

Отже, педагогічний процес, що сприятиме розвитку суб'єктності, індивідуальності особистості, повинен характеризуватись такими ознаками: діалог, інтеракція, міжсуб'єктні стосунки, позитивність оцінювання, рефлексія, свобода вибору, ситуація успіху, а це і є ознаки особистісно орієнтованого підходу, що сприяє підвищенню рівня сформованості всіх показників професійної відповідальності майбутніх педагогів.

Література

5. Гузеев В.В. Лекции по педагогической технологии. – М.: Знание, 1992.
6. Минкина Н.А. Воспитание ответственностью. – М.: Высшая школа, 1990.
7. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М.: Педагогика, 1996.

А.В.Хуторской

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ДИДАКТИКЕ И МЕТОДИКАХ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

У статті розглядається поняття навчальної компетенції, виявляються її функції та структурні компоненти.

The article deals with the notion of educational competence, its functions and structural components.

Компетенция в переводе с латинского *competentia* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

В методиках обучения отдельным предметам компетенции используются давно, например, лингводидактические компетенции применяются в языках,

коммуникативные - в информатике. В последние годы понятие "компетенция" вышло на общедидактический уровень. Это связано с интеграционной метапредметной ролью компетенций в общем образовании, их системно-практическими функциями, связывающими заказ социума с личностными ориентирами учащихся. Компетенции устанавливают набор системных характеристик для проектирования образовательных стандартов, учебной и методической литературы, а также в соответствующих измерителях общеобразовательной подготовки школьников. Необходимость формирования школой ключевых компетенций была отмечена в 1996 году в рекомендациях Совета Европы [2], затем обозначена в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. Компетентностный подход получает отражение при конструировании образовательных стандартов [2]. Назрела необходимость его реализации в учебных программах, учебниках, методиках.

Рассмотрим структурно-содержательные элементы проектирования компетенций на уровне дидактики и частных методик обучения.

Во-первых, подчеркнем, что мы будем говорить только об образовательных компетенциях, а не о всех существующих компетенциях.

Под *образовательной компетенцией* мы понимаем совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления лично и социально-значимой продуктивной деятельности.

Образовательная компетенция предполагает усвоение учеником не отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных

компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер.

Во-вторых, компетенцию будем отличать от компетентности. Компетенция – это отчужденное, наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Компетентность – совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере.

Существует мнение, что компетенции не вносят ничего нового в структуру дидактики, поскольку используют уже известные дидактические элементы: знания, умения, способы деятельности и др. Однако, это не так. Компетенции отличаются от традиционных ЗУНов – знаний, умений, навыков, системными и системообразующими функциями, связывающими личностные ориентиры ученика с потребностями социума и реальной действительностью.

Нами выявлены следующие **дидактические функции компетенций:**

- являются отражением социального заказа на минимальный уровень общеобразовательной подготовки молодых граждан для их повседневной жизни в окружающем мире;
- являются условием реализации личностных смыслов ученика в обучении, средством преодоления его отчуждения от образования;
- задают реальные объекты окружающей действительности для целевого комплексного приложения знаний, умений и способов деятельности;
- задают минимальный опыт предметной деятельности ученика, необходимый для его "оспособленности" и

практической подготовленности в отношении к реальным объектам действительности;

- имеют присутствие в различных учебных предметах и образовательных областях, т.е. являются метапредметными элементами содержания образования;

- позволяет связать теоретические знания с их практическим использованием для решения конкретных задач;

- представляют собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся;

являются средствами организации комплексного личностно и социально значимого образовательного контроля.

В проводимом нами исследовании [2] мы определили следующую иерархию компетенций: *ключевые* - относятся к общему (метапредметному) содержанию образования; *общепредметные* - относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей; *предметные* - частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

Перечислим и поясним основные группы **ключевых образовательных компетенций**:

1. *Ценностно-смысловые компетенции* (мировоззрение, ценностные ориентиры ученика, механизмы самоопределения в различных ситуациях).

2. *Общекультурные компетенции* (познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере).

3. *Учебно-познавательные компетенции* (элементы логической, методологической, общеучебной деятельности; целеполагание, планирование, анализ, рефлексия, самооценка; приемы решения учебно-познавательных проблем; функциональная грамотность).

4. *Информационные компетенции* (поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача; владение современными информационными технологиями).

5. *Коммуникативные компетенции* (знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями).

6. *Социально-трудовые компетенции* (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи).

7. *Компетенции личностного самосовершенствования* (способы физического, духовного и интеллектуального саморазвития; эмоциональная саморегуляция и самоподдержка; личная гигиена, забота о собственном здоровье, половая грамотность; внутренняя экологическая культура; способы безопасной жизнедеятельности).

Как реализовать компетентностный подход в методиках обучения отдельным предметам - математике, истории, информатике, языкам и др.? Как на основе ключевых компетенций выделить общепредметные и предметные компетенции? Для этого необходимо найти проявления в учебном предмете ключевых компетенций, выяснить, каков возможный вклад этого предмета в формирование каждой из них. Раскроем технологию предлагаемого нами подхода.

Вначале определяются минимальные систематизированные перечни следующих компонентов учебного предмета, необходимых для составления предметных компетенций:

1. *Объекты реальной действительности* (природные, культурные, социальные явления, технические устройства, произведения-первоисточники и т.п.). В соответствующей учебному предмету науке или области деятельности выделяются реальные предметы и явления. Например, в русском языке это может быть устная речь как реальный

процесс с его элементами – звуками, словами и т.п., тексты произведений как материализованные объекты; в физике – основные физические явления, вещества в различных состояниях, фундаментальные поля и взаимодействия, элементарные частицы; в химии – вещества и процессы их превращения; в истории – предметы и события исторического значения и т.д.

2. *Общекультурные знания об изучаемой действительности:* культурно значимые факты, идеи, гипотезы, проблемы, способы деятельности понятия, правила, законы, противоречия, теории, технологии, альтернативные подходы и др. знания, которые выработаны человечеством по отношению к соответствующим объектам. Особая роль отводится фундаментальным образовательным объектам и фундаментальным проблемам.

3. *Общие и общеучебные умения, навыки, способы деятельности.* Приводятся систематизированные по группам перечни конкретных умений, навыков и способов деятельности, относящихся к учебному предмету и имеющих общепредметную роль и значение.

Каждый из указанных в данных пунктах компонентов должен присутствовать в содержании и названии проектируемой компетенции. Например, только *владение логическими операциями (анализ, синтез, обобщение и др.)* не может являться предметной компетенцией по математике, поскольку в данной формулировке нет указания на конкретный объект (объекты), по отношению к которым указанные операции (способы деятельности) формируются. Чтобы учесть это, предметная компетенция должна выражаться, например, следующим образом: *владение логическими операциями (анализ, синтез, обобщение и др.) по отношению к геометрическим фигурам.* Требование личностной значимости формирования у ученика данной компетенции также накладывает ограничение на ее содержание. Например, в приведенном примере личностная значимость *владения логическими операциями по отношению к геометрическим фигурам* может быть

обозначена так: ... для учета и систематизации предметов различной формы (например, в коллекциях).

Таким образом, при формировании перечня предметных компетенций учитывается их комплексный характер, т.е. наличие в структуре компетенции: а) объекта реальной действительности; б) социальной значимости знаний, умений, навыков и способов деятельности по отношению к данному объекту; в) личностной значимости для ученика формирования данной компетенции.

Опираясь на предложенную нами дефиницию и функции образовательных компетенций, определим следующие **структурные компоненты компетенций**, необходимые для их целостного проектирования:

- название компетенции;
- тип компетенции в их общей иерархии (ключевая, общепредметная, предметная компетенция);
- круг реальных объектов действительности, по отношению к которым вводится компетенция;
- социально-практическая обусловленность и значимость компетенции (для чего она необходима в социуме);
- смысловые ориентации ученика по отношению к данным объектам, личностная значимость компетенции (в чем и зачем ученику необходимо быть компетентным);
- знания о данном круге реальных объектов;
- умения и навыки, относящиеся к данному кругу реальных объектов;
- способы деятельности по отношению к данному кругу реальных объектов;
- минимально необходимый опыт деятельности ученика в сфере данной компетенции (по ступеням обучения);
- индикаторы - примеры, образцы учебных и контрольно-оценочных заданий по определению степени (уровня) компетентности ученика (по ступеням обучения).

Образовательные компетенции динамичны. Их содержание не остается неизменным на протяжении обучения. С течением времени:

а) увеличивается количество и качество освоенных учеником элементов компетенции, например, в начальной школе ученик овладевает навыком обоснованного выбора варианта контрольной работы, а в старшей профильной школе уже умеет отбирать для себя оптимальное количество контрольных нормативов;

б) происходит изменение или расширение объектов, к которым относится данная компетенция, например, в младших классах носителем информации ученика служит школьный дневник, а в старших классах – электронный органайзер;

в) компетенции интегрируются, взаимодействуют между собой, образуя комплексные личностные новообразования, например, компетенции проектной работы.

Предложенные нами структурно-содержательные элементы проектирования компетенций задают лишь начальный уровень реализации указанного подхода. Очевидно, что для ученых в области дидактики и частных методик еще предстоит обширные исследования по выявлению и фиксации компетентностной составляющей в целях, структуре, содержании, технологиях обучения, в системе диагностики и оценки образовательных результатов. Такая работа сегодня весьма актуальна. Введение понятия образовательных компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволит решать одну из насущных проблем нынешней школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций.

Литература

1. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. - 2003. - № 3. - С.3-10.
2. Совет Европы: Симпозиум по теме "Ключевые компетенции для Европы": Док. DECS / SC / Sec (96) 43. – Берн, 1996.

3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе. Сб. науч. трудов.— М.: ИОСО РАО, 2002. — С. 135-157.

В.И.Звонников

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

У статті розкриваються методологічні проблеми управління якістю в умовах реформування освіти, а також шляхи їх можливого вирішення.

The article investigates methodological problems of qualitative characteristics of educational reforms and the ways of their possible solution.

Мировой опыт показывает, что в условиях реформирования образования необходимо повышение эффективности управленческих воздействий, рассматриваемых как катализатор модернизации. Понимание такой важной роли управления в образовательных инновациях находит свое отражение в создании развернутого научного обоснования систем управления качеством на основе приоритетного развития методологии, закладывающей системный подход к целостному решению ряда проблем. Часть из них носит «вечный» характер и постоянно нуждается в систематическом частичном разрешении, например, извечное противоречие между стратегией и тактикой управления, запросами общества и возможностями учебных заведений, квалификацией педагогических кадров и потребностями в образовательных инновациях. Другие проблемы являются преходящими, нередко латентными, но требующими своего выявления и решения для эффективного функционирования систем управления качеством в условиях реформирования образования.

К числу последних проблем можно отнести противоречия между: