

© 2012

**L.G. Shadrina**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of preschool pedagogy  
*Ulyanovsk State Pedagogical University of a name I.N.Ulyanova, Ulyanovsk (Russia)*

**Keywords:** connected speech, speech-arguments, intellection, methods of teaching in different age groups.

**Annotation:** The article explains the relevance of teaching pre-school speech, reasoning, understanding of the features disclosed children causation and ways of solving the stated problem.

УДК 372.8:51

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОДХОДОВ И ТЕХНОЛОГИЙ

© 2012

**И.Б. Шмигирилова**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой  
информатики и математики

*Северо-Казахстанский государственный университет, Петропавловск (Казахстан)*

**Ключевые слова:** компетентностный подход; ключевые компетентности; личностно-деятельностный подход; развивающее обучение; проблемное обучение; среднее общее образование.

**Аннотация:** Анализ основных категорий компетентностного подхода позволяет установить его связь с ведущими образовательными подходами и технологиями и выделить на этой основе факторы, способствующие формированию ключевых компетенций в школьном образовании.

Современная социально-экономическая ситуация приводит к тому, что сегодня реально защищенным в социальном отношении может быть лишь образованный человек, способный гибко перестраивать направление и содержание своей деятельности. Основная идея обновления общего образования состоит в том, что образование должно стать более функциональным, эффективным, индивидуализированным. Отражением социального заказа к образованию является понятие «образовательная компетентность» как одна из ключевых категорий компетентностного подхода.

Компетентностный подход сформировался не на пустом месте, поэтому для выявления путей успешной реализации данного подхода в школьном обучении необходимо установить его связи с ведущими теоретическими концепциями и подходами, составляющими научные основы современного образования.

В содержание понятий «компетенция» и «компетентность» в качестве составляющих различные авторы включают: готовность к деятельности, владение деятельностью, меру включенности в деятельность, опыт успешной, самостоятельной и эффективной деятельности; качества и свойства личности, ее способности, интеллектуальные и эмоционально-ценностные характеристики. Очевидно, что определения данных понятий раскрывают деятельностный и личностный характер рассматриваемых категорий.

Рассматривая ключевые компетенции, представленные разными авторами также можно заключить, что в большинстве случаев перечни ключевых образовательных компетенций выстраиваются либо в соответствии с видами деятельности, которую осуществляет индивид, группами умений и способов, необходимых для эффективного осуществления различных видов деятельности, либо в соответствии со сферами личности, определяющими ее структуру (мотивационная, операционно-действенная, эмоционально-волевая и нравственная).

Все сказанное дает нам возможность утверждать, что компетентностный подход тесно связан с деятельностным и личностно ориентированным подходами. Овладение деятельностью при реализации компетентностного подхода предполагает превращение социального опыта в опыт личный, приобретение индивидом целостного опыта решения проблем, что ведет к развитию личности, т.е. прослеживается необходимость соотнесения принципов формирования ключевых компетентностей в процессе образования с положениями развивающего и проблемного обучения.

В психолого-педагогической науке положение о ведущей роли деятельности в развитии человека исследовали Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. Деятельностный подход ориен-

тирует на исследование педагогических процессов и явлений в логике целостного рассмотрения всех основных компонентов деятельности: потребностей, мотивов, целей, действий, операций, способов регулирования, контроля и анализа достигаемых результатов. Основным положением деятельностного подхода является положение о ведущей роли деятельности в процессе образования личности. Деятельность – источник формирования личности и главный фактор ее развития. При этом эффективность развития определяется активным характером деятельности. Признаки такой активной деятельности: сознательность, самостоятельность, креативность. Личность, развиваясь, переходит на более высокий уровень владения деятельностью от воспроизведения к творчеству.

Понятие деятельности в теории А.Н. Леонтьева [1] связано, прежде всего, с утверждением, что она носит предметный характер. Всякая деятельность характеризуется определенной структурой, т. е. специфическим набором действий и последовательностью их осуществления. Категория деятельности обладает большой смысловой емкостью таких ее характеристик как субъективность, предметность, активность, целенаправленность, мотивированность, осознанность. Деятельностный подход в обучении позволяет превратить ученика из пассивного объекта педагогического воздействия в активного субъекта учебно-познавательной деятельности.

