

# Психологическая основа компетентностного подхода как новой парадигмы современного школьного образования

*Н. П. Локалова,*

*кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования (alokal@migmail.ru)*

---

Статья посвящена актуальной проблеме современной школы: ее новой – компетентностной – парадигме. Компетентность школьников определяется как характеристика их индивидуальных психологических ресурсов, включающих (1) определенным образом организованную систему знаний и (2) интеллектуальный потенциал учащихся. Подчеркивается, что для успешной реализации компетентностного подхода в школьном образовании необходимы разработка научно обоснованного структурно упорядоченного предметного содержания, которое одновременно с усвоением знаний обеспечивало бы и развитие интеллектуальных возможностей учащихся, – путь «сверху», а также проведение специальной работы по целенаправленному развитию познавательных процессов, образующих структуру интеллекта человека на основе когнитивного синтеза, – путь «снизу».

**Ключевые слова:** компетентностная парадигма школьного образования, психологические ресурсы школьников, двунаправленность когнитивного синтеза, программа когнитивного развития, закон системной дифференциации, процессы анализа и синтеза.

---

Происходящие в настоящее время изменения в обществе заставляют задуматься о новом направлении школьной образовательной политики в нашей стране. Все чаще в последнее время говорят о том, что общество XXI в. бросает вызов современной системе школьного образования. Это связано с уже ясным теперь осознанием того факта, что результаты школьного обучения и воспитания не соответствуют новым социально-экономическим задачам, стоящим перед обществом, а также требованиям семьи и государства. Сегодня становится понятно, что для того чтобы быть успешным в жизни, нужно быть способным воспринимать и понимать новые концепции, быть открытым к изменениям, уметь делать правильный выбор, успешно адаптироваться к новым и постоянно изменяющимся условиям. Неспособные принять новые жизненные реалии попадают в положение неудачников, безработных, людей с низким социальным статусом.

В связи с этим новой парадигмой школьного образования, порожденной, однако, не самой педагогикой, а ситуацией, возникшей в связи со сложившимися жизненными реа-

лиями, необходимостью адаптировать задачи и результаты школьного образования к социально-экономической ситуации в России, стало формирование компетентностей школьников, рассматриваемых теперь как наиболее важный результат школьного образования в XXI в. В 2007 г. компетентностный подход законодательно закреплён Государственной Думой РФ как базовый принцип школьного образования.

Что же такое компетентностная парадигма, и чем вызвано введение компетентностного подхода в школьном образовании? Компетентностная парадигма в образовании предусматривает формирование способности индивида самостоятельно отбирать и пользоваться уже накопленными знаниями в различных ситуациях и сферах жизни.

Существенным недостатком доминирующей в настоящее время «знаниевой» парадигмы отечественного образования признается то, что усвоенные учащимися школьные знания лежат в их головах «мертвым грузом»; дети оказываются неспособными использовать их в ситуациях, где требуется привлекать знания из различных областей, перестраивать привычные или вырабатывать новые способы действия, не могут применять полученные в школе знания в реальных практических и жизненных ситуациях.

Проблема недостатков в современном школьном образовании в нашей стране стала особенно очевидной в связи с результатами международных исследований качества образования 15-летних школьников в области математической, естественнонаучной грамотности и грамотности чтения, проведенных в 2000–2006 гг. (программа PISA). Российские школьники во все годы проведения мониторинга неизменно занимали низкие рейтинговые места: в 2000 г. – 29-е место из 32 стран, в 2003 г. – 30-е место из 41 стран, в 2006 г. – 38-е место из 57 стран. Высокие результаты продемонстрировали в 2006 г. лишь 19,2% российских учащихся, в то время как в лидирующих странах (Финляндия, Гонконг, Канада) таких школьников было 28%–33%; низкие результаты показали 22,2% российских учащихся, а в лидирующих странах – от 6% до 10% [4].

Почему же российские школьники плохо справлялись с тестовыми заданиями, что вызывало у них затруднения? Анализ ответов школьников, проведенный рядом педагогов и психологов [4; 5; 9; 16], позволил выявить, что, владея необходимыми знаниями, учащиеся могут их воспроизводить только в тех условиях и в той форме, в которых происходило их усвоение, и затрудняются выполнять задания, требующие выхода за рамки ситуации усвоения, задания, требующие не буквального воспроизведения имеющихся знаний, а анализа вопроса, рассмотрения альтернативных решений, выявления противоречий, парадоксов, понимания точек зрения других людей, умения действовать в конфликтных условиях.

