

ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

О.А. Попова

Московский городской педагогический университет, г. Москва

П.П. Глухов

Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск

Аннотация. Статья посвящена разработке идеи развития компетентностного подхода в системе дошкольного образования. В работе осуществляется теоретический анализ взглядов и педагогических систем таких авторов как Д. Дьюи, Э.Л. Торндайк, Р. Ганье, Ф. Фребель, М. Монтессори, Р. Штейнер, С. Френе, Л.С. Выготский, Л. Малагуцци. На основании представлений о продуктивной и репродуктивной деятельности вводятся понятия «продуктивных» и «репродуктивных» компетенций. Выделяются типы компетенций: аналитические, системные, конструктивные, на которые можно опираться при построении программ дошкольного образования. Определяются основные параметры, позволяющие оценить уровень овладения теми или иными компетенциями ребенком.

Ключевые слова: дошкольное образование, компетентностный подход, базовые компетенции, сквозные компетенции.

THE POSSIBILITIES OF PEDAGOGICAL PRE-SCHOOL EDUCATION SYSTEM OF IMPLEMENTATION OF COMPETENCE- BASED APPROACH

O.A. Popova

Moscow City Teacher Training University

P.P. Gluhov

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk

Abstract. The article is devoted to the development of the idea of competence-based approach in pre-school education. In this work was carried out theoretical analysis of the attitudes and pedagogical systems of such authors as John Dewey, EL Thorndike, Robert Gagne, F. Froebel, Montessori, Rudolf Steiner, C. Freinet, LS Vygotsky, L. Malaguzzi. Based on the concepts of productive and reproductive activities introduced the concept of "productive"

and "reproductive" competencies. Stand types of competencies: analytical, systematic and constructive, on which you can rely when building a program of pre-school education. Defined the main parameters to assess the level of mastery of these or other competencies child.

Keywords: pre-school education, competence approach, basic competence, through competence.

В современных условиях жизни только лишь формирование знаний и умений не является главной целью образования, несмотря на их необходимость, этого становится недостаточно. Для человека в век информатизации важна не столько энциклопедическая грамотность, а для ребенка в начальной школе уже недостаточно уметь считать и писать, сколько важна способность применять обобщенные знания и умения для решения конкретных ситуаций и проблем, возникающих в реальной деятельности. Для образования это означает, прежде всего, смену критериев успешности деятельности в образовательных учреждениях. В этих условиях «обучаемость» начинает цениться больше, чем «обученность». Следовательно, необходим инструмент, с помощью которого можно осуществлять различные действия, подготовиться к новым ситуациям начиная уже с дошкольного возраста. Чем больше действий можно совершить с помощью данного инструмента, тем он лучше, таким инструментом, на наш взгляд, является компетентностный подход в образовании.

Проблемами компетентностного подхода в отечественной и зарубежной науке начинают заниматься с конца 1980-х годов, но наиболее значимые исследования относятся к началу XXI столетия. Сущность компетентностного подхода анализируется в работах таких исследователей, как А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, Г.К. Селевко, Г.А. Цукерман, Л.Ф. Иванова, О.Е. Лебедев, Н.С. Веселовская, Т.Б. Табарданова, Е.В. Деркач, Н.В. Кузьмина, Н.В. Мясищев, Н.Ф. Талызина, В.Д. Шадриков, Р.К. Шакуров, и др., а также зарубежных ученых: Р. Барнетт, Дж. Равен (Великобритания), В. Вестер (Голландия) и др. От определения сущности

понятия компетентностного подхода ученые переходят к вопросу о влиянии его на качество образования.

Фактически, масштабное разворачивание компетентностного подхода свидетельствует о том, что образование становится всё более практико-ориентированным и стремящимся устранить противоречие, фиксировавшееся большинством учёных XX века - разрыв школьного образования с действительностью реальной жизни. Несмотря на ряд существующих различий между западными и отечественными представлениями о построении такого рода образования, компетенция трактуется как возможность ребенка осуществлять определенные действия, включаться в существующие практики или разворачивать новые формы практики [6]. В этом смысле компетенция включает в себя как когнитивные характеристики – знания, способы, способности – так и волевую характеристику, связанную с готовностью к действию.

