

УДК 373.(430)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ГЕРМАНИИ

Ключевые слова: компетенция, образовательный стандарт, личностная компетенция, социальная компетенция, методическая компетенция, учебная компетенция, сегментная компетенция, комплексная компетенция, метакогнитивная компетенция, компетентностные модели, диагностика компетенций.

Бондина М.В.

*ассистент кафедры
второго иностранного языка,
аспирант кафедры педагогики
Педагогического института
Южного федерального университета*

К современным мировым тенденциям, наблюдающимся в образовательных системах развитых стран, следует отнести обращенность к разработке и внедрению в практику компетентностно ориентированного подхода к содержанию образования. Общеввропейский интерес к компетентностному подходу инициирован прежде всего идеей о формировании общеевропейского образовательного пространства, которая впервые прозвучала во время Сорбоннской встречи представителей четырех государств – Франции, Германии, Италии и Великобритании (1998) и получила дальнейшее развитие в Болонской декларации (1999) [1].

Обеспокоенность европейцев снижением темпов внедрения новых технологий в различных сферах деятельности по сравнению с признанными высокоразвитыми государствами, такими как США, Япония, Южная Корея, и даже некоторыми странами Ближнего Востока актуализировала прагматический аспект в сфере образования в Европе (в странах «старого света»). В качестве стратегической цели образования провозглашается обеспечение конкурентоспособности европейцев на мировом рынке труда и мобильности трудовых ресурсов [3].

Основой реализации данной цели служат общеевропейские квалификационные стандарты, базирующиеся на компетентностном подходе и ориентированные на запросы потребителей. Многие педагоги-практики Германии считают, что лейтмотивом сегодняшнего дня провозглашен лозунг «Учить учиться компетентно» [5]. В немецкой дидактике понятие «компетенция» (Kompetenz) приобрело новую функцию после проведения сопоставительного анализа результатов международного тестирования

TIMMS (Third International Mathematics and Science Study), PISA (Programme for International Student Assessment) и IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung). Оно стало ключевым при разработке постоянной конференцией министров по вопросам культуры и просвещения (КМК) национальных образовательных стандартов и нашло отражение в документах, регламентирующих образовательную деятельность в Германии.

В педагогической среде общеизвестны невысокие результаты, которые показали немецкие, а также русские школьники, по данным ряда международных исследований PISA. «Будучи основаны на компетентностном подходе, исследования PISA проверяют не то, насколько хорошо ведется работа школы над усвоением учебных программ, а то, насколько вся социальная среда, включая семью, СМИ и, разумеется, школу, научает будущее поколение решать возникающие проблемы, ориентироваться в незнакомых ситуациях, извлекать пользу из обучения, а в перспективе – продуктивно, с высокой отдачей трудиться на своем рабочем месте» [2, с. 49].

Если немецкая система школьного образования регулировалась ранее прежде всего преимущественно на входе (Input) руководящими документами в виде традиционных учебных планов, учебных программ, то результаты сопоставительного анализа обученности школьников на международном уровне привели к смене перспектив. Сегодня результаты обучения в школе ориентируются на такой выход продукции (Output), который должен быть представлен в результатах учебных достижений учащихся.

Нормы результата на выходе (Output) представлены в национальных образовательных стандартах, которые

ориентированы на цели обучения. Задача образовательных стандартов состоит в определении компетенций, которыми должны овладеть школьники к определенному году обучения, для того чтобы достичь цели образования. Однако подчеркивается, что школьное образование должно быть ориентировано на развитие предметной компетенции (Fachkompetenz) и не может быть заменено надпредметными (fächerübergreifend) ключевыми компетенциями [7].

Понятие компетенции в педагогике восходит к компетентностной модели Клафки из критико-конструктивной дидактики. Оно подразумевает умения и навыки решения проблем в определенных областях, а также готовность делать это [9]. Понятие «компетенция» многозначно. В зависимости от точки зрения авторов существуют различные дефиниции и по-разному представляется компонентный состав компетенций.

В понимании образовательного стандарта «компетенция» представляет собой освоенную диспозицию достижений, которая развивается в результате продолжительного формирования знаний и умений по конкретному предмету или группе предметов и позволяет решать различные задачи, проблемы и ситуации, а также формирует у учащихся готовность и способность к дальнейшему обучению.

