Реализация компетентностного подхода в образовании

Сущность и основные идеи компетентностного подхода в образовании

Компетентностный подход можно рассматривать как новую парадигму в образовании, возникшую в связи с осмыслением и построением образования в соответствии с изменениями, происходящими в современном обществе под влиянием прежде всего научно-технического процесса и социально-экономических  реалий, а также других ситуаций и проблем, возникающих в современном обществе. Компетентностный подход связан с проблемой качества образования, способностью реагирования на новые вызовы времени. Компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность [1, 2, 3, 6, 7, 9, 10].

Говоря о необходимости введения компетентностного подхода, И.А.Зимняя указывает на следующие причины: общеевропейская и мировая тенденции интеграции, новые смыслы в образовании, смена образовательной парадигмы [3,4,5].

Реализация компетентностного подхода в образовании имеет свою историю и особенности, связанные со спецификой развития систем образования. С 60-70-х годов в США, с 70-80-х годов ХХ века в Западной Европе стали применяться компетентностные модели обучения, рассматриваемые в контексте деятельностного образования, целью которого было подготовить специалистов, способных успешно конкурировать на рынке труда, т. е. владеющих профессиональными компетенциями. Компетентностный и деятельностный подходы позволяют эффективно осуществлять переход от знаниевой парадигмы образования к деятельностной, ориентированной на актуальные и востребованные жизнью результаты обучения [3,4].

Одним из основных ресурсов современного общества, становится мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал. Важными целями образования должны стать развитие у учащихся способности действовать в различных ситуациях, формирование таких качеств, как профессиональный универсализм, способность менять сферы деятельности, способы деятельности на достаточно высоком уровне. Востребованными становятся такие качества личности, как мобильность, решительность, ответственность, способность усваивать и применять знания в сложных и нестандартных  ситуациях, способность выстраивать коммуникацию с другими людьми.

Компетентностный подход к обучению является актуальной тенденцией мирового образования, позволяющей разрешить противоречия между программными требованиями, запросами общества и потребностями личности в результатах образования. Новые требования к качеству образования инициируют разработку способов реализации компетентностного подхода уже на начальном этапе обучения. Сущностью данного подхода является формирование у учащихся обобщенных универсальных умений, связанных со способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способов деятельности в отношении определенного круга вопросов [11].

Таким образом, основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков, а способность человека действовать в конкретной жизненной ситуации [7,10].

При компетентностном подходе акцентируюется внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не усвоение суммы информации (сведений), а способность человека самостоятельно действовать в различных проблемных ситуациях, применяя знания и порождая новые.

Смена образовательных подходов выступает как закономерное восхождение к более целостному пониманию самого феномена образованности, в структуру которого теперь должны войти не только «знаниевый», деятельностный и творческий опыт, но и опыт собственно духовно-личностной самоорганизации человека, связанный с выполнением им смыслопоисковых, рефлексивных, самооценочных, жизненно-планирующих и других функций.

Формирование компетентности учащихся является на сегодняшний день одной из наиболее актуальных проблем образования, а компетентностный подход может рассматриваться как выход из проблемной ситуации, возникшей из-за противоречия между необходимостью обеспечивать качество образования и невозможностью решить эту задачу традиционным путем.

Речь идет о компетентности как о новой единице измерения образованности человека, при этом внимание акцентируется на результатах обучения, в качестве которых рассматривается не сумма заученных знаний, умений, навыков, а способность действовать в различных проблемных ситуациях [8, 10,11].

Смысловая значимость  этого подхода состоит в том, что он ориентирует не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения, на образы мышления и деятельности, на развитие познавательных сил и творческого потенциала обучающихся. Решающим звеном компетентностного подхода является собственная активная учебно-познавательная деятельность обучающихся.

Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие положения:

• Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся.

• Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем.

• Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

• Оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определённом этапе обучения [8,10,11].

Тактим образом, компетентностный подход является актуальной тенденцией мирового образования, позволяющей разрешить противоречия между программными требованиями, запросами общества и потребностями личности в результатах образования. Новые требования к качеству образования инициируют разработку способов реализации компетентностного подхода уже на начальных этапах обучения. Большое значение придается организации учебной деятельности, в рамках которой акцентируется внимание на формировании универсальных учебных действий у младших школьников [11].

Сущность понятий «компетенция» и «компетентность»

Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: «компетенция» и «компетентность».

Анализ работ по проблеме компетентностного подхода позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время отсутствует однозначное понимание понятий «компетенция» и «компетентность», часто используемых в одном контексте.

Существует несколько определений компетенций.

* Компетенции как умения, необходимые для того, чтобы добиться успеха на работе, в учебе и в жизни (определения QCA).
* Компетенция (в переводе с латинского языка) означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом.
* Компетенция – готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели. Под внутренними ресурсами понимаются знания, умения, навыки, надпредметные умения (Г.Селевко) [8].
* Компетенция – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере (Хуторской А. В.) [9,10].

А.В. Хуторской, различая понятия «компетенция» и «компетентность», под последней понимает владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение  к ней и предмету деятельности [10].

И.А. Зимней «компетентность трактуется «как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно - обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека.

**Компетенция –**

* Круг вопросов, которыми необходимо владеть для осуществлении деятельности  в определенной сфере
* Круг чьих-нибудь полномочий, прав.

**Компетентный –**знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области; обладающий компетенцией.

**Компетентность –**это мера усвоения компетентенции.  Она проявляется в практическойдеятельеости, носит личностный характер.

**Компетентность**– это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению обучающимся своего места в мире.

**Компетентность** = желание + понимание ЗУН + личностно значимые смыслы + система ценностей + готовность решать проблемы + социальный опыт + деятельность.

**Компетентность** = знаю + умею + хочу + делаю.

Согласно Зимней И.А., компетентность формируется прижизненно, проявляется в деятельности, во взаимодействии с другими людьми; основана на знаниях и умениях, на интелектуальных и личностных качествах, развивается и становится результатом [3,4].

 Последняя выделяет в структуре компетентности  следующие уровни (компоненты):

- знаниевый;

- умения;

- ценностное отношение;

- эмоционально-волевой (регуляция);

- готовность к деятельности (мотивация).

По мнению А.Г. Бермуса: «Компетентность представляет собой системное единство, интегрирующее личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты» [2].

Иными словами, с позиций компетентностного подхода, компетенция есть цель образования.

Компетентность же – обобщенные способности личности, результат образования. Если компетенция – круг вопросов, в которых личность обладает познаниями и опытом, то компетентность – обладание компетенцией.

Можно охарактеризовать понятие компетентности как обобщенную способность ученика к решению жизненных и впоследствии профессиональных задач, как «качество владения», способность личности к активному, ответственному, жизненному действию, осуществляемому на основе ценностного самоопределения, способность активно взаимодействовать с миром, в ходе взаимодействия понимать, изменять себя и мир.

 Это осведомленность, наличие у человека необходимых знаний и способностей, позволяющих анализировать, делать выводы и принимать активные решения, рационально и эффективно действовать по их реализации.

Это понятие связано с давно существующим понятием готовности, и можно сказать, что компетентность – это готовность очень высокого уровня к осуществлению какой-либо деятельности.

Компетентностный подход не отрицает необходимости формировать знаниевую базу и комплекс навыков и умений, а также элементов функциональной грамотности (социально приемлемых алгоритмов действия в типичных ситуациях).

Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую, а также результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др. [5,10,11].

Компетенции формируются в процессе обучения, и не только в школе, но и под воздействием семьи, друзей, работы, политики, религии, культуры и др. В связи с этим реализация компетентностного подхода зависит от всей в целом образовательно-культурной ситуации, в которой живет и развивается школьник.

