

дагогической деятельности, действовала (и строго отслеживалась экспериментатором) норма безоценочных высказываний относительно предлагаемых идей (именно поэтому ведущей техникой работы был «мозговой штурм»).

Предположительные механизмы развития привлекательности работы классного руководителя с индивидуальными проблемами школьников, действовавшие в процессе экспериментирования, – безопасность выбора такой ориентации (по тем же основаниям, как и с «открытием детского мира») и личностная значимость «неформальной» воспитательной деятельности. За последний аргумент говорит тот факт, что положительная динамика относительно «И»-типа классного руководителя не произошла у двух из 11 педагогов, участников экспериментального обучения, которые оценивались экспертами как наиболее не включенные в неформальное общение со школьниками.

Выводы

Возможно формирование ориентации на педагогическую работу с индивидуальными проблемами школьников не через изменение педагогического самосознания, а через расширение знаний педагогов об индивидуальном мире детей.

Условиями такого формирования являются:

- специально подобранные упражнения на «открытие детского мира»;
- восприятие расширения знаний о «детском мире» и деятельности по работе с индивидуальными проблемами как безопасных, не подвергающих сомнению образ «профессионального Я» педагога;
- значимость воспитательной деятельности для педагогов.

Литература

1. Бедерханова В.П. Личностно-профессиональная позиция в контексте становления гуманистической реальности в образовании // В поисках гуманистической реальности : сб. науч. тр. / науч. ред. В.П. Бедерханова. Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2007. С. 221–237.
2. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М. : Академия, 2004.
3. Поляков С.Д. Открытие детского мира. Упражнения для учителей, социальных педагогов, школьных психологов // Школьный психолог. 2006. №2. С. 40–41.

Pedagogic consequences of discovery of “children’s world”

There are given the results of experimental work with teachers in orienting teachers to work with pupils’ individual problems. There are described the conditions of effectiveness of such work – specially selected exercises for “discovery of children’s world”; perception of work with individual problems as safe, not calling in question the image of professional I of a teacher; significance of educational work for teachers.

Key words: “discovery of children’s world”, orientation of pedagogic work, experimental work.

А.В. ХУТОРСКОЙ
(Москва)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДИАГНОСТИКИ И ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

Показана модель компетентностного подхода к школьному обучению, разработанная с позиций научной школы человекообразного образования.

Ключевые слова: компетенции, компетентности, образовательные стандарты, ключевые, мета-предметные, предметные компетенции.

Научно-педагогические основания компетентностно-ориентированного образования – одно из направлений деятельности нашей научной школы человекообразного образования. Главная проблема, которую нам удалось решить с помощью разработанного нами компетентностного подхода, – это соотношение между социальным и личностным заказами на образование. Ученику в рамках нашего подхода предоставлена возможность быть полноценным участником заказа на собственное образование, а не только исполнителем внешне заданных целей.

Компетентностный подход применительно к школьному образованию разработан нами в 2002 г. во время подготовки стандартов первого поколения. Доклад обсуждался в РАО [7].

После этого нами была разработана технология проектирования компетенций [9], которая затем воплотилась в различных формах обучения, в том числе дистанционного.

Тематика ключевых образовательных компетенций обсуждалась научно-педагогическим сообществом на семинарах, конференциях, а также на форумах нашей научной школы. В 2007 г. проведена IX Всероссийская дистанционная августовская педагогическая конференция на тему «Компетенции в образовании», в которой приняли участие 667 педагогов из 31 учебного и научного учреждения. Часть материалов конференции опубликована в сборнике научных трудов [3].

В настоящее время разработанный нашей научной школой компетентностный подход является общепринятым в отечественном педагогическом сообществе, хотя и не единственным.

Компетенции и компетентности. В рамках нашего подхода мы предлагаем отличать часто синонимически используемые понятия «компетенция» и «компетентность» следующим образом.

Компетенция – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность – уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере.

Компетентность – совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере. Компетентность всегда личностно окрашена качествами конкретного ученика. Данных качеств целый спектр – от смысловых и мировоззренческих (зачем мне необходима данная компетенция) до рефлексивно-оценочных (насколько успешно я применяю данную компетенцию в жизни).

