

Министерство образования и науки Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Московский педагогический государственный университет»



С. Г. Воровщиков, Е. В. Орлова

**РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ
УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ:
ВНУТРИШКОЛЬНАЯ СИСТЕМА
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО
И УПРАВЛЕНЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**

Монография

МПГУ
ПРОМЕТЕЙ
Москва-2012

УДК 373
ББК 74.202.4
В751

Рецензенты:

Шклярова О. А., кандидат педагогических наук, профессор кафедры управления образовательными системами, зам. декана ФПК и ППРО Московского педагогического государственного университета;

Волошко И. Г., директор государственного бюджетного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением английского языка № 1234, г. Москва;

Рябова Н. П., директор государственного бюджетного общеобразовательного учреждения центр образования № 2030, г. Москва;

Свириш А. А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образовательными системами Московского педагогического государственного университета

В751 Воровщиков С. Г., Орлова Е. В. Развитие универсальных учебных действий: внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения: Монография. – М.: МПГУ, 2012. – 210 с.

Монография содержит теоретические и практические материалы экспериментальной работы по созданию, обоснованию и апробации внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения развития универсальных учебных действий учащихся. Рассмотрены идеологические, содержательные, дидактические, методические и управленческие аспекты решения проблемы освоения учащимися метапредметного содержания образования. Создание, теоретическое обоснование и апробация представленных материалов осуществлялось в рамках сетевой экспериментальной площадки Московского педагогического государственного университета.

Монография обращена к руководителям и педагогам школ, студентам и преподавателям педагогических вузов, осознающих важность целенаправленного развития умений учащихся учиться.

ISBN 978-5-4263-0095-8

© МПГУ, 2012

© Издательство «Прометей», 2012

*Моей дочке Настеньке, которая,
дай Бог, уже через год будет учиться
в первом классе, и внуку Дмитрию,
которому это предстоит только
через три года...*

СОДЕРЖАНИЕ

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ, ОБЩЕУЧЕБНЫЕ УМЕНИЯ И «БРИТВА ОККАМА» (вместо приветствия)	6
Лирическое отступление. <i>Тоффлер Э. «Шок будущего»</i>	16
1. УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ, ИЛИ ВСЕ-ТАКИ ОБЩЕУЧЕБНЫЕ УМЕНИЯ: история определения приоритетного компонента содержания общего образования	17
Лирическое отступление. <i>Соловьев В. С. «Письма разных лет»</i>	48
2. КЛАССИФИКАЦИЯ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ: деятельностный компонент метапредметного содержания образования	49
Лирическое отступление. <i>Гессен С. И. «Основы педагогики. Введение в прикладную философию»</i>	70
3. МЕТАПРЕДМЕТНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА: проект целостной внутришкольной системы учебно-методического сопровождения формирования и развития общеучебных умений	72
Лирическое отступление. <i>Ильенков Э. В. «Школа должна учить мыслить»</i>	99
4. УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ: определение ключевых понятий и основных процедур	101
Лирическое отступление. <i>Флоренский П. А. Письмо В. И. Вернадскому</i>	127

5. ТЕХНОЛОГИЯ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЕМ И РАЗВИТИЕМ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ: управление созданием и реализацией внутришкольной системы учебно-методического сопровождения формирования и развития общеучебных умений.	128
Лирическое отступление.	
<i>Лихачев Д. С. «Раздумья».</i>	168
6. КЕЙСОВЫЕ ЗАДАНИЯ: определение уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов по организации освоения учащимися универсальных учебных действий	169
Лирическое отступление.	
<i>Мамардашвили М. К.</i> «Проблема человека в философии»	191
ЕЩЕ РАЗ О РАЗВИТИИ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ (вместо прощания)	192
Лирическое отступление.	
<i>Брунер Дж. «Культура образования»</i>	197
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	198

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ, ОБЩЕУЧЕБНЫЕ УМЕНИЯ И «БРИТВА ОККАМА» (вместо приветствия)

В конце концов приходится считаться
С последствиями собственных затей.
*Иоганн Вольфганг Гете, «Фауст»,
Часть вторая, «Лаборатория в средневековом духе»*

NON SCHOLAE, SED VITAE DISCIMUS
Не для школы, для жизни учимся

Уважаемый коллега!