При этом, опираясь на общие теоретические основания компетентностной парадигмы [1,4,5,7,12,13], можно выделить принципы, которые могут лечь в основу компетентностного понимания дошкольного образования: 1. Принцип целостности - связь всех элементов, т.е. жизнь не отделена от обучения; 2. Принцип практичности - дети активные участники процесса, конструирующие объект, авторский продукт как материальный, так и нематериальный; 3. Принцип задачности - разрешение какой-либо проблемной ситуации. Эти принципы могут перетекать в образовательные события и стать основой программ для детей дошкольного возраста.

Рассмотрим наиболее известные взгляды и педагогические системы дошкольного образования с точки зрения их возможностей по реализации компетентностного подхода.

Известный педагог Дж. Дьюи подчеркивал необходимость воспроизведения в школе миниатюрной модели общества в целом, в которой учитывались бы общие проблемы и проблемы, типичные для детей

конкретного класса или группы детского сада. Дети должны учиться подчинять свои желания воле к сотрудничеству естественным путем во взаимодействии с окружающими, причем и учащийся, и учитель на равных участвуют в учебном процессе. Нет ребенка обобщенного, а есть способности, интересы и умения, проявляющиеся у каждого по-разному в зависимости от социального контекста. Д. Дьюи принадлежит лозунг: «Учиться, делая» - это попытка взять лучшее из того, что было свойственно деревенскому воспитанию, когда дети работали вместе с родителями (США) [14].

Еще более значительное влияние на педагогическую практику оказал Эдвард Ли Торндайк (1874—1949), автор книги «Педагогическая психология». Он пришел к пониманию множественности взаимосвязанных факторов, оказывающих влияние на итоги обучения. Торндайк считал, что решение задач требует не столько мышления, сколько опыта и тренировки. Ему принадлежит заслуга научного формулирования законов обучения, ценностей, стандартов и идеалов. Среди них «закон эффекта» — основной закон контроля, за поведением путем применения метода проб и ошибок (повторяется то, что приводит к успеху) [10].

Роберт Ганье показал, что для решения проблемы ученик должен представить ее в виде последовательности отдельных подпроблем. Вначале нужно определить, какими способностями следует овладеть, чтобы понять новую проблему; затем надо выяснить, какие компоненты должно включать новое умение; наконец, следует решить, как включить частичные умения в решение общей проблемы [16].

Главной идеей Фридриха Фребеля, было воспитание свободного ребенка в собственной практической деятельности. Он понимал деятельность, даже по отношению к маленькому ребенку, как активное, сознательное участие индивидуума в жизни. При этом главным для него была познавательная сторона этого процесса, познавательный рост ребенка,

происходящий благодаря его деятельности. Он сформулировал основополагающий принцип познания — от образа действия, от поступков должно начинаться настоящее воспитание человека; оно прорастает из образа действия, из него вырастает и на нем основывается [11].

Ф. Фребель разработал детальную систему дошкольного воспитания, основу которой составляла дидактика, направленная на развитие детей через организацию разных видов деятельности. Главной целью обучения Фребель считал создание условий для того, чтобы индивидуум осознал себя и свое место по отношению к природе и духу.

«Педагогика Фребеля, — как отмечала А. П. Усова, — впервые в истории педагогической мысли отвечала на вопрос о том, как сделать, чтобы знания приобретались детьми деятельным путем» (Европа, США, Япония) [11].

Мария Монтессори придавала большое значение упражнениям в практической жизни. Если они способны заинтересованно ставить перед собой задачи, - говорила она о детях, - и решать их, преодолевая возникающие трудности, то контроль со стороны взрослого становится излишним [15]. Согласно принципам М. Монтессори, детям предоставляется как можно больше свободы под наблюдением взрослого, что требует от него большого душевного напряжения. Взрослый должен относиться с благоговением к развитию жизни в ребенке, уважать его, давать развиваться таинственным силам, заложенным в его природе. Детей учат различать добро и зло; деятельности, труду, активному добру, а не неподвижности, пассивности, послушанию. Чаще ребенок сам контролирует свои ошибки, находит их причины и исправляет их (Дания, Швейцария, Финляндия, Япония, Китай и др.) [15].