Компетенции следует также отличать от образовательных компетенций, т.е. от тех, которые моделируют деятельность ученика для его полноценной жизни в будущем. Например, до определенного возраста гражда-

нин еще не может реализовать какую-либо компетенцию, но это не значит, что ее не следует у школьника формировать. В этом случае мы будем говорить об образовательной компетенции.

Образовательная компетенция – требование к образовательной подготовке, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности.

Компетенции для ученика – это образ его будущего, ориентир для освоения. Однако в период обучения у ученика формируются те или иные составляющие «взрослых» компетенций, и чтобы ему не только готовиться к будущему, но и жить в настоящем, он осваивает эти компетенции с образовательной точки зрения.

Образовательные компетенции относятся не ко всем видам деятельности, в которых участвует человек, например взрослый специалист, а только к тем, которые включены в состав общеобразовательных областей и учебных предметов. Такие компетенции отражают предметно-деятельностную составляющую общего образования и призваны обеспечивать комплексное достижение его целей. Приведем следующий пример. Ученик в школе осваивает компетенцию гражданина, но в полной мере использует ее компоненты уже после окончания школы, поэтому во время его учебы эта компетенция фигурирует в качестве образовательной.

Проблема формирования (освоения) компетентностей неизбежно переходит в плоскость управления временным ресурсом. В учебных программах в идеальном варианте четко и подробно должны быть расписаны цели изучения предметных тем, указаны формируемые компетенции, а также их составляющие, четко определены сроки формирования компетентностных знаний, умений и соответствующего опыта их применения (через месяц, через полгода, год), а также соответствующий набор ситуативных задач по достижению поставленных целей. В перечне компетенций, формируемых при изучении разных дисциплин, важно определить наиболее важные (ключевые) компетенции. Именно они дадут успех в формировании внутрисубъектных компетенций, не отвлекут от главных. К при-

меру, может оказаться, что из 10 отобранных компетенций важными являются лишь две, они дадут 80% успеха, а восемь – лишь 20%. Формирование последних, как показывает практика, затягивает учителя и учащихся, является сильным отвлекающим фактором, расплывающим время и силы.

Компетенции в новых стандартах. Анализ текстов действующих сегодня ФГОС показывает, что компетентностная терминология применяется в них наряду с терминологией знаний, умений, навыков, способностей с достаточной долей смешения и взаимозаменяемости данных понятий. Приведем перечень компетенций, которые встречаются в текстах стандартов для 1–4-х, 5–9-х, 10–11-х классов.

В стандартах упоминаются следующие компетенции:

- социальные, гражданские (во множественном числе); компетенция гражданина России (в единственном числе) (1–4-е классы);
- школьного самоуправления и общественной жизни в пределах возрастных компетенций, компетентности в решении моральных проблем на основе личного выбора, компетенции в области использования информационно-коммуникационных технологий, учебно-исследовательской и проектной деятельности (5–9-е классы);
- коммуникативная компетентность в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми (5–9-е классы);
- ИКТ-компетенции (1–11-е классы);
- компетентное отношение к физическому и психологическому здоровью – как собственному, так и других людей (10–11-е классы);
- компетенции в области учебно-исследовательской и проектной деятельности (5–9-е, 10–11-е классы);
- компетенции, необходимые для продолжения образования и выбора профессии (в том числе компьютерного профессионального тестирования и тренинга в специализированных центрах) (5–9-е классы).

Упомянута психолого-педагогическая компетентность, причем одновременно в отношении обучающихся и педагогов: «формирование и развитие психолого-педагогической компетентности обучающихся, педагогических и административных работников, родительской общественности».

Какой-либо иерархии компетенций в текстах стандартов нет. Упомянуты *ключевые*

компетенции, но только по отношению к успешному образованию и профессиональной ориентации: «ключевые компетенции, составляющие основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий» (5–9-е классы); «ключевые компетентности, составляющие основу умения: самостоятельно приобретения и интеграции знаний, коммуникации и сотрудничества, эффективного решения (разрешения) проблем, осознанного использования информационных и коммуникационных технологий, самоорганизации и саморегуляции» (10–11-е классы).

Из *предметных компетенций* в стандартах упоминается лишь незначительное число:

- читательская компетентность (1–4-е классы);
- иноязычная коммуникативная компетенция (5–9-е, 10–11-е классы);
- первичные компетенции использования территориального подхода как основы географического мышления для осознания своего места в мире и ориентации в нем (5–9-е классы);
- компетентности в предметных областях, учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности (10–11-е классы);
- коммуникативная иноязычная компетенция, необходимая для успешной социализации и самореализации как инструмент межкультурного общения (10–11-е классы).