О содержании предлагаемой монографии читатель может получить общее представление, прочитав название и аннотацию, просмотрев оглавление. Тем не менее, мы сочли необходимым написать несколько слов, обращенных к читателям и исполняющих роль громозвона, чтобы эта работа избежала более суровой критики, чем та, которую она, несомненно, заслуживает.

Мы сочли необходимым еще раз продемонстрировать актуальность универсальных способов получения и применения знаний и определить место данной публикации в процессе разработки и обоснования внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития учебно-познавательной компетентности учащихся.

Сегодня ни у кого не вызывает сомнения, что точкой роста идеологических и организационных основ современной школы должны стать права, интересы и способности ребенка. Школа является, видимо, единственным социальным институтом, который обязан и может взять на себя реализацию прав ребенка на его полноценное личностное развитие. Одним из условий реализации этого права является владение учеником умениями учиться.

Было бы примитивно и наивно сводить учебно-познавательную компетентность к освоению общеучебных умений, однако без них формирование названной компетентности маловероятно. В этом случае уместно воспользоваться аналогией с формированием речевой культуры ученика. Знание ребенком правил орфографии, пунктуации, морфологии позволяет нам говорить лишь только о его грамотности. Но грамотность является необходимой предпосылкой и основой речевой культуры.

Поэтому отрадно, что в современных образовательных стандартах общего образования впервые в истории отечест-

венного образования легитимно на государственном уровне умения учиться выделены как самостоятельный и важный компонент содержания образования: «В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом значении) этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [50, с. 27].

Таким образом, разработчики стандарта ввели понятие «универсальные учебные действия», которое в педагогической теории и практике имело локальное распространение в отличие от общепринятого понятия «общеучебные умения». Таким образом, нарушена незыблемая истина методологического принципа «бритвы Оккама», которая гласит: не надо множить лишние сущности без надобности. Действительно, не надо вводить новые понятия, чтобы объяснить какое-то явление, если это явление можно объяснить известными всем традиционными понятиями.

Кроме того, федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (ФГОС) впервые определили не только **предметные**, но **личностные** и **метапредметные образовательные результаты**. А. В. Хуторской по этому поводу справедливо недоумевает: «Если же разработчики стандартов считают, что с одной стороны есть личностные результаты образования, а с другой – неличностные (метапредметные и предметные), тогда это противоречит самой концепции личностно-ориентированного образования, поскольку ведет к отчуждению планируемого образования (предметного и метапредметного) от личности учащихся. Если метапредметные и предметные результаты неличностные, тогда чьи же они? Учителя? Автора учебника? Учебного предмета? Если так, зачем их требовать от ученика? <...> Мы считаем, что такая классификация научно не обоснована, поскольку лишена общего основания. В рядоположный перечень включены разноуровневые понятия. Личностные результаты – это продукт деятельности личности. А метапредметные и предметные образовательные результаты – чей продукт? Разве не личности ученика?» [156].

Дополнительную путаницу в понимании состава и структуры образовательных результатов вносит выделение особой группы личностных действий, но уже в метапредметных ре-

зультатах, понимаемых разработчиками стандарта как «освоенные обучающимися универсальные учебные действия» [104, с. 3]. Попытку сведения метапредметных образовательных результатов только к универсальным учебным действиям А. В. Хуторской справедливо определяет как «существенный недостаток» данных стандартов [156].

Подобное упрощение и искажение важнейшего и необходимого для отечественного образования явления метапредметности может привести к дискредитации как этого феномена, так и самого стандарта. Согласитесь, что это напоминает ситуацию, нарисованную в свое время Олжасом Сулейменовым:

Сапожник всем шил сапоги
на свой размер,
он полагал, что этим делает людей равными,
изувер.
А был он бонапартовского роста,
носить такие сапоги нам, великанам,
было непросто.
И каждый думал, что сапог
придумал бог,
чтобы почаще мусульманин
молиться мог.
(При молитве сапоги снимаешь,
понимаешь?)
Таким образом: молитва –
песня занемевших ног...
Аллах велик! Молимся мы теперь всем аулом,
чтобы сапожник стал большеногим.
Чтобы портной не был столь пузатым,
а скорняки-шапочники – так узколобы.

