

Становление ключевых компетентностей и результаты традиционного обучения (Размышления по материалам проекта: «Модернизация образования: перспективные разработки»)

Уважаемые коллеги! Мы собираемся обсуждать содержательные итоги программы «Модернизация образования: перспективные разработки», которая реализовывалась в 2002-ом году и финансировалась Национальным фондом подготовки кадров. В работе, наряду с экспертами, приняли участие педагогические коллективы сорока общеобразовательных школ, представляющих 11 регионов России. Из этого следует, что по жанру условно можно назвать проблемно-рефлексивным.

В новом контексте¹

В последние время, наметилась тенденция к конкретизации целей школы, они стали формулироваться более четко, ясно, конкретно; задаваться набором задач (причем далеко не всегда относящихся к предмету и/или образовательной области), которые должен быть способен решать ее выпускник. Связано это с тем, что, как показала практика, степень постижения учеником задач школы (ступени, класса, учебного предмета), сформулированной через цели-ориентиры, практически не проверяемо. Действительно, можно ли сказать в какой степени выпускник средней школы осознал естественнонаучную картину мира или понял значение творчества Достоевского для становления отечественной писательской школы двадцатого века? Еще труднее было ответить на вопрос: «Проверка каких ученических достижений позволяет нам говорить о решении школой сформулированных ей же образовательных задач?». Это «размывало» понятие «хорошая школа», делала практически неразрешимой проблему установления качества работы образовательного учреждения, уровня достижений ученика не связанных с приобретением им определенного набора знаний, в меньшей степени – умений.

Ответом на это стало появление учебных (образовательных) программ сконструированных как последовательность решения конкретных задач. По замыслу авторов, ученик мог теперь встречаться со словосочетанием «естественнонаучная картина мира», но обязан был, например, приобрести умение отличать фундаментальные эксперименты от остальных; он мог бы, не прочтя всех произведений Достоевского, по отрывку одного из романов, провести анализ выразительных средств, которыми пользовался великий писатель. Так, прагматический, «задачный» подход в образовании стал постепенно вытеснять «концептуально-целевой».

Очень скоро выяснилось, что авторы новых учебных программ, учебников и потребители образовательной услуги не могут договориться о том наборе учебных задач, которые должен уметь решать выпускник той или иной ступени школы для того, чтобы иметь возможность стать успешным в жизни. Первые (педагоги, авторы) часто проводили знак равенства между академической и социальной успешностью человека, вторые – нет. В результате дискуссии между «заказчиком» и «подрядчиком» и появились такие понятия различные как *новое качество образования и компетентностный подход*. Разъяснению своего понимания этих словосочетаний мы посвятим следующие несколько страниц.

Новое качество образования для нас, это степень пригодности - школы как системы, основного его основного «инструмента», культурной формы, для решения иных, не востребованных ранее *массовой практикой* целей и задач. Иными словами, если согласиться, что качество образования определяется тем, насколько его результат соответствует потребностям заказчика, то для определения «нового качества», следует указать на изменение запроса.

¹ *Контекст* – от французского *contexte* < латинского *contextus* тесная связь, сцепление, сплетение. Л. Крысин, Толковый словарь иноязычных слов, М., Русский язык, 1998.

а) Еще лет 20 назад, отечественная школа выполняла заказ единого заказчика - государства. Сводился он к достижению выпускником определенного уровня обученности и выработки «правильной советской привычки²», которая хоть и изменяла свой облик от десятилетия к десятилетию, но все-таки была.

Теперь же, следует говорить о наличии множества запросов, на которые школа должна отвечать. Реальными заказчиками школы стали ученик, его семья, работодатели, общество, профессиональные элиты, тоже государство. Для системы образования это означает, что государственные образовательные учреждения обязаны с одной стороны, вести диалог со всеми потребителями образования (цель - поиск разумного компромисса), а с другой, - постоянно создавать, обновлять и множить спектр образовательных услуг, качество и эффективность которых будет определять потребитель.

Если государственная школа не будет этого делать за средства бюджета, то власть предержащие имеют шанс потерять определенную часть «своих» избирателей.

б) Общество переходит к новой стадии своего развития. Для школы это означает, прежде всего, смену критериев успешности работы. Если в индустриальном (постиндустриальном) обществе можно было спрогнозировать набор характеристик успешного человека следующего десятилетия, то сегодня вряд ли кто-нибудь возьмется за описание «модели выпускника». В этих условиях, «обучаемость» начинается цениться на рынке больше, чем «обученность». Для того же, чтобы ученик стал «человеком обучаемым», ему как минимум, надо в школе не отбить охоту учиться. Он должен понимать, что для того, чтобы быть успешным в жизни придется всю жизнь учиться, переучиваться. А для этого учиться надо, видимо иному, другими способами.

Итак, *новое качество образования связано, прежде всего, со сменой характера взаимоотношений между школой семьей, обществом, государством; учителем и учеником. То есть, обновление образовательного процесса - содержательный ресурс переориентации школы на работу в логике компетентностного подхода.*

Компетентностный же подход, является, на наш взгляд, способом достижения нового качества образования. Он определяет направление изменения образовательного процесса, приоритеты. Но, прежде чем говорить о компетентностном подходе как содержательном ресурсе развития, обратимся к осмыслению самого понятия.

Компетенция - Компетентность и компетентностный подход

В современном обществе работодатель, нанимая работника, вероятнее всего, предпочтет хорошо информированному «энциклопедисту» сотрудника, который готов к освоению новых для него профессиональных умений, вступающим в контакт с целью быть понятым и принятым, это для нас очевидно. Мы также понимаем, что наличие подобных качеств, не снимает необходимости быть этому молодому человеку «гражданином знающим». Следовательно, речь сегодня идет не о полной замене существующего содержания общего образования, а о смещении акцентов в оценке значимости тех или иных результатов массового³ школьного образования. Если, при этом, продолжать производить оценку путем сравнения результата сравнения с «эталоном», то речь идет о поиске нового его облика. Именно здесь, на наш взгляд, и возникает необходимость обсуждения понятий *компетенция* и *компетентность*.

Компетенция – характеристика (описание) должности. *Компетентностями* же принято называть сегодня интегративную характеристику качеств человека (работника), ориентированных на решение реальных задач, определяемых его должностью (полномочиями, правами).

² По А. Макаренко. Мои педагогические воззрения, 1939. Приводится по Э.Гусинскому, А. Турчаниновой. Современные образовательные теории, М., МВШСЭН, 2002

³ Речь идет именно о массовом общем образовании. Обсуждение содержания, форм организации элитной школы – разговор отдельный, особый (примечание авторов).

Это означает, что, проектируя современную школу, говоря об образовательных результатах, необходимо помнить, что они не могут сводиться к простой комбинации сведений и навыков. Автор учебной программы, учебного пособия будет описывать не только содержание учебного предмета, но условия, которые должен создать учитель для того, чтобы этот учебный материал (содержание предмета) позволял решать не только предметные задачи. Образовательные же программы⁴, реализуемые школами и направленные на этот новый образовательный результат, будем называть – «Программы, выполненные в логике компетентностного подхода». То есть, это образовательные программы, описывающие не только набор сведений, который надо учить, но и, прежде всего, совокупность приемов, способов достижения ясного (однозначного понимаемого всеми субъектами образовательного процесса) образовательного результата.

Сегодня, в период постижения (даже не освоения) педагогами всего мира логики компетентностного подхода, существуют несколько их классификаций. Чаще всего, встречается такое разделение: *«ключевые (базовые) компетентности – компетентности»*. Подобная классификация принята в странах Западной Европы и США, где компетентностный подход пришел в образование из бизнеса, принес с собой несколько непривычные педагогам термины, их трактовки. Так, компетентность здесь рассматривают, как свойство компетентного работника, и считают синонимом *квалификации*. Понятно, что квалификаций много. В связи с чем, возникла необходимость выделить те, которые, с одной стороны, являются наиболее часто встречающимися в квалификационных списках, а, с другой – могут формироваться уже в средней школе.

Если придерживаться этой логики и вернуться к обсуждению задач общего образования, мы сталкиваемся с необходимостью провести еще одну операцию – попробовать назвать (перечислить) свойства и качества необходимые любому человеку, в любой профессиональной деятельности, то есть создать список *ключевых компетентностей*. Учитывая необходимость наличия такого списка, а также российскую ментальность, можно предположить, что его обсуждение потребует проведение исследований, дискуссий и т.д. и, займет, как минимум, лет десять. Поэтому, сформулируем рабочее определение понятия «компетентность» (определим «облако смыслов», не разделяя компетентности на ключевые и прочие), и ***попробуем перечислить задачи, «за которые отвечает современная школа», работающая в логике компетентностного подхода.***

По нашему мнению, ***компетентность следует понимать как способность результативного действия; способность достигать результата – эффективно разрешать проблему.***

⁴ **«Образовательная программа** (с формальной точки зрения) представляет собой открытый для всех субъектов образовательного процесса документ, который дает представление о содержании деятельности образовательного учреждения, направленной на реализацию заявленных им целей....

....образовательная программа (ОП) описывает:

- цели и ценности, на которых строится образовательная деятельность школы;
- учебный план, содержащий инвариантную и вариативную части содержания образования в конкретной школе, а также пояснительную записку к нему;
- пакет учебных программ, соответствующих данному учебному плану;
- организационно-педагогические условия, педагогические технологии, применяемые для реализации образовательной программы, процедуры выбора и изменения индивидуального образовательного маршрута;
- систему аттестации, контроля и учета достижений учащихся;
- ожидаемые образовательные результаты.

Образовательная программа является нормативным документом, определяющим направления деятельности школы в целом».

Образовательный процесс в начальной, основной и старшей школе. Рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы. М., «Сентябрь», 2001

Для этого необходимо:

- Уметь проанализировать ситуацию (надо ли ее разрешать), переформулировать ее в проблему;
- Определять дефицит, его тип (чего именно не хватает, почему, зачем, как может быть разрешена проблема);
- Оценивать необходимости восполнения дефицита (иногда «дешевле» отказаться от разрешения трудности);
- Быстро и точно ставить (принимать) цели действия;
- Искать средства, составлять списки решений – перевод проблемы в задачу; Это этап, на котором предметные способы действия превращаются в средства разрешения проблемы.
- Отбирать средства решения проблемы (выбирать адекватные способы действия);
- Совершать реальное действие (решать проблему; выходить, а не предлагать выход из сложившейся ситуации);
- Анализировать полученный результат относительно проблемы (разрешили ли мы проблему).

В школе преимущественно формируется не собственно компетентность, а самостоятельность в разрешении проблем, условием которой является превращение предметного *способа действия* (т.е. знаний, умений, навыков) в средства разрешения проблем. *Основная инновация компетентностного подхода, таким образом, состоит в создании образовательных условий превращения **способов** действия в **средства** действия.*

Исходя из такого понимания компетентности как результата образования (в дополнение к традиционным знаниям) образовательный процесс в школе должен быть преобразован таким образом, чтобы в школе возникали пробные пространства - места для осуществления всех этапов формирования компетентности.

К этому, следует добавить следующее. Мы прекрасно понимаем, что изменения образовательного процесса – необходимое, но не достаточное условие формирования компетентности. Необходимо и изменение содержания учебных предметов, методик предметного преподавания, использование интегрированных курсов и т.д.

Сформулированное выше рабочее определение позволяет нам утверждать, что:

- Список ключевых компетентностей, «за которые отвечает школа», может появиться только в результате анализа педагогической практики, ориентированной на новые образовательные результаты;
- Первым объектом изменений при реализации Программы модернизации должен стать именно образовательный процесс. Он, образовательный процесс, должен быть «обустроен» так, чтобы учение доминировало над обучением. Содержание же учебных программ будет меняться позже. После того, как образовательная практика ответит на вопрос: «Какие разделы того или иного учебного предмета, в какой степени способствует решению той или иной образовательной задаче?».

Решение проблем – ключевая компетентность.

На основании выше приведенных рассуждений, была сформулирована рабочая гипотеза, значимая для проведения дальнейших исследований, требующая проверки в ходе опытно-экспериментальной работы:

|| *Решение проблем – единственная ключевая компетентность. Компетентным является человек, который способен практически разрешать («разруливать») нестандартные, значимые для себя ситуации, используя для этого знания, умения, способности, опыт и т.д.*

Принятие настоящей гипотезы в качестве рабочий, сделало необходимым проведение двух взаимодополняющих исследований: первое было связано с анализом задач, которые предлагаются ученикам в школе; второе – с поиском областей образовательного пространства школы, в которых решаются значимые для ученика проблемы.

При этом, следует заметить, что различие между понятиями *«задача» и «проблема»* осуществляется далеко не всегда. Это различие скорее характерно для русского языка, российской ситуации (так в английских источниках по компетентностному подходу такого различия не производится, в переводе эти различия не улавливаются). В англоязычной психологической и педагогической литературе под именем задачи фактически используются проблемы.

Как уже говорилось выше, «задачный подход⁵» к разворачиванию содержания был, по нашему мнению, наиболее адекватным компетентностному. Это, в свою очередь, означает, что классификация задач по уровню сложности – критерий, характеристика той или иной школы. Проведя сопоставительный анализ проекта Федерального образовательного стандарта отечественной школы 2002⁶ и материалов Программы «Ключевые компетенции 2000⁷», мы пришли к следующим выводам:

- a. Оба документа построены в «линейной логике». Английский показывает усредненный путь формирования умений по мере продвижения ученика от класса к классу; отечественный – рост объема информации за этот же период.
- b. Скорость, рост объема информации (знаний), которую должен осваивать ученик английской школы на пути от первого к выпускному классу, невелика и значительно меньше скорости изменения сложности учебных задач. В отечественной школе - картина прямо противоположенная.
- c. Не один из анализируемых не ставит задачи проверки компетентности. Формулируя эту задачу, проект отечественного стандарта ориентирован на проверку знаний и отчасти умений; английский – умений и некоторых знаний, владение которыми, по мнению и тех и других авторов, и позволяют выпускника школы быть компетентными.

Выводы «а» и «b» позволили нам графически представить образовательные модели отечественной и англосаксонской школ. Если по вертикальной оси откладывать количество информации, которую осваивает школьник от первого до выпускного класса, а по горизонтальной – степени сложности задач⁸, то графики, демонстрирующие качественные зависимости, будут выглядеть примерно так:

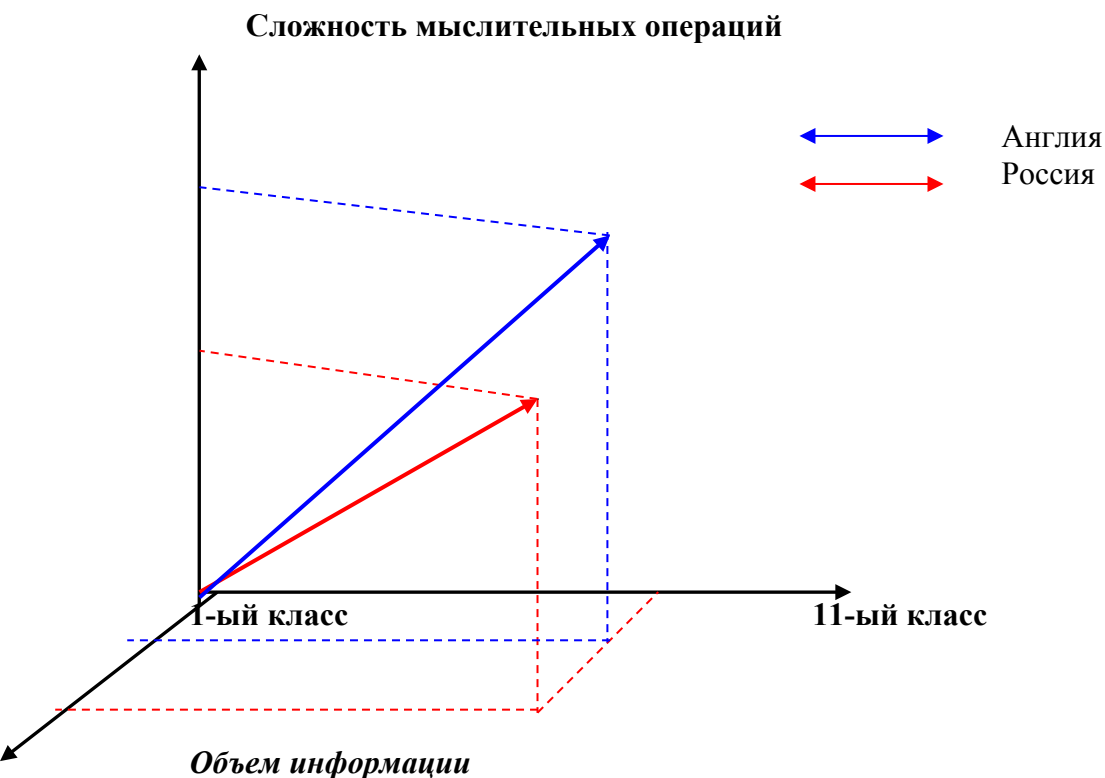
⁵ Технология задачного подхода состоит в том, что любой изучаемый материал представляется в виде системы задач, различным образом связанных с жизненно-смысловой сферой учащегося.