Понятия компетенций и компетентностей в стандартах отождествляются, например, говорится: «формирование компетенций и компетентностей в предметных областях». Иногда идет речь о «формировании и развитии компетенций» без указания на то, чем формирование отличается от развития.

Таким образом, отражение компетентностного подхода в нынешней версии ФГОС представлено фрагментарно, понятия компетенций встречаются эпизодически и бессистемно. Отсутствие в стандартах научно обоснованных дефиниций и статуса компетенций, их роли и места затрудняет, а фактически делает невозможным их применение для разработки учебных программ, учебников, для контроля и диагностики образовательных результатов. В данной ситуации от разработчиков образовательных программ, авторов учебников, методистов, педагогов требуется самостоятельно разрабатывать или отыскивать понятийный компетентностный аппарат, определять наборы компетенций для учебных предметов, отбирать необходимый инструмента-

рий для диагностики развития и оценки компетентностей учащихся, а также исправлять другие допущенные в стандартах ошибки.

Иерархия компетенций: ключевые, метапредметные, предметные. Единого согласованного перечня ключевых компетенций в мировой педагогике не существует. Имеются различные перечни таковых.

В соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета) мы предлагаем три уровня компетенций:

1) *ключевые*, которые относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;

2) *метапредметные*, принадлежащие определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;

3) *предметные* – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

Ключевые образовательные компетенции конкретизируются для каждой ступени обучения на уровне образовательных областей и учебных предметов. Например, ключевые учебно-познавательные компетенции находят воплощение в общепредметной рефлексивной компетенции, а затем в такой предметной компетенции по истории, как способность выделять в любом историческом событии борьбу интересов различных сторон.

Ключевые образовательные компетенции. Представленный ниже перечень ключевых образовательных компетенций определен нами на основе главных целей общего образования в России, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе. С учетом данных позиций и опираясь на проведенные нами исследования [8], мы определили следующие семь групп ключевых компетенций.

1. *Ценностно-смысловые компетенции* – компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать реше-

ния. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависят индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.

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, например владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения учеником научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира.

3. *Учебно-познавательные компетенции* – совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности. Сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добытием знаний непосредственно из реальности, владением приемами учебно-познавательных проблем, действий в нестандартных ситуациях. В рамках данных компетенций определяются требования функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

4. *Информационные компетенции* – навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Владение современными средствами информации (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир и т.п.) и информационными технологиями (аудио-, видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет), поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача.

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

ролями. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения данных компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для ученика каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области.

6. *Социально-трудовые компетенции* – выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи. Права и обязанности в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. В данные компетенции входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений.

7. *Компетенции личностного самосовершенствования* – направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Ученик овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура, способы безопасной жизнедеятельности.

Перечень ключевых компетенций представлен в самом общем виде и нуждается в детализации как по возрастным ступеням обучения, так и по учебным предметам и образовательным областям. Разработка образовательных стандартов, программ и учебников по отдельным предметам должна учитывать комплексность представляемого в них содержания образования с точки зрения вклада в формирование ключевых компетенций. В каждом учебном предмете (образовательной области) следует определить необходимое и достаточное число связанных между собой реальных изучаемых объектов, формируемых при этом знаний, умений, навыков и способов деятельности, составляющих содержание определенных компетенций.

Предметные компетентности. Предметные компетентности относятся к реальным объектам, рассматриваемым в изучаемых предметах и должны быть нужны, с одной стороны, социуму (внешний заказ), с другой – самому ученику (личный заказ).

Суть предметной компетенции должна отражаться в ее названии и относиться к конкретному предмету. Например, *владение логическими операциями (анализ, синтез, обобщение и др.)* не может быть предметной компетенцией по математике, т.к. в данной формулировке нет указания на конкретный математический объект, по отношению к которому указанные операции (способы деятельности) формируются. С учетом этого предметную компетенцию следует формулировать, например, следующим образом: *владение логическими операциями (анализ, синтез, обобщение и др.) по отношению к геометрическим фигурам.*

Требование личностной значимости формирования у школьника 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 и их названий 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. Представление предметных компетенций в каждом учебном предмете выполняется в форме, показанной в табл. 1.

