

УДК372.851.02(574)

Надежда Ивлева,  
Максат Увалиев

**ПРИМЕНЕНИЕ  
КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ  
ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ КАЧЕСТВЕННЫХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ  
В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ  
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Стаття присвячена теоретичним основам ключових компетенцій і результатам досліджень загальнонавчаних робіт теоретичного спрямування. Доцільним є розроблення основної функції вищезгаданого контенту з метою досягнення сучасних результатів. Концепція «діяльності» є набором бюджетів, заснованих на компетенціях, які визначають їх структуру. Мета полягає у підготовці загальноосвітньої школи, впровадження модальності і модифікацій завдань. Визначено, що використання компетентнісно-орієнтованих завдань може значно прискорити рух процесу освіти в бік методологічного і практичного спрямування освіти і навчання школярів вирішенню життєвих проблем, до досягнення ключових компетентностей.*

**Ключові слова:** сучасна освіта, компетенція, середня школа, компетентнісно-орієнтовані завдання, ситуаційна проблема, відкрита проблема.

*Based on the analysis of the transition state of the educational sphere from one educational paradigm to the other one, the article discusses the problem of interrelation of key competencies and universal learning performances as the intended learning outcomes. It is emphasized the transformation of the main function of the education content from the purpose of learning to the means of achieving new educational outcomes. The concept «activity - based learning unit» is revealed on the example of competency-based assignments through demonstration of their structure, determining their purpose in the educational process of comprehensive schools, introduction of various classifications and modifications, and also ways of designing such assignments and tasks. It is determined that the use of competence-oriented tasks can significantly accelerate the process of education towards the methodological and practical orientation of education and training of students to solve life problems, to achieve key competencies.*

**Key words:** modern educational outcomes, competence, competency, secondary school, competency-based assignments, situational problem, open problem.

В условиях смены образовательной парадигмы со знаниевой на деятельностно-компетентностную важнейшей необходимостью становится сущностное изменение представлений о результатах образовательной деятельности. В качестве последних признаются компетенции. Уже общеизвестным является структура компетенции, включающая когнитивный (знаниевый), деятельностный (умения, готовность к осуществлению определенной деятельности) и личностный (аксиологическая составляющая – определенные ценностные ориентации, мотивационной компонент, самостоятельность, волевые качества, поведенческие умения в конкретной ситуации) компоненты. Однако в нормативных документах для общеобразовательной школы речь идет о личностных, метапредметных и предметных результатах образования [6]. При этом отсутствует четкое определение взаимосвязи обозначенных планируемых образовательных результатов с конкретными компетентностями обучающихся. Если для уровней высшего образования этот момент проработан на уровне теории и методик отдельных учебных дисциплин более конкретно, то для уровней общеобразовательной школы этот вопрос остается пока мало разработанным, что значительно осложняет реализацию новой идеологии образовательных стандартов второго поколения.

В научных исследованиях О. Коршуновой, А. Пашкевич и др. определены основные подходы к созданию системы оценивания ключевых компетенций учащихся. Практические аспекты конструирования ситуационных задач для оценки компетентности учащихся разработаны О. Акуловой, В. Данюшенковым, О. Коршуновой, С. Писаревой и др.

Цель статьи – исследовать особенности применения компетентностно-ориентированных заданий для достижения качественных образовательных результатов в условиях обновленного содержания школьного образования.

Для начала определимся во взаимоотношениях понятий «современные образовательные результаты» для общеобразовательной школы в виде личностных, метапредметных и предметных и компетенций обучающихся как результатов, вытекающих из сущности современной компетентностно-деятельностной парадигмы. Так, А. Пашкевич [5, с. 35] предлагает пойти проторенным путем, который уже отработан для высшей школы, от определения компетентностной модели выпускника определенной ступени к установлению комплекса компетенций, формируемых на отдельном учебном предмете; далее – к установлению области содержания ключевых компетентностей, подлежащих освоению, выявлению конкретных действий учеников для формирования отобранных компонентов компетенций и подбор формируемых в ходе освоения блоков-модулей предмета соответствующих методов и заданий, далее – к разработке критериальной базы оценивания и контрольно-измерительных материалов для создания фонда оценочных средств, т.е. от планируемых результатов к конкретным действиям и деятельности. При этом важной проблемой является

