

педагогічній задачі. Розв'язування педагогічної задачі як і моделювання педагогічної ситуації, пошук виходу з неї - не механічна дія, а творчість, яка складається із знаходження оптимальних варіантів.

Використовувались різні види педагогічних задач та ситуацій. В основу були покладені логіко-рефлексивні, рефлексивно-дослідницькі, пошуково-рефлексивні й рефлексивно-творчі типи задач.

Зібрані дані в ході дослідження дають змогу говорити про те, що використання задачного підходу у педагогічній підготовці сприяє цілеспрямованому удосконаленню процесу педагогічного становлення студента, формуванню його активної професійної позиції.

Л.М.Ракітянська

ДО ПИТАННЯ ПРО ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ-МУЗИКАНТА

В статье изложены современные принципы организации индивидуального подхода в системе личностно-ориентированного обучения учителя-музыканта.

Рассматривается содержание принципов музыкальной и общей педагогики, пути их реализации в музыкально-исполнительской подготовке учителя музыки общеобразовательной школы.

Раскрывается содержание музыкально-исполнительской подготовки будущего учителя музыки, организованная на основе принципов профессионально-деятельностной направленности и личностно-ориентированного обучения.

In the article are given modern principles of organization of the individual approach in the system of personal-oriented education of the teaches of music.

The author investigates the content of principals of musical and general pedagogy, the ways of their realization in

musical-performing preparing of the teacher of music in the secondary school.

The author reveals the content of musical-performing preparing of the future teacher of music, which is organized on the basis of principals of professional-oriented education

Ідеї гуманістичної педагогіки, закладені в Національній Доктрині розвитку освіти України у XXI ст., спрямовують педагогічний процес на зміщення акцентів в сторону особистісно-зорієнтованого навчання, за яким кожна дисципліна розглядається як розвиваючий засіб, що забезпечує найбільш повне розкриття потенціалу кожного окремого учня.

У контексті загальнопедагогічних вимог потребують перегляду і головні принципи організації музично-інструментальної підготовки студентів як майбутніх вчителів музики.

Поряд з провідними принципами фортепіанної педагогіки першочергового значення набувають в умовах сьогодення загальнопедагогічні принципи особистісно-зорієнтованого навчання та професійно-діяльнійної підготовки фахівців.

Особистісно-зорієнтоване навчання, яке стверджується у сучасній теорії та практиці як альтернативне традиційному, без особистісному, відрізняється зверненістю педагогічного процесу до особистості студента з метою виявлення його творчого потенціалу і розвитку індивідуальності.

Відповідно до принципу професійно-діяльнійної підготовки зміст предмету „Основний музичний інструмент” визначається вимогами до музично-виконавської підготовки майбутніх вчителів з урахуванням специфіки роботи в загальноосвітній школі. Цей принцип зумовлює зміни і в організації музично-виконавської підготовки, її формах і методах, спрямованих на перетворення позиції студента з об'єкта педагогічного впливу в позицію суб'єкта навчального процесу. Така позиція обґрунтована психологами як оптимальна для розвитку особистості

студента, оскільки приводить до інтеграції емоційних, інтелектуальних, вольових можливостей і здібностей особистості і їх оптимального використання у вирішенні конкретних завдань. Позиція суб'єкта діяльності, за даними психології, радикально підвищує мотивацію особистості. На пошук шляхів реалізації вищезазначених принципів в музично-виконавській підготовці майбутніх вчителів музики було спрямоване наше дослідження.

Аналіз стану підготовки студентів в інструментальному класі свідчить про те, що традиційною формою підготовки є індивідуальні заняття, які в порівнянні із груповими мають певні переваги, а саме: можливість урахування індивідуального рівня розвитку, темпу засвоєння навчального матеріалу та ін.

Разом з тим виявилось, що, як правило, центром навчального процесу на занятті є музичний твір, вивчення якого обмежується власне виконавськими завданнями.

Безумовно, виконання музичного твору, і це доведено теорією і практикою, є процесом творчим, який надає можливості музиканту-виконавцю самовиразитись, самоактуалізувати свої здібності, творчу уяву, асоціативні образи. Оволодіваючи закономірностями художньої творчості, переосмислюючи „головну думку” і „головне почуття” (М.С.Каган), виконавець намагається в художньо виразній формі донести власне розуміння образного змісту музичного твору, його перевтілення у власній інтерпретації. Робота над найбільш досконалим вираженням власної виконавської інтерпретації сприяє розкриттю творчої індивідуальності виконавця, формує його творче мислення як музиканта-інтерпретатора.

Проте численні спостереження за роботою студентів дозволили виявити, що для більшості з них є складним вербальне визначення музичного образу, який відтворювався під час виконання.