Таблица 1

Название компетенции	Объекты реальной действительности	Социальная значимость компетенции	Личностная значимость компетенции
<i>Владение логическими операциями (анализ, синтез, обобщение и др.)</i>	<i>Геометрические фигуры. Математические множества</i>	<i>Необходимость учета и систематизации (товаров на складе и др.)</i>	<i>Расположение экспонатов в коллекциях ученика и др.</i>

Построение «древа компетенций» имеет целью иерархическую систематизацию трех уровней компетенций: ключевых, общепредметных, предметных.

Основным продуктом данного этапа является разработка общепредметных компетенций, интегрирующих на горизонтальном уровне компетенции отдельных дисциплин. Обобщение предметных компетенций до уровня общепредметных происходит а) по общим для разных учебных предметов реальным объектам познавательной действительности; б) по общим умениям, навыкам и способам действий. Каждая из общепредметных образовательных компетенций имеет сквозное воплощение во всех трех ступенях обучения – в начальной, основной, средней (полной) общей школе.

Структура компетенции. Для определения содержания каждой из компетенций необходима структура, обусловленная их общими функциями и ролью в образовании.

Чтобы обеспечить соотносимость компетенций с традиционными образовательными параметрами, раскроем содержание понятия «образовательные компетенции», перечислив *структурные компоненты каждой компетенции*:

- название компетенции;
- тип компетенции в их общей иерархии (ключевая, общепредметная, предметная);
- 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 на данные объекты, 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).

Перечисленные компоненты устанавливают набор характеристик для проектирова-

ния и описания образовательных компетенций в нормативных документах, учебной и методической литературе, а также в соответствующих измерителях общеобразовательной подготовки школьников.

Что такое компетентностные результаты обучения? По отношению к учащимся компетентностными результатами их обучения выступают сформированные или освоенные ими компетентности. На метапредметном уровне находятся результаты освоения ключевых компетенций, на предметном – результаты освоения предметных компетенций. Оба уровня освоения получают воплощение в соответствующих внутренних личностных качествах учеников – их компетентностях.

Особенность диагностики и оценки результатов освоения ключевых компетенций состоит в том, что они могут проверяться не столько напрямую, сколько через соответствующие предметные компетенции. Так, ключевая компетентность «наблюдение» диагностируется с помощью проверки уровня освоения таких предметных компетенций, как «естественнонаучное наблюдение», «историческое наблюдение», «рефлексивное самонаблюдение» и др.

Понятие ключевой компетенции можно трактовать как общую способность ученика мобилизовать свои знания, умения, способы выполнения действий для решения конкретных задач. Ключевая компетентность, как правило, универсальна, она включает в себя возможность выбора учеником варианта решения конкретной задачи. Право выбора предполагает уверенность ученика в себе, опыт принятия решений, опыт выбора, опыт ответственности за собственное решение при внутренней согласованности со своими смыслами.

Функция выбора в рамках компетентности означает, что ученик должен иметь представления о различных вариантах, подходах к решению того или иного вопроса, т.е. быть «оспособлен» в многообразии способов действий.

Два подхода к диагностике и оценке компетентностей.

Первый подход. Диагностируется и оценивается каждый элемент компетентности. Для этого применяются соответствующие методики, тесты, опросники и т.п. Например, диагностику когнитивно-поведенческого компонента можно определить с помощью таких методик, как пси-

хологический тест социального интеллекта (Гилфорд) – оценка общего уровня развития социального интеллекта и частных способностей понимания поведения людей; диагностика «эмоционального интеллекта» (оценка способности человека понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений); определение когнитивно-деятельностного стиля (определение различных стилевых особенностей восприятия, мышления, общения и других когнитивных процессов); методика определения организаторских и коммуникативных качеств (измерение ряда организаторских и коммуникативных качеств личности руководителя); определение уровня лидерского потенциала (оценка уровня выраженности лидерского потенциала руководителя).

Второй подход (предлагается нами). Диагностика и оценка уровня развития компетентности происходят в ходе и результате ее реализации, поэтому чтобы оценить, например, компетенцию организатора групповой работы, ученику необходимо дать возможность выступить в данной роли.

Заметим, что тестовым образом компетентности достоверно не могут быть проверены и оценены. Например, при выполнении теста ученик может дать правильный ответ, т.е. продемонстрировать информированность о данной компетенции, а в реальности она им может быть не осуществлена.

Компетенции и универсальные учебные деятельности (действия). Действующие стандарты оперируют понятием универсальных учебных действий (УУД). Предлагается (не совсем обоснованно) «формировать» или «развивать» познавательные, регулятивные, коммуникативные, личностные действия. На самом деле развивать действия невозможно, можно их выполнять. А развиваться могут умения осуществления действий, соответствующие навыки или способности.

Совокупность действий выступает деятельностью, которую и осуществляет ученик. По отношению к этим деятельности вполне возможно задать соответствующие компетентности их выполнения.

Каждая деятельность подразумевает наличие в своем составе определенных действий. Введем необходимые определения, чего, к сожалению, разработчики нынешних стандартов не сделали.

Действие – структурная единица деятельности субъекта, воплощающая осознаваемую им цель. Действия могут быть управляющие, исполнительные, приспособительные, перцептивные, мнемические, умственные, коммуникативные.

Действие – не минимальная единица деятельности. Существуют операции. *Операция* – способ выполнения действия, определяемого условиями наличной ситуации (А.Н. Леонтьев).

Деятельность, действие и операция имеют в своей основе разные причины. Деятельность детерминирована мотивами субъекта, действие – смыслом, который придает ему субъект, операция определяется условиями предметной ситуации.

Учебные действия – те, которые относятся к определенной учебной деятельности. *Универсальные учебные действия* – относятся ко многим учебным деятельности.

В нынешней версии образовательных стандартов перечни универсальных учебных действий не имеют общего основания: *личностные; регулятивные, познавательные, коммуникативные*. Очевидно (но не для разработчиков стандартов), что все указанные действия, совершаемые учеником, являются личностными, т.е. в предложенной стандартами классификации нарушено требование единого основания.

С позиций научной школы человекообразного образования нами определены следующие *группы видов образовательной деятельности*:

- 1) когнитивные;
- 2) креативные;
- 3) оргдеятельностные;
- 4) коммуникативные;
- 5) ценностно-смысловые (мировоззренческие).

Вот в этих деятельности есть свои составные деятельности, в том числе элементы – действия. Универсальными учебными действиями выступают следующие их группы:

- 1) *когнитивные (познавательные)* – предполагают умение чувствовать окружающий мир, задавать вопросы, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание вопроса и др.;
- 2) *креативные (творческие)*, развивающие такие качества, как вдохновенность, фантазия, гибкость ума, чуткость к противоречиям; раскованность мыслей, чувств, движе-

ний; прогностичность; критичность; наличие своего мнения и др.;

3) *оргдеятельностные (методологические)*, направленные на развитие следующих качеств личности: способности осознания целей учебной деятельности и умения их пояснить; умения поставить цель и организовать ее достижение; способности к нормотворчеству; рефлексивного мышления, самоанализа и самооценки и др.;

4) *коммуникативные* – задействуют качества ученика, обусловленные необходимостью взаимодействовать с другими людьми, с объектами окружающего мира и его информационными потоками; умение отыскивать, преобразовывать и передавать информацию; выполнять различные социальные роли в группе и коллективе, использовать современные телекоммуникационные технологии (электронная почта, Интернет) и др.;

5) *ценностно-смысловые (мировоззренческие)*, определяющие и развивающие эмоционально-ценностные установки ученика, его способность к самопознанию и самодвижению, умения определять свое место и роль в окружающем мире, семье, коллективе, природе, в государстве, национальные и общечеловеческие устремления, патриотические и толерантные качества личности и т.п.

Перечень данных групп универсальных учебных деятельностей опирается на целостное представление ученика как человека, имеющего физическую, эмоциональную и интеллектуальную составляющие, а также ценностную, духовно-нравственную основу жизнедеятельности.

Подчеркнем, что *цель образования* – не освоение учебной деятельности, а именно генерация, продуцирование образовательного результата, имеющего ценность не только для ученика, но и для окружающего его социума, мира, человечества. В этом принципиальное отличие нашего ориентира от того, которое заявляется, например, в развивающем обучении. Там цель – развитие ученика, его теоретического мышления, освоение им учебной деятельности. У нас – самореализация человека необходима ради его продуктивных результатов, сначала образовательных, потом и не только.

