в неклассических представлениях позитивизма и прагматизма, современной теории менеджмента, тестологии. Несмотря на кажущуюся абстрактность, приведенное различение оказывает значимое влияние и на структуру описательных процедур. Так, российское педагогическое сознание в существенной степени - *объектоцентрично,* т.е. в большинстве используемых концепций, основным элементом содержания являются *объекты и знания о них*. Соответственно, и компетенция в российском смысле определяется как способ деятельности в отношении определенных объектов.  Если же обратиться к американскому опыту формулировки компетентностных моделей, то здесь на первый план выходит *действие, операция,* соотносящееся не с объектом (реальным или идеальным), но - с ситуацией, проблемой. Соответственно, объекты приобретают совершенно иной статус: это уже не *естественные феномены*, которые должны быть *опознаны, описаны и классифицированы*, но - *рукотворные свидетельства овладения соответствующей компетенцией* (планы, отчеты, аналитические записки).  Во-вторых, еще более значительно различается контекст и инфраструктура аутентичных версий компетентностного подхода и обсуждаемых в российском образовательном контексте моделей. В действительности, различны сами пространства концептуализации: в нашем случае речь идет о необходимости *научного обоснования* соответствующих понятий, в то время, как американская ситуация предполагает определение компетенций в рамках *многостороннего социального* диалога[11].  Несколько обобщая, можно утверждать, что понятия компетентности и компетенции трактуются в российской педагогической культуре классическим образом, т.е. как идеальные сущности, подлежащие изъяснению и осмыслению. В то же время, компетентность в западной культуре рассматривается как неклассический феномен, укорененный в общественной образовательной практике и отражающий существующий баланс интересов общества (в меньшей степени, государства), образовательных институтов, работодателей, а также потребителей услуг.  В-третьих, и этот вывод является закономерным обобщением всего сказанного выше, в той мере, в которой наличествует воля к повышению социальной и экономической эффективности образования, развитию кадрового ресурса российского общества, компетентностный подход неизбежно будет востребован. Проблема, однако, заключается в том, что понимание компетентностного подхода и стратегия его внедрения должны быть соотнесены не только с уже имеющимися научными разработками, но, в первую очередь, с происходящими изменениями нормативно-правового, экономического, социально-психологического статуса образования, перспективами восточно-европейской и всеевропейской интеграции, а также внутренними проблемами, ограничениями и рисками развития российского образования.  С учетом последнего вывода, единственной целью собственно научного обсуждения компетентностного подхода становится обсуждение внешних условий (инфраструктуры), при которых реализация компетентностного подхода может иметь смысл и значение в качестве инструмента модернизации российского образования, что, собственно, и является темой и целью нашей статьи. В рамках этого, заключительного эпизода, мы попытаемся дать предварительные ответы на следующие вопросы[13]:   1. в каком социокультурном пространстве возможно плодотворное использование компетентностного подхода и что, de facto, этот процесс будет означать; 2. с какими концептуальными (содержательными) проблемами связано внедрение компетентностного подхода, и на каких путях может быть найдено их решение; 3. каковы организационно-управленческие условия эффективной реализации компетентностного подхода.   Еще одна немаловажная проблема внедрения компетентностного подхода связана с обеспечением преемственности между существующей нормативно-правовой базой аттестационных процедур и вновь развиваемыми подходами, в связи с чем, решения не могут не иметь компромиссного характера. Так, в результате анализа существующих стандартов СПО и ВПО в области педагогического образования, мы пришли к выводу, что наиболее оптимальной формой представления моделей образовательно-профессиональной компетентности педагогов будет трехуровневая модель, включающая следующие компоненты:  1) Характеристика базового уровня компетенции, соответствующего общей ориентировке выпускника в будущей деятельности, знанию основных нормативов и требований, а также - наличию общих представлений об образовательной ситуации в России и в мире. Соответственно, базовая компетенция определяется по отношению к объектам (законодательным актам, научным текстам и пр.), при этом используется следующие показатели:   * + воспроизведение основных идей документов, знание ориентировочных сроков и субъектов, ответственных за их реализацию;   + соотнесение информации - с источником (т.е. знание того, где соответствующая информация может находиться);   + комментирование текстов (т.е. соотнесение нормативов - реальным событиям, выявление проблем и противоречий и др.).   2) Характеристика промежуточного уровня компетенции, соответствующего правильным действиям в некоторых типовых, стандартных ситуациях. Соответственно, для определения промежуточного уровня вводится представление о критериях (т.е. обобщенных формулах действий) и показателях (т.е. материализованных продуктах действий). Показателями сформированности соответствующих критериев являются:   * + уточнение смысла отдельных понятий и терминов, объяснение их применения в практических ситуациях;   + решение практических задач преподавательской деятельности;   + решение теоретических задач в связи с профессиональной деятельностью;   + элементарный анализ и самоанализ деятельности, в том числе, написание отчетов, коррекция ошибок в документации, помощь коллегам при разрешении спорных ситуаций.   