Чітко усвідомлюючи конкретні технічні та художні завдання виконання, студенти не в змозі узагальнити власні уявлення про твір, його образний зміст, естетичну цінність,

аргументувати особисте ставлення до виконуваної музики, її автора.

Принцип професійно-діяльнісного підходу зумовлює підпорядкованість інструментальної підготовки потребам практичної роботи в школі. У риторичному питанні: „Що є первинним у словосполученні „вчитель-музикант”?” більшість дає позитивну відповідь на користь першого – „вчитель”. Саме вчитель, за визначенням Б.Асаф'єва, є „тлумач” музики, яку він виконує перед учнями.

Тому особистісно-зорієнтоване навчання в інструментальному класі, спрямоване на розвиток творчо-виконавських здібностей майбутнього вчителя не можна вважати достатнім. Лише поряд з розвитком творчо-педагогічного мислення на основі поглибленого розуміння твору з урахуванням його творчого використання в педагогічній практиці можливе професійне становлення майбутнього вчителя. Тим більше, що виконавський досвід, здобутий власноручно, як зазначає Г.Ципін, є необхідною основою музично-розумових дій, сприяє їх успішному протіканню.

Досліджуючи шляхи впровадження зазначених підходів в практику музично-виконавської підготовки студентів музично-педагогічного факультету, ми керувались положеннями про те, що: усвідомлення проблемного начала культури і її творче присвоєння є єдиним соціально, психологічно і педагогічно виправданим способом розвитку людини; – творча діяльність набуває активності і найбільшої завершеності лише за умов якнайповнішої самостійності; сучасна сутність засвоєння навчального матеріалу – це засвоєння його на рівні творчого застосування; вміння формуються і закріплюються в варіативних умовах навчальної діяльності.

Із цих положень витікає важлива педагогічна вимога: зміст навчання, спрямованого на розвиток творчих здібностей, повинен бути представлений системою проблемних задач різного рівня складності, якими

передбачено самостійний пошук рішення в умовах індивідуальної і колективної навчальної діяльності.

У нашій експериментальній роботі орієнтиром у розробці дидактичного матеріалу, що дозволив здійснити особистісно-зорієнтований підхід у підготовці студентів, були їхні ідивідуально-типологічні особливості сприймання музичних творів, що досліджувались нами попередньо.

Розроблена нами система творчих задач спрямовувала послідовність дій сприймання – пізнання змісту твору: від усвідомлення початкового емоційного враження через структурно-логічний аналіз музичної форми, історіографічний аналіз, вираження власного оцінного ставлення до сприйнятого твору і його педагогічне адаптування до шкільної практики.

Тип задач визначався предметом аналізу, тобто аналізом ознак, які характеризують емоційні змістовні уявлення, інтелектуальні та оцінні.

Важливим фактором стимулювання емоційності сприймання є підбір навчального репертуару з обов'язковою „емоційною домінантою” (М.С.Каган). Як стверджують психологи, сила впливу музичного твору на слухача визначається мірою значущості його змісту. Особистість найбільш повно розкривається в тому, що для неї значиме, до чого вона прагне. Враховуючи це, ми вважали, що на навчальному етапі розвитку емоційності сприймання, яка забезпечує чуттєве пізнання музичного твору, доцільно вибирати в навчальний репертуар студента твори, які відрізнялись би не лише наявністю „емоційної домінанти”, але й коло образів яких було б близьким студенту, відповідало б його індивідуальному складу, перевагам (наприклад: світлий, романтичний образ чи драматичний).

Індивідуальні заняття, безумовно, є благодатним ґрунтом для здійснення особистісно-зорієнтованого та професійно-діяльнісного навчання студентів. Разом з тим, індивідуальна форма роботи веде певною мірою до створення у студента індивідуалістичної позиції, що є протиріччям самої сутності педагогічної діяльності.

Формування творчого мислення майбутнього вчителя, за ствердженням науковців, можливе за умов включення його у діяльність, близьку до реальної педагогічної практики, яка вимагає творчого використання набутих професійних знань і вмінь і яка ставила б його в активно-дієву позицію персональної відповідальності за результати педагогічного процесу.

Значні можливості для реалізації професійно-діяльнісного підходу в підготовці майбутніх вчителів, як показала наша робота, містить у собі такі форми навчальної діяльності, як групові заняття та виконавська практика. Колективна проблемно-пошукова діяльність студентів на групових заняттях, змістом яких була система пізнавально-творчих задач, спрямованих на оволодіння способами пізнавальної діяльності, мала позитивний результат.

Виконання студентами пізнавально-творчих задач вимагало актуалізації знань, необхідних прийомів розумового оперування ними, що забезпечувало їх усвідомлене засвоєння і оволодіння процесуальною стороною пізнавальної діяльності.

Спільна навчально-творча робота в групі носила активний і емоційно насичений характер.