---

определение ключевых компетентностей. В ГОС главной целью образования с позиций компетентного подхода выступает формирование личности, раскрытие и развитие её задатков, способностей, обеспечивающих эффективную деятельность в определенных сферах общественной жизни. Единицей измерения потенциала выпускника является круг задач, которые он способен решить, готовность к самостоятельному приобретению знаний. При этом предлагаются для уровня школы различные варианты наборов ключевых компетенций. Например, социальная, коммуникативная, учебно-познавательная, предметная, здоровьесберегающая, информационная, социальная [3, с. 44]. По нашему глубокому убеждению, для школьного возраста ключевыми являются лишь две компетенции – познавательная и социальная. На наш взгляд, любую классификацию ключевых компетенций возможно уложить в 3 группы выделенных образовательных результатов при опоре на сущностные характеристики компетенций.

Кроме того, необходимо заметить, что универсальные учебные действия (УУД – личностные, коммуникативные, познавательные и регулятивные) выступают как составные части компетенций, причем одно и то же УУД может выступать составным компонентом разных компетенций. Это говорит лишь о том, что четкие границы у УУД и компетенций все-таки установить очень сложно, имеются пересечения феноменов компетенций и УУД. Однако возможно смоделировать комплекс (кластер) компетенций для выпускника определенного уровня образования через систему установленных во ГОС УУД. С учетом данного факта в современном образовании возникает проблема изменения статуса содержания образования. Сегодня содержание образования рассматривается приоритетно не как цель усвоения учеником, а как средство, педагогический инструмент для получения запланированных образовательных результатов в виде компетенций [7, с. 12]. Начинает входить в тезаурус дидактики понятие «деятельностной учебной единицы» [5, с. 36] (вместо «содержательной»), способствующей формированию ключевых компетенций. По нашему мнению, роль такой деятельностной учебной единицы может успешно выполнять компетентностно-ориентированное задание. В научной литературе встречаются различные подходы к определению таких заданий. Так, группа ученых из Санкт-Петербурга утверждает, что в компетентностно-ориентированном задании есть интегративная дидактическая единица содержания, технологии и мониторинга качества подготовки обучающихся, организующая учебно-познавательную, исследовательскую, проектную деятельность обучающегося, а не воспроизведение им информации или отдельных действий.

Компетентностно-ориентированное задание обеспечивает возможность владения, интегрирующего в себе знания, умения и личностные качества, необходимые для выполнения деятельности [1, с. 21]. А. Паш-

---

кевич считает, что компетентностно-ориентированное задание позволяет существенно изменить организацию урока (учебного занятия) через создание специально организованной деятельности учащихся в условиях и среде для самореализации и раскрытия творческих способностей. Задание направлено на формирование умения применять полученные знания в различных жизненных ситуациях, обучение поиску и обработке информации, поиск ответов на заданные вопросы, овладение умением публичного выступления перед одноклассниками [5, с. 17]. Контекст, жизненность тематики, деятельностный компонент, определение видов деятельности, на проверку которых направлено задание (тот или иной аспект компетенции) выступают как показатели (признаки) компетентностно-ориентированного задания. В современной дидактике также определена структура компетентностно-ориентированного задания (как правило, 5 компонентов):

- стимул (погружает в контекст задания и мотивирует на его выполнение);
- задачная формулировка (указывает на деятельность ученика, необходимую для выполнения задания);
- источник информации (содержит необходимый материал для успешного выполнения задания, иногда ссылки на доступные источники информации);
- бланк для выполнения задания (нужен для случая требования в задании структурированного ответа);
- инструмент оценивания (представляет собой шкалу критериев и показателей, модельного ответа, бланка наблюдения для оценки хода выполнения и полученного результата).

Отмечается также ориентированность компетентностных заданий на создание ими условий для овладения методами приобретения знаний обучающимися, а это уже свидетельство формирования методологической культуры как части исследовательской культуры школьника. Компетентностно-ориентированные задания могут быть сконструированы и представлены для использования в практике обучения в различных модификациях. Современной дидактике известны такие их формы: обобщенная компетентностная задача (критерий – умение работы с информацией как надпредметное умение), задача-аналогия, задача-модель, задача-поиск прообраза, задача-структурирование, задача-возможность, задача на избыточность, задача на недостаточность; по характеру учебно-познавательной деятельности: обучающие, поисковые, проблемные; по содержанию: предметная, межпредметная, практическая задачи; по преобладающему компоненту деятельности – теоретической или практической направленности. Заметим, что особое место в достижении планируемых результатов образования следует отвести ситуационным и практическим задачам.