А. В. Хуторской делает вывод: «Суть метапредметного содержания образования в нынешней версии стандартов не раскрыта. В результате метапредметность образовательных результатов для большинства учителей, методистов, авторов учебников, управленцев образования осталась малопонятным требованием. Попытки разработчиков стандартов отыскать метапредметность в известных психологических теориях Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, в которых ее никогда не существовало, вносит еще большую неразбериху. Учителям нынешний стандарт непонятен» [156]. Действительно, федеральный стандарт не должен игнорировать имеющуюся в отечественной педагогике историю исследования метапредметности. Например, А. В. Хуторской утвер-

ждает: «Учебные метапредметы, метапредметное содержание и метапредметная образовательная деятельность достаточно давно – более 20 лет – проектируются и реализуются нашей научной школой, в основе которой заложен принцип человекообразности» [156]. В качестве доказательства истинности этого утверждения мы можем привести ссылки на учебные пособия метапредметов «Числа» и «Мироведение», изданных как раз двадцать лет назад [154; 155].

Таким образом, трудно не согласиться со справедливыми словами А. В. Хуторского: «Включение в стандарты метапредметности, на мой взгляд, прогрессивный шаг. Но сделано это без должного научного обоснования, с неправомерным отождествлением метапредметной и общеучебной деятельности, подменой педагогических и дидактических понятий психологическими. Решая важную задачу гуманизации образования, разработчикам не удалось избежать “психологизма”, опасности которого предупреждали еще Г. П. Щедровицкий и В. В. Краевский» [156].

Данное обстоятельство, а также другие причины, которые побудили нас снова обратиться к осмыслению решения проблемы освоения школьниками общеучебных умений, обусловили содержание и архитектуру нашей монографии. Ведь очевидно, что требуются не просто методические рекомендации учителям-предметникам, а необходимое пакетное многоуровневое решение в общешкольном формате сложной системной проблемы, имеющей содержательные, технологические, квалиметрические и управленческие аспекты:

– **Содержательные аспекты** освоения универсальных учебных действий.

ФГОС провозгласили в качестве важнейшей задачи современной системы общего образования «формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию» [50, с. 3]. В рамочном по своей сути документе «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе», входящем в состав стандарта, представлено перечисление универсальных учебных действий. Почему-то данное издание позиционируется авторами как пособие для учителя, однако, на самом деле, эта публикация обращена к самим разработчикам стандарта, ибо представляет собой некие размышления о психологических основаниях определения содержания универсальных учебных действий. В данной публикации **всего на двух с половиной страницах** просто перечислены универсальные учебные действия, которые объ-

единены в четыре группы: *личностные; регулятивные; познавательные; коммуникативные.*

Такое игнорирование пусть и недолгой, и не во всем успешной педагогической истории общеучебных умений в отечественном образовании побудило нас с Еленой Владиславовной Орловой написать первую главу **«УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ ИЛИ ВСЕ-ТАКИ ОБЩЕУЧЕБНЫЕ УМЕНИЯ: история определения приоритетного компонента содержания общего образования»**. Мы представили краткое описание наиболее популярных отечественных классификаций общеучебных умений в хронологической последовательности их издания.

Обращаем внимание читателя, что перечень универсальных учебных действий, содержащийся в стандарте, является именно слабоструктурированным перечнем, он не может считаться корректной классификацией, ибо в нем не соблюдены **все основные правила классификации**, в основе которых лежат определенные требования к логическому делению объема понятий (правила одного основания, соразмерности, исключения, непрерывности). В связи с неясной классификационной основой, некорректностью формулировок отдельных действий по-прежнему, несмотря на наличие федеральных стандартов, остро стоит проблема отсутствия четкого определения состава и структуры общеучебных умений. Правда, авторы стандарта, указывая на его рамочный характер, тем самым предусматривают дальнейшее развитие содержательных формулировок. Кстати, в «Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения. Основная школа» приведены уже более корректные формулировки универсальных действий. Поэтому очевидна необходимость продолжения работы по классификации общеучебных умений, соответствующих идее универсальных учебных действий как важнейшего деятельностного компонента метапредметных результатов образовательного процесса.

В связи с этим мы сочли возможным, чтобы в качестве второй главы выступила **«КЛАССИФИКАЦИЯ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ: деятельностный компонент метапредметного содержания образования»**. Эта классификация, разработанная совместно с кандидатом педагогических наук Татьянченко Дмитрием Владимировичем, была впервые опубликована шестнадцать лет назад [113]. За эти годы не изменилась сама классификация, но постепенно формируется ее дидактическая, методическая и

управленческая экипировка [16–24; 56, с. 159–184; 87; 88; 94; 95; 123–130].

– **Технологические аспекты** освоения универсальных учебных действий.

ФГОС определяют перспективный во всех отношениях системно-деятельностный подход в качестве методологического основания развития универсальных учебных действий: «В соответствии с ним именно активность обучающегося признается основой достижения развивающих целей образования – знания не передаются в готовом виде, а добываются самими обучающимися в процессе познавательной деятельности. В образовательной практике отмечается переход от обучения как презентации системы знаний к активной работе обучающихся над заданиями, непосредственно связанными с проблемами реальной жизни». В связи с этим стандарт утверждает, что «метапредметные результаты формируются за счет реализации программы формирования универсальных учебных действий и программ всех без исключения учебных предметов» [104, с. 164]. В «Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения. Основная школа» в качестве основных условий и средств формирования универсальных учебных действий перечислены и кратко охарактеризованы учебное сотрудничество, совместная деятельность, разновозрастное сотрудничество, проектная деятельность обучающихся как форма сотрудничества, дискуссия, тренинги, общий прием доказательства, рефлексия, педагогическое общение [104, с. 177–189].

Путаницу в представление о формировании и развитии общеучебных умений вносит другая составная часть стандарта – пособие «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе». По мнению авторского коллектива, данное пособие «адресовано учителям начальных классов и родителям» [50, с. 2]. Поэтому оно завершается методическими рекомендациями, содержащими перечисление шести основных этапов реализации методологии и технологии формирования универсальных учебных действий. Подчеркнем, что технология формирования именно универсальных учебных действий, а не формирование дидактического или методического сопровождения данного процесса. Первый этап рекомендует учителю осуществлять «выделение **цели** формирования универсальных учебных действий, их функций в образовательном процессе, содержания и требуемых свойств с учетом возрастно-психологических особенностей учащихся» [50, с. 143]. Завершается перечисление формулировкой шестого этапа, реали-

зацию которого затруднительно отнести к компетенции учителя начальной школы: «Создание **учебников нового типа**, реализующих технологию формирования конкретных видов и форм универсальных учебных действий в данной предметной дисциплине, а также разработка соответствующих **учебно-методических пособий для учителей**» [50, с. 146].

Действительно, универсальные учебные действия должны активно использоваться и развиваться в границах всех учебных дисциплин, но теоретико-инструктивные, технологические и аксиологические основы его реализации могут формироваться прежде всего на метапредметных курсах и, как дополнительный вариант, на метапредметных занятиях общеобразовательных курсов. Поэтому очевидно, что данные рекомендации, не отражающие в полной мере специфику освоения деятельностного компонента метапредметного содержания образования, неизбежно требуют дальнейшей разработки и осмысления целостного дидактико-методического сопровождения освоения универсальных учебных действий.

Данное обстоятельство побудило нас обратиться к внутришкольному документу, способному интегрировать под своей обложкой целостный пакет нормативно-инструктивных документов учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся школы. В третьей главе **«МЕТАПРЕДМЕТНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА: проект целостной внутришкольной системы учебно-методического сопровождения формирования и развития общеучебных умений»** мы представили и кратко охарактеризовали состав и структуру данного внутришкольного документа, способствующего идеологической, содержательной, методической и организационной преемственности деятельности педагогического коллектива по формированию и развитию универсальных учебных действий. Следует отметить, что в качестве предмета данного варианта метапредметной образовательной программы мы взяли только деятельностный компонент метапредметного содержания образования. Мы еще раз подчеркиваем невозможность сведения всех метапредметных образовательных результатов только к универсальным учебным действиям. С нашей точки зрения, наиболее перспективной и обоснованной является точка зрения А. В. Хуторского, включающего в метапредметное содержание реальные объекты изучаемой действительности, в том числе фундаментальные образовательные объекты; общекультурные знания об изучаемой действительности, в том числе фундаментальные проблемы; общеучебные (метапредметные) умения,