Приведем мнение Анатолия Пинского, директора одной из московских школ, участвовавшего в обсуждении полученных результатов. Он сказал, что российские ученики не умеют работать с информацией. Их ставит в тупик не только «нешкольная» форма подачи

тестов – в виде таблиц, графиков, схем, диаграмм и даже комиксов, но и требование сделать обобщение, оценить текст, выбрать из него предложения, подтверждающие вывод. Школьники привыкли получать четкие задания: решите уравнения, найдите расстояние, вставьте пропущенные буквы... Шаг в сторону – и они уже не понимают, что от них требуется [9]. Но ведь сегодня наиболее востребованным становится как раз то, что в наибольшей степени затрудняет наших школьников: умение ориентироваться в возрастающем потоке информации, оперативно принимать решения, вырабатывать адекватные формы поведения и др. Однако для этого нельзя заранее и в полной мере подобрать соответствующие средства переработки информации, вооружить школьника готовыми, шаблонными способами действия. Ребенок должен быть готов к тому, что решения в настоящем и будущем ему придется находить самому на основе имеющихся у него знаний с учетом конкретных условий сложившейся ситуации.

В связи с этим становится понятной необходимость смены парадигмы школьного образования: от ЗУНов – к формированию компетентностей. Приоритетами образования сегодня становятся формирование способности самостоятельно, активно и инициативно искать и находить средства решения задач, встающих перед человеком, умение пользоваться усвоенными в разных областях знаниями. При этом не отрицается важность наличия у учащихся знаниевой основы [3, 5].

Что же такое компетентность, каковы ее составляющие, как ее формировать? Какой смысл понятие «компетентность», до последнего времени использовавшееся по отношению к профессиональной деятельности взрослых людей, приобретает по отношению к детям при рассмотрении компетентности как наиболее важного результата школьного образования? Мы полагаем, что речь прежде всего должна идти об интеллектуальной компетентности школьников, формируемой в условиях и средствами школьного обучения.

С точки зрения новой образовательной парадигмы, компетентного школьника характеризует не только объем имеющихся знаний из разных областей, но и способность применять их вне школы, во внеучебных ситуациях, для решения практических, бытовых, социальных задач, успешно извлекая из собственных знаний те, которые необходимы для осуществления дальнейших действий [14]. Поэтому «компетентность» можно определить как характеристику индивидуальных психологических ресурсов школьника, включающих не только определенным образом организованную систему знаний, но и его интеллектуальный потенциал, проявляющийся в понимании проблемы в той или иной области, в эффективности выбора решения и действия в проблемной ситуации.

Не вызывает сомнений, что успешная реализация компетентного подхода в школьном образовании возможна лишь при условии объединения, синтеза педагогической практики и психологической теории. В связи с формулированием нового взгляда на резуль-

таты школьного образования требуется конкретное и содержательное психологическое теоретико-экспериментальное обоснование того, что может повысить качество современного школьного образования. Отечественная психология (общая, педагогическая, возрастная), накопившая немалый опыт в разработке таких фундаментальных проблем, как представления о природе интеллекта, об общих и возрастных закономерностях умственного развития, в создании обучающих и развивающих программ, готова ответить на запросы общества и современной педагогической практики. В самом деле, для чего же разрабатываются на протяжении уже не одного десятилетия идеи общего и личностного развития школьников в рамках психолого-педагогических концепций развивающего и личностно ориентированного образования? Для того чтобы лучше, по сравнению с традиционным образованием, подготовить учащихся, выпускников школы к быстрой адаптации к жизни в сложных, постоянно меняющихся, неоднозначных и неопределенных жизненных ситуациях, заложив у них психологическую базу для их интеллектуального развития в будущем.