Рудольф Штейнер, основатель Вальдорфской педагогики создал особые приемы, существующие в преподавании всех предметов, важнейшими принципами которых является движение от целого к частям и

обратно, «вдох-пауза-выдох» (получение информации, ее переработка, применение, интенсивное обучение, отдых, выполнение заданий и т. п.); знакомство с реальной жизнью, бытом, обыденными занятиями, обучение ремеслам, театрализации [3].

Много внимания в данном подходе уделяется утилитарным видам труда: уходу за домашними животными, растениями на огороде, уборке помещений, приготовлению пищи, столярным работам и т.п. Ребенок должен всегда сначала прочувствовать то, что хочет исполнить или доказать, а прочувствовать можно, занимаясь чем-то практически; так, развитие происходит от рук к сердцу, а затем к разуму.

Лев Семенович Выготский говорит о том, что мышление ребенка и человека вообще, коренным образом меняется, когда он осваивает языковое общение. В результате обучения он начинает осознавать процесс мышления и управлять им, на чем строится социальная и педагогическая сторона процесса коммуникации и преподавания. Всякое существенное приобретение личности вырабатывается в ходе речевого взаимодействия и осознания хода усвоения. Поэтому дети должны как можно больше общаться и занимать позицию, позволяющую им смотреть на процесс усвоения материала как бы со стороны, строить собственное знание, проследить путь своего развития. Важно понятие зоны ближайшего развития: дети сегодня способны в сотрудничестве и взаимодействии к тому, что завтра будут делать самостоятельно. Ребенок предстает как продукт и творец культурно-исторического развития. Цель воспитания — активный субъект и творец нового, средства воспитания — диалектика, возникающая при столкновении старого и нового знания [2].

Знаменитый французский педагог Селестен Френе (1896-1966) - основатель педагогики взаимодействия и коммуникации. На него большое впечатление произвел разрыв между школой и жизнью. С. Френе стал изобретать средства и способы «жизненного воспитания» на практике. Он

считал важным трудовое воспитание и настаивал на том, что «бодрые головы и ловкие руки» лучше, чем набитые знаниями умы.

Старой школе — школе сугубо интеллектуальной, школе слова и книги — Френе решил противопоставить воспитание жизнью, для жизни и в труде. Он нашел новое средство объединить учеников школы и воплотить свои идеи, создав школьную типографию. Подготовленные учениками сочинения, Френе поручал набирать и печатать самим ребятам. Занимаясь набором слов, дети изучают буквы, испытывают тягу к письму, по своей инициативе заботятся об орфографии. В детском саду воспитанники устно рассказывают или диктуют текст учителю, который записывает его на доске, откуда потом дети его списывают, а затем самостоятельно набирают и печатают. Школьники первых классов могут выполнить всю работу сами с начала до конца. Тексты, являются итогом общего обсуждения той темы, над которой шла работа. Печатание требует доведения работы до конца, прерваться на середине невозможно. У детей воспитывается понимание необходимости работать чисто, аккуратно, с полной отдачей.

Школа становится учебным полигоном, готовя к взрослой жизни, давая возможность приобрести опыт человеческих отношений (Франция, Великобритания, США и др.).

Итальянский педагог Лорис Малагуцци решивший сделать осмысленным и счастливым детство детей, основал новую педагогику (Реджио Эмилия) для младшего возраста в основе которой, лежало воспитание «нового человека».

Основная идея состоит в том, что ребенок самовыражается множеством способов, которые остаются не замеченными взрослыми. Способности детей останутся нераскрытыми, если не поощрять восприятие и не давать времени и возможности вдуматься в окружающее. Восприятие ребенка своеобразно, его интерпретации и трактовки самоценны, он учится у самого себя, у других детей и взрослых, но не прямо, а косвенно, включая

свои впечатления в контекст деятельности и перерабатывая их. В области обучения важнейшим принципом является следующее положение: то, что дети выучивают, не следует автоматически из того, что им преподают; это, скорее, в значительной степени вытекает из их собственной деятельности как следствие их активности и ресурсов взрослых. Ребенок — не ящик, который нужно как можно плотнее заполнить, а ящик, из которого нужно как можно больше извлечь. Взрослый не дает прямых ответов на вопросы, но открывает путь к ответам. Работа организована в форме проектов. Это не метод воспитания, а способ размышления о жизни, о себе, о знании и о способах его усвоения, нечто такое, что можно вместе создавать, но нельзя в готовом виде передать. Важно, что ребенок учится создавать собственное пространство, относясь к нему диалогически и диалектически.