Из данного понятия вытекает определение «ключевых компетенций», которые, обладая интегративной природой, вбирают в себя ряд близкородственных знаний, умений, навыков, объединяют интеллектуальную и навыковую составляющие образования.

Проблема отбора ключевых (базовых, универсальных) компетентностей является одной из центральных для обновления содержания образования.

Формулировки ключевых компетенций представляет наибольший разброс мнений; при этом используются как  европейская система ключевых компетенций, так и отечественные классификации.

А.В. Хуторским  перечень ключевых образовательных компетенций определен 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 [9,10].

         С данных позиций ключевыми образовательными компетенциями являются следующие:

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.

2. **Общекультурные компетенции.** Ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности в вопросах национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основ жизни человека и человечества, культурологических основ семейных, социальных, общественных явлений и традиций, бытовой и культурно-досуговой сфере. Сюда же относится опыт освоения учеником научной картины 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.

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.

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.

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.

7. **Компетенции личностного самосовершенствования** направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. 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.

И.А.Зимней  выделены три группы ключевых компетентностей на основе сформулированных в отечественной психологии положений относительно того, что человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев), что человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н. Мясищев); что компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач); что профессионализм включает компетентности (А.К. Маркова):

компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;

компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;

компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах [3, 5].

Еще одна особенность компетентностного подхода, заключается в том, что он предполагает овладение знаниями и умениями в комплексе. Поэтому по-новому выстраивается система методов обучения, так как в основе лежит структура соответствующей компетентности и той функции, которую она выполняет в образовании [8,11]. При компетентностном подходе образовательный процесс становится исследовательским и практико-ориентированным, то есть сам становится предметом усвоения.

Таким образом, компетентностный подход – это подход, реализующий деятельностный характер образования, при котором учебный процесс ориентируется на практические результаты. При этом не происходит и отрицания знаний, которые нужны как основа деятельности. Поэтому в теории обучения и воспитания появилось понятие «компетентность», которое означает способность мобилизовать полученные знания, умения, опыт и способы поведения в условиях конкретной ситуации, конкретной деятельности [

Список литературы

1. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10.
2. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет журнал «Эйдос». 2005. 10–12 сентября [Электронный ресурс]. Режим доступа: http//www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании Текст. / И.А. Зимняя. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции новая парадигма результата образования Текст. / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. –2003. – № 5. – С. 34-42.
5. Зимняя, И.А. Компетентность человека новое качество результата образования Текст. / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования. – М.-Уфа, 2003.
6. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под.ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицыной. – СПб., – 2005.
7. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. С. 3–12.
8. Селевко Г. К. Педагогические компетенции и компетентность / Г.К. Селевко //Сельская школа: рос.пед. журн. – 2004. – № 3. – С. 29–32.
9. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, – 2003. – 416 с.
10. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 г. Центр «Эйдос» Электронный ресурс. / А.В. Хуторской. Режим доступа: www.eidos.ru/news/compet/htm.
11. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/realizatsiya-kompetentnostnogo-podkhoda-v-protsesse-postroeniya-soderzhaniya-obrazovaniya-v-#ixzz3bL8ybHTR> 27.05.2015

Психолого-педагогические основы деятельностного подхода в обучении

В основу деятельностного подхода в обученииположена психологическая теория деятельности, основные положения которой были разработаны научной школой Л. С. Выготского (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, Л. И. Божович).

В психологии деятельность представляет собой вид социальной активности, свойственной только человеку и имеющей созидательный, сознательный, целенаправленный характер.

В педагогическом словаре деятельность определяется как форма психической активности личности, направленная на познание и преобразование мира и самого человека. Деятельность состоит из более мелких единиц – действий. Деятельность включает в себя цель, мотив, способы, условия, результат [4].

А. Н. Леонтьев в структуре человеческой деятельности выделил следующие составляющие: потребность, мотив, цель, условия достижения цели, действия, операции.

Деятельность предполагает выполнение множества связанных между собой действий. Способы выполнения действия А. Н. Леонтьев называет операциями, выбор которых определяется существующими условиями. Цель в единстве с условиями ее достижения образует задачу.

Общеизвестно, что вне деятельности в педагогике невозможно решать задачи обучения, воспитания и развития.

По утверждению Л. С. Выготского, процессы обучения и воспитания не сами по себе развивают ребенка, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы и соответствующее содержание. Формирование человека происходит через развитие его как субъекта деятельности.

Д. Б. Эльконин выделил новообразования и ведущие виды деятельности, которые лежат в основе целостного психического развития ребенка и характеризуют определенные периоды его жизни. Учебная деятельность в младшем школьном возрасте была определена им как ведущая.

С. Л. Рубинштейн указывал на то, что «личностные психические свойства и способности ребенка не только проявляются, но и формируются в ходе его собственной деятельности» [5, с. 192].

Обучение деятельности предполагает на первом этапе совместную учебно-познавательную деятельность группы учащихся под руководством учителя. Как писал Л. С. Выготский, то, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он сможет выполнить самостоятельно. По Л.  С. Выготскому, зона ближайшего развития – «развитие из сотрудничества, развитие из обучения», то, что лежит между материалом, который может быть усвоен ребенком только в процессе совместной деятельности, и тем, что он уже способен усвоить самостоятельно [1]. Смысл работы учителя заключается в том, чтобы направлять и регулировать деятельность учеников через коллективную деятельность, через организацию сотрудничества учеников друг с другом и учеников с учителем.

Обучать деятельности – это значит учить ребенка самостоятельно ставить перед собой цель и находить пути и средства ее достижения. Процесс получения знаний приобретает характер учебной деятельности. «Современный профессионал должен владеть искусством организации учебной деятельности школьника» [3].

Учебная деятельность как специфическая форма индивидуальной активности ребенка требует специального формирования в процессе обучения под руководством учителя.

Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов разработали теорию учебной деятельности, определяющую процесс усвоения знаний соответственно всем главным компонентам деятельности.

Учебная деятельность имеет свое особое содержание и строение. Она определяет общее психическое развитие учащихся, формирование их личности в целом. Содержанием учебной деятельности являются теоретические знания (единство содержательного обобщения и теоретических понятий). Учебная деятельность включает все перечисленные компоненты общего понятия деятельности (потребности и мотивы, цели, условия и средства их достижения, действия и операции) и связана с продуктивным (творческим) мышлением школьников. Взаимосвязанными компонентами учебной деятельности являются *учебная задача, учебные действия, действие контроля, действие оценки*[2].

Цель и результат учебной задачи состоят в изменении самого действующего субъекта (учащегося), *в овладении им определенными способами действий*в процессе изучения учебного материала.

При развернутом и систематическом осуществлении учебной деятельности у младшего школьника возникают и усваиваются основные психические новообразования младшего школьного возраста: произвольность поведения и отвлеченное рассуждающее мышление, делающее восприятие думающим, а память мыслящей [2]. Речь идет о теоретическом мышлении. Усвоение школьниками теоретических знаний и соответствующих им умений происходит при решении учебных задач. Решение учебных задач (нахождение общего способа действия) предшествует решению практических задач определенного типа.

Учебные диалоги и развернутые дискуссии в совместном решении учебной задачи по вопросам выбора лучших действий содействуют возникновению зоны ближайшего развития и способствуют повышению самостоятельности младших школьников, стремлению действовать по собственной инициативе, становлению познавательного интереса.