3) Характеристика профессионального уровня компетенции, соответствующего морально-психологической (мотивационной), интеллектуальной и коммуникативной готовности к профессиональной деятельности. С этой точки зрения, выделяются следующие критерии:   * + обсуждение профессиональных проблем и уточнение задач профессиональной деятельности;   + прогнозирование основных затруднений и проблем, возникающих в процессе решения задач;   + проектирование сложных процессов;   + благоприятные отзывы коллег и руководителей практики о сфере жизненных и профессиональных интересов, особенностях индивидуального стиля деятельности и др.   В целом, компетентностная модель специалиста оказывается достаточно сложным многоуровневым образованием, где, например, отдельным знаниям - сопоставлены объекты, критериям практической подготовки - конкретные материализованные свидетельства, а личностным и профессиональным аспектам - данные психологических тестов, собеседований и др.  Ситуация оказывается еще более сложной и многогранной, если компетенции дифференцированы по уровням общности (например, общепрофессиональные, профессиональные, специальные) или типу (общеобразовательные, профессиональные, личностные). Здесь достижение любого согласованного решения потребует привлечения не только психолого-педагогических концепций XX века, но также - методов современных гуманитарных наук, в том числе, социологии, социальной психологии, культурологии и др.  В заключение сделаем несколько замечаний относительно организационно-управленческого обеспечения процесса. Вполне очевидно, что ни одно из решений не является абсолютным и неизменным и должно предполагать возможность поэтапной реконструкции, обновления, не реже 1 раза в 5 лет, т.е. срока, когда обновляется вся нормативно-правовая база образования[2].  Менее очевидным, но не менее значимым представляется создание в каждой локальной образовательной системе Совета по качеству, в компетенцию которого входило не только регулярное обсуждение проблем компетентностного подхода, но и более широкой проблематики, связанной с качеством образования и способами его оптимизации.  Наконец, немаловажным обстоятельством, непосредственно влияющим на содержательность всех процедур, является оформление субъектности на всех уровнях образовательной, управленческой, социальной и иной деятельности.  Глава 3. Реализация компетентностного подхода на уроках в средней общеобразовательной школе  Несмотря на то, что российская теория и практика средней школы обладает огромным потенциалом методов, форм и средств обучения, основным типом обучения является, по-прежнему, вербальный тип: использование устного и печатного слова, когда учитель выступает, в основном, в качестве информатора и контролера учащихся [4].  Очевидно, что в свете современных требований к выпускнику, которые складываются под влиянием ситуации на рынке труда и таких процессов, как ускорение темпов развития общества и повсеместной информатизации среды, авторитарно-репродуктивная система обучения устарела. Образование, ориентированное только на получение знаний, означает в настоящее время ориентацию на прошлое. В меняющемся мире система образования должна формировать такие новые качества выпускника как *инициативность, инновационность, мобильность, гибкость, динамизм и конструктивность*.  Будущий профессионал должен обладать стремлением к самообразованию на протяжении всей жизни, владеть новыми технологиями и понимать возможности их использования, уметь принимать самостоятельные решения, адаптироваться в социальной и будущей профессиональной сфере, разрешать проблемы и работать в команде, быть готовым к перегрузкам, стрессовым ситуациям и уметь быстро из них выходить[6].  Воспитание такой социально и профессионально активной личности требует от педагогов современной школы применения совершенно новых методов, приемов и форм работы. Чтобы сформировать компетентного выпускника во всех потенциально значимых сферах профессионального образования и собственно жизнедеятельности, необходимо применять активные методы обучения, технологии, развивающие, прежде всего, познавательную, коммуникативную и личностную активность нынешних школьников.  Одним из перспективных направлений в плане решения этой задачи является осуществление компетентностного подхода средствами модульных технологий.  Авторы «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», анализируя мировую образовательную практику последних лет, утверждают, что понятие «ключевые компетентности» является центральным для научно-методологических оснований модернизации, обладает интегративной природой, объединяет знание, навыковую и интеллектуальную составляющие образования. При этом подчеркивается, что в понятии компетентностного подхода заложена идеология интерпретации содержания образования формируемого от «результата» («стандарт на выходе») [5].  Термин «компетенция» имеет, как известно, два значения: круг полномочий какого-либо лица; и круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом. Применительно к образовательной области имеет смысл именно второе значение этого термина. Обладать опытом, способностью действовать в ситуации неопределенности - именно эти качества и даст возможность сформировать у выпускника компетентностный подход, реализуемый на уроке учителем.[6]  Перспективным компетентностное обучение является еще и потому, что при таком подходе учебная деятельность приобретает исследовательский и практико-ориентированный характер, и сама становится предметом усвоения. Как отмечают В.А. Болотов, В.В.Сериков, «компетентность, выступая результатом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, обобщения личностного и деятельностного опыта» [1].  Основные ключевые компетенции, которые были выделены на симпозиуме «Ключевые компетенции для Европы» в 1996 году в Берне, ознаменовали общемировую тенденцию обновления результирующих единиц образовательного процесса. Это общеизвестные в настоящее время политические и социальные, компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе, компетенции, относящиеся к владению общением более чем на одном языке, информационно-коммуникативные компетенции, способность учиться на протяжении всей жизни [8].  По мнению А.В. Хуторского понятие образовательной компетенции включает совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, опыта деятельности учащегося. А их внедрение в практику обучения как раз позволит решить типичную для российской школы проблему, когда учащийся, овладев набором теоретических знаний, испытывает трудности в их реализации при решении конкретных задач или проблемных ситуаций.  Образовательная компетенция предполагает овладение учащимися комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления определена соответствующая совокупность образовательных компонентов [7].  Компетентностный подход, как и другие инновационные подходы в обучении, требует поэтапного внедрения. На первом этапе внедрения, можно, например, формировать такие элементарные общеучебные компетенции школьников, как:  - извлечение основного содержания прочитанного или услышанного;  - точная формулировка мыслей, построение оригинальных высказываний по заданному вопросу или теме;  - исследование различных вариантов решения задач, выбор наилучшего, принимая во внимание различные критерии;  - сотрудничество с другими (учениками и учителем) при выполнении общего задания;  - планирование действий и времени;  - оценка результатов своей деятельности и т.д.[2]  Очевидно, что перечисленные умения школьников должны формироваться не как отдельно взятые, а в целостной системе навыковых блоков, называемых компетенциями.  Анализ особенностей содержания преподаваемого предмета (физика) и возможностей учеников, уровня их развития, позволил нам выделить в качестве наиболее актуальных следующие компетенции: *учебно-познавательная, информационная, коммуникативная и компетенция личностного самосовершенствования*.  Основной целью проводимого в течение 3 лет эксперимента является реконструкция образовательного процесса по физике на основе компетентностного подхода с использованием модульных технологий.  Данный подход позволяет решить задачи по формированию компетенций у школьников, а именно:  - учебно-познавательной (определять цели и порядок работы, самостоятельно планировать свою учебную деятельность и учиться, устанавливать связи между отдельными объектами, применять освоенные способы в новых ситуациях, осуществлять самоконтроль);  - коммуникативной (сотрудничать, оказывать помощь другим, участвовать в работе команды, обмениваться информацией);  - информационной (самостоятельно искать, анализировать и отбирать информацию, структурировать, преобразовывать, сохранять и передавать её); - личностного самосовершенствования (анализировать свои достижения и ошибки, обнаруживать проблемы и затруднения в сообщениях одноклассников, осуществлять взаимную помощь и поддержку в затруднительных ситуациях, критически оценивать и переоценивать результаты своей деятельности)[3].  В качестве основного технологического инструмента, обеспечивающее комплексное внедрение компетентностного подхода, мы избрали модульную технологию. Это позволяет создать относительно унифицированную модель изучения каждой темы, в которую входят следующие занятия: «Вводная лекция», «Обучение решению задач», «Самостоятельное решение задач» и «Научно-практическая конференция и итоговый контроль».  На различных этапах занятия, ученики являются не пассивными слушателями, воспроизводящими действия учителя, а активными участниками процесса познания. Например, в то время, когда учитель вводит новые понятия и термины, ученики выполняют задание «Стрелками укажи связи между терминами и определениями» или «Составь свой словарь новых понятий».  Когда учитель демонстрирует вывод формулы, ученики выполняют задание «Установите логическую последовательность действий при выводе закона». При рассмотрении практической значимости того или иного закона или явления, ученикам предлагается сформулировать недостающие в карточке вопросы или ответы.  Таким образом, работая с текстом учебника, учащиеся самостоятельно выбирают уровень вопросов: от стандартных - до наиболее сложных, предполагающих глубокое понимание изучаемого материала.  На уроке, посвященном обучению решения задач, ученики не копируют готовые решения с доски, а занимаются поиском алгоритма решения задач, а затем применяют его самостоятельно. Во время самостоятельного решения задач предлагаются многоуровневые карточки каждому ученику, предусматривающие самопроверку решения той или иной задачи; выполнив успешно задания первого уровня, можно перейти к следующему. Деятельность учащихся осуществляется в группах по 4 человека, что позволяет им во время работы консультироваться у более сильных и консультировать сами тех, кто пока слабее их разобрался в данном вопросе[7].  Научно-практическая конференция, входящая в модуль, предполагает творческие многоуровневые домашние задания. Например, можно подготовить небольшое сообщение по одной из предложенных тем, можно приготовить демонстрацию того или иного явления или закона, а можно заняться поиском решения творческой или экспериментальной задачи.  Каждый ученик выбирает и выполняет, то, что ему наиболее доступно на данном этапе саморазвития. Можно выполнить сразу несколько заданий, если данная тема вызвала повышенный интерес.  