В рамках деятельностного подхода разработана теория поэтапного формирования умственных действий. (П.Я. Гальперин [2], Н.Ф. Талызина [3], и др.). Согласно данной теории у обучаемых в ходе учебно-познавательной деятельности формируется ориентировочная основа действий (ООД) – система условий, на которую реально опирается человек при выполнении действия. По нашему мнению, такая система условий, в самом широком понимании, становится основой и для формирования ключевых компетенций обучаемых.

По мнению И.Д. Иванова, К. Митрофанова [4] компетентностный подход входит в традиции образования с деятельностных позиций в виде ориентаций на освоение обобщенных способов деятельности. В исследованиях В.В. Краевского [5], И.Я. Лернера [6], М.Н. Скаткина [7] и др. были разработаны технологии ориентированные на освоение умений и обобщенных способов деятельности. Они обосновали идею опыта как самостоятельного образовательного результата, наравне со знаниями и умениями. А.В. Хуторской [8] приводит примеры формулировок компетенций в деятельностной форме.

Применительно к рассматриваемой нами проблеме, ограниченность деятельностного подхода в том, что при его реализации недостаточно внимание уделяется личностной стороне деятельности. В то же время, для того

чтобы деятельность носила развивающий характер, она должна она должна быть личностно значимой, то есть отвечать потребностям, интересам и целям личности. Эта задача, в свою очередь решается в рамках личностно-ориентированного подхода.

Личностно-ориентированный подход в образовании означает организацию процесса обучения с учетом личностной сферы учащихся. Выделение в содержании образования личностно-значимой основы предполагает личное творчество ученика по отношению к изучаемым объектам, самосознание личностного опыта, знаний и ценностных отношений ученика, проявляющихся в процессе познавательной деятельности, личностная позиция по отношению к фундаментальным достижениям человечества, связанным с изучаемыми объектами. В.В. Сериков [9] особо подчеркивает, что личностно-ориентированное образование – это не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций объектов образовательного процесса.

Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности проявляется в ее направленности на удовлетворение личных целей и соответствие ее мотивам, ценностям и интересам личности.

Личностный подход – ориентация образовательного процесса на личность как на субъект, результат и главный критерий ее эффективности. В качестве оснований личностно-ориентированного подхода в современной педагогике называют гуманистическую педагогику, индивидуальный и дифференцированный подходы к решению педагогических проблем. Для нашей проблемы личностный подход весьма важен, так как компетенция и компетентность рассматриваются в системе свойств, черт и личностных качеств.

М.В. Кларин [10] отмечает, что конкретным источником развития личностных функций индивида могут выступать различные сферы его жизнедеятельности. Личностный опыт может приобретаться: в сфере интеллектуально-познавательного поиска, если таковой превращается в поиск знания, наделенного личностным смыслом; в процессе коммуникативно-диалогической деятельности, если таковая ведет к выработке и апробации собственной жизненной позиции; в сфере эмоционально-личностных проявлений при поиске личностных смыслов, выработке и переживании целостных аспектов различных действий и отношений. И так как овладение личностным опытом выражается не только в предметных знаниях и умениях, но и в ценностных ориентациях и выстраивании личностных смыслов, то учебно-познавательная деятельность, специально организованная и учитывающая индивидуальные качества обучающихся, позволяет формировать целостный комплекс ключевых компетенций.

Основные идеи личностно-ориентированной организации учебно-познавательной деятельности, по мнению В.А. Беликова [11] сводятся к следующему:

- обеспечение развития личности через организацию ее деятельности;
- единство взаимосвязи и взаимоперехода личностной и предметной сторон деятельности;
- учет и подчинение образования на каждом уровне развития личности ее интересам, способностям;
- формирование представлений об учебно-познавательной деятельности как личностно значимой.

Таким образом, деятельность в обучении понимается не только как изменение внешней действительности индивида, но и как преобразование самого человека, его личностных качеств и свойств, то есть деятельностный подход тесно переплетается с личностным подходом.

Как замечает И.Я. Зимняя: «Оба ... компонента (личностный и деятельностный) непрерывно связаны друг с другом в силу того, что личность выступает субъектом деятельности, которая наряду с действием других факторов, например, общением определяет его личностное развитие» [12, с. 77]. Такой же точки зрения придерживает-

ся В.В. Сериков: «Это не два разных и рядоположенных плана – личностный и деятельностный, а один, поскольку деятельность осуществляется только личностью, вообще субъектом, хотя конечно личность не сводится к такой деятельности» [9, с. 137].