Сопоставим *группы образовательных деятельностей (действий)* с позиций научной школы человекообразного образования и с позиций разработчиков нынешних стандартов см. в табл. 2:

Человекообразный подход	Нынешние стандарты
Когнитивные	Познавательные
Креативные	В явном виде отсутствуют
Оргдеятельностные	Регулятивные
Коммуникативные	Коммуникативные
Ценностно-смысловые	Названы личностными

Таким образом, предложенные нами группы деятельностей (и действий) имеют определенные совпадения с аналогичными, кроме креативных, группами в стандартах. Однако при детальном описании перечней действий и операций расхождений окажется больше.

Одна из задач нашей научной школы – разработать обоснованные перечни универсальных учебных действий для человекообразного типа образования. Для этого необходимо:

1) выделить системы деятельностей, с помощью которых воплощаются принципы человекообразного образования (эти системы могут относиться к компетентностным, метапредметным, эвристическим и иным видам деятельностей);

2) выделить системы деятельностей, соответствующих определенным формам обучения и занятий (например, особый набор УУД существует для участников дистанционных эвристических олимпиад, проектов, ученических конференций, а также в очном обучении);

3) для каждой деятельности, входящей в ту или иную систему, нужно установить перечень действий (каждая учебная деятельность включает в себя отдельные действия; эти действия необходимо определить, а иногда их требуется назвать);

4) установить структуру действий в форме операций, проанализировать, чем и как каждое действие задается, как осуществляется, проверяется, оценивается;

5) разработать методику реализации универсальных учебных деятельностей, включающую систему контроля и оценки уровня их сформированности.

Разработка деятельностной составляющей содержания образования позволит представлять ее в формате компетенций как более комплексных требований к учебной деятельности, реализующей миссию ученика и заказ социума на его образование.

Литература

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10.
2. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Эйдос: интернет-журн. 2006. 4 мая. URL : <http://eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.
3. Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А.В.Хуторского. М. : Науч.-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.
4. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. №2. С. 3–10.
5. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. №5. С. 3–12.
6. Тришина С.В., Хуторской А.В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования // Человек и его изменение в телекоммуникационных системах. Междисциплинарные аспекты исследований : материалы Всерос. науч.-практ. конф. г. Москва, 21–23 июня 2004 г. М. : ИСМО РАО, 2004. С. 74–79.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Эйдос: интернет-журн. 2002. 23 апр. URL : <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
8. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования // Нар. образование. 2003. №2. С. 58–64.
9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе : сб. науч. тр. / под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. М. : ИОСО РАО, 2002. С. 135–157.
10. Хуторской А. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Нар. образование. 2003. №5. С. 55–61.

Pedagogic grounds of diagnostics and estimation of competence results of education

There is described the model of competence approach to school education developed from the positions of scientific school of man conformable education.

Key words: competences, educational standards, key, metasubject, subject categories.

М.Ю. ЧАНДРА
(Волгоград)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ВУЗЕ

Обоснована актуальность проблемы управления качеством проектирования и реализации основных образовательных программ в вузе. Особый акцент сделан на рассмотрении основных положений системного, компетентностного, процессного подходов как методологических основ исследуемой проблемы управления.

Ключевые слова: процессный, системный, компетентностный методологические подходы, качество проектирования и реализации основной образовательной программы, управление качеством, процессная модель.

На современном этапе развития системы высшего профессионального образования в России проблема внутривузовского управления качеством проектирования и реализации основных образовательных программ приобретает особую актуальность. Потребность в ее исследовании, в первую очередь, обусловлена введением в действие федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), существенно расширяющих свободу вузов в части проектирования и реализации основных образовательных программ. Как известно, в ФГОС ВПО наблюдается смещение акцента требований к содержанию основной образовательной программы в область ее результатов, выраженных в формате компетенций выпускника. Это предоставляет возможность вузам страны осуществлять самостоятельный выбор содержания образования, образовательных технологий, оценочных средств основной образовательной программы и условий организации образовательного процесса с учетом потребностей регионального рынка труда, специфики научных школ, образовательных традиций и культурной среды вуза.

Вместе с тем «ФГОС ВПО не дает никаких рекомендаций по поводу того, как перестроить деятельность вуза, чтобы результа-