Понимание компетентности как характеристики знаниево-интеллектуальных ресурсов учащихся предопределяет и пути ее формирования. Теоретической базой здесь выступают сложившиеся в психологии представления о двунаправленности потоков когнитивного синтеза при формировании целостной системы интеллекта: «сверху» и «снизу» [2]. Воздействие «сверху» применительно к формированию компетентности мы интерпретируем как разработку в рамках различных учебных предметов определенным образом структурно упорядоченного предметного содержания, усвоение которого формирует структуру мыслительной деятельности обучаемых, обеспечивает гибкость и подвижность мышления (такая точка зрения высказана П.Я.Гальпериним, В.В.Давыдовым, З.А.Решетовой, Н.И.Чуприковой, Д.Б.Элькониним). При воздействии «снизу» формирование интеллектуальной компетентности осуществляется на основе развития мыслительной деятельности, целенаправленного и систематического повышения уровня когнитивного развития школьников в целом. Таким образом, с психологической точки зрения, проблема формирования компетентности школьников по сути представляет собой проблему повышения их интеллектуальных ресурсов. В самом деле, человеку же заранее не известно, с чем, с какими проблемами, какими ситуациями ему придется столкнуться, придется ли ему использовать уже имеющиеся знания или вырабатывать на их основе новые способы действия, оценки, по-новому осмысливать ситуации. Ведь много знать – это не значит уметь успешно применять имеющиеся знания. Значит, у человека должны быть сформированы интеллектуальные орудия, с помощью которых он сможет отбирать нужные знания, приобретать необходимые и адекватно применять их в конкретных сложившихся обстоятельствах. Как пишет М.А.Холодная, интеллект обнаруживает себя там и тогда, где и когда заканчивается власть знания [15].

Хорошо известно выражение «Образование – это то, что остается после того, как все выученное забудется». Возникает вопрос: «А что же остается в качестве результата образования?» Ответ может быть такой: «Остаются изменения во внутренней психологической организации человека, произошедшие под влиянием и в результате усвоения различных знаний, остается то, что разными авторами называется либо "ментальным опытом" (М.А.Холодная), либо когнитивными структурами (Л.М.Веккер, П.Я.Гальперин, Р.Л.Солсо, Т.Н.Ушакова, Н.И.Чуприкова), т.е. сложные иерархически организованные психологические образования, являющиеся носителями и интеграторами умственного развития, в которых в свернутом виде воплощены интеллектуальные ресурсы человека». По сути это те интеллектуальные механизмы, которые позволяют воспринимать, преобразовывать и управлять поступающей информацией об окружающей действительности.

Компетентность, понимаемая как успешность в решении различных практических, жизненных, новых, нестандартных проблем, как психологическая характеристика личности, не формируется в результате простого накопления знаний из разных областей, а появляется, с одной стороны, вследствие усвоения специально организованных предметных знаний, а с другой стороны, как результат существенного повышения уровня развития когнитивной сферы учащихся, повышения уровня их интеллектуального потенциала в целом. Сплав знаний и когнитивного развития рассматривается как интеллектуальное орудие, обеспечивающее качественно иное, более глубокое понимание различных ситуаций, проблем, явлений и событий окружающей действительности, адекватное принятие решений и выработку на этой основе соответствующих форм поведения.

Если знаниям как одной из составляющих компетентности можно научить, то умение применять их, принимать решения и действовать в новых, непривычных или нестандартных ситуациях напрямую научить нельзя, потому что все это является результатом производимой субъектом в данных конкретных условиях интеллектуальной деятельности «здесь и сейчас», успешность которой самым существенным образом зависит от сформированности когнитивных структур, носителей интеллектуальных ресурсов личности.

Итак, подчеркнем еще раз. Для успешной реализации компетентностной парадигмы школьного обучения необходимы разработка научно обоснованного структурно упорядоченного предметного содержания, которое одновременно с усвоением знаний обеспечивало бы и развитие интеллектуальных возможностей учащихся (путь «сверху»), а также специальная работа по целенаправленному развитию познавательных процессов, образующих структуру интеллекта человека, на основе когнитивного синтеза (путь «снизу»). И это есть одно из важнейших условий успешности осуществляемых качественных изменений в школьном образовании.

Рассмотрим далее, какой же уровень когнитивного развития детей, заканчивающих начальный этап школьного обучения, обеспечивается в настоящее время существующими дидактико-методическими системами с разной структурной организацией предметных знаний.