Таким образом, личностный и деятельностный подходы на современном этапе объединяются в один личностно-деятельностный. На основе личностно-деятельностного подхода компетентность можно рассматривать как интегральную характеристику субъекта, являющуюся потенциальным основанием успешности осуществляемой деятельности, позволяющим адекватно оценивать и переоценивать трудности, возникающие в ходе решения проблем, находить нестандартные пути достижения целей.

В рамках интеграции личностно-деятельностного и компетентностного подходов в последнее время стало развиваться направление, получившее название контекстного обучения. «Контекстным является такое обучение, в котором на языке наук с помощью всей системы традиционных и новых педагогических технологий в формах учебной деятельности, все более приближающихся к формам профессиональной деятельности, динамически моделируется предметное содержание профессионального труда» [13, с. 35].

Контекст как дидактическая категория рассматривается как «система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, влияющая на процесс и результаты восприятия, понимания и преобразования человеком конкретной ситуации действия и поступка» [14, с. 124].

Концептуальными предпосылками теории и технологий контекстного обучения, по мнению А.А. Вербицкого [14], являются:

- 1) теоретическое обобщение многообразного опыта инновационного обучения;
- 2) смыслообразующая категория «контекст», отражающая влияние предметных и социальных условий будущей профессиональной деятельности студента на смысл учебной деятельности, его процесс и результаты;
- 3) деятельностная теория усвоения знаний и социального опыта.

Теория контекстного обучения наиболее активно разрабатывается для системы профессионального образования. Однако в последнее время появляются диссертационные исследования, направленные на внедрение контекстного подхода в школьное обучение.

Говоря об интеграции компетентностного и личностно-деятельностного подходов имеет смысл уделить внимание и развивающему обучению. Под развивающим обучением мы понимаем способ организации обучения, содержание, методы и формы организации которого прямо ориентированы на всестороннее развитие ребенка.

Современной психологией и педагогикой накоплен большой опыт по исследованию и решению проблемы развития личности и ее отдельных качеств. Основу его составляют психологические закономерности мышления и его развития у школьников в процессе обучения раскрытые в трудах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, З.И. Калмыковой, А.М. Матюшкина, С.Л. Рубинштейна, Н.Ф. Талызиной] и др.; дидактические аспекты развития рассматриваются в работах Ю.К. Бабанского, Л.В. Занкова, И.Я. Лернера.

В психологии развития одним из вопросов, решаемых неоднозначно, является вопрос о взаимосвязи процессов обучения и развития. Многие психологи признают, что необходимым условием развития является овладение знаниями, умениями и навыками, что говорит о существенной роли обучения. Б.М. Теплов [15] указывает, что наличие знаний и умение владеть ими являются необходимыми предпосылками продуктивной работы мысли и развития ума. В то же время, например, И.Я. Лернер отмечает: «Ни объем знаний, приобретенных в готовом виде, ни умения, усвоенные по образцу, не могут обеспечить необходимое развитие творческих возможностей человека. Человек, не приученный с детского возраста мыслить самостоятельно и усваивающий все в разжеванном виде, не сможет про-

явить задатки данные ему от природы» [6, с. 48].

Л.С. Выготский [16] рассматривал проблему развития мышления в контексте общего психического развития ребенка. Анализируя вопрос соотношения обучения и развития, он пришел к выводу о нетождественности этих двух процессов. Соглашаясь с тем, что без обучения нет развития, он утверждал, что существует некий самостоятельный внутренний процесс развития, который «не совпадает с ходом самого образовательного процесса и имеет внутреннюю логику, связанную, но не растворяющуюся в динамике школьного обучения» [16, с. 411].

Развитие личности обеспечивается целенаправленно организуемой деятельностью, когда в центре внимания учителя оказывается проблема не столько получения знаний, сколько процесс включенности ученического интеллекта в решение учебной задачи. В трудах Л.С. Выготского неоднократно подчеркивается мысль о том, что любое обучение должно осознаться обучающимися. Это подчеркивают и другие авторы: «Принципиальным отличием развивающего обучения от информационного является присвоение (усвоение, как принято говорить в дидактике) учащимися не только знаний, но и способов их получения» [17, с. 9]. В этой связи способы получения знаний рассматриваются как субъективные познавательные средства, без которых не возможна познавательная деятельность.