⁶ Под редакцией Э. Днепров и В. Шадрикова

⁷ Oxford Cambridge and RSA Examinations

⁸ С использованной классификацией задач по уровням сложности, можно познакомиться в приложении.

Рисунок 1



То есть, главное отличие мы увидели в том, что стратегия английской школы состоит в организации решения задач с использованием простых сведений в сложных ситуациях, отечественная — сложных сведений в стандартных ситуациях.

Этот вывод не связан прямо не был с реализуемым проектом, но заинтересовал нас, так как является, по нашему мнению, весьма значимым, для разработчиков стандартов, учебных программ, пособий и т.д.

Анализ данной схемы, изучение аналитических документов по результатам исследования «PISA⁹», позволили нам определить цель возможного исследования, которое было бы крайне актуально¹⁰ и могло бы продолжить начатое: «Разработка и апробация основных направлений перехода на новые образовательные стандарты на базе компетентностного подхода».

В ходе реализации подобной программы, можно было бы выполнить следующие работы, решить такие задачи:

1. Провести психолого-педагогический анализ заданий, составляющих исследования PISA. Описать новые образовательные результаты на основе анализа PISA и других измерительных технологий.
2. Провести анализ причин низких результатов российских школьников в исследованиях типа PISA.

⁹ В международном исследовании «PISA» (программа оценки знаний и умений учащихся), проведенном Организацией Экономического Сотрудничества и Развития в 2000-м году, российские школьники показали очень низкие результаты по всем трем проверяемым направлениям: «грамотность чтения», «математическая грамотность», «естественнонаучная грамотность».

¹⁰ Гипотетически предполагается, что международное исследование «PISA» проверяет уровень сформированности у 15-ти летних школьников определенного набора компетентностей.

3. Организовать аналитическую и опытно-экспериментальную работу для подготовки описаний действующих, компетентностно-ориентированных, моделей организации образовательного процесса в школах различных ступеней, ориентированных на обновление образовательного процесса для успешного прохождения исследований типа PISA.
4. Разработать конкретные рекомендации составителям учебных программ, авторам учебников, учебных материалов, разработчикам стандартов, составителям и разработчикам контрольно-измерительных материалов, разработчикам нормативных документов (управленцам), которые позволили бы сориентировать образовательный процесс и содержание обучения на достижение таких учебных результатов, которые рассматриваются как важнейшие для современной экономики и общественной жизни и отражены в международных сравнительных исследованиях типа PISA.
5. Разработать конкретные рекомендации составителям учебных программ, авторам учебников, учебных материалов, разработчикам стандартов, составителям и разработчикам контрольно-измерительных материалов, разработчикам нормативных документов (управленцам), которые позволили бы сориентировать образовательный процесс и содержание обучения на приобретение ключевых (базовых) компетентностей.

Перейдем к обсуждению выводов, следующих из пункта «с».

Если согласиться с мыслью Дьюи, о том, что «...образование,..., есть жизнь, а не подготовка к будущей жизни¹¹», то нетрудно доказать, что именно организация образовательного процесса влияет, в первую очередь, на «...Становление у юных членов общества системы взглядов и установок, необходимых для продолжения и совершенствования жизни общества...¹²». Вероятно, именно поэтому, так притягательна теория «воспитывающих сред» Я. Корчака.¹³

Обратим внимание на то, что в школе ребенок: учиться и обитает (живет) в школьной среде. Учеба лишь часть школьной жизни. Учебная деятельность предоставляет школьнику освоить только одну компетенцию – ученика. Проживание же школы ставит ребенка, подростка, юношу в различные позиции, требующие ответственных действий. Итак, образовательное пространство школы «нашпигованное высотами для покорения» (компетенциями), и есть то место, в котором оживают неживые учебные знания, приобретаются компетентности.