IV класс – выпускной класс начальной школы. И, конечно, немаловажно, с каким уровнем когнитивного развития приходят школьники в средние классы, в которых резко возрастают требования к познавательной деятельности учащихся. Под нашим руководством было проведено сравнительное изучение уровня когнитивного развития учеников IV класса, которые обучались по разным дидактико-методическим системам [13]. Речь идет о трех учебных программах, применяющихся в начальной школе (традиционная, программа преподавания математики по Л.Г.Петерсон в рамках концепции «Школа 2100», развивающая дидактико-методическая система Л.В.Занкова). Посмотрим, насколько усвоение предметного содержания, по-разному структурно организованного в этих учебных программах, оказывается эффективным в плане когнитивного развития школьников (путь «сверху»).

Сначала кратко охарактеризуем эти программы.

В традиционной системе обучения знания из различных предметных областей представлены в соответствии с путем их исторического развития. Обучение ориентируется, главным образом, на завершённые циклы психического развития школьников и в дидактическом плане основывается на объяснении материала учителем и многократном его повторении. Объективные законы психического развития в традиционной системе обучения не учитываются. Специального внимания когнитивному развитию учащихся не уделяется.

Концепция школьного образования «Школа 2100» – личностно ориентированная – является переходной моделью от традиционного к развивающему образованию. Главной задачей обучения выступает целостное развитие личности и формирование готовности к дальнейшему развитию, обеспечение самостоятельности и творческой ориентации ученика в процессе учения. Для подготовки учащихся к усвоению нового материала его введению предшествуют задания на понимание закономерностей, установление связей между частью и целым, выражение их в буквенном виде, выявление общей формы и др., а также задания на развитие отдельных познавательных процессов (внимание, память, мышление) и речи [6].

При обучении по развивающей дидактико-методической системе Л.В.Занкова заложенные в ней дидактические принципы, стимулируя внутренние процессы развития школьников, активизируют их умственную деятельность, побуждают к самостоятельной работе с усваиваемым учебным материалом. Построение учебных программ по различным дисциплинам, введение новых знаний и их отработка учащимися соответствуют основному закону развития – закону системной дифференциации [17].

Показателями когнитивного развития в проведенном исследовании явились сформированность операции сравнения (методика А.З.Зака «Девочки»), содержательного перцептивного анализа (методика С.В.Рякиной «Квадратики»), вербального анализа (задачи на рассуждение; выбор пословиц; арифметические задачи в косвенной форме – три показателя), операции установления закономерностей (вариант задания А.З.Зака «Найди девятый» – методика «Кошечки»), внутреннего плана действия (методика А.З.Зака «Ладья») – всего семь показателей.

При обработке данных вычислялось количество школьников (в процентах), выполнивших каждое задание а) на высоком уровне и б) на низком уровне. Мы считали, что диагностическое задание выполнено на высоком уровне, если школьник получал за него не менее 80% от максимально возможной за данное задание суммы баллов. О низком уровне когнитивного развития свидетельствовала сумма баллов менее 30% от максимально возможной. Затем с целью получения интегрального индикатора когнитивного развития школьников каждого класса данные вышеуказанных семи показателей (отдельно по каждому уровню) были усреднены. Таким образом, для каждого класса школьников были получены два значения когнитивного развития (высокий и низкий уровни), которые и подвергались в дальнейшем сравнительному анализу.

Следует отметить, что мы намеренно не использовали для анализа полученных данных среднегрупповой показатель по следующим причинам.

Во-первых, мы считаем, что нужно стремиться к тому, чтобы у детей был сформирован именно высокий уровень когнитивного развития. Поэтому и нужно прежде всего выявлять детей с высоким уровнем развития и делать все, чтобы как можно меньше оставалось школьников с низким уровнем развития. Для этого их тоже необходимо выявлять.

Во-вторых, обработка уже достаточно большого массива экспериментальных данных, полученных нами в ходе многолетнего апробирования данной развивающей программы, в том числе и на основании среднегрупповых результатов, привела нас к выводу, что средний показатель «затушевывает» разброс индивидуальных данных и не позволяет проследить динамику перехода детей с более низких уровней развития на более высокие.