В процессе осуществления учебной деятельности ребенок становится учащимся, самоизменяющимся субъектом учения. Первоначально идет формирование *коллективного субъекта учебной деятельности*. *Младший школьник как субъект выполняет учебную деятельность вместе с другими детьми и с помощью учителя.*

Овладение учебными действиями… формирует у ребенка желание и умение учиться. Именно это и характеризует его как субъекта учебной деятельности, обладающего такими важными личностными качествами, как самостоятельность, инициативность, ответственность и т. д. [2].

Учебная деятельность выступает как процесс усвоения знаний. Для учащихся начальных классов этот процесс совмещается с процессом их обучения самой учебной деятельности, которая предполагает самостоятельную учебную работу учащегося, а не прямую передачу учителем готовых знаний. *Формирование у учащегося учебной деятельности на педагогическом языке означает научить его учиться*.

Усвоение теоретических знаний происходит в процессе решения учебных задач посредством содержательных мыслительных действий (анализа, планирования, рефлексии). В ходе осуществления мыслительных действий учащимися происходит усвоение самих этих действий как  способов решения практических задач, а усвоение способов решения практических задач означает развитие теоретического мышления, творческих способностей школьников. *В процессе решения системы учебных задач формируются все компоненты учебной деятельности.* Знания для учащихся в этом случае становятся осмысленными, взаимосвязанными, они самостоятельно выбирают наиболее подходящий прием решения задачи, а в идеале – находят свои собственные, не встречавшиеся в их опыте приемы решения.

Таким образом, деятельностный подход позволяет рассматривать обучение как специально организованный процесс, в ходе которого ребенок осуществляет учебную деятельность – выполняет учебные действия на материале учебного предмета. Деятельность выступает как внешнее условие развития у ребенка познавательных процессов. Опора на деятельностный подход в образовательной практике обусловливает не только освоение знаний, умений и навыков учащимися, но и способствует формированию у них умения учиться как важной компетенции. Учение рассматривается в этом случае как деятельность самого учащегося, выступающего субъектом собственной учебной деятельности.

Литература

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теорет. и эксперим. психол. исслед. / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
3. .Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
4. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2005. – 173 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 231 с.
6. Сайковская, Н. А. Реализация деятельностного подхода в практике обучения младших школьников русскому языку : учеб.-метод. пособие : 3-е изд., испр. и доп. / Н. А. Сайковская ; ГУО «Мин. обл. ин-т развития образования». – Минск : Мин. обл. ИРО. – 2015. – 133 с. – (В помощь учителю)  (усл. печ. л. 15,46. уч.-изд. л.7,5)
7. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
8. Что значит обучать деятельности?
9. Назовите основные компоненты учебной деятельности.
10. Как у младших школьников формируются компоненты учебной деятельности?

Реализация проблемного подхода в образовании

Проблемное обучение не является абсолютно новым педагогическим явлением. О том, что умственная активность способствует лучшему запоминанию, лучшему изучению сути предметов и явлений, было известно издавна. Еще из античной древности восходит мысль, что ученик – это не сосуд, который надо наполнять, а факел, который необходимо зажечь. Постановка вопросов собеседнику, вызывающих затруднение в поисках ответа на них, известна ещё по беседам Сократа, пифагорейской школе, софистам. Однако сегодня роль проблемного обучения существенно возросла. Социальный заказ современного общества определил противоречие между необходимостью подготовки компетентного, конкурентоспособного члена общества и недостаточной эффективностью организации образовательного процесса с использованием традиционных методов обучения. Проблемное обучение в наибольшей степени соответствует современным требованиям, предъявляемым к организации обучения, так как его целью, кроме усвоения основ наук, является и сам процесс получения знаний и научных фактов, а также развитие познавательных и творческих способностей учащихся.

Базой для становления проблемного обучения изначально явились философские дискуссии Сократа и его оппонентов, в которых истина устанавливалась в ходе беседы или спора. В дальнейшем в философских трудах Ф. Бэкона представлен иной подход к поиску истины – реализация стремления к самостоятельному получению доказательств или опровержений возникшей проблемной ситуации. Это стимулировало активизацию познавательной деятельности у исследователей и способствовало формированию исследовательского метода в обучении.

В разные периоды становление проблемного обучения происходило непосредственно или опосредованно в различных теориях. От чешского педагога Я.А. Коменского дошла до нас первая дидактическая теория, направленная против словесно-догматического обучения, которое учило детей «мыслить чужим умом». «Великая дидактика» Я.А. Коменского пропагандировала активное учение школьников.

Французский философ Ж.-Ж. Руссо подчеркивал необходимость развития умственных способностей ребенка в процессе обучения.

Педагог из Швейцарии И.Г. Песталоцци видел основную задачу обучения в пробуждении духовных сил и способностей обучающегося, в развитии умения действовать и способности мыслить.

Немецкий педагог-демократ А.В. Дистервег утверждал, что «развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением». Дистервег считал, что хорош только тот метод обучения, который активизирует познавательную деятельность ученика, а плох тот, который ориентирует его только на запоминание изученного материала. Он подчеркивал, что «плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить».

Великий русский педагог К.Д. Ушинский создал «Классическую дидактику», которая была направлена на развитие умственных сил учащегося. Преодолев ограниченность теории формального и материального образования, он показал в ней необходимость сочетания развития умственных способностей и владения конкретными знаниями об окружающей человека действительности. Будучи сторонником активного обучения, педагог выдвинул идею познавательной самостоятельности детей. Враг шаблона в обучении, «томительной школьной скуки», он рассматривал обучение как особый познавательный процесс, в ходе которого устанавливаются связи между вновь приобретенными и прежними знаниями [4].

Впоследствии психолого-педагогические исследования отечественных и зарубежных ученых в области творчества, творческого мышления и проблемного обучения позволили разработать общую технологию проблемного обучения.

В бывшем СССР теория проблемного обучения стала активно разрабатываться с середины 50-х годов XX столетия. Ее возникновение вызвано, в первую очередь, потребностями самого учебного процесса, постепенным нарастанием осознания в психолого-педагогической науке и практике того обстоятельства, что обучение – бинарный, двусторонний процесс, что при изучении этого процесса одинаково важно исследовать и деятельность учителя, и деятельность учащихся. Появилось несколько концепций деятельности обучаемых в учебном процессе. Одной из этих концепций является теория проблемного обучения, которая основывается на результатах исследований закономерностей развития человеческого мышления, по-своему раскрывает сущность познавательной деятельности учащихся, а главное, описывает уровни их познавательной самостоятельности, достигаемые разными методами.

Немаловажную роль в возникновении проблемного обучения сыграл научно-технический прогресс. Вторая половина XX века – это эпоха четвертой в истории человечества научно-технической революции. Изменения в обществе и экономике определили новые цели образования – подготовить компетентного члена общества, способного к созидательной деятельности в изменившихся условиях, обладающего не только современными знаниями, но и умениями, качествами, которые позволят ему уверенно чувствовать себя в самостоятельной жизни. Перед школой была поставлена одна из важнейших задач – вооружение учащихся не только основами наук, но и формирование у них познавательных потребностей, планомерное и целенаправленное развитие мышления и творческих способностей, начиная с младшего школьного возраста.

Теорией и практикой было доказано, что знания, усвоенные в процессе самостоятельной активной познавательной деятельности самих учащихся, имеют значительные преимущества сравнительно со знаниями, полученными из какого-либо источника в готовом виде. Они, развиваясь, полнее и быстрее переходят в убеждения детей и становятся орудием их мышления и практической деятельности. В этой связи проблемное обучение как вид активного обучения и научения стало получать все большее распространение [1].