Авторским коллективом РГПУ им. А. И. Герцена [2] была

---

разработана структурная модель ситуационных задач:

1. Название задания.
2. Личностно-значимый познавательный вопрос.
3. Информация по данному, вопросу, представленная в разнообразном виде (текст, таблица, график, статистические данные и т.д.).
4. Задания на работу с данной информацией.

При сравнении со структурой компетентностно-ориентированного задания легко находим уже известные компоненты: первый и второй соответствуют стимулу; третий компонент ситуационной задачи представляет собой источник информации, а четвертый – задачную формулировку. Однако последний компонент предполагает последовательное освоение учеником интеллектуальных операций в процессе работы с информацией: ознакомление – понимание – применение – анализ – синтез – оценка. Именно этот аспект обуславливает один из способов конструирования компетентностно-ориентированных заданий в модификации «ситуационная задача» с использованием известной иерархии целей Б. Блума и «конструктора задач» С. Илюшина. Ситуационные задачи могут быть использованы и в учебной, и во внеучебной деятельности, выступая при этом как метод реализации любой из целей общего образования. Организация деятельности с ними способствует развитию навыков самоорганизации, формированию умения объяснять явления действительности, развитию способности ориентироваться в мире ценностей, повышению уровня функциональной грамотности, подготовке к профессиональному выбору, формированию ключевых компетентностей, а, значит, ориентации в проблемах современной жизни. Решение ситуационных задач всегда направлено на достижение метапредметных результатов, выходящих за рамки учебного предмета и применимых в разных видах деятельности.

Решение многих ситуационных задач связано с анализом конкретных ситуаций, отражающих происходящие в обществе и природе изменения, что трансформирует характер отношений между учителем и учеником. В традиционной учебной практике учитель «знает», а ученики «не знают». При решении ситуационной задачи субъекты обучения выступают как равноправные партнеры, которые вместе учатся решать проблемы. Таким образом, учитель при взаимодействии с учащимися в процессе решения ситуационных задач выступает не как источник верного ответа, а как помогающий взрослый. В силу своего межпредметно-интегративного характера ситуационные задачи способствуют систематизации знаний на деятельностной практико-ориентированной основе, когда ученики, осваивая универсальные способы деятельности, решают личностно-значимые проблемы с использованием предметных и межпредметных знаний.

Основное назначение ситуационных заданий – «работа» на освоение учащимися социальной роли «созидатель». Этим и объясняется наличие практически в каждом задании предложения разработки (создания) и

---

презентования (реализации) какого-либо проекта. Ученик проявляет знания и практические умения в действии, то есть свою компетентность в решении той или иной проблемы. Таким образом, использование ситуационных задач в образовательном процессе позволяет развить мотивацию учащихся к познанию окружающего мира, освоению социокультурной среды, актуализировать предметные и межпредметные связи (знания, умения, способы действия) с целью решения личностно-значимых проблем на деятельностной основе, вырабатывать партнерские отношения между учащимися и педагогами. Ученику последовательно осваивать интеллектуальные операции в процессе работы с информацией: ознакомление – понимание – применение – анализ – синтез – оценка.

Алгоритм создания ситуационной задачи ясно описан и представлен в пособии [2, с. 28–40]. Для оценки результатов решения ситуационных задач наиболее целесообразной признается стратегия «эффективно-неэффективно в решении проблемы». В соответствии с требованиями ГОС перспективно выделение универсальных учебных действий, формируемых в процессе решения конкретной ситуационной задачи, и фиксирование факта развития данного УУД школьника. По нашему мнению, ситуационная задача может быть определена как учебное интегрированное задание, построенное на учебном содержании и имеющее определенную структуру (название задания, личностно-значимый познавательный вопрос, информация по данному вопросу в разнообразном виде (текст, таблица, график, статистические данные и т.д.), задания (в соответствии с таксономией Б. Блума на работу с данной информацией), направленное на привлечение школьников к активному разрешению учебных проблем, тождественных реальным жизненным, и позволяющее обучающимся овладеть умениями быстро ориентироваться в разнообразной информации, самостоятельно и быстро отыскивать необходимые для решения проблемы сведения и активно, творчески пользоваться своими знаниями. Близким к понятию ситуационной задачи является понятие задачи-ситуации и сюжетной задачи, которые имеют практико-ориентированный характер и направлены на формирование у школьников умения переводить практические жизненные ситуации в предметную плоскость, видеть действующие в данной ситуации законы и принципы, проявление их в определенных условиях. В нашем понимании задача-ситуация описывает какой-либо фрагмент жизни, характеризует обстоятельства, сложившиеся и действующие именно в описываемый промежуток времени, который можно назвать в совокупности с сопутствующими обстоятельствами и событиями ситуацией. Относительно данных (характеристик) этой ситуации школьнику предлагается ряд вопросов, которые связывают ситуацию с предметным учебным материалом.

Таким образом, школьник при решении такой задачи находит связь практической жизненной ситуации с предметным (либо метапредметным) знанием, учится осмысливать жизненную ситуацию с научной точки

---

зрения, находя применение имеющимся у него знаниям, переводя их в активное состояние. У школьника при решении таких задач формируется чувство нужности приобретенных знаний и умений, что, в свою очередь, может стать мощным мотивационным стимулом для дальнейшего познания в области данного или нескольких предметов, естественно, что вопрос в задаче может быть один, но возможна ситуация включения в задачу и нескольких требований, причем они могут соответствовать разным уровням осмысления учебной информации (репродукция, конструктивность, творчество-продуктивность). Понятие сюжетной задачи близко к понятию задачи-ситуации. Однако, на наш взгляд, сюжетная отличается от задачи-ситуации тем, что может быть построена на известных сюжетах, заимствованных из художественных произведений, статей периодической литературы и средств массовой информации. Так, автором разработан сборник разноуровневых задач по физике на сюжетах из жизни известных и любимых школьниками героев Малыша и Карлсона по произведению шведской писательницы А. Линдгрэн [4]. В дидактике известно понятие «задача открытого типа», под которой понимается задача, имеющая неопределенное условие, из которого недостаточно ясно как действовать, что использовать при решении, но понятен требуемый результат. Задачи предполагают разнообразие путей решения, не являющихся прямолинейными; в процессе поиска решения задачи возникают препятствия. При этом отсутствует понятие «правильного» решения: решение либо применимо к достижению требуемого результата, либо нет [7, с. 66]. Явно в данном определении присутствуют признаки компетентностно-ориентированного задания. Однако акцентом в данном случае является возможность применения стандартных знаний в нестандартной ситуации, применение в процессе решения интуиции, воображения, фантазии, и, главное, способствование развитию креативности. В заключение статьи приведем ещё один из возможных вариантов конструирования различных типов компетентностно-ориентированных заданий – преобразование предметной задачи (например, содержащейся в учебнике) в компетентностно-ориентированную [7, с. 32].

Безусловно, использование компетентностно-ориентированных заданий может значительно ускорить поворот процесса образования в сторону методологической и практической ориентированности процесса образования и обучения школьников решению жизненных проблем, т.е. достижению ключевых компетентностей. Однако компетентностно-ориентированных заданий явно недостаточно в имеющихся сегодня в распоряжении учителя методических источниках, поэтому выход пока один – разработка таких заданий самим педагогом. А это ещё одна грань педагогического мастерства и творчества, которое может плодотворно проявляться в рамках инновационной деятельности образовательных организаций.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Акулова О. В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся / О. В. Акулова, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова. – СПб. : КАРО, 2008. – 96 с.
2. Данюшенков В. С. Разноуровневые задачи по физике: 7–11 классы : пособие для учителей общеобразовательных школ / В. С. Данюшенков, О. В. Коршунова. – Киров : Изд-во ООО «Радуга-ПРЕСС», 2012. – 151 с.
3. Коршунова О. В. Обучение сельских школьников на основе интегративно-дифференцированного подхода : автореф. дис. на соиск. ученой степени д-ра пед. наук / О. В. Коршунова ; РГПУ им. А. И. Герцена. – СПб., 2009. – 44 с.
4. Михайлов В. А. Научное творчество: Методы конструирования новых идей : учебное пособие / В. А. Михайлов, П. М. Горев, В. В. Утёмов. – Киров : Изд-во МЦИТО, 2014. – 94 с.
5. Пашкевич А. В. Создание системы оценивания ключевых компетенций учащихся массовой школы : монография / А. В. Пашкевич. – М. : РИОР: ИНФРА-М, 2013. – 166 с.
6. Приказ Министерства образования и науки Казахстана от 23 августа 2012 г. № 1080 «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования соответствующих уровней образования».
7. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования / А. А. Шехонин, В. А. Тарлыков, И. В. Клещева и др. – СПб. : НИУ ИТМО, 2014. – 98 с.