

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:

- потребностью в совершенствовании системы управления качеством обучения и препятствующим ее совершенствованию отсутствием измеряемых показателей качества подготовленности, необходимых для выработки управляющих воздействий на стадии проектирования и функционирования управляющих систем;

- необходимостью моделирования процессов самоорганизации системы управления качеством обучения и недостатками традиционной контрольно - оценочной системы в образовании (низкой объективностью и прогностичностью), порожденными отсутствием опоры на теорию педагогических измерений;

- потребностью в направленности систем управления качеством обучения на решение актуальных глобальных задач, стоящих перед образованием, и отсутствием теоретико-методологических основ анализа и интерпретации результатов педагогических измерений, необходимых для решения этих задач в процессе управления качеством обучения;

- необходимостью смещения целей учебного процесса с традиционного формирования знаний, умений и навыков на развитие мышления, интеллекта, информационной культуры и отсутствием методик разработки валидного контрольно-оценочного инструментария, пригодного для управления качеством обучения в условиях инноваций;

- потребностями внедрения в учебный процесс инновационных технологий развивающего личностно-ориентированного обучения и низким обучающим потенциалом традиционных средств контроля, его авторитарностью, недостаточной информативностью и слабой индивидуализацией, препятствующей дифференциации управленческих воздействий.

В целом, управление качеством образования – сложный многоаспектный процесс, научное обоснование которого предполагает взаимосвязанное решение и тех, и других проблем. Однако разнообразные подходы к

концептуально-методологическому обоснованию качества образования, многочисленные попытки его стандартизации, различные инновационные модели управления так и останутся в сфере теории, если не признать приоритетную роль объективного оценивания, основанного на теории педагогических измерений и обеспечивающего научную основу для анализа, функционирования, развития, прогнозирования и совершенствования систем управления качеством образования.

На сегодняшний день в России наблюдаются негативные последствия недооценки квалиметрических технологий, из-за чего многие инновации в сфере повышения качества образования не нашли своей должной реализации либо не прижились совсем в практике. Ограниченность знаний об объекте управления и о каждом из его субъектов, вызванная недостаточным использованием педагогических измерений, не позволяет педагогам в полной мере соотнести результаты обучения с целевыми критериями, объективно оценить эффективность инновационных технологий, обоснованно определить степень и особенности управленческих воздействий, необходимых для повышения качества образования. В целом, можно сделать вывод о том, что на всех уровнях в управлении качеством образования слабо используются поистине неограниченные возможности современных информационных методов получения, обработки и предъявления результатов массового тестирования, их содержательной интерпретации в целях оперативного и адекватного воздействия на всех субъектов образовательного процесса.

Вместе с тем, анализ зарубежного опыта развития образовательных систем свидетельствует о том, что интенсификация контрольно-оценочной деятельности педагогов путем перевода ее на язык теории педагогических измерений позволяет не формально, а реально управлять образовательным процессом и принимать правильные управленческие решения, способствующие повышению качества образования. Отсюда напрашивается вывод о том,

что акцент в создании современных систем менеджмента качества в образовании должен быть на развитии фундаментальных теоретико-методологических и прикладных исследований по обоснованию возможностей теории педагогических измерений в управлении качеством образования. В этой связи, необходимо, прежде всего, сформулировать совокупность принципов, регламентирующих научную организацию педагогических измерений, определить функции измерений в управлении качеством образования [1,2]. К числу таких принципов предлагается отнести:

- принцип функционально-структурного строения целостной контрольно-оценочной системы, сочетающей традиционный педагогический контроль и педагогические измерения;
- принцип полноты состава процесса педагогических измерений, предполагающий включение всех необходимых компонентов измерений, выполнение полного перечня функций, налаживание всех необходимых информационных потоков;
- принцип объективности, требующий использования измерителей, технологий и процедур, обеспечивающих высокую объективность результатов измерений;
- принцип целостности компонентов педагогических измерений;
- принцип сочетания педагогических измерений и традиционных контрольно-оценочных процессов в пропорциях, оптимальных для эффективного управления качеством обучения;
- принцип соответствия характеристик компонентов педагогических измерений уровню управления качеством обучения;
- принцип иерархического структурирования результатов анализа и интерпретации педагогических измерений в соответствии с уровнями управления;
- принцип вариативности функций компонентов педагогических измерений в соответствии с развитием и изменением функций системы управления.