Большую роль в развитии теории проблемного обучения сыграли достижения психологов, педагогов и дидактов (Ю.К. Бабанского, Д.Н. Богоявленского, А.В. Брушлинского, М.А. Данилова, З.И. Калмыковой, Т.В. Кудрявцева, И.Я Лернера, А.М. Матюшкина, M.И. Махмутова, Н.А. Менчинской, А.М. Пышкало, С.Л. Рубинштейна, М.Н. Скаткина и др.) Они исследовали на различном учебном материале возможности глубокого и прочного усвоения знаний в условиях проблемного обучения; определили закономерности умственной деятельности учащихся в решении познавательных задач, уровни проблемности в обучении, приемы создания и разрешения проблемных ситуаций и ряд других вопросов.

Вместе с тем, необходимо отметить, что до сегодняшнего дня вопросы проблемного обучения разрабатываются преимущественно применительно к обучению в старшем и среднем звеньях школы. Однако возможность реализации проблемного подхода в обучении на первой ступени общего среднего образования отнюдь не ставится под сомнение, а наоборот в дидактической и методической литературе реализации элементов проблемного обучения в предметах, изучаемых учащимися начальных классов, придается немаловажное значение. При этом многие исследователи исходят как из положения, выдвинутого в свое время Л.С. Выготским относительно зоны «ближайшего» развития ребенка, так из современных данных психологической науки об интеллектуальных и возрастных возможностях младших школьников.

Проблемное обучение в своем развитии было представлено различными авторами как *подход*(Н.Г. Дайри, Т.А. Ильина, Т.И. Шамова),как*метод*(А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, В. Оконь и др.)*,*как целостный *тип*(M.И. Махмутов, М.Н. Скаткин) или*дидактическая система*обучения (М.А. Данилов, И.Я. Лернер, M.И. Махмутов, М.Н. Скаткин и др.) Следует отметить, что М.И. Махмутов вкладывает в понятие «проблемное обучение» двоякий смысл: он считает его и системой и типом.

*Проблемный подход*, по мнению исследователя Р. Ибрагимова – это особая организация приобретения новых знаний и формирования умений, предполагающая постановку и решение проблемных вопросов, задач и заданий на основе анализа противоречий в исходной ситуации и направленная на активизацию познавательной деятельности учащихся [4].

Польский ученый В. Оконь под *проблемным обучением* понимает совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формирование проблем (постепенно к этому привлекаются сами ученики), оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний [9].

Примерно такое же определение дает Т.В. Кудрявцев. «Проблемное обучение, – отмечает исследователь, – заключается в создании перед учащимися проблемных ситуаций, в осознании, принятии и разрешении этих ситуаций учащимися в ходе совместной деятельности учащихся с учителем при оптимальной самостоятельности первых и под общим руководством последнего» [5, с. 23].

М.И. Махмутов проблемное обучение определяет как тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций» [8].

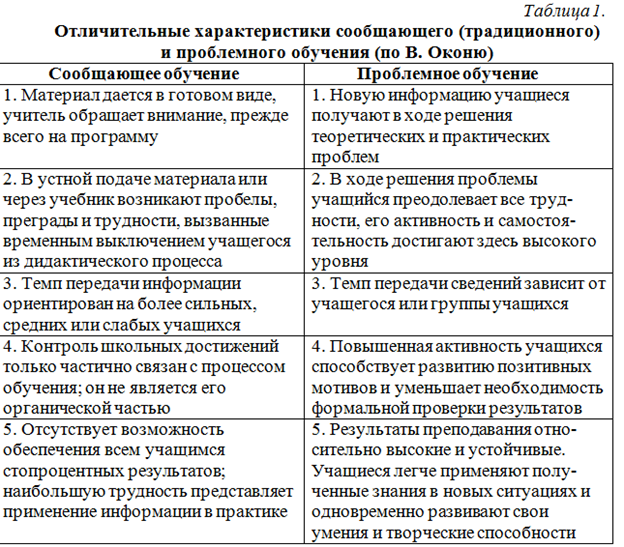
Проблемное обучение при эффективном использовании его дидактических средств является именно тем феноменом, который способен одолеть решение трёх одинаково необходимых задач современного образования – накопление готовых знаний (свойственное традиционному объяснительно-репродуктивному обучению), формирование основ творческого мышления, творческой деятельности и формирование эмоционально-ценностного отношения к миру, в том числе к деятельности. Эти триединые задачи проблемное обучение в состоянии решать благодаря своей *психолого-педагогической сущности*, которая состоит в том, что педагог, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность учащихся по решению теоретических и практических учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением ими готовых выводов науки. В процессе решения учебных проблем учащимися в условиях их совместной деятельности с учителем и под его руководством происходит овладение новыми знаниями и способами деятельности, а через это – формирование творческих способностей, воображения, познавательной мотивации, активности, интеллектуальных эмоций.

Заметим, что роль мотивации в успешном обучении трудно переоценить. Проведенные исследования мотивации учащихся выявили интересные закономерности. Значение мотивации для успешной учебы выше, чем значение интеллекта обучающегося. Высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей обучающегося, однако в обратном направлении этот принцип не работает – никакие способности не могут компенсировать отсутствие учебного мотива или низкую его выраженность и обеспечить значительные успехи в учебе. Проблемное обучение является оптимальным для формирования познавательных мотивов обучающихся.

Психологи З.И. Калмыкова, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин и др. разработали *психологические основы проблемного обучения*. Суть его заключается в следующем. Перед учащимися ставится проблема, познавательная задача, и они (при непосредственном участии учителя, самостоятельно или в условиях дидактически организованного диалога, а также ситуациях группового мышления) исследуют пути и способы ее решения. Они строят гипотезу, намечают и обсуждают способы проверки ее истинности, аргументируют, проводят эксперименты, наблюдения, анализируют их результаты, рассуждают, доказывают. Сюда относятся, например, задачи на самостоятельное «открытие» правил, законов, формул.

Психологический ресурс, потенциал проблемного обучения заключается в возможности включать учащихся в осознание и преодоление мыслительных затруднений через выявление и разрешение противоречий; стимулировать потребность мыслить, искать ответ, разрешение поставленных проблем.

*Основное отличие непроблемного и проблемного обучения* состоит в целях и принципах организации учебного процесса (табл. 1.)



Реализация проблемного подхода в образовании

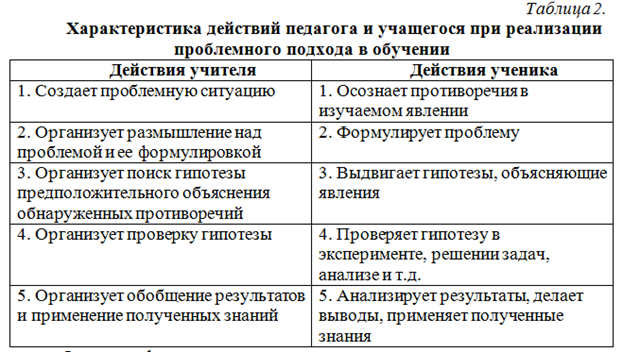
Если цель непроблемного обучения – это усвоение результатов научного познания, вооружение учащихся знаниями, привитие им соответствующих умений; то цель проблемного обучениясостоит еще и в усвоении самого пути получения этих результатов, в формировании и развитии творческих способностей учащихся путем активизации их мышления.

В рамках непроблемного обучения учащийся в большей мере объект педагогического воздействия. В проблемном обучении он прежде всего субъект обучения, так как ставится в положение «первооткрывателя», «исследователя», наталкивающегося на посильные для него вопросы и проблемы, решение которых развивает самостоятельность в мышлении и действиях.

При непроблемном обучении осуществляется переход от сообщения готовых знаний преподавателем и их усвоения учащимися (при помощи запоминания, копирования способа действия и т.п.) к упражнениям по выполнению учебных заданий с использованием этих знаний и их окончательному закреплению. При проблемном обучении эта схема перестраивается: от постановки проблемной задачи учителем и «принятия» ее учащимися через процесс ее решения происходит усвоение знаний и способов их применения.

В проблемном обучении процесс решения задач является непрерывным, а в непроблемном – прерывным, эпизодическим [3, с. 59–60].

Заметим, что в проблемном обучении радикально *изменяются роли субъектов образовательного процесса* (табл. 2) [10, с. 148].



Основная функция педагога в этих условиях состоит не в передаче учащимся информации по предмету, а в создании учебных проблемных ситуаций, планировании, организации, активизации и контроле их учебной деятельности таким образом, чтобы те могли не только овладеть суммой знаний и умений, но и стать активными участниками познавательной деятельности. Роль учителя в условиях проблемного обучения состоит в том, чтобы ученик почувствовал трудность практического или теоретического характера, уяснил проблему, поставленную педагогом, или сформулировал ее сам, захотел решить проблему, решил ее. По мнению В. Оконя, чем больше ученики стремятся в ходе своей работы попасть на тот путь, по которому идет исследователь, тем лучше достигаемые результаты [9].

В проблемном обучении учитель подобен опытному дирижеру, организующему исследовательский поиск. В одном случае учитель может сам с помощью учащихся вести этот поиск. Обозначив проблему, он вскрывает путь ее решения, рассуждает вместе с учениками, высказывает предположения, обсуждает их вместе с детьми, опровергает возражения, доказывает истинность. Иначе говоря, учитель демонстрирует учащимся путь научного мышления, заставляет учеников следить за диалектическим движением мысли к истине, делает их как бы соучастниками научного поиска. В другом случае роль учителя может быть минимальной – он предоставляет учащимся возможность совершенно самостоятельно искать пути решения проблем. Но и тут учитель не занимает пассивную позицию, а при необходимости незаметно направляет мысль учащихся, чтобы избежать бесплодных попыток, ненужной потери времени.

*Проблемное обучение включает несколько этапов:*

* осознание учащимися общей проблемной ситуации;
* анализ проблемной ситуации, формулировка конкретной проблемы;
* решение проблемы (выдвижение, смена, обоснование гипотез, последовательная проверка их);
* проверка правильности решения проблемы.

Этот процесс развертывается по аналогии с тремя фазами мыслительного акта, который возникает в проблемной ситуации и включает осознание проблемы, ее решение и конечное умозаключение [12].

*Формирование учебной деятельности* в процессе проблемного обучения имеет внутреннюю логику, включающую ряд взаимосвязанных этапов, последовательно приближающих учащихся к самостоятельным формам осуществления учебной деятельности и тем самым способствующих их становлению как субъектов данной деятельности. Первоначально в условиях предъявления проблемной ситуации учащиеся следят за ходом рассуждения учителя, благодаря чему происходит усвоение образца действий по решению проблемной ситуации. На втором этапе учащиеся принимают частичное участие в совместном с учителем поиске решения возникшей проблемной ситуации, причем ведущая роль в этом поиске принадлежит учителю, который формулирует проблему и организует деятельность по ее разрешению. На третьем этапе степень самостоятельности учащихся повышается, учитель лишь формулирует проблему, а ученики самостоятельно ведут поиск ее решения. На четвертом этапе учащиеся самостоятельно формулируют проблему и осуществляют поиск ее решения.

*Проблемное обучение может быть разного уровня трудности*для обучающегося, в зависимости от того, какие и сколько действий для постановки и решения проблемы он осуществляет сам. Существуют четыре уровня проблемности в обучении:

1. Учитель сам ставит проблему (задачу) и сам решает ее при активном слушании и обсуждении учащимися.

2. Учитель ставит проблему, учащиеся самостоятельно или под его руководством находят решение. Учитель направляет ребенка на самостоятельные поиски путей решения (частично-поисковый метод). Здесь наблюдается отрыв от образца, открывается простор для размышлений.

3. Учащийся ставит проблему, педагог помогает ее решить. У ребенка воспитывается способность самостоятельно формулировать проблему.

4. Учащийся сам ставит проблему и сам ее решает. Учитель даже не указывает на проблему: ученик должен увидеть ее самостоятельно, а увидев, сформулировать и исследовать возможности и способы ее решения. В итоге воспитывается способность самостоятельно увидеть проблему, самостоятельно анализировать проблемную ситуацию, самостоятельно находить правильный ответ.

Третий и четвертый уровни – это исследовательский метод. Заметим, если учитель чувствует, что при выполнении того или иного задания учащиеся испытывают затруднения, то он может ввести дополнительную информацию, снизить тем самым степень проблемности и перевести учащихся на более низкий уровень проблемного обучения.

Уровни проблемного обучения отражают не только разный уровень усвоения учащимися новых знаний и способов умственной деятельности, но и разные *уровни мышления*.

* Уровень обычной несамостоятельной активности – это восприятие учащимися объяснений педагога, усвоение образца умственного действия в условиях проблемной ситуации, выполнение самостоятельных работ, упражнений воспроизводящего характера.
* Уровень полусамостоятельной активности характеризуется применением усвоенных знаний в новой ситуации и участием учащихся в совместном с педагогом поиске способа решения поставленной учебной проблемы.
* Уровень самостоятельной активности предусматривает выполнение самостоятельных работ репродуктивно-поискового типа, когда обучаемый самостоятельно работает по тексту учебника, применяет усвоенные знания в новой ситуации, конструирует решение задачи среднего уровня сложности, путем логического анализа доказывает гипотезы, –помощь педагога при этом минимальна.
* Уровень творческой активности характеризует выполнение самостоятельных работ, требующих творческого воображения, логического анализа, открытия нового способа решения, самостоятельного доказательства. На этом уровне делаются самостоятельные выводы и обобщения, изобретения; художественное творчество тоже относится к этому уровню.

В условиях проблемного обучения развитие активности в умственной деятельности учащихся можно характеризовать как переход от действий, стимулируемых заданиями учителя, к самостоятельной постановке вопросов; от действий, связанных с выбором уже известных путей и способов, к самостоятельным поискам решения задач и дальше – к выработке умения самостоятельно видеть проблемы и исследовать их. В процессе обучения важно постепенно переводить учащихся последовательно на более высокий уровень проблемного обучения. Разумеется (и это важно подчеркнуть), умение видеть, формулировать и решать проблему не складывается стихийно, как спонтанное развитие изначально заложенных тенденций. Это результат обучения. Самостоятельной постановке и решению проблем учит педагог, самостоятельное мышление складывается при решающей и руководящей роли учителя [14, с. 154].

Процесс проблемного обучения основывается на *взаимодействии учителя и учащихся через диалог*. Важно отметить, что в подлинном диалоге нет как внешней принудительности, так и внутренней предвзятости и предопределенности. Педагог в таком диалоге выступает не как источник информации, а как посредник между культурой и учащимся. «Проживание» учащимися обсуждаемых проблем представляется возможным только при условии создания на учебных занятиях атмосферы творческого сотрудничества умов, чувств, свободного обмена мнениями, интеллектуальной и эмоциональной раскрепощенности.

