РАЗДЕЛ VI. ПЕДАГОГИКА

Алижанова Х.А.

Методологические основания, история и современность компетентностного подхода в образовании

*Дагестанский государственный педагогический университет
(Россия, Махачкала)*

doi:10.18411/spc-22-03-2018-08

idsp: 000001:spc-22-03-2018-08

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.

Подчеркнем, что языковой аспект этой проблемы оказывается немаловажным. Так, М.Е.Бершадский в Педагогическом дискуссионном клубе "Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника" 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".

Рубеж столетий - зримо символизирует переходный характер нынешней эпохи. Человечество сегодня претерпевает ряд глубинных трансформаций, меняющих облик цивилизации в целом, что связано с динамично идущим переходом от индустриального общества к обществу постиндустриальному и информационному, в котором процессы создания и распространения знания становятся ключевыми.

Современному человеку теперь недостаточны только предметные знания, им необходимы метапредметные знания и умения. Человек, обладающий способностями осуществлять сложные культуросообразные виды действий, должен уметь отвечать на следующие вопросы: «Что я хочу?», «Что я могу?», «Кто я такой?». В описанной ситуации принципиально меняются *цели образования*. Теоретические по сути и энциклопедические по широте знания, которые долгое время были главной целью образовательного процесса, теперь становятся средством. Другими словами, отечественная школа нуждается в *смещении акцентов со знаниевого на компетентностный подход к образованию*. Компетентностный подход ориентирует на построение учебного процесса сообразно результату образования: в учебную программу или курс изначально закладываются отчётливые и сопоставимые параметры описания того, что учащийся будет знать и уметь «на выходе».

Стратегия Правительства России, в данной ситуации, исходит из важной роли образования: в создании основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России, обеспечении высокого качества жизни народа и национальной безопасности; в укреплении демократического правового государства и развитии гражданского общества; в кадровом обеспечении динамично развивающейся рыночной экономики, интегрирующейся в мировое хозяйство, обладающей высокой конкурентоспособностью и инвестиционной привлекательностью; в утверждении статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, искусства, науки, высоких технологий и экономики.

Указанные тенденции развития мирового сообщества заставляют переосмыслить цели школьного образования, соответственно по-новому сформулировать и планируемые результаты образования. Важными целями образования должны стать:

развитие у учащихся самостоятельности и способности к самоорганизации; умение отстаивать свои права, формирование высокого уровня правовой культуры (знание основополагающих правовых норм и умение использовать возможности правовой системы государства); готовность к сотрудничеству, развитие способности к созидательной деятельности; толерантность, терпимость к чужому мнению; умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы.

Реализация компетентного подхода требует нового проектирования, как результатов образования, так и самого учебного процесса и механизма управления им. Поэтому поиск эффективных путей, связанных с разработкой и внедрением компетентного подхода, многими исследователями рассматривается как актуальная и своевременная проблема. При этом разработчики «Стратегии модернизации содержания общего образования...» предупреждают, что речь не должна идти о быстром и тотальном переходе российской школы на компетентный подход. Другими словами, фиксируется необходимость продолжения широкого системного как теоретико-методологического, так и эмпирического изучения этой проблемы.

В этой связи основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетентностей в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах. При этом в содержании образования должна занять важное место коммуникативность: информатика, иностранные языки, межкультурное взаимопонимание.

Содержание образования представляет собой педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, то есть тождественный, по структуре (но не по объему) человеческой культуре во всей ее структурной полноте. Оно состоит из четырех основных структурных элементов: опыта познавательной деятельности, фиксированного в форме ее результатов – знаний; опыта осуществления известных способов деятельности – в форме умения действовать по образцу; опыта творческой деятельности – в форме умения принимать эффективные решения в проблемных ситуациях; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций.

Освоение этих четырех типов опыта позволяет сформировать у учащихся способности (потенциал) осуществлять сложные культуросообразные виды действия. Эти способности (умения) в современной педагогической литературе, а тем более чуждым для российской школы.

Зарубежный опыт. Компетентный подход апеллирует к современной парадигме междисциплинарных (постдисциплинарных) науки и образования. Поэтому не удивительно, что сам принцип компетенции зародился в рамках одной из конкретных наук и был впоследствии экстраполирован в качестве научного метода, применимого к различным сферам знания включая педагогику. Его возникновение принято возводить к исследованиям известного американского лингвиста Н. Хомского. Хомский сформулировал понятие компетенции применительно к теории языка, трансформационной (генеративной) грамматике. Он отмечал, что «...мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим – слушающим).

Проведенный анализ работ (Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Куницина, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.И. Байденко, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова и др.) позволил условно выделить два этапа становления компетентного подхода в образовании.

Первый этап – 1960–1970 гг. – характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность. С этого времени начинается в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам исследование разных видов языковой компетенции, введение понятия «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс).

Второй этап – 1970–1990 гг. – характеризуется использованием категории компетенция компетентность в теории и практике обучения языку (особенно неродному), профессионализма в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению. В это время разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности».