У процесі колективного слухання музичних творів і їх аналізу створювалась атмосфера колективного співробітництва, де мав місце обмін думками, почуттями, оцінками, різними точками зору. Активне міжособистісне спілкування сприяло взаємонавчанню студентів і викликало в них інтерес і захопленість.

Наступним етапом дослідної роботи була організація виконавської практики студентів індивідуального класу за принципом особистісно-рольового підходу, суть якого полягала у зміні – чергуванні ролей, пов'язаних з виконанням певної функції. Між студентами розподілялися ролі функціонально пов'язані з однією з частин музично-виховного заходу в школі. Сюди входило: вибір теми виступу в школі, планування виховного заходу, підбір і виконання музичних творів, підготовка бесіди, підбір

наочних засобів, організаційні питання. Така організація дозволила кожному студенту, починаючи вже з першого курсу активно включитися в виконавську практику, яка спрямовувала професійну підготовку на майбутню педагогічну діяльність. Особистісно-рольовий підхід передбачав також задоволення потреби в спілкуванні, суспільно-значущій діяльності, самоствердженні, визнанні оточуючими, що забезпечувало виникнення у студентів позитивної мотивації до навчання.

Таким чином, як показали результати дослідної роботи, в оптимальному співвідношенні індивідуальних і групових занять в інструментальному класі закладені значні можливості для реалізації на практиці особистісно-зорієнтованого і професійно-діяльнісного навчання майбутніх вчителів музики.

ОСОБИСТИЧНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

В статтє раскрыта суцность личностно-ориентированного подхода в формировании профессиональной ответственности будущих учителей, определены его признаки. Автор раскрывает суцность признаков личностно-ориентированного обучения, актов организации педагогического процесса, организованного таким образом, приводит примеры личностно-ориентированного подхода в изучении курса «Педагогика».

This article reveals the essence of personal tentative approach in the process for formulate professional responsibility by future teachers and defines its features. Author reveals the essence of features personal tentative teaching and actes of organization personal tentative approach in the teaching the course „Pedagogics”.

Стратегію сучасної педагогічної освіти складають суб'єктивний розвиток та саморозвиток особистості вчителя,

здатного не тільки обслуговувати наявні педагогічні й соціальні технології, але й виходити за межі нормативної діяльності, брати на себе відповідальність за здійснення інноваційних процесів. Ця стратегія втілюється у спрямованості змісту й форм навчального процесу вищої педагогічної школи на пріоритет особистісно орієнтованих технологій педагогічної освіти та формування професіоналізму майбутнього вчителя. Загальним поняттям удосконалення кадрового педагогічного потенціалу присвячені роботи О.А.Абдуліної, Б.М.Андієвського, В.І.Бондаря, Н.Г.Ничкало, С.О.Сисоевої.

Проблемам підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності та формування професійно значущих якостей їх особистості присвячені роботи Л.В.Кондрашової, Н.В.Кузьміної, О.Г.Мороза, В.О.Сластьоніна, Р.І.Хмелюк.

У роботах науковців Голубової Г.О., Дворова П.П., Іваненко Т.Г., Левченко Є.В., Розенберга А.Я. об'єктом дослідження стала така важлива для виконання професійного обов'язку якість особистості, як відповідальність.

У своєму дослідженні ми визначили такі показники високого рівня сформованості професійної відповідальності майбутнього вчителя: зацікавленість, захопленість, готовність займатися педагогічною діяльністю, впевненість у собі, наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, почуття успіху, радість, критичність в оцінці своїх дій, критичність у характеристиці етапів своєї діяльності, вміння подумки випереджувати події й передбачати результати.

Значні результати у формуванні професійної відповідальності майбутніх педагогів дає застосування у навчальному процесі особистісно орієнтованого навчання, в основі якого лежить діалогічний підхід.

Суть особистісно орієнтованого навчання та шляхи його реалізації розкриваються в працях І.Д.Беха, Є.В.Бондаревської, В.Й.Бочелюк, В.В.Давидова, І.С.Якиманської.

Особистісно орієнтоване навчання – це таке навчання, центром якого є особистість, її самобутність,

самоцінність: суб'єктивний досвід кожної особистості спочатку розкривається, а потім узгоджується із змістом навчання [3,21].

Однак проблема формування професійної відповідальності як важливої якості особистості майбутнього педагога з використанням особистісно орієнтованого навчання спеціально не досліджувалась. Актуальність дослідження зумовила необхідність теоретичного обґрунтування специфіки особистісно орієнтованого навчання студентів, а також розробки науково обґрунтованої технології його реалізації з метою формування показників професійної відповідності.

Особистісно орієнтовані технології пов'язані з реалізацією принципу професійно-етичної взаємовідповідальності. Він обумовлений готовністю учасників педагогічного процесу взяти на себе турботу про долі людей, майбутнє нашого суспільства.