Когнитивный и функциональный аспекты понятия «компетенция» представлены в расширенной трактовке широко цитируемой дефиниции известного немецкого психолога Франца Э. Вайнерта. Согласно Вайнерту, «под компетенцией понимаются присущие индивидуумам или развиваемые ими когнитивные умения и навыки с целью решения определенных проблем, а также связанные с ними мотивационная, волевая и социальная готовности

и способности, чтобы уметь успешно и ответственно использовать их для решения проблем в вариативных ситуациях» [8, S. 361].

Далее Вайнерт подчеркивает: в школе и вне ее необходима согласованность «предметной» (fachlich) компетенции (например, по физике, иностранному языку, музыке), «надпредметной» (fächerübergreifend) компетенции (например, умение решать проблемы, способность работать в команде) и деятельностной компетенции (handlungsbezogen) (например, социальная, мотивационная, моральная).

От того, например, насколько предметная, деятельностно релевантная языковая компетенция индивидуально проявится у учащегося через взаимодействие знаний, способностей, понимания, умений, действий, поступков, опыта и мотивации, настолько такая комплексная компетенция с учетом этих семи аспектов может быть использована в качестве инструмента при постановке и решении задач, а также в процедуре тестирования.

Комплексные компетенции, которые ориентированы на широкий спектр результатов и на конкретные требования к ситуациям их применения, далее дифференцируются и уточняются в компетентностных моделях и используются при решении проблем, задач и тестов.

Широко распространено разветвление понятия компетенции на сегментную компетенцию (Teilkompetenz), а также на широкие параметры компетенции (Kompetenzdimensionen), к которым относятся «Я»-компетенция (Selbstkompetenz; в качестве синонимов употребляются: персональная, личностная – Personalkompetenz; гуманная – Humankompetenz), социальная (Sozialkompetenz), методическая (Methodenkompetenz),

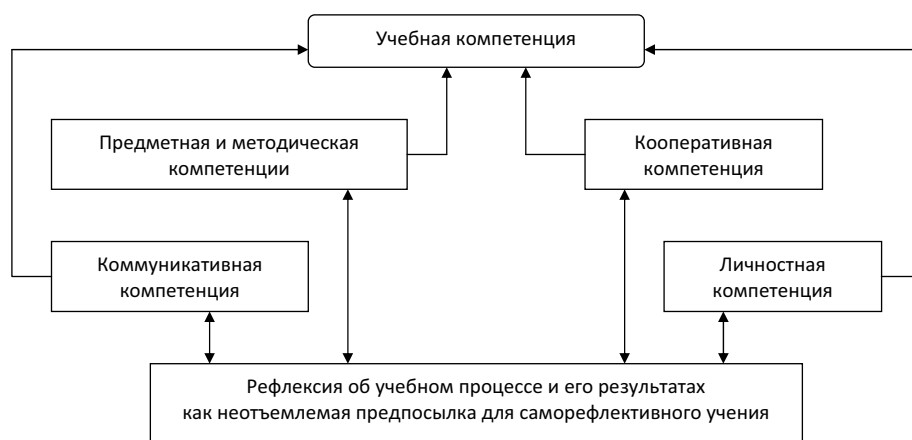
предметная (Fachkompetenz) и надпредметная (Sachkompetenz), учебная (Lernkompetenz) и метакогнитивная компетенции (metakognitive Kompetenz).

Являясь комплексной, учебная компетенция включает в качестве составных частей такие виды компетенций, как предметная, методическая и социальная компетенция, которая в свою очередь подразделяется на кооперативную и коммуникативную компетенции, а также «Я»-компетенцию, актуализирующую автономность и самостоятельность учащегося в контексте постоянной рефлексии об учебном процессе и учебных результатах. Однако учебная компетенция достигается не только за счет взаимодействия различных сегментных (долевых) компетенций, но и предполагает в качестве существенной основы способность к рефлексии – осмыслению собственного обучения, а также способность к самооценке, которую следует рассматривать как важный компонент в формировании и поддержке учебной компетенции.

Учебная компетенция включает рефлексии об учебном процессе и его результатах как неотъемлемую предпосылку для саморефлексивного учения (рисунок).

Рассмотрим более подробно подходы к определению представленных видов компетенций в немецкой дидактике. В современной методической литературе понятие «предметная компетенция» рассматривается как один из параметров широкого понятия «компетенция», для обозначения которого используются два слова – Fachkompetenz и Sachkompetenz. Они часто употребляются как синонимы, но отличаются акцентуацией.