навыки, обобщенные способы деятельности; ключевые (мета-предметные) образовательные компетенции [157, с. 198–216].

– **Управленческие аспекты** освоения универсальных учебных действий.

Руководители школы нуждаются в целостном инструментально оснащенном управленческом сопровождении освоения учащимися универсальных учебных действий, которое обеспечило бы скоординированность в образовательной деятельности учителей, работающих в одном классе, и преемственность деятельности педагогов начальной, основной и полной школы. Координационная основа внутришкольного управления играет ведущую роль в управлении научно-методической и педагогической деятельностью учителей-предметников, преподавателей метапредметных курсов, педагогов дополнительного образования, классных руководителей, приглашенных специалистов и преподавателей вузов, выступающих в качестве консультантов проектной и исследовательской деятельности учащихся. В связи с этим мы в четвертой главе **«УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ: определение ключевых понятий и основных процедур»**, написанной в соавторстве с Дмитрием Владимировичем Татьянченко, представили и кратко прокомментировали процедурный каркас управленческого сопровождения проектирования и достижения качества общеучебных умений.

Сложность и масштабность проблемы формирования и развития общеучебных умений учащихся обуславливает необходимость проектирования ее управленческого решения на технологическом уровне. В связи с этим в пятой главе **«ТЕХНОЛОГИЯ ВНУТРИШКОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЕМ И РАЗВИТИЕМ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ: управление созданием и реализацией внутришкольной системы учебно-методического сопровождения формирования и развития общеучебных умений»**, вновь написанной совместно с Еленой Владиславовной Орловой, мы постарались продемонстрировать, что не стоит рассчитывать на жизненность педагогических инноваций без соответствующего управленческого сопровождения, без выстраивания целостной внутришкольной системы программно-дидактического и научно-методического обеспечения.

– **Квалиметрические аспекты** освоения универсальных учебных действий.

Итоги международных исследований образовательных достижений PISA-2000-2011 свидетельствуют не только о низком уровне владения российскими учащимися необходимыми

ми ключевыми образовательными компетентностями, но и об отсутствии в отечественной школе самой практики изучения сформированности метапредметных результатов. Нерешенными являются инструментальные, технологические, кадровые, временные аспекты внутришкольных квалиметрических исследований уровня сформированности общеучебных умений у учащихся и уровня необходимой профессиональной компетентности педагогов. В шестой главе **«КЕЙСОВЫЕ ЗАДАНИЯ: определение уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов по организации освоения учащимися универсальных учебных действий»** мы исходили, прежде всего, из постулата деятельностиной природы феномена компетентности. Коль компетентность представляет собой опыт успешного осуществления того или иного вида деятельности, то и она не только формируется и совершенствуется, но и проявляется в деятельности. В связи с этим наиболее адекватной для взрослых людей формой выявления уровня готовности педагогов к формированию универсальных учебных действий являются именно кейсовые задания.

Завершая обращение к читателю, хотелось бы, в первую очередь, поблагодарить своего давнего друга и коллегу – Дмитрия Владимировича Татьянченко. Мы вместе в течение восемнадцати лет с той или иной мерой целенаправленности и усердия занимались темой монографии в качестве и учителей, и руководителей школы, и преподавателей университета, и консультантов по управлению. Совместно разработанные материалы вновь приобретают социальную актуальность.

Слова особой признательности заслуживают руководители и педагоги экспериментальных школ Москвы, благодаря которым и стал возможен сам факт реализации этого проекта на протяжении последних десяти лет. Скромный размер Введения позволяет перечислить фамилии только руководителей этих школ. Во многом благодаря их высокому уровню профессиональной компетентности, гражданскому равнодушию, воодушевляющему управлению и совершился сам факт многолетней экспериментальной работы: Новожилова Марина Михайловна, к. п. н. (НОУ СОШ «Росинка»), Аверина Нина Петровна (НОУ СОШ «Олимп-Плюс»), Орлова Елена Владиславовна, к. п. н. (ГБОУ СОШ № 26), Мальцева Ольга Филипповна (ГБОУ ЦО № 879), Храмихина Кира Ивановна (ГБОУ СОШ № 1220), Рыженко Татьяна Соломоновна (ГБОУ СОШ № 1280), Егорова Елена Александровна (ГБОУ ЦО № 1433), Болдина Тамара Герасимовна (ГБОУ гимназия № 1526), Кадыкова Елена Владимировна (ГБОУ гимназия № 1527), Носорева Ма-

рина Анатольевна (ГБОУ гимназия № 1636), Демин Сергей Викторович, к. э. н. (ГБОУ СОШ № 1945).

Выражаем искреннюю благодарность рецензентам за внимательное прочтение рукописи и неформальное участие в осмыслении и практической реализации положений монографии. Профессор Ольга Анатольевна Шклярова и доцент Александр Александрович Свирин традиционно стали рецензентами нашей очередной публикации и столь же традиционно остались глубокими и великодушными профессионалами. Экспертные суждения и апробация ряда предлагаемых документов в управленческой деятельности двух директоров лучших школ города Москвы с легко запоминающимися номерами – 1234 и 2030 – Ирины Григорьевны Волошко и Натальи Петровны Рябовой позволили придать теоретической монографии практическую устойчивость.

Мы искренне надеемся, что предлагаемые материалы вызовут заинтересованную критику исследователей-теоретиков и окажутся востребованными руководителями школ, станут еще одним управленческо-методическим инструментом в их многогранной и многоаспектной работе по совершенствованию учебно-познавательной компетентности школьников.

Москва, 2003–2012 гг.

ЛИРИЧЕСКОЕ ОТСТУПЛЕНИЕ

Умение учиться. ...Знание становится все более «скоропортящимся» продуктом. Сегодняшний «факт» превращается завтра в «дезинформацию». Это вовсе не довод против изучения фактов или суммы знаний – отнюдь нет. Однако общество, в котором отдельно взятая личность постоянно сменяет работу, место жительства, социальные связи и т. д. и т. п., расходует огромные деньги на эффективное профессиональное обучение. А потому в школах будущего должна преподаваться не только сумма знаний, но и умение ею оперировать. Школьники должны учиться умению отказываться от устаревших идей, а также тому, как и когда их заменять. Короче, они должны **научиться учиться**. Первые компьютеры представляли собой «память», или банк данных, плюс «программа», или набор инструкций, объяснявших машине, как манипулировать данными. Большие компьютерные системы последнего поколения не только накапливают значительно больший массив данных, но и обладают режимом мультипрограммирования, то есть оператор при обработке одной и той же базы данных может воспользоваться одновременно несколькими программами. Таким системам тоже нужна управляющая программа, которая выбирает программу для компьютера в данный момент. Способность к наращиванию числа программ и дополнение их главной управляющей программой неизмеримо повысила мощность компьютера.

Аналогичная стратегия должна использоваться и при наращивании адаптивных возможностей человека. Новым мощным дополнительным аспектом образования может стать инструктаж школьников о том, как учиться, как **разучиться** и как **перечувствоваться**.

Психолог Херберт Герджей из Организации по исследованию людских ресурсов в интервью автору дал этому простую формулировку: «Новое образование должно научить индивида, как классифицировать и переклассифицировать информацию, как оценивать ее достоверность, как при необходимости изменять категории, как переходить от конкретного к абстрактному и наоборот, как взглянуть на проблемы под новым углом зрения, как заниматься самообразованием. **В будущем безграмотным будет считаться не тот, кто не сможет читать и писать, а тот, кто не сможет учиться, забывать, что учил, и перечувствоваться**» [135, с. 450–451].