Идеологи Реджио Эмилия считают, что наблюдение, слушание и творческий акт — существенные источники познания. Взрослые помогают детям в изучении мира, давая им возможность перейти с одного уровня понимания на другой. Педагоги поддерживают в ребенке интерес к кодированию мира: математика, чтение, письмо (Италия, США, Великобритания, Франция, Германия).

На протяжении тридцати лет в мировых образовательных системах реализуется «компетентностное образовательное движение». Создается целая система по разработке, внедрению и оцениванию образования на основе компетентностного подхода: научно-исследовательские институты; ассоциации (например, Форум компетентностного образования, 1981), советы и др. Данная образовательная стратегия закреплена в качестве приоритета в законодательных документах, определяющих политику начального профессионального образования – Докладе Комиссии по достижению необходимых навыков при Секретаре труда США (SCANS, 1991); Акте К.Перкинса о профессиональном и прикладном техническом образовании от 1990 г., Поправках к Акту от 1998 г.; Законе об

инвестировании в рабочую силу от 1998 г. [9].

Из описанного ранее можно заключить - какими бы своеобразными, оригинальными не были педагогические системы образования детей дошкольного возраста, все они имеют элементы компетентного подхода которые, необходимо использовать при построении современных программ дошкольного образования.

Для более четкого понимания компетентного подхода необходимо различать продуктивную и репродуктивную деятельность и, соответственно, продуктивные и репродуктивные компетенции [6].

Репродуктивная деятельность представляет собой деятельность по уже существующему образцу; соответственно, репродуктивные компетенции связаны с освоением такого образца и готовностью его применять в определенных условиях; понимание условий применения образца также входит в компетенцию.

Продуктивная деятельность – это деятельность без образца, может представлять собой как деятельность по созданию нового образца, так и действия в заведомо уникальной ситуации (что нормально в искусстве, в управлении, в выстраивании человеческих отношений, в ситуации выбора). Связанные с ней компетенции имеют рефлексивный, антропологический и культурный характер и основаны на самости, основе любой субъектности.

Система начального образования предполагает включение в репродуктивную деятельность и освоение репродуктивных компетентностей, пространство же детского сада, будучи более свободным в отношении реализуемых программ, а так же применяемых форм, методов и технологий, должно стать пространством включения ребенка в формы продуктивной деятельности и развития продуктивных современных компетенций.

Главным образовательным результатом таких программ должно являться освоение их участниками ключевых современных компетенций,

где компетенция рассматривается, как возможность человека осуществлять определенные действия, включаться в существующие практики или разворачивать новые формы практики.

Можно выделить три типа компетенций [6]:

- аналитические, связанные с возможностью разделить объект на элементы и отношения, построить необходимую схему или модель;

- системные, связанные с формированием образа объекта как системной целостности, комплексным восприятием объектов, процессов и систем;

- конструктивные, связанные с представлением того, что еще не существует, и управлением возможностью его появления.

Программа должна обеспечивать комплексное овладение всеми типами компетенций, уровень овладения при этом может быть ранжирован, в зависимости от специфики содержания программы.

В качестве общей рамки развития программ в дошкольном образовании предлагаем стратегию формирования базовых и, так называемых, сквозных (или пронизывающих) компетенций.

