технічних ліцеїв та підготовчих відділень ВНЗ інженерно-технічного спрямування за науково-обґрунтованими інноваційними програмами (відповідним навчально-методичним комплектом) є перспективним у контексті забезпечення інженерно-технічного майбутнього України і одним з пріоритетних завдань національної ваги з точки зору підготовки нової генерації науково-технічних фахівців.

1. Бака И.И. Техническое творчество учащихся 9 и 10 классов. – К.: Рад. Школа, 1984. – 96 с.

2. Волощук І.С. Концептуальні засади розвитку творчих здібностей // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – №3. – С. 4 – 9.

3. Гороль П.К., Подоляк В.О. Технічна творчість учнів. – Вінниця, 1995. – 220 с.

4. Горский В.А. Техническое творчество школьников. – М.: Просвещение, 1981. – 96 с.

5. Дитрих Я. Проектирование и конструирование: Пер. с польск. – М.: Мир, 1981. – 456 с.

6. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень (За ред. В.О. Моляко, О.П. Пузики. – Житомир: Вид.-во Рута, 2006. – 320 с.)

7. Коберник О. Проектування на уроках трудового навчання // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2001. – №4. – С. 12 – 14.

8. Моляко В.А. Техническое творчество – основа подготовки молодежи к труду. – Киев: Знание, 1980. – 22 с.

9. Моляко В.А. Творческая конструктология (пролегомены). – К.: "Освита Украины", 2007. – 388 с.

10. Моляко В.А. Психология творческой деятельности. Знание, 1978. – 46 с.

11. Столяров Ю.С. Техническое творчество школьников: Вопросы теории и организации, образовательное и воспитательное значение. – М.: Педагогика, 1984. – 230 с.

12. Техническое моделирование и конструирование: Учеб. пособие для студентов пед. институтов …/ Под ред. В.В. Колотилова. – М.: Просвещение, 1983. – 255 с.

Стаття надійшла до редакції 25.09.2010

УДК 378:658

Віктор Локшин, *кандидат педагогічних наук,*
докторант відділу педагогіки і психології вищої школи
Інституту вищої освіти АПН України,
м. Київ

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНІСТНОЇ МОДЕЛІ МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СФЕРИ В КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Зміст освіти сьогодні не зводиться до знаннєво-орієнтованого компонента, а припускає цілісний досвід рішення життєвих проблем, виконання ключових (тобто стосовних до багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій.

Ключові слова: *компетентнісна модель, професійна компетентність, менеджер соціокультурної сфери, зміст освіти, модернізація освіти.*

Содержание образования сегодня не сводится к знание-ориентированного компонента, а допускает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (то есть касательных до многих социальных сфер) функций, социальных ролей, компетенций.

Ключевые слова: *компетентносна модель, профессиональная компетентность, менеджер социокультурной сферы, содержание образования, модернизация образования.*

The content of education doesn't mein inly knowledge-oriented component, and provides for holistic approach in life problems tackling, key functions, social roles, competence implementation (in many socio-cultural spheres).

Key words: *competence model, professional competence, manager in the sociocultural sphere, the content of education, the modernization of education.*

Постановка проблеми. Серед безлічі причин, що стримують відновлення освіти, можна назвати його відому однобічність, дисгармонічність, коли замість цілісного соціокультурного досвіду студенти фактично освоюють лише частину його, першою чергою компонент знань. Орієнтація на засвоєння знань про навколишній світ бере свій початок у період пізнього Відродження, коли в європейських школах стали відходити від релігійно-тоталітарної освіти, у процесі якої не усвідомлено заучувалися релігійні тексти формувалися на цій основі загальноприйняті норми поведінки. У цей же час був створений перехід до знаннєвої моделі, до свідомого засвоєння понять, до стихійно-матеріалістичного мислення.

© В. Локшин, 2010

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

Основний зміст. З розвитком суспільства освіта все більше здобувала загальну спрямованість. Повідомлювані студентам знання знаходили властивості системності. Цілісна наукова картина світу допомагала орієнтуватися в ньому, що й було доведено наступними успіхами цивілізації. Рівновага у відносинах "школи" і "життя" підтримувалося періодичним відновленням змісту освіта, в основному за рахунок включення в нього нових предметних областей, "запитуваних" виробництвом, що розвивається, і суспільними відносинами. Іноді в навчальні предмети вводилися розділи, що забезпечують зв'язок навчання із життям. Так з'являлися моделі політехнічної освіти, основ технологій, інтегрованих курсів у вигляді, приміром, основ громадянського права й т.ін.