Предметная компетенция (Fachkompetenz) означает способность целенаправленно, компетентно и методически



Структура учебной компетенции

обоснованно самостоятельно решать и оценивать проблемы в области предметных знаний и умений. В профессиональной сфере данный термин применяется также к готовности, знаниям и способностям организовать рабочее место, осуществить процесс работы и выполнять специфические профессиональные задания. В научной области или в профессиональной деятельности педагогов под «предметной» компетенцией подразумеваются также специальные предметные знания, обширные базовые знания, специфические теоретические предметные знания и применение научных методов.

При употреблении термина «Sachkompetenz» имеются в виду знания, умения и навыки, которые находят надпредметное применение. Сюда относятся, например, знание иностранных языков и владение компьютером, правовые и экономические знания, способность к практическому применению знаний, реализация научных результатов и концепций, знание о влиянии собственно деятельности на окружающую среду и общество.

Важным инструментом успешного обучения в школе является методическая компетенция (Methodenkompetenz). Как показывает практика,

учащиеся, которые проявляют готовность к обучению, усваивают много знаний, активны, затрачивают много времени на обучение в школе, но иногда остаются безуспешными [5]. Причина состоит в том, что они используют неверные способы решения стоящих перед ними задач и еще многое помимо этого делают неверно в процессе обучения. В учебе компетентен тот, кто использует свои знания и энергию путем применения правильных методов.

Методическая компетенция представляет собой параметр обобщенного понятия компетенции, который обозначает способность и готовность действовать при выполнении заданий и решении проблем целенаправленно, запланировано и структурировано, выявлять пробелы в знаниях и применять накопленный опыт и знания в незнакомых ситуациях, в решении новых проблем.

К методической компетенции далее относится умение самостоятельно выбрать, применять, перепроверять и усовершенствовать методы, способы работы, стратегии принятия решений и учебные стратегии. Методическая компетенция охватывает также аналитические способности, критическое

мышление и креативный подход к оформлению, представлению результатов деятельности (например, презентации) и их оценке. Следующий аспект касается организаторских способностей и организации рабочего времени (Zeitmanagement).

Для работы в старшей школе характерен ряд методов, которые, с одной стороны, базируются на ранее приобретенных методических знаниях в процессе обучения на второй ступени I (Sekundarstufe I) в школах и гимназиях, а с другой стороны, предъявляют к учащемуся новые специфические требования в соответствии с возрастом и ступенью обучения. Представляет интерес опыт формирования методической компетенции в реальной школе Энгер [6]. Как отмечают педагоги данной школы, весьма важными, но для многих учащихся представляющими значительную трудность являются стратегии восприятия и переработки знаний в следующих областях:

- понимание текстов по специальности и трудных в языковом отношении текстов;
- документирование и презентация материалов, содержащих большое количество данных;
- самостоятельное освоение тем и заданий;
- обработка дополнительной литературы;
- квалифицированные записи в ходе занятия и соучастие в устной работе в классе;
- заучивание наизусть;
- владение техникой презентаций и подготовки докладов;
- креативный (творческий) подход к решению проблем.

Поскольку учащимся не предлагаются готовые учебные схемы, а они должны сами выбирать и применять методы, предназначенные для

определенной ситуации, конкретного человека и учебной группы, то необходимо учитывать следующее: с одной стороны, учащиеся применяют приобретенные знания, например, об использовании техники презентаций на занятиях по различным предметам. При этом они узнают, что существуют определенные правила, например, подготовки к экзамену, актуальные для любого школьного предмета, но одновременно они узнают, что подготовка к экзамену по математике или музыке имеет свою специфику. С другой стороны, на занятиях по формированию учебной компетенции учащимся нужно сообщить, как следует использовать различные учебные стратегии, работая над извлечением содержания, например, из спецтекста по биологии и из текста по английскому языку. Целесообразно приводить учащимся в качестве примера задания, обеспечивающие перенос обобщенных методов извлечения информации, которые можно практически применить на различных предметах, либо привлечь учащихся к разработке собственных стратегий.

Тем самым обеспечивается дифференциация в реализации базовых техник на основе интересов учащихся: одни, например, учатся правильно оформлять записи на уроках по общественным дисциплинам (истории), другие тренируют эти умения на занятиях по физике. Таким образом, на занятии не только сообщаются знания о методах, но одновременно развиваются и метакогнитивные способности рефлексии об изученных методах.