Не случайно И.Я. Лернер выделяет требования, которые предъявляет проблемное обучение к учителю и которые касаются не только его культуры, интеллекта, но и той нравственной атмосферы, которая непроизвольно возникает и должна поддерживаться. Эти требования следующие:

1) не допускать ни малейшего проявления неуважения, пренебрежения к мысли учащегося. Даже неправильная мысль должна не отвергаться, а опровергаться. Решение проблемы может быть вариативным, спорным, и учитель должен не только быть готов к возражениям учащихся, но и уметь создать предельно благоприятную атмосферу для их высказывания;

2) учителю необходимо знать не только текст учебника, не только утвердившиеся в науке знания, но и ее проблемы, разные точки зрения по тем или иным вопросам, систему доказательств этих точек зрения;

3) он должен быть глубоко осведомлен в вопросах методологии научного познания вообще и в специфике познания в преподаваемой науке, ее методах и обобщенных способах решения проблем;

4) должен уметь гибко ставить проблемы и проблемные вопросы перед учениками по ходу изучения темы и получения обратной связи;

5) выслушав какой-либо ответ с неорганизованным содержанием, учитель не просто должен требовать его перестройки, но системой вопросов, контрдоводов добиваться его верного структурирования. При этом, следя за логикой развертывания ответа, за логикой решения проблемы, учитель должен усиливать противоречия, противоречивость ситуаций, конкретизированными подпроблемными вопросами, возвращающими ученика на правильный путь поиска. Он должен уметь корректно опровергать ошибочное суждение, вызывать полемику среди учащихся и направлять ее;

6) учителю необходимо овладеть искусством проблемного изложения, проблемного рассказа и техникой построения проблемных исследовательских заданий;

7) он должен уметь, поставив проблему (проблемный вопрос), в случае затруднений учащихся расчленить ее на подпроблемы (подпроблемные вопросы), в целом организовать эвристическую беседу, составив предварительно систему подпроблемных вопросов по изучаемой теме;

8) учителю необходимо овладеть критериями сложности проблемных задач, чтобы индивидуализировать обучение и вовремя переводить учащихся от одной степени сложности к другой; он должен уметь определять уровень познавательной самостоятельности учащихся [6].

Подытоживая вышеизложенное, отметим, что для успешной реализации проблемного подхода в обучении необходимы: построение оптимальной системы проблемных ситуаций и средств их создания; отбор и использование самых актуальных, сущностных задач (проблем); учет особенностей проблемных ситуаций в различных видах учебной работы; исключительное значение имеют личностный подход и мастерство учителя, способные вызвать активную познавательную деятельность ребенка.

Реализация проблемного подхода в образовании

Список литературы

1. Брызгалова, С.И. Проблемное обучение в начальной школе : учебное пособие / С.И. Брызгалова. – Калининград : Калининградский университет, 1995. – 72 с.
2. Брушлинский, А.В. Психология мышления и проблемное обучение / А.В. Брушлинский. – М.: «Знание», 1983. – 96 с.
3. Закирова, С.К. К вопросу о проблемном и непроблемном обучении / С.К. Закирова // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 4. – с. 58–60. – Режим доступа : http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-problemnom-i-neproblemnom-obuchenii – Дата доступа : 02.07.2015.
4. Ибрагимов, Р. Проблемный подход к обучению младших школьников :дис. канд. пед. наук : 13.00.01. / Р. Ибрагимов. – Ташкент, 1985. – 175 с.
5. Кудрявцев, В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В.Т. Кудрявцев. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
6. Лернер, И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
7. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М. :ДиректмедиаПаблишинг, 2008. – 392 с.
8. Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей / М.И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.
9. Оконь, В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М. : Просвещение, 1968. – 208 с.
10. Пидкасистый, П.И. Процесс обучения как целостная система / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1996. – 194 с.
11. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы : учеб.пособие для студ. пед. колледжей П.И. Подласый. – М. :Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 400 с.
12. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз,1946. – 704 с.
13. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
14. Ситаров, В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения / В.А. Ситаров // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 1. – С. 148–157. – Режим доступа : http://www.zpu-journal.ru/zpu/contents/2009/1/Sitarov/26.pdf. – Дата доступа : 02.07.2015.
15. Шамова, Т.И. Проблемный подход в обучении. Книга 4. / Т.И. Шамова. –  Москва : Перспектива, 2010. – 64 с.

Формирование ключевых компетенций у младших школьников

Компетентностный подход в образовании проявляется и обеспечивается в:

- целях образования;

- содержании образования;

- организации образовательного процесса;

- оценке образовательного результата.

Подчеркивается, что ключевые компетенции должны закладываться у школьников уже на начальном этапе образования.

Отличия компетентностного подхода к обучению от традиционного

|  |  |
| --- | --- |
| Традиционный подход | Компетентностный подход |
| **Цели обучения**   * Отражают преобладание знаниевойпарвдигмы в образовании. Формирование знаний (преимущественно абстрактных), умений и навыков, составляющих содержание образования. При этом учебный предмет выступает самоцелью, а учащийся – средством. | **Цели обучения**   * Ориентация на практическую составляющую содержания образования, обеспечивающую успешную жизнедеятельность (компетенции). * Главной целью компетентностно-ориентированного образования: развитие личности, раскрытие и развитие задатков и способностей учащихся. Образование с помощью предмета. * Целевой основой проектирования образовательного процесса выступает компетентностная модель выпускника той или иной ступени обучения. В соответствии с компетентностной моделью от учителя требуется создать организационно-педагогические условия для развития личностных качеств и компетенций. Цели носят деятельностно-ориентированный характер. |
| **Содержание**   * Ориентация на фундаментальный характер содержания образования. Не всегда учитывается необходимость значимости этого содержания в жизни. Содержание предмета соответствует содержанию базовой науки «Чему учу». | * Ученик не только знает «что», но и «как». В содержание предмета закладывается отчётливые и сопоставимые параметры описания того, что учащийся будет уметь делать на «выходе». Содержание предмета определяется из логики познавательной деятельности «с помощью чего учу». |
| **Формула результата образования**   * «Знаю, что»   Результатом образования выступают предметные знания, умения, навыки, которые усваиваются в соответствии с учебными программами. Акцентируется внимание на объемах знаний (информации). | **Формула результата образования**   * «Знаю, как»   Готовность решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентностный подход  не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на готовности использовать полученные знания. Ответ на вопрос – чему научился ученик за годы обучения в школе; способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. |
| **Характер образовательного процесса**   * Репродуктивный (как преобладающий).   Трансляция знаний, приобретение необходимых  знаний, умений, навыков. Преобладание  монолога учителя.  Ведение учебного занятия по традиционной схеме. | **Характер образовательного процесса**   * Продуктивный   Учитель – организатор активной познавательной деятельности учащихся. Он не претендует на обладание монополией знания,  занимает позицию организатора, консультанта, помощника. Владеет теорией и практикой учебной деятельности. Организует учебное сотрудничество.  Использование  современных образовательных технологий, многообразие методов и форм организационной деятельности; увеличение роли самостоятельной работы учащихся ( проектирование, исследование и т.д.).  В обучении акцент делается на практику решения учебных проблем на основе полученного знания, приобретение опыта самостоятельного решения разнообразных проблем. |
| **Доминирующий компонент процесса**   * Контроль. | **Доминирующий компонент процесса**   * Практика и самостоятельная работа. |
| **Характер контрольных процессов**   * Статистические методы оценки учебных достижений. * Учебный процесс оценивается учителем путём сравнения с определенным эталоном, оценка определяется через число допущенных ошибок. | **Характер контрольных процессов**   * Комплексная отметка учебных достижений * Основная цель оценивания – развитие познавательной активности, формирование учебной мотивации,  поддержка ученика в саморазвитии и самосовершенствовании. * Единицей измерения потенциала ученика является не только сумма ЗУНов, а круг задач, потенциально решаемых выпускником, способность к самостоятельному приобретению знаний. Система оценивания учебных достижений учащихся через многообразие педагогического инструментария мониторинга (технология активной оценки, дневник личных достижений, портфолио, карта самостоятельной работы и др.) * Задача учителя – обеспечение соответствия методов обучения и процедур оценивания. |
| **Формула  обучения**  Знание + понимание + запоминание | **Формула  обучения**  Знание + опыт применения на практике + деятельность |
| **Определение урока  –**это ограниченный во времени отрезок учебного процесса, в рамках которого осуществляется передача знаний, умений, навыков, развитие познавательных и творческих способностей учащихся. | **Определение урока**– это не только ограниченный во времени отрезок учебного процесса, а законченный в логическом и смысловом отношении отрезок учебного процесса, на котором в процессе активной деятельности происходит  не только усвоение учащимися знаний, умений, навыков,  а осуществляется саморазвитие и самореализация учащихся. |

Формирование ключевых компетенций у младших школьников

Образовательные компетенции имеют свою иерархию

**Ключевые компетенции** – относятся к метапредметному содержанию образования. **Метапредметные**результаты образовательной деятельности – способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов. Внутри метапредметных выделяютосвоенные обучающимися познавательные, регулятивные и коммуникативные универсальные учебные действия.

**Общепредметные компетенции** – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей.

**Предметные компетенции** – конкретные элементы социального опыта – знания, умения и навыки, опыт решения проблем, опыт творческой деятельности, освоенные обучающимися в рамках отдельного учебного предмета.

**Личностные результаты** образовательной деятельности – система ценностных отношений обучающихся – к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам, сформированные в образовательном процессе.

**Формирование умения учиться**– компетенция, обеспечивающая владение другими компетенциями.

Универсальные учебные действия (УУД) должны быть положены в основу выбора и структурирования содержания образования, приемов, методов, форм обучения, а также построения целостного учебно-воспитательного процесса.

Овладение универсальными учебными действиями происходит в контексте разных учебных предметов и в конечном счете ведет к формированию способности самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения и компетентности, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, т. е. умение учиться.

Ведущую роль в формировании УУД также играет подбор содержания, разработка конкретного набора наиболее эффективных, ярких и интересных ученикам учебных заданий.

Формирование ключевых компетенций у младших школьников

Функции универсальных учебных действий

К функциям универсальных учебных действий относятся:

- обеспечение возможностей ученика самостоятельно осуществлять такое действие как учение, ставить перед собой учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;

- создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, необходимость которого обусловлена поликультурностью общества и высокой профессиональной мобильностью;

- обеспечение успешного усвоения знаний, умений и навыков и формирование компетентностей в любой предметной области.

Овладение учениками универсальными учебными действиями происходит в контексте разных учебных предметов и, в конце концов, ведет к формированию способности самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения и компетентности, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, т. е. умение учиться [2,6].

Формирование ключевых компетенций у младших школьников

Виды универсальных учебных действий

**Личностные** универсальные учебные действия отражают систему ценностных ориентаций младшего школьника, его отношение к различным сторонам окружающего мира.

К личностным УУД относятся: положительное отношение к учению, к познавательной деятельности, желание приобретать новые знания, умения, совершенствовать имеющиеся, осознавать свои трудности и стремиться к их преодолению, осваивать новые виды деятельности, участвовать в творческом, созидательном процессе; осознание себя как индивидуальности и одновременно как члена общества, признание для себя общепринятых морально-этических норм, способность к самооценке своих действий, поступков; осознание себя как гражданина, как представителя определённого народа, определённой культуры, интерес и уважение к другим народам; стремление к красоте, готовность поддерживать состояние окружающей среды и своего здоровья.

**Регулятивные** универсальные учебные действия обеспечивают способность учащегося организовывать свою учебно-познавательную деятельность, проходя по её этапам: от осознания цели – через планирование действий – к реализации намеченного, самоконтролю и самооценке достигнутого результата, при необходимости – к проведению коррекции.

К регулятивным УУД относятся: принимать и сохранять учебную задачу; планировать (в сотрудничестве с учителем и одноклассниками или самостоятельно) необходимые действия, операции, действовать по плану; контролировать процесс и результаты деятельности, вносить необходимые коррективы; адекватно оценивать свои достижения, осознавать возникающие трудности, искать их причины и пути преодоления.

**Познавательные** универсальные учебные действия обеспечивают способность к познанию окружающего мира: готовность осуществлять направленный поиск, обработку и использование информации.

К познавательным УУД относятся: ***общеучебные учебные действия –*** осознавать познавательную задачу; читать и слушать, извлекая нужную информацию, а также самостоятельно находить её в материалах учебников, рабочих тетрадей; понимать информацию, представленную в изобразительной, схематичной, модельной форме, использовать знаково-символичные средства для решения различных учебных задач; выполнять учебно-познавательные действия в материализованной и умственной форме;

***логические учебные действия*** – осуществлять для решения учебных задач операции анализа, синтеза, сравнения, классификации, устанавливать причинно-следственные связи, делать обобщения, выводы.

**Коммуникативные** универсальные учебные действия обеспечивают способность осуществлять продуктивное общение в совместной деятельности, проявляя толерантность в общении, соблюдая правила вербального и невербального поведения с учётом конкретной ситуации.

К коммуникативным УУД относятся: вступать в учебный диалог с учителем, одноклассниками, участвовать в общей беседе, соблюдая правила речевого поведения; задавать вопросы, слушать и отвечать на вопросы других, формулировать собственные мысли, высказывать и обосновывать свою точку зрения; строить небольшие монологические высказывания, осуществлять совместную деятельность в парах и рабочих группах с учётом конкретных учебно-познавательных задач.

С позиции компетентностного подхода при проектировании  учитываются не только предметные результаты,  но и результаты по формированию универсальных учебных действий.

**Таблица с учётом формирования универсальных учебных действий на каждом этапе урока**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Требования**  **к уроку** | **Урок**  **современного типа** | **Универсальные**  **учебные действия** |
| Темы урока | Формулируют сами учащиеся (учитель подводит учащихся к осознанию темы) | Познавательные общеучебные, коммуникативные |
| Цели и задачи урока | Формулируют сами учащиеся, определив границы знания и незнания  (учитель подводит учащихся к осознанию целей и задач) | Регулятивные целеполагания, коммуникативные |
| Планирование | Планирование учащимися способов достижения намеченной цели  (учитель помогает, советует) | Регулятивные планирования |
| Практическая деятельность учащихся | Учащиеся осуществляют учебные действия по намеченному плану (применяется групповой, индивидуальный методы)  (учитель консультирует) | Познавательные, регулятивные, коммуникативные |
| Осуществление контроля | Учащиеся осуществляют контроль (применяются формы самоконтроля, взаимоконтроля)  (учитель консультирует) | Регулятивные контроля (самоконтроля), коммуникативные |
| Осуществление коррекции | Учащиеся формулируют затруднения и осуществляют коррекцию самостоятельно  (учитель консультирует, советует, помогает) | Коммуникативные, регулятивные коррекции |
| Оценивание учащихся | Учащиеся дают оценку деятельности по её результатам (самооценивание, оценивание результатов деятельности товарищей)  (учитель консультирует) | Регулятивные оценивания (самооценивания), коммуникативные |
| Итог урока | Проводится рефлексия | Регулятивные саморегуляции, коммуникативные |
| Домашнее задание | Учащиеся могут выбирать задание из предложенных учителем с учётом индивидуальных возможностей | Познавательные, регулятивные, коммуникативные |

Определение целей школьного образования с позиций компетентностного подхода означает описание возможностей, которые могут приобрести школьники в результате образовательной деятельности.