Однак зміни соціальної, інформаційної, технологічної сферах не змогли не привести до становлення типу культури, для якої розум односторонньо знаннєвої освіти втрачав свою ефективність і навіть доцільність. Сьогодні можна говорити про кризу знаннєво-просвітницької парадигми, що зумовлений декількома причинами. Перша з них пов'язана зі зміною самого феномена знання і його співвідношень із суспільною практикою: добування інформації стає пріоритетною сферою професійної діяльності людини й умовою існування всякого сучасного виробництва взагалі, темпи відновлення знань порівнянні з темпами перебудови виробничих потокових ліній. У цих умовах, як непарадоксально, освіта в галузі знань стала втрачати зміст. Неймовірний потік інформації, що застаріває швидше, ніж студент закінчить університет, вже неможливо "втиснути" у програми. Навчання "вічним істинам", зрозуміло, необхідно, але без уміння обновляти оперативну частину свого культурного досвіду студент не може вважатися підготовленим до життя.

Інша причина кризи знаннєвої парадигми бачиться в тім, що відпадає необхідність перевантажувати пам'ять студентів істинами "про запас", тому що існують сховища інформації іншої природи. Треба тільки навчити студентів користуватися ними. Пріоритет самостійності й суб'єктивності індивіда в сучасному світі вимагає зміцнення загальнокультурного фундаменту освіти, розвитку вмінь мобілізувати свій особистісний потенціал для рішення різного роду соціальних, екологічних і інших завдань і розумного морально-доцільного перетворення дійсності. Фахівець, що не буде чекати інструкцій, а вступить у життя з уже сформованим творчим, проектно-конструктивним і духовно-особистісним досвідом. Структуру знаннєвої освіти "не налаштовано" на цю функцію.

Спроби вийти за рамки знаннєвої парадигми, розширити зміст освіти не в кількісному, а в якісному відношенні вживали давно, що насамперед відбилося в тих освітніх моделях, які висувалися й апробувалися в останні десятиліття. Назвемо першою чергою культурологічну модель змісту освіти, де втілюється ідея відбиття сукупності основних видів досвіду, освоєння якого лівим поколінням забезпечує наступність у соціокультурному прогресі. Автори концепції В.В. Краєвський, І.Я. Лернер виділяють чотири різнорідних компоненти культурного досвіду: знання про різні області дійсності, досвід виконання відомих способів діяльності, досвід творчої діяльності й досвід емоційно-ціннісного відношення до об'єктів і засобів діяльності людини.

Чи була ця модель реалізована на практиці? І так, і ні. З одного боку, високоефективний педагогічний процес не може не забезпечити присвоєння цілісного культурного досвіду, що й спостерігається в спонтанно виникаючій масовій практиці; з іншого боку – програмно-методична й нормативна база навчання, що відповідає такій моделі освіти, так і не була створена.

Розглянемо іншу модель, що також виходить за межі знаннєвої парадигми. В.С. Леднев і М.С. Каган думають, що основою змісту освіти виступає не сукупність науково-предметних областей, а діяльність людини, що представлена такими її видами, як практико-трансформаційна, пізнавальна, комунікативна, ціннісно-орієнтована, естетична.

Спроби вийти за межі предметно-знаннєвої освіти здійснювалися й у системах розвиваючого навчання. Так, Л.В. Занков наголошував на прискоренні загального інтелектуального розвитку дітей за рахунок реалізації в навчальному процесі таких принципів, як навчання на високому рівні труднощів, що веде до ролі теоретичних знань, проблемне, індивідуалізації, проходження матеріалу швидким темпом і ін.

На наш погляд особлива роль перш за все виділяється розвитку теоретичного мислення в майбутніх менеджерів соціокультурної сфери, основним предметом засвоєння стає так звана змістовна абстракція, тобто загальний принцип рішення різних завдань з деякої предметної області, коли студенти опановують теоретичними поняттями, які служать для них інструментом побудови способів діяльності в деякій предметній області. Іншими словами, що розвиток навчання – це не просто ще одна методика, але й новий

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

вид змісту освіти, що сприяє формуванню інтелектуальної компетентності студента.