Метакогнитивная компетенция (metakognitive Kompetenz) рассматривается как параметр общего понятия «компетенция», под которым подразумеваются способности к саморегулируемому обучению, к самоорганизации

обучения и управлению учебным процессом, а также к овладению знаниями о собственном обучении и стратегиях обучения.

Личностная компетенция (Selbstkompetenz (синонимы: Humankompetenz, Personalkompetenz)) – параметр обобщенного понятия «компетенция», который обозначает готовность и способность осознавать себя как индивидуальность, осознанно воспринимать возможности своего личностного развития, требования и ограничения, предъявляемые в семье, школе, профессии и общественной жизни, осознавать наличие собственных способностей, таланта, одаренности, собственного представления о ценностях и поведении, осознанно выстраивать жизненные планы и активно формировать собственную профессиональную жизнь.

Под личностной компетенцией понимаются также трудовые задатки и личностные качества, такие как уверенность в себе и в своих силах, самостоятельность, готовность к достижению результатов, способность критиковать и воспринимать критику, надежность, осознание ответственности и долга.

Основой успешного развития учебных стратегий является сформированная личностная компетенция, одним из компонентов которой является самостоятельность. Это вообще тот самый разумеющийся факт, о котором упоминается во многих справочниках, рекомендациях «как учить учиться», который, однако, не всегда принимается во внимание. И в этом смысле особую актуальность приобретает высказывание, что не существует общей и единой для всех «волшебной формулы» успешного обучения.

Усиление саморефлексии поможет избежать на занятии по обучению «технике учения» (Lernenlernen)

обращения к методам (методическим приемам), нормирующим методический процесс в виде отдельных мелких шагов. Любой вид схематичного применения рекомендаций, даже если они хорошо продуманы, не поможет учащимся, особенно тогда, когда у них возникли проблемы с учебой. Никогда это не будут только одни методы, а также только содержание (задания, темы, вопросы по теме, требования), которые необходимо учитывать. Если речь идет об оптимизации обучения, то имеются в виду не методы и не содержание (задания, темы, вопросы по теме), которые необходимо учитывать. Всегда речь идет о самом ученике как обучаемом и его взглядах, позициях и поведении, т.е. о саморегулируемом обучении.

На уроках в школе старшей ступени или второй ступени II (Sekundarstufe II – классы с 11 по 12–13-й) в связи с этим имеют значение прежде всего деятельностные компетенции, которые являются основополагающими для второй ступени I (Sekundarstufe I – классы с 5 по 10-й (9-й)). По мнению А. Хейерманна и М. Крютцкампа, у школьников, которые хотят получить аттестат зрелости, а также планируют дальнейшую учебу после школы и рассчитывают на профессиональный успех в трудовой деятельности, необходимо продолжать формировать ряд умений. Среди них [5]:

- принятие личной ответственности за учебу;
- профессионализация индивидуальных стилей и стратегий обучения;
- личностная мотивация;
- постановка реалистичных целей;
- готовность к инновациям и познанию чего-то нового;
- оценка преодоления экзаменационных ситуаций;
- организация рабочего времени.

Понимаемая таким образом персональная (личностная) компетенция объединяет когнитивные и аффективные учебные способности. Необходимость их формирования отражена в законах о школьном образовании на старшей ступени всех федеральных земель ФРГ. Речь идет о долгосрочной перспективе. Успешность решения этого вопроса не всегда можно проверить в период обучения в школе, результативность проявится позже во внешкольных учебных ситуациях или при профессиональном обучении, или в профессиональной деятельности.

Образовательные стандарты Германии устанавливают, какие компетенции должны быть приобретены учащимися к определенному году обучения. На их основе структурируются компетентностные модели, которые относятся к основной сфере в области конкретных знаний.

Компетентностные модели состоят из:

- сфер компетенций, в которых описываются параметры, к которым в течение школьного обучения должны систематически приращиваться знания и умения;
- уровней компетенций, которые эмпирически проявляются у учащихся в различном уровне обученности и могут найти применение при решении различных проблем, задач и тестов.