- принцип прогностической направленности, регламентирующий наличие достаточного объема информации, накапливаемой внутри контрольно-оценочной системы, ее надежности, высокой прогностической валидности содержащейся в ней информации, предполагающей оценивание потенциальных возможностей объектов, учет изменяющихся потребностей и запросов внешней и внутренней по отношению к системе среды.

Помимо принципов необходимо разработать концептуально-методологические основы теории педагогических измерений в контексте проблем создания современных систем менеджмента качества образования. На сегодняшний день в качестве таких методологических основ в мировом научном сообществе выделяют классическую теорию тестов, современную теорию тестов (Item Response Theory - IRT) и теорию генерализации (Generalizability Theory) [3,4,5].

Отношение к этим трем составляющим научного обоснования процесса педагогических измерений среди отечественных практиков в области тестирования довольно неоднозначное. Большинство практиков преимущественно используют аппарат классической теории тестов. Хотя математические модели современной теории тестов в сочетании с методами параметрического оценивания и специальным программным обеспечением позволяют существенно повысить эффективность управленческих воздействий со стороны педагога, реализовать многие основополагающие подходы в современных методах обучения.

Литература

1. Звонников В.И. Тестовые средства для оценки качества учебных достижений на различных уровнях управления качеством образования.
2. Звонников В.И. «О некоторых подходах к оценке качества подготовленности выпускников школ». В сб. «Развитие тестовых технологий в России» Сб.

тезисов и докладов Всероссийской научно-практической методической конференции». М., ЦТ Минообразования России, 2002.

3. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. – М.: Логос, 2002.
4. Hambleton, R. K., Swaminathan, H, Rogers H.J. Fundamentals of Item Response Theory. N-Y.: SAGE Publications, 1991.
5. Lord, F. M. Applications of item response theory to practical testing problems.– Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum, 1980.

Е.В.Бондаревская

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

У статті розглядаються проблеми особистісно-орієнтованої освіти а також можливості реалізації головного критерія якості освіти.

The article deals with the problems of personality-oriented education as well as the possibility of realization of the main criterion of quality of education.

Проблема повышения качества образования является центральной в политике модернизации. С позиций личностно-ориентированного подхода понятие «качество образования» должно коррелировать с понятием «качество человека». Такая корреляция стала возможной в связи с утверждением гуманистической личностно-ориентированной парадигмы образования, эпицентром которой является целостный человек, понимаемый не только как носитель знаний, но как саморазвивающийся субъект жизни, культуры, истории.

Мы считаем, что качество образования следует рассматривать как интегративный феномен,

предполагающий множество взаимодополняющих его интерпретаций. Оно может быть представлено:

- качеством образовательных процессов;
- качеством образовательных систем;
- качеством результатов образования;
- качеством управления образованием.

Это разные уровни оценки качества образования, поэтому важно выделить то, что объединяет их в единую систему. Мы полагаем, что таким объединяющим началом является тип образования.

Реализация главного критерия качества образования – повышение качества человека возможна в таком типе образования, который ориентирован на человека, способного действовать на личностном уровне. Такой тип образования мы называем личностно-ориентированным образованием культурологического типа. Его главными ценностями являются человек, культура, мир детства, личностное развитие, индивидуальность.