Серед помітних спроб реконструювати зміст освіти назвемо прагнення проектувати освітні системи, орієнтовані на розвиток особистісної сфери студентів. Згадаємо роботи В.С. Ільїна, де запропоновано ідею побудови змісту освіти у відповідності зі структурою особистості. Щоб освіта формувала "цілісну особистість", необхідно, думав учений, відбити в його структурі основні ситуації життєдіяльності людини, цінності суспільства, у якому він живе. У цьому контексті відзначимо й дослідження з проблеми особистісно орієнтованої освіти, пов'язані з вивченням особистісного досвіду як компонента змісту освіти, а також специфічних засобів його відбору. У них показано, що за становлення особистісної сфери вихованця також відповідальний певний вид змісту освіти, названий особистісним досвідом: особистісної самоорганізації (І.В. Лисенко), діалогічний досвід (С.В. Бєлова), особистісної волі (В.В. Зайцев) і ін.

Пошук шляхів виходу за рамки знаннєвої парадигми вживався творцями інтегрованих навчальних курсів, типу теорії рішення винахідницьких завдань (ТРВЗ), а також розроблювачами організаційно-діяльнісних ігор (М.М. Гаків, В.Я. Платов, А.А. Тюків); проектного методу навчання; теорії й практики школи "діалогу культур" (В.С. Біблер); творцями курсів громадянського права, екології, "етичної граматики"; прихильники включення в зміст освіти проблематики "наука й моральність" (В.І. Толстих) і ін.

Виходячи з того, існують "дві освіти". Перша, представлена в програмах, підлягає обов'язковому засвоєнню й контролю, друга – "схована освіта" (В.І. Слободчиков) – є свого роду вторинним продуктом освітнього процесу. Сюди, по суті, ставляться всі результати, що сприяють формуванню компетентності, особистісного досвіду й інших показників освіченості, які не можна скласти з набору знань і вмінь. І, як це часто буває в процесі соціальних модернізацій, те, що раніше було побічним, тепер стає пріоритетним.

На сучасному етапі: "суспільство, що розвивається, потрібні сучасно утворені, моральні-етичні люди, які можуть самостійно приймати рішення вибору, здатні до співробітництва, відрізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, готові до взаємодії, володіють почуттям відповідальності за долю країни, за її соціально-економічне процвітання".

Як видно, у цьому чітко представленому соціальному замовленні говориться переважно про діяльно-творчий аспект освіченості, тоді як існує предметно-знаннєва освіта, яка краще забезпечує реалізацію орієнтовного компонента творчої активності.

Прогнозуючи, як можна модернізувати освіту на компетентнісній основі використовується підхід, який сьогодні активно обговорюється (Є.Я. Коган, В.В. Лаптєв, О.Є. Лебедєв, Є.А. Ленская, А.А. Пінський, І.Д. Фрумін, Б.Д. Ельконін і ін.). У ньому відбитий *такий вид змісту освіти, що не зводиться до знаннєво-орієнтованого компонента, а припускає цілісний досвід рішення життєвих проблем, виконання ключових (тобто стосовних до багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних ролей,* ***компетенцій***. Зрозуміло, предметне знання при цьому не зникає зі структури освіченості, а виконує в ній підлеглу, орієнтовну роль. "Ми відмовилися не від знання як культурного предмета, а від певної форми знань (знань "про всякий випадок", тобто відомостей)".

Компетентнісний підхід висуває на перше місце недостатню інформованість студентів, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають у наступних ситуаціях:

1) у пізнанні й поясненні явищ дійсності;

2) при освоєнні сучасної техніки й технології;

3) у взаєминах людей, у нормах, при оцінці власних учинків;

4) у практичному житті при виконанні соціальних ролей громадянина, члена родини, покупця, клієнта, глядача, городянина, виборця;

5) у правових нормах і адміністративних структурах, у споживчих і естетичних оцінках;

6) при виборі професії й оцінці своєї готовності до навчання в професійному навчальному закладі, коли необхідно орієнтуватися на ринку праці;

7) при необхідності розв'язування власних проблем: життєвого самовизначення, вибору стилю й способу життя, конфліктних ситуацій.

На думку Б.Д. Ельконіна, у рамках компетентністного підходу треба будувати й заздалегідь задавати "ситуації включення". Слово "включення", означає оцінку ситуації, проектування дій і відносин, які вимагають тих або інших рішень.

Таке навчання відрізняється від того, де необхідно "запам'ятати й відповісти", де є готова формула, в яку треба тільки підставити значення. Студент повинен усвідомити постановку самого завдання, оцінити новий досвід, контролювати ефективність власних дій. Словом, мова йде про проект рішення життєво значимої проблеми. Звідси й назва методу, що забезпечує формування компетентності, – проектний.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

Відмінність компетентністної моделі освіти від знаннєвої так само відрізняється, як, скажемо, знайомство з правилами гри в шахи від самого вміння грати. Студент, що опанував основами наук, зіштовхуючись з реальним життям, імовірно, потрапить у ту ж ситуацію, у яку потрапив великий комбінатор під час сеансу одночасної гри, коли їм були програні всі 30 партій. І це зрозуміло: адже в нього не було ігрового досвіду! А правила гри він знав...

Здається, проголосивши основою змісту освіти не знання, а більше складну культурно-дидактичну структуру – цілісну компетентність, ми викличемо на себе шквал критики й питань. Припускаючи, наскільки вони каверзні, спробуємо сформулювати деякі з них: чи зведеться все культурне різноманіття змісту освіти лише до ключових компетенцій? Як буде виглядати при такому підході структура змісту освіти? Чи збережеться його традиційна предметна організація, тотожна переліку відповідних наук, або треба буде створювати нову номенклатуру предметних областей, націлених на ключові компетентності? І скільки таких? Називають від 3 до 140... Як буде виглядати сам навчальний предмет, якщо його основу складе не ланцюжок логічно зв'язаних ідей і понять, а якісь області діяльності соціокультурного досвіду? У контексті методичного аспекту навчання чи можна буде сформувати культурно-компетентну людину за допомогою традиційних знаннєво-спільнісних методів або знадобляться деякі інші: проектні, імітаційно-моделюючі, дослідницькі, інформаційні й т.ін.? Чи кожному студенту доступно компетентнісна освіта або треба заздалегідь передбачати кілька освітніх маршрутів? Чи збережеться при такому підході незмінна класно-визначена система навчання або можливе створення більше гнучких, мобільних, проблемно-групових форм, що реалізують індивідуальні освітні маршрути?

Висловимося по суті поставлених питань. Перехід до нового рівня цілісності освіти не можна здійснити шляхом чисто кількісної зміни традиційних елементів або простого відновлення їхнього складу. Напрошується думка про заміну теоретичних знань на прикладні, практично-орієнтовані, однак, мабуть, це завдасть шкоди фундаментальності освіті. Можна, збільшити питому вагу соціокультурних, життєво-практичних умінь у структурі змісту освіти? Але це швидше за все не вміння, а види досвіду, які формуються не так, як звичайні предметні вміння, а створюються в навчальному процесі, що імітує життєві проблеми й пошук їхнього рішення.

Специфіка компетентністного навчання полягає в тому, що засвоюється не "готове знання", кимось запропоноване до засвоєння, а "простежуються умови походження даного знання". Мається на увазі, що студент сам формулює поняття, необхідні для рішення завдання. При такому підході навчальна діяльність, періодично здобуваючи дослідницький або практико-перетворювальний характер, сама стає предметом засвоєння.

Ясно, що з простої суми знань і вмінь "скласти" компетентну людину не вдасться. Інтеграція в змісті освіти понять, способів людської діяльності, творчого потенціалу, досвіду прояву особистісної позиції здійснюється в процесі створення всіх цих видів, що навчається на основі, свого власного досвіду, що, своєю чергою, повинен стати предметом рефлексії, дослідження, оцінки. Це можливо в тому випадку, коли цей досвід прийме відчужену форму, втілиться в матеріальному або ідеальному, соціально й особистістісно значимому продукті, створеному самим тим, яких навчають.

Думка про те, що компетентнісно-орієнтоване навчання закінчується не відповіддю, а створенням продукту, підтвердженню, зокрема, багатовіковим досвідом включеного навчання. Майстри, учені, діячі мистецтва завжди готувалися в рамках "школи" до наукової, художньої, спортивної й т.ін. діяльності, створюючи при цьому творчий продукт разом зі своїм учителем і освоюючи не тільки відомості й правила, але й метод, підхід, стиль ефективної роботи, систему цінностей, якою керувався даний майстер. Згадаємо систему Монтес-Сміта й організаційно-діяльнісні ігри Г.П. Щедровицького! При такому навчанні студент засвоює нові види досвіду: виявляє й ідентифікує проблеми, здобуває навички дослідження й проектування співробітництва, застосовує відомі й створює нові технології одержання продукту, оцінює якість результату й т.д.