Специфіка педагогічної діяльності – це діяльність спілкування. Спілкування тут слід розглядати в єдності трьох його сторін: перспективної, комунікативної та інтерактивної. По-перше, спілкування завжди базується на баченні перспективи розвитку суб'єктів спілкування, на прогнозуванні його результатів. Студентів слід вчити вмінню уявляти результати педагогічної взаємодії, прогнозувати організацію педагогічної взаємодії. Ці вміння, у свою чергу, є показниками професійної відповідальності вчителя. Не менш вагомим у формуванні цієї важливої якості професіоналізму вчителя є інтерактивна характеристика спілкування. Інтеракція – це цілеспрямована взаємодія і взаємовплив учасників педагогічного процесу, в основі якої лежить власний досвід кожного; при інтеракції взаємодію слід розуміти як безпосередню міжособистісну комунікацію, найважливішою особливістю якої визначається здатність людини “брати на себе роль іншого” і відповідно інтерпретувати ситуацію, констатувати власні дії. При інтеракції діяльність педагога спрямована на активізацію, інтенсифікацію діяльності студентів, взаємодії учасників

педагогічного процесу; цілеспрямовану рефлексію учасниками своєї діяльності, взаємодії.

Обмін інформацією в процесі навчання здійснюється шляхом комунікації. У психології комунікація розглядається як зв'язок, взаємодія. Міжсуб'єктні взаємовідносини між учасниками педагогічного процесу характеризуються повноправністю учасників, їхньою самостійністю, творчістю, активністю, відповідальністю.

Ще однією умовою ефективності формування професійної відповідальності майбутнього вчителя у процесі особистісно орієнтованого навчання є правильно організована мисленнєва діяльність, у ході якої здійснюється система мисленнєвих операцій та обмін думками між учасниками. Потреба в діяльності, взаємодії, формується у процесі діалогу – формі спілкування, при якій викладач допомагає студенту формувати свій світогляд, своє особисте бачення проблеми, свій шлях її вирішення.

Практичні заняття з педагогіки передбачають вирішення теоретичних питань та застосування одержаних знань у практичній частині занять. Практична частина – це дискусії, ділові ігри, вирішення педагогічних задач, тобто діалогічні технології навчання.

Викладач у ході діалогу підтримує розмову, спрямовує, виправляє, доповнює, але нікого не оцінює. Він має право використовувати в своїй діяльності тільки три типи висловлювань, кожне з яких позитивне: схвалити студента; спрямувати, уточнити; знову розповісти ту частину матеріалу, яка сприйнята неправильно. Оскільки викладач не має права на жодне негативне судження, студенти не чекають від нього неприємностей чи покарань, а цілком покладаються на себе, беруть відповідальність за свої висловлювання й дії. Оскільки вимоги до себе через рефлексію власних дій студент висуває сам, то цей акт навчального циклу й дістав назву рефлексивно-оцінного. Він є останнім, четвертим у типовій схемі навчального циклу. Попередні акти, без яких не забезпечується цілісний розвиток особистості, це: орієнтаційно-мотиваційний;

пошуково-дослідницький; практичний. Звичайне практичне заняття з педагогіки проходить всі ці етапи. Причому всі вони особистісно орієнтовані, тобто викладач діагностує й оцінює рівень особистісного розвитку й сформованості якостей, що характеризують професійну відповідальність, а сам студент теж дає собі адекватну оцінку й визначає цілі, яких слід досягти у своєму саморозвитку.

Прикладом діагностування особистісного розвитку студентів може бути письмове опитування, що проводилось після тестування з питань теорії виховання. Опитування проводилося за такими запитаннями:

1. На які запитання ти відповів правильно?
2. Над чим тобі ще слід працювати?
3. Як ти збираєшся вирішити проблему?
 - а) розберусь сам
 - б) перегляну довідники
 - в) звернуся за допомогою до викладача
 - г) запитаю у студента, який знає
 - д) пошукаю іншого способу вирішення проблеми.
4. Чи задоволений ти своєю роботою?

Сам по собі самоаналіз – це одна з якостей особистості, що є показником сформованості її відповідальності, крім того, відповіді студентів засвідчують, що більшість студентів (80%) покладаються на себе у вирішенні проблем (питання а, б); за допомогою до викладача та до студентів, які знають, звернуться 15% студентів; і незначна кількість студентів збирається шукати іншого вирішення проблеми (5%).

Узагальнення результатів самоаналізу роботи студентів дає змогу визначити викладачу утруднення, які є у них, і ознайомитись зі шляхами їх усунення, обраними студентами. Таким чином, рефлексія заняття дозволяє і студенту визначити програму самостійної роботи над розділом, і викладачу визначитися в адресності індивідуальної допомоги студентам та пошукові правильного діалогу з ними.

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: