

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К СОЗДАНИЮ И ИСПОЛЬЗОВАНИЮ НОВЫХ УЧЕБНИКОВ

А. А. ПАПЕЙКО, Н. И. ТУПАЛЬСКИЙ

Государственное учреждение высшего профессионального образования
«БЕЛОРУССКО-РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Могилев, Беларусь

В последние годы в педагогике четко обозначилась тенденция к использованию таких понятий, как «компетентность», «компетенция», «компетентностный». Однако, несмотря на очевидную востребованность компетентностного подхода к решению теоретических и практических проблем в национальной системе образования, общепринятое определение данных терминов на данный момент пока отсутствует.

По определению, приведенному в толковом словаре русского языка, под словом «компетенция» принято понимать:

- 1) область вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен;
- 2) круг полномочий какого-либо учреждения, лица или круг дел, вопросов, подлежащих чьему-либо ведению [1, С. 446].

Соответственно значение слова «компетентный» [от лат. *competens* (*competentis*)] объясняется как:

- 1) обладающий основательными знаниями в какой-либо области; знающий;
- 2) основанный на осведомленности; веский, авторитетный;
- 3) обладающий компетенцией; правомочный [1, С. 446].

Отсюда логически следует, что под определением «компетентностный» следует понимать «направленный на формирование у обучающихся определенных компетенций».

Однако, если рассматривать компетенцию только как область вопросов либо круг полномочий, возникает иллюзия направленности компетентностного подхода исключительно на формально-содержательный аспект процесса образования, т.е. на некий круг (перечень) знаний, которые должны быть в итоге получены обучающимся. А. В. Макаров, анализируя «Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования» [2], приводит определение понятия ключевых компетенций как «готовности обучающихся использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач» [3, С. 23]. В таком случае речь идет не просто о знаниях, а о знаниях «активных», т.е. о готовности личности по окончании обучения в высшем учебном заведении применять на практике полученный комплекс знаний, умений, и навыков для решения вопросов различных сфер деятельности, а также об эффективности применения данного комплекса. Иными словами, можно в известной степени приравнять понятия «компетенция» и «цель».

Исходя из трактовки компетенции как цели образовательного процесса (в широком смысле), мы выходим на спектр целевых установок, который можно

детализировать с различной степенью подробности. При этом необходимо отметить значительное разнообразие подходов к разграничению ключевых компетенций, которое обуславливает различные итоговые «наборы» компетенций-целей.

Так, говоря о симпозиуме в г. Берне (март 1996 г.) по программе Совета Европы [4], А. В. Макаров приводит определение следующих пяти ключевых компетенций, которые должны приобрести молодые европейцы:

- 1) политические и социальные компетенции;
- 2) компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе;
- 3) компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией;
- 4) компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества;
- 5) способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни [3, С. 22].

В упоминавшемся выше «Проекте федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования» [2] А. В. Макаров выделяет пять основных компетенций в такой редакции:

- 1) компетенции в сфере познавательной деятельности, основанные на усвоении способов самостоятельного приобретения знаний из различных источников информации;
- 2) компетенции в сфере общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, члена социальной группы, коллектива);
- 3) компетенции в сфере трудовой деятельности (в том числе умение анализировать и использовать ситуацию на рынке труда, оценивать и совершенствовать свои профессиональные возможности, навыки самоорганизации);
- 4) компетенции в бытовой сфере (включая аспекты семейной жизни, сохранения и укрепления здоровья);
- 5) компетенции в сфере культурной деятельности (включая набор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность) [3, С. 23].

В этой же работе, при анализе статьи академика И. А. Зимней [5], приведен и такой перечень основных компетенций, состоящий из следующих 10 элементов:

- 1) компетенции здоровьесбережения;
 - 2) компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире;
 - 3) компетенции интеграции знаний;
 - 4) компетенции гражданственности;
 - 5) компетенции саморазвития и самосовершенствования;
 - 6) компетенции социального взаимодействия;
 - 7) компетенции общения;
 - 8) компетенции познавательной деятельности;
 - 9) предметно-деятельностные компетенции;
 - 10) компетенции в сфере информационно-технологической деятельности
- [3, С. 24].

Данное разнообразие подходов к определению круга ключевых компетен-

ций продиктовано, на наш взгляд, сложностью и неоднородностью социально-экономического и политического устройства современного мирового сообщества. Но если приравнять выделение основных компетенций к стратегии, находящейся в ведении межгосударственных образований или (в более узком смысле) отдельных государств, то определение содержания каждого из таких направлений – это сфера педагогики каждой отдельной страны, педагогики национальной. Не случайно при некоторой возможной общности основных стратегических направлений развития систем образования наполненность данных направлений конкретным содержанием при их сопоставлении в значительной степени варьируется.

На сегодняшний день едва ли есть необходимость отстаивать актуальность компетентностного подхода к подготовке специалистов в высших учебных заведениях: сама практика частого несоответствия выпускника вуза тем требованиям, которые предъявляются к специалисту на рынке труда, доказала своевременность решения проблем образования с точки зрения формирования компетенций. При этом логично предположить, что компетентностный подход может быть реализован в полной мере только в том случае, если он заложен в систему образования уже на стадии планирования, формирования образовательных стандартов. Напомним, что именно образовательный стандарт является руководящим документом, который устанавливает объем, состав, структуру и обязательный минимум содержания дисциплин, а также требования к знаниям и умениям выпускника по этим дисциплинам.

Формирование, пересмотр и обновление образовательных стандартов как основных руководящих документов – важная стратегическая задача педагогической науки на современном этапе. При этом сам процесс стандартизации образования в силу своей актуальности для развития образовательных систем на сегодняшний день характеризуется наличием ряда проблем, нуждающихся в возможно более скором разрешении. На примере стандартизации образования в рамках цикла социально-гуманитарных дисциплин данный комплекс проблем можно обозначить следующим образом: слабая практикоориентированность (деятельностно-компетентностная ориентация) стандартов высшего образования; отсутствие в качестве объектов стандартизации целей и принципов социально-гуманитарного образования; сохраняющийся предметоцентричный подход к проектированию и разработке стандартов высшего образования; слабо реализуемый воспитательный потенциал социально-гуманитарного образования; недостаточная сбалансированность содержания социально-гуманитарного образования (в том числе на уровне дидактических единиц) с глобальными контекстами развития цивилизации, синергетическими измерениями, трансформационным состоянием общества и т.п.; диагностируемость (оцениваемость) общекультурных и социально значимых качеств выпускника; незавершенность комплексного научно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса адекватно выдвигаемым современным стандартным требованиям к компетенциям выпускника [3, С. 20].

По нашему мнению, образовательный стандарт цикла дисциплин в силу своей глобальности и обязательности определяет компетенции общего характера, в то время как стандарты конкретных дисциплин регламентируют, в первую

очередь, компетенции более узкого, частного плана, ставя при этом акцент на познавательном аспекте. В итоге основным средством реализации требований стандарта, а, следовательно, и компетентностных (целевых) установок становится учебник как основа учебного комплекса. При этом необходимо отметить следующее: в силу того, что учебно-воспитательная работа строится, как правило, на базе учебников, сама система образования обязывает профессорско-преподавательский состав брать на себя функции автора учебника и систематически заниматься совершенствованием действующих или же подготовкой новых учебников по соответствующим предметам.