К базовым компетенциям относятся:

- аналитическая: способность составить системное и адекватное представление о ситуации, на основе фактов, с использованием определённых методов анализа; способность ориентироваться в моменте и подбирать наилучшие методы действия;

- проектная: способность вообразить себе необходимые изменения и новое качество жизни; подобрать способы, благодаря которым, эти образы могут стать реальностью; организовать свои действия так, чтобы желаемые образы воплотились;

- компетенция самоорганизации и соорганизации, в том числе, способность удерживать свои цели и мобилизовать ресурсы для их достижения, управлять своим временем, объединять людей и

организовывать их на общее продуктивное действие;

— коммуникативная: способность найти единомышленников и привлечь их к своему делу; способность заинтересовать нейтральных людей; способность убедить тех, у кого есть важные для вас ресурсы, выделить их для вашего проекта;

— креативная: способность найти действительно нестандартные и эффективные решения, не копируя их ни у кого, но «выводя из стоящих задач»; способность предлагать точные, системные, индивидуальные, необычные, проработанные версии;

— способность отвечать за свои слова и поступки, выполнять обещания, обеспечивать свою функцию в команде.

Сквозные компетенции – это возможности, которыми обладают люди для включения в современные формы мышления, деятельности, кооперации и коммуникации и на которые можно рассчитывать при постановке и решении масштабных задач, связанных, в том числе, и с территориальным развитием. Это, прежде всего, возможность ставить и решать сложные, рекордные цели и задачи, готовность к современным формам мобильности, пространственно-аналитическое мышление в геокультурных, геоэкономических и геополитических координатах, проектное отношение к собственным перспективам.

Ключевыми качествами становятся самоопределение и готовность к конструированию будущего — как в масштабах собственной жизни, так и в масштабах развития профессии, сообщества, культурной среды, территории.

На каждом этапе развития ребенка можно определить уровень освоения тех или иных компетенций, при этом компетенция включает в себя два основных параметра:

— способность: владение способом деятельности, а в развитой форме — порождение способов в соответствии с конкретными ситуациями и

задачами;

— готовность: экзистенциальная характеристика, интегрирующая в себя волю, способность ставить и удерживать цель, психофизический базис, позволяющий начинать действовать и стремиться к достижению цели.

Образовательный результат программы, носящей компетентностный характер, будет выражаться в изменении уровня освоения ребенком тех или иных компетенций. Причем, если для развития и освоения репродуктивных компетенций на уровне способностей не требуется никаких особых условий, то освоение их на уровне готовности, а тем более освоение продуктивных компетенций, требует организации особого образовательного пространства, а, главное – разворачивания образовательных задач открытого типа, нестандартных проблемных ситуаций, в которых участник имеет возможность встретиться с новой для себя ситуацией и освоить новую компетенцию.

Список литературы

1. *Башев В.В., Фрумин И.Д.* Проблемно-рефлексивный подход в обществознании: Учебно-методическое пособие. – М.: МИРОС, 2002. – 176 с. С.153-155
2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Изд. 5, испр. — Издательство "Лабиринт", М., 1999. — 352 с.
3. *Грюнелиус Э.М.* Вальдорфский детский сад. – М., 1992.
4. *Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э.* Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 22-28.
5. *Зимняя И.А.* Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 4. – С. 20-27.
6. *Попов А.А., Ермаков С.В., Реморенко И.М.* Проект «Оценка компетентностных результатов и достижений» / Открытое образование как практика самоопределения. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2015. – 96 с.
7. *Эльконин Б.Д.* Идентичность, потенциал и перспективы человека в реальности образования // От 15-ти и старше: новое поколение образовательных технологий. М., 2006. С. 206-213.
8. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе. – М.: "КОГИТО-ЦЕНТР", 2002. – 394с.
9. Совет Европы: симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS / SC / Sec (96) 43. – Берн, 1996.

10. Торндайк Э., Уотсон Дж.Б. Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении. М.: АСТ-ЛТД 1998г. 704 с.
11. Фребель Ф. Педагогические сочинения. – М., 1913. – Т. 1,2.
12. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
13. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг образования. – 1999. – С. 15-20.
14. Deledalle G. L'idee d'experience dans la philosophie de J. Dewey. [P., 1966].
15. Montessori M. Das creative Kind. Der absorbierende Geist. Freiburg, 1987. Oates J. (ed.) The foundations of child development. Oxford, 1994.
16. Reiser R.A., Gagné R.M. Selecting media for instruction.: Educational Technology, 1983. 135 с.