Таким образом, идеи развивающего обучения могут послужить основой для разрешения проблем, необходимость решения которых и привело к внедрению компетентностного подхода в систему образования средней школы.

Понимание того, что компетентность индивида характеризует готовность и способность решать проблемы, возникающие в различных ситуациях, указывает на связь компетентностного и проблемного обучения. Одни исследователи считают проблемное обучение самостоятельной технологией, другие рассматривают положения проблемного обучения как отдельное направление в технологии развивающего обучения.

Система проблемного обучения нашла свое отражение в работах психологов и педагогов Т.В. Кудрявцева, И.Я. Лернера, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, В. Окня и др.

И.М. Махмутов дает следующие определение понятия «проблемное обучение»: «Проблемное обучение - это 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» [18, с. 267].

Таким образом, основной идеей проблемного обучения является построение учебной деятельности школьников через создание проблемных ситуаций и организацию активной самостоятельной деятельности по их разрешению.

Проблемную ситуацию А.В. Хуторской характеризует как «состояние умственного затруднения учащихся, вызванное недостаточностью ранее усвоенных ими знаний и способов деятельности для решения познавательной задачи, задания или учебной проблемы» [8, с.241]. Конкретным способом выражения проблемы служат проблемная задача.

«Проблемная задача – форма организации учебного материала с заданными условиями и неизвестными данными, поиск которых предполагает от учащихся активную мыслительную деятельность: анализ фактов, выяснение причин происхождения объектов, их причинно-следственных связей и др.» [8, с.241].

«Проблемное задание предполагает поручение или

указание учащимся по их самостоятельной поисково-познавательной деятельности, направленной на получение требуемого результата» [8, с.241].

Структурные элементы проблемного обучения В.И. Загвязинский [19, с. 86] отражает следующей схемой:

- обнаружение противоречий, несоответствий, неизвестных моментов в подлежащем изучению материале, осознание их как трудностей, возникновение стремления к их преодолению, формирование задачи;
- анализ условия задачи, установление зависимостей между данными, между условием и вопросом; членение основной проблемы на подпроблемы и составление плана, программы решения;
- актуализация знаний и способов деятельности или приобретение недостающих знаний и соотнесение их с условием решаемой задачи;
- выдвижение гипотезы (или гипотез); поиск «ключа», идеи решения;
- выбор и осуществление системы действий и операций по обнаружению искомого (собственное решение);
- проверка решения;
- конкретизация полученных результатов, а также установление связи полученных выводов с известными ранее теоретическими положениями, законами, зависимостями и возможных следствий, вытекающих из полученных результатов, выявление новых проблем, подлежащих решению.

По сути, данная схема является общей, пусть и не в явном виде, для разрешения проблем возникающих в жизни человека.

Таким образом, мы установили, что компетентностный подход тесно связан с ведущими теоретическими идеями и подходами, составляющими научные основы современного обучения. При этом рассматриваемые подходы и сами в значительной мере пересекаются друг с другом. Проведенный анализ положений ведущих образовательных подходов и технологий позволяет выделить факторы, способствующие формированию ключевых компетенций в школьном образовании:

- деятельностный характер обучения, т.е. трансформация содержания обучения в целостный проект деятельности, которой должны овладеть обучаемые;
- ориентация учебного процесса на разные виды деятельности, способствующие развитию различных качеств личности;
- перенос акцентов в обучении с увеличения объема информации, предназначенной для усвоения учащимися, на формирование умений ее добывать и использовать;
- расширение области приложения формируемых знаний, действий и отношений на уровне реализации межпредметной деятельности;
- развитие самостоятельности и ответственности ученика за результаты своей деятельности;
- построение учебной деятельности, требующей сотрудничества, взаимодействия, коммуникации, самоконтроля и рефлексии;
- обеспечение многообразия форм взаимодействия;
- представление проектируемой деятельности в процессуальной форме в виде системы заданий и задачных ситуаций, обеспечивающих ориентировку как в предметной так и в ценностной сфере;
- мотивационное обеспечение и ценностная ориентация деятельности на основе создания возможностей самореализации участников учебного процесса.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознания. Личность: Монография. 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977.
2. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / Сб. ст. под ред. Шороховой. – М.: Наука, 1966.
3. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988.