Полученные нами результаты изучения уровней когнитивного развития учащихся IV класса в конце начального школьного периода, обучающихся по данным учебным программам, представлены в таблице. Они отчетливо демонстрируют, что в процессе обучения по существующим педагогическим дидактико-методическим системам количество детей, заканчивающих начальную школу и достигающих высокого уровня когнитивного развития, невелико. Так, при обучении в рамках традиционной системы, которая, как отмечено выше, не учитывает объективные законы психического развития, четвероклассников с высоким уровнем когнитивного развития оказалось всего 6,72%. При этом значительная часть

школьников (68,91%) продемонстрировала низкий уровень когнитивного развития. Больше всего школьников с высоким уровнем когнитивного развития – это дети, обучающиеся по развивающей системе Л.В.Занкова (50,86%). Однако и в этих условиях обучения более четверти учащихся (28%) не достигают необходимого уровня когнитивного развития.

**Т а б л и ц а 1**

**Количество (%) учащихся IV класса, которые, обучаясь по разным учебным программам, имеют высокий и низкий уровни когнитивного развития**

Учебные программы	Количество учащихся (чел.)	Когнитивная сфера	
		Высокий уровень (%)	Низкий уровень (%)
Традиционная программа	17	6,72	68,91
Личностно ориентированная программа «Школа 2100» (математика по Л.Г.Петерсон)	26	20,85	46,71
Дидактико-методическая развивающая система Л.В.Занкова	25	50,86	28,00

Таким образом, указанные дидактико-методические системы начального обучения в настоящее время не обеспечивают высокого уровня когнитивного развития у всех школьников, а значит, и успешного формирования интеллектуальной компетентности учащихся как желаемого результата школьного образования. Понимание же компетентности как психологической характеристики интеллектуальных ресурсов человека делает ясным, что она не может быть сформирована при низком уровне когнитивного развития учащихся.

В связи с полученными данными вполне понятна необходимость повышения интеллектуального потенциала школьников, особенно обучающихся по традиционной учебной программе. Для проведения такой работы нами на основе общего природного направления – системной дифференциации – и характера психического развития детей разработана развивающая программа для учащихся I – IV классов «120 уроков психологического развития



---

младших школьников» [7]. Кратко охарактеризуем ее. (Подробное описание нашей программы и результаты ее апробирования в начальной школе см.:8.)

При составлении программы и упорядочивании психологических заданий в качестве теоретической основы мы опирались на основной закон развития больших нелинейных систем – закон системной дифференциации. Согласно этому закону, процесс психического, и в частности когнитивного, развития детей должен последовательно преодолевать глобальные, внутренне недифференцированные формы отражения действительности, постепенно приобретая способность к мысленному вычленению отдельных мелких деталей, свойств, признаков объектов и явлений, и оперировать ими. В соответствии с этим законом последовательность заданий программы строится таким образом, что учащиеся начинают с относительно более простого и грубого анализа объектов и явлений (зрительных изображений, движений, свойств поверхностей, звуков, запахов, понятий и др.), а затем переходят ко все более тонкому и многоаспектному их анализу. Так постепенно и последовательно дети совершают естественный путь психического развития.

Предлагаемый нами подход к когнитивному развитию школьников основывается не на акцентировании развития отдельных, взятых изолированно, когнитивных функций (мышление, память, воображение и т. д.) или на их развитии как простой суммы направленных воздействий по принципу «и – и» (как то, так и другое), а на адресной обращенности к «ядерным», системообразующим элементам познавательной сферы. Определяя основную направленность и конкретное содержание когнитивного развития школьников, мы исходили, прежде всего, из необходимости сформировать у них базовые психологические структуры, осуществляющие переработку, осмысление и понимание воспринимаемой информации независимо от ее конкретного содержания и канала поступления. Осуществить это можно, лишь сделав предметом когнитивного системного развития текущие процессы анализа и синтеза, которые, многократно повторяясь, оставляют следы, постепенно приводящие к структурным изменениям в их материальной основе.

Итак, общая задача когнитивного развития младших школьников состоит в том, чтобы на основе закона системной дифференциации, используя различное конкретное содержание, научить детей подвергать анализу, синтезировать и обобщать результаты в первую очередь непосредственно чувственно воспринимаемых воздействий: зрительных (выделять отдельные части, сравнивать, находить сходные и различные элементы, по-разному их объединять); слуховых (выделять отдельные звуки из шума, различать звуки речи; сравнивать звуки по длительности и громкости, по качеству звука); осязательных (распознавать формы предметов, дифференцировать тактильно воспринимаемые свойства объектов); обонятельных (распознавать различные запахи и дифференцировать одни и те же запахи по степени

концентрации); вкусовых (распознавать различные вкусовые ощущения, дифференцировать одни и те же вкусовые ощущения по степени насыщенности).

В содержание программы психологического развития включены задания, требующие расчленения (как практического, так и мысленного) объектов, выделения их различных свойств, частей, сторон, нахождения грубых и тонких различий между объектами, как чувственно воспринимаемыми, так и обозначаемыми словесно, и др. Задания на анализ и синтез меняются по внешнему оформлению, степени сложности, адресации к разным модальностям, выполняются в форме интеллектуальной деятельности и подвижных игр, но все вместе они целенаправленно формируют базовый механизм аналитико-синтетической деятельности.

Полученные данные о достигнутом уровне когнитивного развития четвероклассников, занимавшихся по нашей развивающей программе в условиях традиционной дидактико-методической системы, показали, что даже в этих условиях обучения можно обеспечить высокий уровень интеллектуального потенциала у значительного числа четвероклассников. Так, в результате четырехлетней работы 76 школьников по нашей программе 65,23% из них достигли высокого уровня когнитивного развития и лишь 6,53% учащихся остались на низком уровне.

**Таблица 2.** Количество учащихся IV класса (в %), обучающихся по традиционной учебной программе, включающей уроки психологического развития, имеющих высокий и низкий уровни когнитивного развития

Традиционная учебная программа	Кол-во уч-ся (чел.)	Когнитивная сфера	
		Высокий уровень	Низкий уровень
Уроки психологического развития	76	65.23	6.53

Полученные результаты позволяют заключить следующее.

1. Эмпирически подтверждено, что интеллектуальный потенциал учащихся может формироваться путем воздействия на них «сверху», благодаря усвоению упорядоченной, хорошо дифференцированной системы знаний, как это имеет место в развивающей системе обучения Л.В.Занкова.

2. Наиболее эффективно когнитивное развитие осуществляется при непосредственном воздействии на познавательную сферу школьников (воздействие «снизу»): учащихся с высоким уровнем когнитивного развития стало в 1,3 раза больше, чем среди обучавшихся по дидактико-методической системе Л.В.Занкова (воздействие «сверху»). Притом, что обе программы базируются на общем законе психического развития – законе системной дифференциации.

3. В условиях традиционного обучения интеллектуальные ресурсы учащихся формируются малоэффективно: по нашим данным, менее 7% школьников достигают высокого уровня когнитивного развития. Однако явный недостаток когнитивного развития школьников в условиях обучения по традиционной системе может быть эффективно компенсирован проведением специальной развивающей работы, в результате чего количество школьников с высоким уровнем когнитивного развития увеличивается до 65,23%.

\*\*\*

Значение и важность когнитивного развития школьников не исчерпываются только его ролью психологического фундамента интеллектуальной компетентности. Все более ясно выступает системообразующая роль когниций в качестве «ядерного» образования в общей структуре личности. Их ключевая роль в этой структуре состоит в том, что уровень когнитивного развития в значительной мере обуславливает качественное состояние собственно личностных структур. Повышение уровня когнитивного развития влечет за собой существенные позитивные изменения в ряде личностных характеристик. Так, полученные нами в другом исследовании экспериментальные данные свидетельствуют о том, что повышение уровня когнитивного развития учащихся (младших школьников, подростков) сопровождается снижением у них уровня агрессивности, уменьшением школьной тревожности, формированием учебной мотивации, улучшением межличностных отношений в классе. Очевидно, что такое влияние когниций на изменение личностных характеристик учащихся имеет отчетливо выраженную практическую значимость для школьного обучения.