Личностно-ориентированное образование является гуманитарной технологией открытого типа. В отличие от традиционного образования, которое работает, в основном, с когнитивной сферой и мышлением, эта технология проектируется для работы с сознанием человека и процессами его индивидуально-личностного развития. Целью этой технологии является развитие личностных структур сознания (ценностей, смыслов, отношений, способностей к выбору, рефлексии, саморегуляции и др.), субъектных свойств (автономности, самостоятельности, ответственности и др.) и индивидуальности учащихся. Эта цель предполагает развертывание всех компонентов образования в направлении личностно-смысловой сущности ребенка, его интересов, желаний, чувств, мотивов деятельности. В парадигме личностно-ориентированного образования его традиционное понимание как процесса овладения учащимися знаниями, умениями, навыками и подготовки их к жизни переосмысливается и вытесняется более широким взглядом на образование как становление

человека, обретение им себя, своего личностного образа: неповторимой индивидуальности, духовности, творческого потенциала. Образовать человека – значит помочь ему стать субъектом культуры, исторического процесса, собственной жизни, научить самотворчеству.

Отсюда следует, что личностно-ориентированный образовательный процесс имеет целью и главным предметом ценностно-смысловое развитие ребенка. Таким образом, его следует рассматривать как смыслопорождающий процесс. В этом и состоит его главное качество. Это в равной степени относится как к обучению, так и к воспитанию. Благодаря смыслопорождению в личностно-ориентированном образовательном процессе достигается их полное единство. Смыслопорождающую функцию образовательному процессу придает работа ученика с содержанием образования. Содержание – средоточие смыслов, однако их понимание, экспликация, вычерпывание требуют специальной педагогически инструментированной работы.

В дидактической концепции личностно-ориентированного образования предусматривается соответствующий задачам повышения качества образовательного процесса путь обновления его содержания: от словесного уровня к предметному, от созерцательного к деятельностному, от эмпирического к фундаментальному, от тематического к проблемному, от гносеологического к личностному. Личностно-развивающий эффект содержания усиливается благодаря разработке и использованию личностно-ориентированных технологий образования.

Мы выделили ряд существенных требований к технологиям личностно-ориентированного образования: диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития ребенка, предоставление ему необходимого пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения. Эти требования обладают свойством универсальности, они могут быть отнесены к любой

технологии. Значит, любая педагогическая технология может стать личностно-ориентированной, если будет отвечать указанным требованиям.

Педагоги, разрабатывающие современные образовательные технологии, исходят из того, что личностно-ориентированное образование – это самоорганизуемый педагогический процесс, т.е. такой тип образования, в котором собственные усилия личности в познании и смыслотворчестве имеют первостепенное значение. Технологическое обеспечение самоорганизуемого образовательного процесса требует от учителей глубокого понимания того, что происходит с ребенком в педагогическом процессе, как «проращивается» его личность, как воспитательный процесс «развертывает» его фундаментальные природные и социальные свойства, наполняет культурным, ценностно-смысловым содержанием его сознание. Такое понимание становится возможным, если педагог владеет приемами тонкого, деликатного личностного взаимодействия, использует методы психологического сопровождения и педагогической поддержки индивидуально-личностного развития ребенка, развивает в себе способность к ценностно-смысловой интерпретации его поступков, поведения, целостной жизнедеятельности. Поэтому основными методами личностно-ориентированного образования выступают понимание, диалог, сотрудничество, педагогическая поддержка.

Итак, в нашей концепции качественным признается такой образовательный процесс, который способен запускать процессы личностного развития и полноценно выполнять свои фундаментальные функции – человекообразующего, смыслопорождающего, культуротворческого высокотехнологичного педагогического процесса.

Позиция личностно-ориентированного подхода к качеству образовательной (воспитательной) системы основана на представлении о том, что личностно-ориентированная система обладает комплексом

интегральных характеристик, свидетельствующих о ее направленности на развитие личности. В их числе:

- свободный доступ учащихся к информации, культуре, творчеству, возможность выбора содержания основного и дополнительного образования;

- демократическое устройство совместной жизни учащихся и педагогов;

- способность образовательной системы адаптироваться к потребностям каждого ребенка, индивидуализировать обучение и воспитание, обеспечивать морально-психологическую комфортность учащихся в образовательном процессе;

- сохранение жизни, физического, психического и нравственного здоровья детей;

- наличие в образовательном учреждении дифференцированной предметно-развивающей творческой среды, удовлетворяющей потребностям развития различных категорий детей: одаренных, требующих коррекции, имеющих проблемы развития, трудных и др.;

- способность системы образования включать не только познавательные, но и социальные программы, направленные на решение жизненных проблем детей;

- способность образовательной системы обеспечить уровень воспитанности школьников, отвечающий требованиям общечеловеческой нравственности, а также реальные достижения учащихся в культурном саморазвитии, изучении основ наук, исследовательской деятельности, спорте, занятиях искусством, техническим творчеством, общественном самоуправлении и др.

В личностно-ориентированных образовательных системах образовательное пространство проектируется как пространство мира детства, поэтому основной вопрос к качеству образовательной системы в свете личностно-деятельностного критерия может быть поставлен так: насколько система способствует полноценному проживанию ребенком своего детства как уникального периода жизни,

имеющего опережающее значение для всей его последующей судьбы?

Наиболее дискуссионной проблемой политики качества является определение основного критерия оценки результатов образования. Ситуация обострилась в связи с постановлением Правительства Российской Федерации «Об организации эксперимента по введению единого государственного экзамена» (2001) и Концепцией модернизации российского образования (2000), где предусматривается в целях повышения качества образования введение независимой аттестации выпускников общеобразовательных учреждений. Не отрицая важности учебных достижений, мы считаем, что главным критерием результативности образования является личностное развитие учащихся.

Субъектный подход к личностному развитию позволяет интегрировать все его показатели в три фундаментальных блока качеств, определяющих духовно-нравственную, гражданскую и индивидуальную зрелость личности. Это и есть основные показатели качества человека и, следовательно, его образованности.

Новое направление в поиске критерия оценки результатов образования связано с использованием системы ключевых компетенции. Интенсивные поиски ученых в этом направлении (А.В.Хуторской) привели к выделению следующих компетенций, имеющих универсальное значение для оценки образованности учащихся: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая и компетенция самосовершенствования.

Мы считаем, что для оценки качества результатов образования следует использовать и критерий учебных достижений, и критерий ключевых компетенций, и критерий личностного развития, понимая их как разные уровни качества образованности учащихся. Измерение учебных достижений необходимо для определения зоны актуального развития личности, овладение компетенциями открывает ей

путь в зону ближайшего развития, а диагностика личностного потенциала позволяет судить о качестве человека, становление которого происходит в образовании.

В условиях освоения личностно-ориентированного образования меняется характер управления образованием. Оно может быть квалифицировано как управление развитием районной системы образования с последующей трансформацией ее в единое личностно-ориентированное образовательное пространство. Акцент в таком управлении делается на поддержке всего ценного, что возникает в опыте образовательных учреждений и создании условий для творческой самореализации педагогических работников. В числе технологий управления важное место занимает определение конкретных педагогических проблем. На том или ином этапе освоения личностно-ориентированного образования особое значение приобретают разработка и реализация проектов по наиболее значимым вопросам проблемы, определение «точек развития». В соответствии с педагогической проблемой района на первый план выдвигается перспектива создания целостного, а вместе с тем вариативного образовательного пространства района, базируемого на идеях личностно-ориентированного образования. Задача становления целостного образовательного пространства исходит из известного положения педагогической науки о том, что если образование не имеет единой основы, оно распадается и подменяется огромным числом экспериментов. Вариативность целостного образовательного пространства обусловлена необходимостью поддержки педагогических инициатив образовательных учреждений, поисков оптимальных структур организации личностно-ориентированного образования, адекватно учитывающих особенности социокультурных ситуаций конкретного образовательного учреждения. Имеются основания считать, что в настоящее время «вариативность» опережает «целостность», вариативная деятельность образовательных структур не приобрела еще характера единого

образовательного пространства. Данное обстоятельство предписывает принятие таких мер, которые бы способствовали сбалансированному развитию личностно-ориентированного образования во всех образовательных учреждениях. Представляется, что принципиально важным показателем качества управления образованием является развитие ресурсной базы, включающей материально-техническое, кадровое, информационное, организационное обеспечение качества личностно-ориентированного образования.