В образовательном стандарте не представлены полноценные компетентностные модели. Они лишь описывают предметно-специфические сферы компетенций в смысле «компетентностной прогрессии» для начальной школы (Primarbereich), основной школы (Hauptschulabschluss), получения среднего образования (mittlerer Bildungsabschluss), которые имеют одинаковую базовую структуру для кумулятивного обучения. Вместо уровней

компетенций в образовательном стандарте описываются так называемые «уровни требований». Однако для построения компетентностных моделей важно описать в уровнях компетенций иерархию требований на низшем, среднем и высоком уровне компетенций, чтобы школьники не были недооценены или, наоборот, переоценены. В качестве примера для развития компетентностной модели могут служить «Общеввропейские языковые стандарты» (2001).

Важнейшей научной задачей является разработка процедуры измерения компетентности при исследовании различных компетентностных систем. Диагностика компетентности в сфере образования Германии является частью междисциплинарного эмпирического исследования, к которому привлечены представители психологии, теории воспитания и дидактики. Координационным центром данного проекта является немецкий институт международных педагогических исследований в г. Франкфурте-на-Майне.

Исследование ведется в рамках научной темы «Компетентностные модели для учета индивидуальных учебных результатов и подведения итогов образовательного процесса». Для построения новой компетентностно ориентированной педагогической диагностики в рамках проекта предполагается:

- разработать теоретические компетентностные модели, в которых даны четкие определения предметно и ситуативно специфических требований в ограниченных учебных и деятельностных сферах, описаны индивидуальные предпосылки для успешных действий и учтено педагогическое воздействие на личностно ориентированные процессы формирования компетенций;
- разработать психометрические измерительные модели дифферен-

- цированного учета личностно ориентированных, ситуационно- и доминантноспецифических факторов, формирующих компетенции;
- разработать и апробировать инновационные эмпирические процедуры измерения, которые будут применяться наряду с процедурой стандартизованного тестирования путем систематического наблюдения за процессом обучения с помощью видеонаблюдений;
 - исследовать и представить выводы об эффективности методов диагностики компетентности в виде информационного пакета, с тем чтобы они могли рассматриваться в качестве инноваций при принятии решений в образовательной политике, а также могли быть использованы в практической деятельности учителей.

Система школьного образования в Германии быстро отреагировала на сложившуюся ситуацию в экономическом секторе страны, что проявилось сегодня в тенденции к обновлению организации учебного процесса и находит выражение в поиске, развитии и апробации на практике новых форм учебных занятий, базирующихся на компетентностном подходе. Примечательно, что в этот процесс вовлечены не только педагоги, но и учащиеся и их родители. Практически во всех школьных программах и моделях обучения актуализируется идея усиления функций педагога как наставника: педагог должен не только оказывать поддержку учащемуся в овладении учебным предметом, но и, более того, он должен содействовать развитию у него обширной учебной компетенции. Следует подчеркнуть, что формирование учебной компетенции начинается еще в начальной школе и продолжается на всех ступенях школьного образования. Во многих школах Германии

уже накоплен определенный положительный опыт разработки и внедрения в практику обучения соответствующих концептов программ системного, последовательного и целенаправленного формирования у учащихся учебной позиции и методов формирования учебной компетенции [6].

По мнению многих педагогов-практиков, специально интегрированные в учебные занятия по предмету материалы должны стимулировать демонстрацию разнообразных методов, иллюстрирующих учащимся способы учения и овладения учебным материалом. Методической поддержкой учащимся и педагогам служит также обширная научная литература по вопросу, как «учить учиться», представленная на книжном рынке Германии.

В качестве доминирующей цели в любой актуальной школьной программе сегодня выступает самоответственное, методически осознанное и кооперативное обучение учащихся. Это требование выдвигается в течение последних 20 лет практически во всех публикациях в Германии, касающихся вопросов обучения. Если речь идет о требованиях, предъявляемых к обучению или профессиональной деятельности, то практически всегда спонтанно возникает вопрос о ключевых квалификациях (компетенциях). Не только успехи отдельного учащегося, но и успехи всей системы образования Германии в целом измеряются сегодня показателем, насколько удалось развить компетенции учения / учебные компетенции (*Kompetenzen im Lernen*). Практически все педагоги едины в том, что хорошо организованное занятие помогает стимулировать желание выработать собственную позицию, развить знания и способности, которые необходимы для усвоения учебного материала [5, с. 9].

Многие авторы обращают внимание на то, что в практике преподавания укрепилось мнение, что якобы к моменту обучения на старшей ступени гимназии соответствующие учебные компетенции уже сформированы или что учащиеся попутно овладевают на занятиях методами работы. Но, как показывает практика и свидетельствуют педагоги, в этой области имеется много проблем. Поэтому часто звучит мысль о том, что на занятиях на старшей ступени учебная компетенция должна формироваться еще более систематично и углубленно [6].

Предлагаются различные способы решения данной проблемы. Например, считается, что любому преподавателю гораздо легче вести урок, если все учащиеся владеют основными надпредметными методами, а в учебном плане предусмотрено время для обучения учащихся специфическим методам овладения знаниями по данному предмету.

В качестве адресной поддержки отдельным учащимся могут выступать конкретные целенаправленные рекомендации в овладении методической компетенцией или разработка индивидуальных программ обучения. Учащиеся и их родители чаще всего рассчитывают именно на такую поддержку. Она может быть результативной для снятия конкретных трудностей, актуальных для данного момента обучения или непосредственно перед экзаменом. Однако если эта работа ведется целенаправленно и ею управляет педагог, отработывая со всем классом методические вопросы овладения материалом, учащиеся гораздо серьезнее относятся к этому, так как получают возможность апеллировать к их личному учебному опыту и давать рефлексивную оценку их индивидуальному образовательному маршруту. Алфонс Хейерманн и Марита

Крютцкамп считают, что развитие и оптимизация учебной компетенции – это задача всей учебной группы как один из путей профилактики латентной опасности навешивания социальных ярлыков на мнимых «проблемных» учеников [5, с. 10].

Такой подход психологически оправдан, так как в ходе совместного всестороннего обсуждения и обмена мнениями учащиеся убеждаются в успешности методов обучения, и это оказывает на них более сильное влияние, нежели попытка отдельных экспертов, будь то учитель или учебная программа, пытающиеся представить наиболее общие подходы и рекомендации, как следует учиться. Развитие учебной компетенции означает смену ролей учащихся и учителей. Учебно-методическая рефлексия как составляющая учебной компетенции предполагает, что учащийся в конечном счете сам будет регулировать свое обучение. Такое видение помогает стимулировать самостоятельность учащихся на старшей ступени школы и формировать претерпевшую изменения новую учебную культуру, вершиной которой является саморегулируемое учение.

С одной стороны, это освобождает учителя от зачастую приписываемой ему одному ответственности за учебные успехи учеников. С другой стороны, это усиливает роль учащихся в процессе обучения. Каждый обучаемый индивидуально интегрирует учебные мотивы, знания, установки, способности с предметными знаниями. Знания об интеграции и управлении собственным обучением помогают учащемуся самостоятельно разработать позитивную персональную концепцию личного обучения. За учителем, соответственно, сохраняется ответственность за принятие дидактических решений. Он не должен обязывать учащихся,

чтобы они действительно что-то учили, но он может только педагогически корректно и профессионально грамотно сопровождать и консультировать их в ходе обучения [4].

Приобретенная самостоятельность учащихся в сфере выбора и применения методов обучения предоставляет педагогу больше времени на занятия для овладения предметными знаниями.

Литература

1. Зона европейского высшего образования: Совместное заседание европейских министров образования, г. Болонья, 19 июня 1999 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rudn.ru>.
2. Сергеев, И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практ. пособие / И.С. Сергеев, В.И. Блинов. М.: АРКТИ, 2007.
3. Совместная декларация по гармонизации европейской системы высшего образования, г. Париж, Сорбонна, 25 мая 1998 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.russianenic.ru>.
4. Artelt, C. Selbstreguliertes Lernen / C. Artelt, A. Demmrich, J. Baumert // Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich, 2001. S. 271–298.
5. Heuermann, A. Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz. Bausteine für die Sekundarstufe II / A. Heuermann, M. Krützkamp. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2007.
6. Realschule, E. (Hg.) Lernkompetenz II. Bausteine für eigenverantwortliches Lernen 7. bis 9. Schuljahr / E. Realschule. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2001.
7. Schaub, H. Wörterbuch Pädagogik. Grundlegend erweiterte und aktualisierte Neuausgabe / H. Schaub, K.G. Zenke. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2007.
8. Weinert, F.E. (Hg.) Leistungsmessung an Schulen / F.E. Weinert. Weinheim; Basel: Beltz, 2001.
9. <http://de.wikipedia.org>.