Приведем несколько примеров. При выпуске школьной газеты появляется мотивация освоить грамоту, стилистику; на школьной сцене – ораторское искусство. Жесткая, прозрачная, ясная и единая для всех, школьная процедура проверки уровня достижений учащихся по учебным предметам тоже является содержанием школьной жизни. Именно она, вероятно, формировала и формирует сегодня в элитных и конфессиональных учебных заведениях привычку к ответственному действию, стимулировала к приобретению компетентности для решения проблемы, связанной с освоением компетенции ученика-исполнителя.

Здесь уместным является следующее замечание. Мы прекрасно понимаем, что ученик живет, прежде всего, в реальной жизни. Понятно, что сегодняшняя школа не играет «партию первой скрипки» в процессе формирования системы взглядов ее выпускника. Но, тем не менее, очевидным является и то, что степень соответствия ШКОЛЬНОЙ МОДЕЛИ ЖИЗНИ И РЕАЛЬНОЙ ЖИЗНЬЮ определяет образовательную эффективность конкретного учебного заведения.

¹¹ Д. Дьюи. Мое педагогическое кредо. Приводится по Э.Гусинский, Ю.Турчанинова. Современные образовательные теории, М., МВШСЭН, 2002

¹² Д. Дьюи Демократия и образование, М., Педагогика – Пресс, 2000

¹³ Я. Корчак выделяет следующие воспитывающие среды: Догматическая, идейная, безмятежного потребителя, внешнего лоска и карьеры. Подробнее, смотри: Я. Корчак. Педагогическое наследие, М., 1990, стр. 27-29.

Остановимся на этой мысли подробнее, представив образовательное пространство школы в виде схемы.

Рисунок 2



Реальная жизнь ставит перед человеком массу проблем. Школа пытается их смоделировать, причем так, чтобы были востребованы «мертвые» знания, полученные ребенком на уроке. В связи с этим, возникает два вопроса для дальнейшего исследования, опытно-экспериментальной работы:

1. *Какие реально существующие модели школьной жизни, с одной стороны мотивируют ученика к формальной учебе, «оживляя» приобретенные им знания, делают востребованной учебную информацию, а, с другой – адекватны жизненным?*
2. *Какие из ставших актуальными в последнее время задач, нашей школой не решаются, требуют создания новых мест?*

При этом, вполне вероятно, что целый ряд задач в школе не моделируются, вообще не могут быть решены в пространстве казенного дома (школы), а определенная часть информации (знаний) не является актуальной ни для реальной, ни для школьной жизни. Впрочем, постановка подобных вопросов, решение подобных проблем, является, на наш взгляд, задачей следующего шага.

Проблема оценивания и компетентностный подход или «научение успехом»

Вопросы о том КТО И КАК оценивает уровень достижений ученика в школе, ЧТО вообще может подвергаться оценке – относятся к разряду вечных в педагогике. Но, предлагаемая выше схема (рисунок 2) позволяет, по нашему мнению, как минимум обсуждать эти вопросы. При этом, сделаем акцент на рассмотрении того, ЧТО собственно вообще может оцениваться в школе.

Первое. На уроке, в пространстве учения-обучения, оцениваются чаще всего методом экспертной оценки, результаты организованной учебной деятельности. Экспертом, в подавляющем большинстве случаев, является учитель, получившей право на осуществление процедуры оценивания не у тех, кого он оценивает, даже не в школе. Метод оценки – сравнение уровня представления удачно предъявленных учителю школьником разрозненных учебных достижений

школьника с эталоном, сложившимся в голове у ученика и меняющим свои очертания в зависимости от настроения, самочувствия, фона и т.д.