Как и в случае с определением круга основных компетенций, существуют различные подходы к классификации [6]. Например, по признаку воздействия на группы людей учебники подразделяются на фундаментальные (для научных школ) и кондиционные, обусловленные системой или типом обучения. В соответствии с формой обучения учебники адресуются дневным, вечерним, заочным и др. учебным заведениям. Распределение учебников по предметному содержанию обусловлено разделением наук на общественные (изучающие различные аспекты и области человеческого общества) и естественные (рассматривающие аспекты в области материальной действительности). По целевому назначению (знание, понимание, отношение, умение, деятельность) учебники относят к соответствующим типам: энциклопедический (обусловлен сообщаемым типом обучения с целевой установкой на заучивание материала), монографический (вызван объяснительно-сообщающим типом обучения, имеющим в виду формирование убеждений и сознательное овладение материалом), программированный (предусматривает выработку алгоритмических форм поведения), проблемный (ориентирует на развитие диалектического мышления, понимание изучаемых явлений и процессов, на поиск, изобретение и открытие, превращение знаний в убеждения, на воспитание интереса к научно-исследовательской деятельности), знаково-контекстный (базируется на психологии деятельности в форме деловых игр). По признаку новизны учебники бывают оригинальные (их основой служит новый учебный предмет или новая организация известного учебного материала) и тривиальные (учитывают только принципы эволюционных изменений путем внесения некоторых количественных изменений).

Ведущим законом учебникостроения в контексте компетентностного подхода является положение об обусловленности учебника характером науки как системы знаний, с одной стороны, и системой образования – с другой. Из этого закона логично вытекают следующие принципы [6].

1. Принцип целесообразности, который означает соответствие явления или процесса определенному состоянию, материальная или идеальная модель которого выступает в качестве цели. Успех учебника зависит от правильного понимания цели образования и верного выяснения исходного состояния обучаемых.

2. Принцип идеалосообразности, требующий при написании учебника учета определенного идеала, т.е. мысленного образца совершенства чего-либо в каком-либо отношении.

3. Принцип природосообразности, который требует при подготовке учебника выявления и учета: социально обусловленных особенностей личности обучаемых,

которые формируются воспитанием; уровня образования личности, ее практического опыта, достигаемых обучением; типичных для данного обучаемого устойчивых особенностей, вырабатываемых путем упражнений; биологических особенностей личности, развиваемых тренировками.

4. Принцип культуросообразности, предполагающий при создании учебника принятие во внимание современной культуры в широком смысле, в особенности национальной культуры.

5. Принцип методосообразности, требующий адекватного представления о методах достижения целей обучения.

6. Принцип системосообразности, который рассматривает учебник как целостное произведение учебной литературы с единым научно-педагогическим замыслом и связанными между собой взаимодействующими компонентами.

7. Принцип планосообразности, который требует при создании учебника учитывать порядок, последовательность и сроки выполнения учебно-воспитательных работ. Данный принцип дает возможность правильно решить вопрос об объеме учебника, его рубрикации и т.п.

Работа над учебником с учетом компетентного подхода сложна и многогранна. В наиболее общем виде она делится на четыре этапа: подготовительный, написание авторской рукописи, подготовка издательского оригинала, собственно публикация. В целом назначение учебника состоит в том, чтобы:

- содержать систему важнейших сведений не по отдельным вопросам курса, а по предмету в целом;
- указывать наиболее экономный и эффективный путь овладения предметом;
- мотивировать основательное изучение предмета как системы научно-технических или гуманитарных знаний;
- стимулировать интерес к дальнейшему, углубленному изучению данной отрасли знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 1998. – 1536 с.
2. Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования. – М. : Выш. шк., 2002. – Ч. 1, 2.
3. **Макаров, А. В.** Проектирование стандартов высшего образования нового поколения по циклу социально-гуманитарных дисциплин / А. В. Макаров. – Минск : РИВШ, 2005. – 82 с.
4. Проблемы качества образования : в 2 кн. // Ключевые социальные компетенции : сб. науч. тр. XIV Всерос. совещания. – М.–Уфа, 2003. – Кн. 2.
5. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 14–17.
6. **Тупальский, Н. И.** Система требований к учебникам для высшей и средней школы / Н. И. Тупальский. – Минск : Выш. шк., 1986. – 63 с.