Новый характер современного школьного образования требует и новых, психологически обоснованных методов обучения. Речь ведь идет не только о том, чему же теперь учить детей. С этим вопросом тесно связан и вопрос о том, как, какими методами обучать их. Но, как известно, новое – это хорошо забытое старое. Предлагаемый в условиях новой парадигмы образования метод проектов на самом деле имеет давнюю историю (он предложен в 1920-е гг. американским философом и педагогом Дж.Дьюи). В нашей стране уже была попытка его применения, но в 1930-х гг. этот метод был отвергнут отечественной педагогикой как неприемлемый, чужеродный, несущий дух «делячества». Его возрождение в настоящее время связано с необходимостью обучать детей решению практических задач, включать их в реальную деятельность, в ходе которой учащиеся овладевают новыми знаниями и умениями

[10; 11]. С психологической точки зрения, использование проектного метода формирует у учащихся умение анализировать проблему, осознавать цель деятельности, осуществлять планирование, реализовывать задуманное, оценивать полученные результаты. Однако развивающаяся на основе проектного метода способность к принятию решений является сложной интегративной способностью, лишь частично формируемой прямо. Формулирование и принятие задачи на самостоятельный поиск, как и сам метод проектов, вообще могут быть реализованы только при условии высокого когнитивного развития школьников, при сформированности у них базовых психологических умений, без которых продуктивная проектная деятельности невозможна [1].

В связи с этими нововведениями требуются серьезные размышления над вопросом, который поднимается в педагогических изданиях: не будут ли учителя сопротивляться новым методам обучения? Использование метода проектов, который сопровождается созданием неопределенных, неоднозначных ситуаций, необходимых для того, чтобы ребенок научился самостоятельно действовать и принимать решения, возможен только в условиях большой свободы ребенка и поэтому в свою очередь требует от учителя большего доверия к ученикам, предоставления им необходимой свободы. Готовы ли сегодня учителя, не приемлющие неопределенность, к новым методам и формам работы? [12].

Нет сомнений в том, что любые обновления в области школьного образования могут быть успешными только при объединении педагогической практики и психологической теории. Для того чтобы благие намерения, связанные с компетентностной парадигмой школьного образования, были реализованы, необходимы не только достаточно длительное время, но и тщательная психологическая проработка всего комплекса связанных с ней вопросов. В противном случае школьные реформы, встречая внутреннее сопротивление, вызванное непониманием этих реформ педагогическим сообществом или нежеланием учителей менять привычные способы деятельности, будут обречены на очередную неудачу.

## Литература

1. Битянова М. Триумфальное возвращение // Школьный психолог. 2007. №23.
2. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М., 2000.
3. Иванов Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. М., 2007.
4. Кленова Т.В., Ястребов Л.И. Результаты PISA-2006. Обладают ли 15-летние учащиеся необходимой естественнонаучной грамотностью для полноценного функционирования в обществе? //Интернет-ресурс: [http://vio.fio.ru/vio\\_55/cd\\_site/Articles/art\\_3\\_8.htm](http://vio.fio.ru/vio_55/cd_site/Articles/art_3_8.htm).

5. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании //Школьные технологии.2004. №5.
6. Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла //Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. М. –Воронеж, 2004.
7. Локалова Н.П. 120 уроков психологического развития младших школьников. Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I-IV классов: В 2 ч.: 4-е изд. М., 2008.
8. Локалова Н.П. Психологическое развитие как составляющая образования. //Вопросы психологии. 2003. №1.
9. Образование в России по материалам PISA //Интернет-ресурс: <http://www.abitura.com/man/pisa.html>.
10. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: Пособие для учителя. М., 2008.
11. Ступницкая М. Учимся работать над проектами// Школьный психолог. 2007. №23.
12. Ушаков К. Почему новые идеи в школах приживаются с трудом?// Первое сентября. 2007. №22.
13. Фролова Е.С. Изучение уровня когнитивного развития учащихся IV класса, обучающихся по разным школьным программам: Дипломная работа / Науч. рук. Н.П.Локалова / МГОПУ им. М.А.Шолохова. М.,2006.
14. Холодная М.А. Интеллектуальное воспитание или функциональная грамотность: проблема приоритетов в сфере школьного образования. //Психология и современное российское образование: Материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России. М., 2008.
15. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.,2002.
16. Цукерман Г. Пизанская башня отечественного образования //Школьный психолог. 2008. №3.
17. Чуприкова Н.И. Психологический смысл системы Л.В.Занкова и ее значение для психолого-педагогической теории обучения и развития. М., 2001.