Реформы, начавшиеся у нас в стране во второй половине 80-х, начале 90-х, были связаны с одной стороны, с «очеловечиванием школьных пространств», то есть работой по «гуманизации взглядов эксперта», очеловечиванием эталона, созданного им и прибывающего в учительской голове, а, с другой, с объективизацией проверки. Эти же процессы шли, со значительным опережением, и в школах мира.

Тенденция последнего десятилетия – попытка проверить «...состояние тех знаний и умений, которые могут быть полезными учащимся в будущем, а также умение самостоятельно приобретать знания, необходимые для современной адаптации в современном мире¹⁴». При очевидной пользе, которую приносит сравнительный анализ результатов достижений школьников различных стран, следует заметить, что, во-первых, подобные исследования только начаты и трудно оценить в какой степени то, что они проверяют, позволяет людям быть успешными в жизни, а, во-вторых, проверяют они все-таки умения и знания.

Второе. В пространстве школьной жизни, частично – «учения-обучения», оцениваются и отчуждаемые результаты, так называемые «продукты». К ним следует отнести: спектакли, газеты, викторины и т.д., оцениваемые потребителем (слушателем, зрителем участником); сочинения, результаты учебных исследований, презентации, оцениваемые представителями учителей.

Здесь мы тоже имеем достаточно проблем. Они касаются и права учителя на оценку творчества ученика (сочинение, декламация, рисунок, поделка), и расхождение в оценках «продукта» двумя основными группами его оценщиков: «учителя-ученики», и место в этом процессе родителей и т.д.

Обсуждение этих вопросов интересно и полезно, но, обращает на себя внимание тот факт, что задача оценки уровня развития компетентности решается или методом проверки тех или иных умений, или методом экспертной оценки «продукта». Итак, усложнилась задача – эксперт должен оценить позволят ли знания и умения ученика быть ему успешным в жизни, решать не только академические, но и социальные проблемы.

Здесь возникает еще одна тема для дальнейшего исследования – как должны измениться система оценивания в школе?

Гипотеза состоит в том, что, соединить требования «школы и жизни», и призван компетентностный подход. Он же, как нам кажется, будучи привнесен в школу из реальной жизни, призывает оценивать реальный отторгаемый и востребованный, а не абстрактный продукт, произведенный учеником. То есть, *изменение должна претерпеть, в первую очередь, система оценивания уровня достижений ученика*. Причем, не только учебных. *Оцениваться должно умение решать учеником проблемы, которые ставит перед ним школьная жизнь*. Можно ли сделать это сегодня? Думаем, что нет. Следовательно, образовательный процесс должен трансформироваться таким образом, чтобы в нем появились «пространства реального действия», своеобразные «инициативные¹⁵» ученические производства, продукты которых выполняются не только для учителя, а для того, чтобы конкурировать и получить оценку на внутреннем (школьном) и внешнем (общественном) рынке.

¹⁴ Г. Ковалева и др. Изучение знаний и умений учащихся в рамках Международной программы PISA. Общие подходы. РАО, М., 1999

¹⁵ Многие современные педагоги, в частности Джон Равен, считают, что оценивать следует лишь мотивированное ученическое действие. Подробнее его соображениями по этому вопросу можно познакомиться в книгах:

- Д. Равен. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы», М., «Когито Центр», 2001;
- Д. Равен. Компетентность в современном обществе (выявление, развитие и реализация), М., «Когито Центр», 2002.

Понятно, что произойдут ожидаемые изменения не так быстро, как нам этого хотелось бы, да и очертания этого нового образовательного пространства мы сегодня нарисовать не сможем – его нам продиктует практика. Всем выше изложенным, объясняется то особое внимание, которое авторы последующих разделов книги, отводят описанию подходов к оцениванию уровня достижений учеников, влиянию оценки на формирование «продуктивных, перспективных» образовательных сред.

Параллельно с изменениями образовательной школьной среды, мы уделим внимание и изменению критериев и процедуры оценивания традиционных учебных достижений. «Существующая система оценивания не распознает талантов учеников, тормозя тем самым их развитие, сужая их возможности, а так же лишая общество отдачи от их потенциальных достижений¹⁶».

Мы уверены, что для того, чтобы изменить сложившуюся ситуацию, в первую очередь, просто необходимо изменить практику установления оценки относительно идеала. «Тройка до сих пор – это наказание за невыполнение или за некачественное выполнение. Тройка по-новому – это признание того, что ученик освоил то, что освоить обязательно¹⁷». Получение тройки, «государственной», как принято было говорить в советские времена, по заранее сформулированным учителем (лучше - школой, государством) неизменяемым от урока к уроку критериям, лишает учителя возможности манипулировать учеником, делает школьника полноценным субъектом образовательного процесса.

В мире, да и у нас в стране, существуют уже апробированные модели фиксации учебных результатов. В реальной педагогической практике, школы, обычно, создают свои собственные оценочные шкалы, которые представляют собой комбинацию различных элементов этих моделей. При разработке оценочных шкал, принципов оценивания, педагогические коллективы исходят из специфики конкретной школы. Следовательно, многообразие предлагаемых вариантов оценивания соотнесенных с характеристикой школы, описание рисков, позволит, надеемся, разработчикам объективированных квалитетических процедур так изменить традиционную систему оценивания, чтобы в итоговой оценке удельный вес компонентов, не стимулирующих развитие компетентности, стал меньше. Думаем, что не менее полезными будут предложенные способы оценивания и школам, педагогам. Апробация в опытно-экспериментальных школах подобных рекомендаций должна, на наш взгляд, дать материал, который позволит педагогическим коллективам сделать следующий шаг к постижению принципов гуманной, личностно ориентированной педагогики успешно применяющий технологию научения не палкой, а успехом.

Компетентностный подход и инновационная школа

Часто приходится слышать, что привнесение в образовательную практику компетентностного подхода, придуманного прагматично устроенным англосаксонским умом, вступает в конфликт с инновационной школой, вытесняет из содержания работы учителя творческую составляющую, ориентирует педагога на работу по алгоритму. Подобное утверждение, на наш взгляд, бездоказательно. Причем как на уровне школы, так и учителя. Покажем это.

В свое время, Ассоциация инновационных школ и центров, понимала “... под педагогической инновацией образовательную деятельность, связанную с иной, чем в массовой практике и/или в культурной традиции концепцией процесса становления личности ребенка, с иным взглядом и подходом к образовательному процессу¹⁸ ...». Если следовать этому определению, любое

¹⁶ Д. Равен. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы», М., «Когито Центр», 2001.

¹⁷ В.В. Фирсов. Многоуровневый стандарт. Каким должен быть образовательный стандарт. М., МКО, ИСО – ГУ-ВШЭ, 2002.

¹⁸ А. Каспржак, М.Левит “Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен” М., МИРОС,- 1994.

образовательное учреждение, в деятельности которого прослеживается стремление к поиску новых целей и задач школы, содержания учения и обучения, можно признать инновационным. Следовательно, переориентация массовой школы на работу в логике компетентностного подхода, есть не что иное, как постановка перед массовой школой задач, которые последние несколько десятилетий решала инновационная школа.

При этом, надо отдавать себе отчет в том, что процесс внедрения компетентностного подхода будет сопровождаться тем, что:

- каждая школа должна будет адаптировать к местным условиям и реализовывать принципиально новую модель жизни ребенка;
- практически каждый учитель должен будет искать такие формы работы, которые предоставят больше свободы и ответственности самому ученику (в этом суть компетентностного подхода), то есть решать практически вопрос мотивации к учебной деятельности конкретных учеников.

Конечно же, следует отметить, что существует целый ряд ставших традиционными способов решения выше сформулированных задач. Причем, в основном в школах, которые применяют именно инновационные образовательные технологии. Это и система развивающего обучения, и другие современные образовательные технологии. Но, надо хорошо понимать, что для того, чтобы опыт работы, инновационной школы был распространен в массовой практике – требуется внедрение предлагаемых моделей, их последующая коррекция.

В заключение следует сказать, что проблемы, обсуждаемые нами весьма новы для российских психологов и педагогов. Как следствие, работа, проделанная нами, скорее ставит проблемы для обсуждения, нежели дает однозначные ответы. Но, тем мы надеемся, представленные нами материалы, будут использованы руководителями образовательных учреждений, авторами педагогических инициатив, учителями в педагогической практике, помогут в проведении дальнейших исследований, разработок документов в рамках реализации Программы модернизации отечественного образования.