Психологічний механізм формування компетентності істотно відрізняється від механізму формування понятійного "академічного" знання. Зумовлено це насамперед тим, що звичайне шкільне знання призначене для запам'ятовування або відтворення або в найкращому разі для одержання іншого знання логічним або емпіричним шляхом. Навряд чи учня можна навчити компетентності. Таким він може стати лише сам, знайшовши й апробувавши різні моделі поводження в даній предметній області, вибравши з них ті, які найбільшою мірою відповідають його стилю, домаганням, естетичному смаку й моральним орієнтаціям. Компетентність, таким чином,

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

з'являється як складний синтез когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду.

Можна припустити, що методологія проектування особистісно-розвиваючих освітніх систем, активно розроблювальна в останні роки (Н.А. Алексєєв, Є.В. Бондаревська, І.С. Якіманська й ін.), але, на жаль, незначною мірою застосована в практиці в умовах знаннєвої парадигми освіта, при переході до компетентністної освітньої моделі буде нарешті по-справжньому задіяна.

Подальша розробка моделі компетентністної освіти пов'язана з переходом від загальнотеоретичного подання про його зміст до побудови предметних освітніх програм, адекватних їм ситуаційно-моделюючих технологій і контрольно-вимірювальних матеріалів. Термін "предметні програми" тут знаходить новий зміст. Мова йде не тільки про наукову область, але й про деяку сферу діяльності, про практику.

У структурі орієнтовної основи діяльності виділимо наступні елементи: а) предмет і способи (розумової, організаційної, комунікативної й ін.); б) понятійне знання про сутність створюваного в цій діяльності предмета або процесу; в) набір апробованих на власному досвіді способів діяльності; г) досвід виконання цієї діяльності в проблемних умовах при неповноті завдання умов завдання, дефіциті інформації, невиявленості причинно-наслідкових зв'язків, непридатності відомих варіантів рішення; д) механізм рефлексії, що проявляється у своєрідному тестуванні ситуації.

Компетентність як властивість індивіда існує в різних формах: як ступінь умілості, способу особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення), якогось підсумку саморозвитку індивіда або форми прояву здатності й ін.

Природа компетентності така, що вона, будучи продуктом навчання, не прямо випливає з нього, а є, скоріше, наслідком саморозвитку індивіда, його не стільки технологічного, скільки особистісного росту, наслідком самоорганізації й узагальнення діяльнісного й особистісного досвіду. Компетентність – це спосіб існування знань, умінь, освіченості, що сприяє особистісної самореалізації, знаходженню вихованцем свого місця у світі, внаслідок чого освіта з'являється як високомотивовано й у справжньому змісті *особистісно орієнтоване, що* забезпечує максимальна затребуваність особистісного потенціалу, визнання особистості навколишніми й усвідомлення нею самої власної значимості.

Донедавна феномен компетентності зв'язувався найбільше зі сферою професійної освіти. Завжди було ясно, що компетентність не тотожна "проходженню курсу", а пов'язана з деякими додатковими передумовами розвитку фахівця, його власним творчим потенціалом і якістю освіти, що він одержав. Саме в професійній школі, орієнтованої на компетентність, зародилися такі специфічні методи підготовки компетентних фахівців, як підхід з одержання завдань, що імітаційно моделює, проектний і контекстний способи навчання, інтеграція навчальної й дослідницької роботи.

Компетентнісний підхід у сфері загальної освіти – нове явище для вітчизняної дидактики. На відміну від професійної компетентності, що має нормовану сферу додатка, що зложилися зразки результатів діяльності й вимоги до їхньої якості, *ключова (загальноосвітня) компетентність* проявляються як певний рівень функціональної грамотності. Ці два види компетентності поєднують досвід, що зводиться не до набору знань і вмінь, цілісність і конкретність сприйняття ситуації, готовність до одержання нового продукту.

Гіпотетично можна визначити загальні характеристики освітньої програми, орієнтованої не на предметно-знаннєву, а на компетентністну модель освіти:

1) опис ознак і очікуваного (планованого) рівня компетентності в деякій області;

2) визначення необхідного й достатнього набору навчальних завдань-ситуацій (до речі, тут також потрібна експертиза фахівців), послідовність яких вибудувана відповідно до зростання повноти, проблемності, конкретності, новизни, життєвості, практичності, міжпредметності, креативності, ціннісно-значеннєвої рефлексії й самооцінки, гуманітарної експертизи рішень, необхідності сполучення фундаментального й прикладного знання;

3) технологія процесу, в тому числі послідовність пред'явлення студентам завдань-ситуацій різних типів і рівнів;

4) алгоритми й евристичні схеми, що організують діяльність студентів по подоланню скрутних ситуацій;

5) технологія супроводу, консультування й підтримки студентів у процесі проходження програми.

Як же здійснити перехід від предметно-знаннєвої до більше цілісної моделі освіти, де пріоритет буде відданий досвіду, компетентності, суб'єктності? Для цього, як нам представляється, не слід заміняти одну модель іншою, можливе співіснування двох парадигм – знаннєвої – предметної й компетентністної. Назвемо тут три варіанти можливих моделей: *перший – знаннєво-академічна* система реалізується в початковій і

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

основній школі, а в старшій профільній – компетентнісна; *другий* – передбачається одночасне функціонування двох елективних варіантів освіти: академічного й практико-орієнтованого, компетентністного (щось начебто вузівського і реального); *третій* – розробляються перехідні форми побудови освіти за допомогою включення в навчальний план інтегрованих курсів, у яких предметні області співвідносяться зі сферами компетентності. Цілком можливі й інші варіанти, але поки ясно лише одне: перехід на новий щабель не можна здійснити шляхом "раптових" адміністративних дій. Мають бути глибока розвідка й модернізація теоретичних підстав конструювання освітніх систем з метою створення інформаційної, науково-методичної бази й системи підготовки кадрів, формування нового педагогічного мислення в суспільстві.

Перші кроки до побудови компетентнісної моделі освіти необхідно робити вже сьогодні. Як першочергові міри позначимо три основні. Перша – *розширити в структурі навчальних програм по загальноосвітніх дисциплінах міжпредметний компонент*, тобто включити в зміст даного предмета навчальний матеріал з інших областей знання й практики з вказівкою можливостей використання, наприклад, досліджуваного розділу математики в області фізики, техніки й т.ін. і закінчуючи більше складними прикладними завданнями, що припускають побудову математичної моделі, процедур виміру та ін. Даний компонент повинен стати перед студентами у формі міжпредметних завдань, які в принципі не можуть бути вирішені засобами одного предмета. Розв'язати таке завдання – це не те ж саме, що розповісти про те, де й ким використовується даний матеріал. Природно, що таке розуміння суті засвоєння матеріалу повинне знайти відбиття й у відповідних контрольно-вимірювальних матеріалах, а в остаточному підсумку й у тестах єдиного державного іспиту.

Наступний крок означає ***створення принципової схеми введення компетентністних елементів в усі освітні області навчального плану***. Це буде свого роду набір вимог, тобто освітній стандарт для побудови навчального предмета, орієнтованого на компетентність, а не на "відтворення матеріалу". Одночасно з таким коректуванням освітніх програм повинна проводитися робота й по координації, узгодженню "внесків" різних освітніх областей у загальний набір ключових компетентностей.

Нарешті, *реальною організаційною формою реалізації компетентністної моделі освіти повинна стати вища школа* яка створюється з обліком дидактичних закономірностей компетентністної освіти й варіативних шляхів реалізації, освітніх можливостей і потреб громадян.

Висновки. Виконання цих першочергових завдань неможливо без творчого співробітництва професіоналів, що розробляють зміст освіти, з практиками з управління бізнесом в соціокультурній сфері, від інноваційних пошуків яких і їхніх зустрічних ініціатив значною мірою залежить успіх модернізації системи вищої освіти.

1. Громыко Ю.В. Понятие и проект в теории развивающего образования.

2. Дидактика и жизнь. – М., 2007.

3. Дисидентка В.В. Виды обобщения в образовании. – М., 2007.

4. В.В. Дисидентка // Вестник РАО. – 2000. – № 2.

5. Эльконин Б.Д Понятие компетентности з позиции развивающего обучения // Современные подходы к компетентносно-ориентированному образованию. Красноярськ, 2002.

6. Ильин В.С. Формирование личности студента (целостный процесс). – М, 2004.

7. Зеленцова А.В. Личностный опыт в структуре содержания образования. Дис. канд. пед. наук. Волгоград, 1996.

8. Крюкова Е.А. Теоретические основы проектирования и использования индивидуально-развивающих педагогических способов. Дис. докт. пед. наук. Волгоград, 2000.

9. Серите В.В. Образование и личность. – М., 2007.

Стаття надійшла до редакції 17.06.2010

"Тиша – це мова, якою говорить до людини Бог"
Кожний із нас життю є брат.
Щастя – це трикутник, а в нім три боки: віра, надія, любов.
Душа – це битий шлях на невідомих дійсності полях.
Велика простота – найвища досконалість.

Богдан-Ігор Антонич
поет, прозаїк 1909 – 1937

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com