Российские традиции. Еще за несколько лет до подписания Россией Болонской декларации в проектах государственных образовательных стандартов основного, общего и среднего (полного) общего образования появился и активно использовался термин «компетенции».

Отечественному высшему образованию всегда были присущи достаточно высокие нормы качества. ГОС ВПО первого и второго поколения имели в своем основании следующие *принципы и идеи*: связь со сферой труда, что выражалось в попытках давать общую характеристику деятельности в той профессиональной области, где предполагалась работа выпускника; достаточно развернутое (доведенное порой до излишней детализации и унификации) планирование содержания образования, особенно в том, что касается его фундаментальной направленности; большой объем инвариантной части содержания образования, что отражало заботу о сохранении и развитии единого образовательного пространства в условиях известных тенденций децентрализации; предметно-центрированная направленность содержания.

Следующий этап исследования компетентности как научной категории применительно к образованию, начиная с 1990 г., характеризуется появлением работ А.К. Марковой (1993, 1996), где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения.

В этот же период Л.М. Митиной было продолжено исследование Л.А. Петровской в плане акцента на социально-психологический (конфликтология) и коммуникативный аспекты компетентности учителя. Согласно Л.М. Митиной, понятие «педагогическая компетентность» включает «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности». Соответственно, автор выделяет две подструктуры: деятельностьную и коммуникативную. Интерес представляет разработка и собственно социальных компетенций. На материале изучения новой для России этого периода профессиональной деятельности – социальной работы И.А. Зимняя предлагает три основания ее рассмотрения. Первое соотносится с собственно личностной характеристикой социального работника. В ней одним из определяющих критериев является соответствие гуманистического потенциала данному роду деятельности. Вторым – компетентность социального работника, включающая специальные знания и умения не только в конкретной области работ (например, образование), но и в тех ее сферах, которые прямо или косвенно с ней связаны (например, семейные отношения). Третьим основанием предлагаемого подхода к общей характеристике социального работника является его умение устанавливать адекватные межличностные и конвенциональные отношения в различных ситуациях общения». Показательно, что в работах этого периода понятие компетентность трактуется по-разному: и как синоним профессионализма, и как только одна из его составляющих. Необходимо здесь отметить общий большой вклад в разработку проблем компетентности в целом, именно

отечественных исследователей Н.В. Кузьминой, Л.А. Петровской, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Л.П. Алексеевой, Н.С., Шаблыгиной и др.

1. Асхабалиева Д.Д., Алижанова Х.А. Проблема развития исследовательских компетенций студентов в процессе педагогической практики. Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2015. № 1. с. 32-36.
2. Алижанова Х.А. Научно-методическое сопровождение инновационных процессов в образовании. European social science journal. 2015. № 4. с. 97-102
3. Шишов С.Е., Агапов И.И. Компетентностный подход к образованию как необходимость // Мир образования-образование в мире. 2001, № 4.
4. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

Мамонова Л.И.

Организация учебно-исследовательской работы по математике в техническом вузе

*Филиал КузГТУ в г. Прокопьевске
(Россия, Прокопьевск)*

doi:10.18411/spc-22-03-2018-09

idsp: 000001:spc-22-03-2018-09

Задача привития студентам глубокого интереса к будущей профессии – многоплановая, требующая участия всего научных и педагогических сотрудников высшего учебного заведения. На протяжении всех лет обучения знания обучающихся должны пополняться сведениями об их будущей профессии, последними научно-техническими достижениями в этой области. Кроме определенной суммы знаний и практических навыков по выбранной специальности, которыми студент овладевает при обучении в вузе, он должен научиться самостоятельно и творчески мыслить, правильно ставить и технически решать профессиональные задачи.

Содержание материала дисциплин усваивается студентами в процессе учебной деятельности, поэтому результат обучения во многом зависит от того, как эта деятельность организована педагогами. Реализация системообразующих функций принципа профессиональной направленности в выборе и сочетании форм, методов и средств обучения студентов технического вуза должна способствовать достижению развивающих, обучающих и воспитывающих целей. Осуществление этих целей предполагает, что в процессе обучения необходимо развивать интеллектуальные способности студентов, ориентировать на формирование у них продуктивного мышления, профессионально значимых интеллектуальных умений.

Таким образом, организация обучения, реализующего формирование профессиональных компетенций, предполагает активную учебно-познавательную деятельность студентов, характеризующуюся осознанным мотивированным интересом и самостоятельностью.

Для активного восприятия студентами лекционного материала и установления связи лекций и практических занятий, важно систематическое включение примеров приложения излагаемой теории к решению задач, что особенно важно для обучающихся технических вузов. Рассматривая на лекции достаточное количество типовых примеров, преподаватель создает предпосылку для адаптации теории к решению задач на практических занятиях. Теоретический материал должен дополняться контрольными вопросами с целью преодоления разрыва между лекционными и практическими занятиями и для обеспечения более качественной самостоятельной работы студентов над дополнительным материалом.