Элвин Тоффлер. «Шок будущего»

1. УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ, ИЛИ ВСЕ-ТАКИ ОБЩЕУЧЕБНЫЕ УМЕНИЯ: история определения приоритетного компонента содержания общего образования

Воровщиков Сергей Георгиевич
Орлова Елена Владиславовна

Не трогайте далекой старины.
Нам не сломить ее семи печатей.
А то, что духом времени зовут,
Есть профессоров и их понятий,
Который эти господа некстати
За истинную древность выдают.
Как представляем мы порядок древний?
Как рухлядью заваленный чулан,
А некоторые еще плачевней, –
Как кукольника старый балаган.
По мнению некоторых, наши предки
Не люди были, а марионетки.
*Иоганн Вольфганг Гете, «Фауст»,
Часть первая, «Ночь»*

ADHUC SUB JUDICE LIS EST
Спор продолжается и поныне

Проблему формирования и развития умений школьников учиться можно отнести к разряду сакраментальных и сакральных мотивов педагогики. Так, еще в «Великой дидактике» Яном Амосом Коменским было заявлено, что альфой и омегой школы должно быть изыскание и открытие метода, при котором учащие меньше бы учили, учащиеся больше бы учились; в школах было бы меньше одурения, напрасного труда, а больше досуга, радостей и основательного успеха [55, с. 243].

Казалось бы, что почти за четыре столетия после написания этих строк должна была быть разработана и принята на федеральном уровне корректная и удобная для пользования классификация общеучебных умений, сформирован полный пакет соответствующих методик и определен четкий управленческий механизм, способствующий эффективному формированию и развитию общеучебных умений школьников. Отнюдь. В качестве федерального стандарта классификации общеучебных умений в настоящее время выступает слабо структурированный и некорректно составленный перечень

универсальных учебных действий [50]. А существующее учебно-методическое сопровождение формирования и развития общеучебных умений трудно назвать целостной системой. Поэтому следует признать, что отечественная школа в настоящее время не располагает полным пакетом необходимых учебно-методических и управленческих средств решения содержательных, технологических, квалиметрических и управленческих аспектов проблемы формирования и развития общеучебных умений. Однако данное положение дел имеет свою историю в современной отечественной педагогике.

Еще в 1980 г. в методических рекомендациях «Каждого школьника научить учиться, жить и работать по-коммунистически», составленных М. М. Поташником, признается: «Уже ряд лет многие школы страны пытаются решить задачу “Учить школьников учиться”. И вместе с тем мы пока еще не можем быть довольны итогами этой работы. Еще многие ученики не владеют всей совокупностью особо важных умений и навыков рациональной учебы» [49, с. 32]. Ю. К. Бабанский через год, публикуя свою книгу «Рациональная организация учебной деятельности», почти дословно повторяет строки этих рекомендаций: «Уже ряд лет многие школы страны пытаются решить задачу “Учить школьников учиться”. И вместе с тем мы пока еще не можем быть довольны итогами этой работы. Еще многие ученики не владеют всеми особо важными общеучебными умениями и навыками» [3, с. 93].

Спустя двадцать лет в 2002 г. был проведен первый этап мониторинга эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования. Им были охвачены 43 тысячи десятиклассников из более полутора тысяч школ 65 регионов страны. Выводы были неутешительны: «Степень сформированности общеучебных и специфических умений **пока** (?! – выделено здесь и далее нами. – С. В. и Е. О.) еще недостаточно высока. При этом недостатки сформированности общеучебных умений отрицательно сказываются на формировании умений специфических, например, применять полученные знания для объяснения, прогнозирования и оценки изучаемых явлений» [85, с. 47]. Результаты второго этапа мониторинга образовательных достижений учащихся 10-х классов по русскому языку, обществознанию и алгебре, в котором приняли участие уже 70 тысяч десятиклассников из 48 регионов страны, были столь же неутешительны: «Далеко не все учащиеся владеют важнейшими умениями, связанными с чтением и интерпретацией текста, а также навыками создания своего собственного речевого высказывания на предложенную

тему... Чтение, понимание, умение интерпретировать текст – это ведущие общеучебные умения, необходимые школьнику не только для успешного усвоения курса русского языка, но и других предметов» [85, с. 43].