# Psychological Basis of Competence-Based Approach as a New Paradigm of Modern School Education

*N.P. Lokalova,*

*PhD in Psychology, Leading Scientist, Psychological Institute of Russian Academy of Education (alokal@migmail.ru)*

---

The article is devoted to the urgent problem of the modern school: its new competence paradigm. Competence of students is defined as a characteristic of their individual psychological resources, including the knowledge system organized in a specific way and their intellectual potential. It is emphasized that for a successful implementation of the competency approach it is necessary to develop scientifically sound and structurally ordered substantive content within the school education that together with the knowledge assimilation would provide for development of the intellectual capacities of students - the "up-to-bottom" path, as well as to conduct special work on focused development of cognitive processes, forming the structure of human intellect on the basis of cognitive synthesis - the "bottom-up" path.

**Keywords:** competence paradigm of school education, psychological resources of students, bidirectionality of cognitive synthesis, program of cognitive development, law of systemic differentiation, processes of analysis and synthesis.

---

## References

1. Bityanova M. Triumfal'noe vozvrashenie // Shkol'nyi psiholog.2007. №23.
2. Vekker L.M. Psihika i real'nost': edinaya teoriya psihicheskikh processov. M., 2000.
3. Ivanov D. Kompetentnosti i kompetentnostnyi podhod v sovremennom obrazovanii. M., 2007.
4. Klenova T.V., Yastrebov L.I. Rezul'taty PISA-2006. Obladayut li 15-letnie uchashiesya neobhodimoi estestvennonauchnoi gramotnost'yu dlya polnocennogo funkcionirovaniya v obshestve? //Internet-resurs: [http://vio.fio.ru/vio\\_55/cd\\_site/Articles/art\\_3\\_8.htm](http://vio.fio.ru/vio_55/cd_site/Articles/art_3_8.htm).
5. Lebedev O.E. Kompetentnostnyi podhod v obrazovanii //Shkol'nye tehnologii.2004. №5.
6. Leont'ev A.A. Pedagogika zdravogo smysla //Leont'ev A.A. Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obshei i pedagogicheskoi psihologii: Izbrannye psihologicheskie trudy. M. -Voronezh, 2004.

7. Lokalova N.P. 120 urokov psihologicheskogo razvitiya mladshih shkol'nikov. Psihologicheskaya programma razvitiya kognitivnoi sfery uchashihsya I-IV klassov: V 2 ch.: 4-e izd. M., 2008.
8. Lokalova N.P. Psihologicheskoe razvitie kak sostavlyayushaya obrazovaniya. //Voprosy psihologii. 2003. №1.
9. Obrazovanie v Rossii po materialam PISA //Internet-resurs: <http://www.abitura.com/man/pisa.html>.
10. Polivanova K.N. Proektnaya deyatel'nost' shkol'nikov: Posobie dlya uchitelya. M., 2008.
11. Stupnickaya M. Uchimsya rabotat' nad proektami// Shkol'nyi psiholog. 2007. №23.
12. Ushakov K. Pochemu novye idei v shkolah prizhivayutsya s trudom?// Pervoe sentyabrya. 2007. №22.
13. Frolova E.S. Izuchenie urovnya kognitivnogo razvitiya uchashihsya IV klassa, obuchayushihsya po raznym shkol'nym programmam: Diplomnaya rabota / Nauch. ruk. N.P.Lokalova / MGOPU im. M.A.Sholohova. M.,2006.
14. Holodnaya M.A. Intellektual'noe vospitanie ili funktsional'naya gramotnost': problema prioritetov v sfere shkol'nogo obrazovaniya. //Psihologiya i sovremennoe rossiiskoe obrazovanie: Materialy IV Vserossiiskogo s'ezda psihologov obrazovaniya Rossii. M., 2008.
15. Holodnaya M.A. Psihologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya. SPb.,2002.
16. Cukerman G. Pizanskaya bashnya otechestvennogo obrazovaniya //Shkol'nyi psiholog. 2008. №3.
17. Chuprikova N.I. Psihologicheskii smysl sistemy L.V.Zankova i ee znachenie dlya psihologo-pedagogicheskoi teorii obucheniya i razvitiya. M., 2001.