Цели школьного образования, с этой точки зрения, заключаются в следующем:

•  Научить учиться, т.е. научить решать проблемы в сфере учебной деятельности,   в том числе: определять цели познавательной деятельности, выбирать необходимые источники информации, находить оптимальные способы добиться поставленной цели, оценивать полученные результаты, организовывать свою деятельность,  сотрудничать с другими учениками.

•  Научить объяснять явления действительности, их сущность, причины, взаимосвязи, используя    соответствующий научный аппарат, т.е. решать познавательные проблемы.

•  Научить ориентироваться в ключевых проблемах современной жизни – экологических, политических, межкультурного    взаимодействия    и иных, т.е. решать аналитические проблемы.

•  Научить ориентироваться в мире духовных ценностей, отражающих разные культуры и мировоззрения, т.е. решать аксиологические проблемы.

•  Научить решать проблемы, связанные с реализацией определённых социальных ролей.

•  Научить решать проблемы, общие для различных видов профессиональной и иной деятельности   (коммуникативные, поиска и анализа информации, принятия решений, организации совместной деятельности и т.п.) [6].

При реализации компетентностного подхода к обучению особое значение придается различным формам продуктивной деятельности учащихся и их самоорганизации в процессе обучения. Изменяется и позиция учителя, который из преподавателя становится организатором деятельности учащихся и консультантом.

Формирование ключевых компетенций у младших школьников

Компетентностный подход направлен на развитие деятельности учащихся и подразумевает  использование различных форм и методов обучения, направленных на достижение  поставленных целей и задач.

**Методы и формы обучения**

* методы активного обучения (деловые игры, ролевые игры, дискуссии и т.д.);
* метод исследовательского обучения;
* метод проблемного обучения;
* метод проектов;
* методы активизации творческого мышления;
* метод моделирования;
* метод конструирования;
* модернизированные традиционные методы обучения;
* методы взаимообучения (коллективного, группового и парного обучения).

При этом основной ценностью становится не усвоение суммы сведений, а освоение умений, которые бы позволяли учащимся определять свои цели, принимать решения и действовать [4,9.11].

**Овладение ключевыми компетенциями учащимися возможно при соблюдении следующих условий и требований:**

* создание развивающей образовательной среды;
* личностно ориентированный характер образования;
* обеспечение деятельностного характера обучения;
* формирование учебной деятельности у учащихся;
* создание условий для приобретения опыта и достижения цели,  для рефлексии учебной деятельности;
* применение современных образовательных технологий, направленных на развитие личности учащихся и формирование функционально грамотной личности;
* усиление практической направленности школьного образования.

**Основные компетенции современного учителя**

* · Уметь проектировать учебный процесс, используя разнообразные формы организации деятельности и включая разных учащихся в разные виды работы и деятельности, с учетом их склонностей, индивидуальных особенностей и интересов.
* · Уметь мотивировать учащихся, включая их в разнообразные виды деятельности, позволяющие наработать им требуемые компетенции;
* · Уметь занимать позицию эксперта в отношении демонстрируемых учащимся компетенций в разных видах деятельности и оценивать их при помощи соответствующих критериев.
* · Уметь планировать и организовывать самостоятельную деятельность учащихся (помогать учащемуся определять цели и образовательные результаты на языке умений/компетенций).
* · Осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход в образовательном процессе.
* · Владеть проектным мышлением и уметь организовать групповую проектную деятельность учащихся и руководить ею.
* · Владеть исследовательским мышлением, умея организовать исследовательскую работу учащихся и руководить ею.
* · Использовать систему оценивания, позволяющую учащимся адекватно оценивать свои достижения и совершенствовать их.
* · Уметь осуществлять рефлексию своей деятельности и своего поведения и уметь организовать ее у учащихся в процессе учебных занятий.
* · Уметь организовать понятийную работу учащихся.
* · Уметь вести занятия в режиме диалога и дискуссии, создавая атмосферу, в которой учащиеся хотели бы высказывать свои сомнения, мнения и точки зрения на обсуждаемый предмет, дискутируя не только между собой, но и с учителем, принимая то, что собственная точка зрения может быть также подвергнута сомнению и критике.
* · Владеть компьютерными технологиями и использовать их в учебном процессе [2,4,6,9,11].

**Основные составляющие деятельности педагога, направленные на организацию работы по формированию ключевых компетенций**

***Возможные действия педагога:***

* Использование разных формы мотивации, позволяющих включать в мотивированную деятельность учащихся и поддерживать их активность.
* Поощрение учащихся за самостоятельность  и умение придумывать что-то новое.
* Побуждение  к постановке трудных, но реалистичных целей. Демонстрация в заинтересованности в успехе учащихся по достижению поставленных целей.
* Создание  условий для проявления инициативы и изобретательности.
* Побуждение к выражению своей точки зрения, при этом учитывать мнение других. Учить не бояться высказывать свое понимание проблемы.
* Ценить умение работать в команде.
* Создание условий для  применения разных способов мышления и проявления творчества.
* Учить осуществлять самооценку своей деятельности и ее результатов по известным критериям.
* Позволять учащимся брать на себя ответственность за конечный результат.

**Можно выделить следующие критерии оценки деятельности ученика:**

* ребенок ставит перед собой цель
* ребенок работает на основе приобретенных ранее знаний, умений, опыта
* при выполнении деятельности ребенок способен работать самостоятельно
* ученик может найти способ действий при решении учебных и практических задач
* ребенок может провести рефлексию
* ребенок может выполнять интеллектуальные преобразования
* ребенок проявляет активности и творчество

Формирование ключевых компетенций у младших школьников

Список литературы

1. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет журнал «Эйдос». 2005. 10–12 сентября [Электронный ресурс]. Режим доступа: http//www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm.

2. Мурзина, Н.П. Методическое обеспечение внедрения инновационного содержания образования в школьную практику (на примере УМК «Школа 2100» и «Школа 2000») : Научно-практическое пособие / Н.П. Мурзина. – Омск :ОмГПУ, 2005. – 190 с.

3. Каверина,  И.Г. Реализация компетентностного подхода на уроках в средней общеобразовательной школе // Интернет журнал «Эйдос». 2007 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http//www.eidos.ru/journal/2007/0222-5.htm.

4. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под.ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной. – СПб., – 2005.

5. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. С. 3–12.

6. Кульменева, Л.Г. Компетентностный подход к современному образованию / Л. Г. Кульменева // Народнаяасвета.  – 2012. – № 10. –   
С. 37-41.

7. Лобанов, А.П. Профессиональная мобильность и профессиональная компетентность педагогов / А. П. Лобанов, Е. И. Горанская // Кіраванне ў адукацыі. – 2009. – №7 (93). – С. 25-31.

8. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, – 2003. – 416 с.

9. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 г. Центр «Эйдос» Электронный ресурс. / А.В. Хуторской. Режим доступа: www.eidos.ru/news/compet/htm.

10. Пышняк, И. В. Пути формирования ключевых компетенций учащихся / И. В. Пышняк // Народнаяасвета. – 2012. – № 10. – С. 45-51.

11. Радкевич, Н. М. Инновационный проект по внедрению модели методического сопровождения развития профессиональной компетентности учителей / Н. М. Радкевич, Н. П. Маринич // Народная асвета. –2012. – № 10. – С. 57-62.