4. Иванов И.Д., Митрофанов К., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: Учебно-методическое пособие. – М.: АПКИПРО, 2003.
5. Краевский В.В. Теоретические основы процесса обучения в советской школе/ В.В. Краевский, И.Я. Лернер, И.К. Журавлев и др.; под общ. ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1989.
6. Лернер И.Я. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования - М.: Педагогика, 1978.
7. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. – М., 1971.
8. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Из-во МГУ, – 2003.
9. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы. – М., 1998.
10. Кларин М.В. Обучение на основе целостного личностного опыта //Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей. Тезисы докладов, Ч. 1, М., 1993.
11. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., перераб. – М.: «Логос», 2000.
12. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999.
13. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования// Высшее образование в России. – 2010. – № 5.
14. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции/А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009.
15. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
16. Выготский Л.С., Педагогическая психология. – М.: 1926.
17. Зверева Н.М. Методологическое знание в содержании образования / Н.М. Зверева, А.А. Касьян // Педагогика. – 1993. – № 1
18. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977.
19. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. Заведений. – М. Издательский центр «Академия», 2001.

# COMPETENCE APPROACH TO EDUCATIONAL SYSTEM APPROACHES AND TECHNOLOGIES

© 2012

*I.B. Shmigirilova*, candidate of pedagogical, associate professor, head of the Informatics and Mathematics North Kazakhstan State University, Petropavlovsk (Kazakhstan)

**Keywords:** competence approach, key competencies, person-activity approach, developing education, problem teaching, secondary education.

**Annotation:** Analysis of the main categories of competence-based approach allows us to establish its relationship with leading educational approaches and technologies and to provide on this basis, the factors contributing to the formation of core competencies in school education.

УДК 373.5

## АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ШКОЛЬНИКОВ

© 2012

*Л.Н. Щербатых*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков специальных дисциплин

*Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец (Россия)*

**Ключевые слова:** аксиологический подход, социокультурный подход, гуманитарная культура, языковая личность, вторичная языковая личность.

**Аннотация:** В данной статье автор акцентирует внимание на том, что при обучении учащихся иностранным языкам учителю необходимо ориентироваться не только на передачу комплекса знаний, умений и навыков, наличие которых позволяет пользоваться иностранным языком как средством общения, но и апеллировать к личностным, психологическим особенностям обучаемых. Развитие личности происходит благодаря использованию социокультурного и аксиологического подходов в обучении иностранным языкам.

Современная жизнь поставила сегодня перед системой школьного образования сложные задачи, требующие обновления содержания образования, критической переосмысленности сложившейся подготовки школьников, поиска эффективных средств воспитания молодого поколения. Особенно это важно для развития личности учащихся.

Выпускник школы должен иметь широкий кругозор, обладать высокой политической, нравственно-эстетической, *гуманитарной* и языковой культурой, умеющий перспективно и творчески мыслить.

Активность человека и потребности в самосовершенствовании при этом должны рассматриваться не самоизолированно, а только в условиях взаимоотношений с другими людьми, то есть взаимное личностное развитие происходит в социокультурном контексте.

Становится исходным понимание языка не только как продукта развития общества, но и как средства формирования его мышления и ментальности, а также выдвигаются такие категории, как «человек в языке», «общая/глобальная компетенция», «языковая личность».

Языковая личность – «универсальная, общепедагогическая категория, имеющая выход на такие качества личности индивидуума как раскрепощенность, творчество, самостоятельность, способность строить взаимодействие

и взаимопонимание с партнерами по общению (социальное взаимодействие), включаться в современные мировые процессы развития цивилизации, совершенствовать человеческое общество» [2].

Современная лингводидактика выдвигает в качестве своей центральной категории понятие вторичной языковой личности, понимаемой как «совокупность способностей, готовности человека к производству речевых поступков в условиях аутентичного общения с представителями других культур» [1].

Данное понимание языковой личности указывает на то, что учащегося необходимо вооружать колоссальной внеязыковой информацией, необходимой для адекватного общения и взаимопонимания на межкультурном уровне, а также развития таких качеств, которые позволяют человеку осуществлять общение с представителями иных культур (это значит, что учащийся становится точкой отсчета при конструировании содержания языкового образования и при анализе процессов обучения иностранному языку, что определяет перспективу личностного и языкового развития учащегося в этих процессах).

Большое значение в интегрировании культуры в обучении иностранным языкам имеет приобщение к интеркоммуникации, главная функция которой, создание пред-