Используются также разнообразные формы контроля знаний на каждом этапе и на каждом занятии: промежуточного, текущего, итогового. Такие как тест «Да-нет», метод аналогий, разноуровневые тесты с выбором ответа или требующие дать развернутое решение.  Любая инновация связана с определенными проблемами. Так, в частности, данный подход требует много затрат времени при подготовке, использование множества методической литературы учителем, конструирование большого числа новых дидактических материалов, поиск нестандартных заданий, приемов и подходов. Но благодаря использованию компьютера, их решение упрощается.  В ходе работы по данной системе в 9 классах гимназии установлено, что у учащихся намечается значительный рост познавательной активности на уроках и дома, их знания и в особенности умения стали более глубокими и прочными, прослеживается тенденция роста обученности и качества знаний.  Если при традиционном подходе уровень обученности (успеваемости) учащихся по отдельным темам составлял в различных классах от 66 до 72% , то при реализации компетентностного подхода показатели выросли от 75 до 83%, качество знаний поднялось с отметок 30-33% до 43-45%[7].  Кроме того, удается включить в активную познавательную деятельность слабых учеников, повысить их интерес к предмету, осуществлять поэтапный контроль и коррекцию знаний учеников, приучать к самооценке результатов своего труда. Данная система нацеливает ученика и учителя на конечный результат: самостоятельное приобретение конкретных умений, навыков учебной и мыслительной деятельности.  Заключение  Ориентация российского образования на общекультурное развитие обучающихся, как известно, исторически является одной из его приоритетных позиций. Она находит отражение и в тексте современного Закона РФ «Об образовании» (ред. 2002 года), где отмечено, что «общеобразовательные программы направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в отечестве…». В то же время и профессиональные образовательные программы также направлены на последовательное повышение ранее сформированного образовательного уровня. Другими словами, задача формирования общей культуры и ее упрочивания является общей для всей системы российского образования. Это его непреходящая ценность.  Формирование общей культуры связано с формированием компетентностного подхода в образовании.Формирование компетенций происходит средствами содержания образования. В итоге у ученика развиваются способности и появляются возможности решать в повседневной жизни реальные проблемы - от бытовых, до производственных и социальных. Заметим, что образовательные компетенции включают в себя компоненты функциональной грамотности ученика, но не ограничиваются только ими.  Введение понятия образовательных компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций.  Образовательная компетенция предполагает усвоение учеником не отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер.  В комплексности образовательных компетенций заложена дополнительная возможность представления образовательных стандартов в системном виде, допускающем построение четких измерителей по проверке успешности их освоения учениками.  С точки зрения требований к уровню подготовки выпускников образовательные компетенции представляют собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся, связанные с их способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способов деятельности в отношении определенного междисциплинарного круга вопросов.  Список использованной литературы  1. Байденко В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода // Труды ме-тодологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, пер-спективы». - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специа-листов, 2004. - с. 25-30.  2. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) //Высшее образование в России. № 11. 2004. - с. 17-22.  3. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе/Педагогика. № 10. 2003. - с. 26.  4. Галямина И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. - с. 54-56.  5. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования. ЕФО, 1997.  6. Гетманская А.А. Формирование ключевых компетентностей у учащихся. Сайт ИД «Первое сентября». Сайт фестиваля 2003-2004. 7. Запесоцкий А.С. Образование, философия, культурология, политика. - М.: Наука, 2006. - с. 43.  8.  Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М. - 2005. - с. 44-46. 9.  Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Кривченко Т.А., Морозова Н.А. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта.-М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006, - с. 67.  10. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования//Высшее образование сегодня. - № 5. - 2003.- с. 22-27.  11. Ирхина И.В. Современные ориентиры развития школьного образования в России. // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2005. - № 2, с.152-154.  12.  Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: Приказ Министерства образования РФ от 11.02.2002 № 393//Учительская газета 2002. - №31.  13.  Краевский В.В. О культурологическом и компетентностном подходах к формированию содержания образования / Доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции "Обновление российской школы" (26 августа - 10 сентября 2005 г.). - М, 2005. - с. 17-23.  14. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании.//Школьные технологии. - 2004.- №5. - с.3-12.  15. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос". - 2006. - 23 апреля.  http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm.  16.  Шишов С.Е., Агапов И.И. Компетентностный подход к образованию как необходимость.//Мир образования-образование в мире. 2005, № 4. - с. 41-45   |  | | --- | |  | |  | |  | | |