Эти данные были подтверждены международными исследованиями образовательных достижений российских 15-летних школьников PISA (Programme for International Student Assessment), проводимыми каждые три года, начиная с 2000 г. Исследование PISA направлено не на определение уровня освоения школьных программ, а на оценку готовности учащихся применять полученные в школе знания и умения в жизненных ситуациях. В этом отражаются современные тенденции в оценке образовательных достижений. Например, в исследовании PISA в 2006 г. приняли участие около 400 тысяч учащихся из 57 стран мира, представляющих общую совокупность почти в 20 миллионов учащихся 15-летнего возраста этих стран [11].

Во многих странах тестирование PISA считается одним из самых авторитетных исследований качества образования, «за его результатами следят с таким же азартом, с каким смотрят выступление национальной сборной на Олимпиаде: затаив дыхание, ждут, кто же окажется первым, кто вторым, кто третьим. Ведь объявление результатов PISA – одно из главных событий для национального образования. Именно так это воспринимается в большинстве стран мира. Вот, например, Германия в 2000 г. показала довольно позорные результаты. В стране это было воспринято чуть ли не как национальная угроза. Это обсуждалось повсюду – от домашних кухонь до заседаний правительства. Были приняты экстренные меры. И если в 2000 г. средний балл немецких подростков составлял 484, то в 2003 г. он вырос до 503, а в 2006 г. – до 516» [92].

К сожалению, таким общественным и политическим резонансом не сопровождаются низкие результаты образовательных достижений российских школьников, демонстрируемых ими на протяжении последнего десятилетия. Результаты, получаемые в области грамотности чтения, вызывают большую обеспокоенность, во-первых, в связи с низкими количественными показателями, и, во-вторых, в связи с их отрицательной динамикой. Так, по данным исследования PISA-2003, навыками грамотного чтения, необходимыми для успешной адаптации в обществе, обладает только 36% 15-летних учащихся России. Высокий же уровень грамотности в области чтения, то есть способность понимать сложные тексты, критически оценивать представленную информацию, формулировать гипотезы и выводы и т. д., продемонстрировали только 1,7% рос-

сийских учащихся (1,7% в 2006 г. и 3% в 2000 г.). Российские учащиеся в области грамотности чтения в 2006 г. заняли 37–40 места среди 57 стран мира (32–34 в 2003 г. из 40 стран и 27–29 в 2000 г. из 32 стран) [84].

По мнению международных экспертов, «результаты учащихся России свидетельствуют не только о недостаточной сформированности отдельных навыков чтения, но и о наличии более общей проблемы – **несформированности общих умений работы с информацией**. Очевидно, что эта проблема не может быть успешно разрешена средствами только одного какого-либо учебного предмета или группы предметов (например, средствами русского языка и литературы) или усилиями только одной какой-либо группы учителей (например, силами учителей начальных классов). Необходимо разработать и реализовать целевую комплексную программу, охватывающую все аспекты образовательной деятельности учащихся, все учебные предметы и все этапы обучения в школе» [72].

Исходя из результатов международных исследований, был сделан неутешительный вывод – российские старшекласники не готовы к успешной адаптации в обществе. Одну из причин такого положения дел эксперты сформулировали следующим образом: «В практике обучения российские учащиеся не встречаются с заданиями, составленными на материале из разных предметных областей, для правильного выполнения которых надо интегрировать разнообразные знания, использовать **общеучебные умения**, отбирать и использовать адекватные описываемой ситуации способы размышления, анализа, обоснований, коммуникации и т. п.» [72].

Конечно, можно долго и совершенно справедливо рассуждать о валидности мониторингового инструментария, об идеологическом и методическом конфликте западного прагматизма и фундаментальности отечественного образования. Не хотелось бы уподобляться гоголевской унтер-офицерской вдове, высекшей саму себя, но следует откровенно признать: большая и очень большая доля истины в этих выводах и печальных результатах все-таки есть.

Особое значение имеет формирование общеучебных умений для начальной школы. Еще В. А. Сухомлинский писал по этому поводу в своей знаменитой книге «Разговор с молодым директором школы»: «...главная задача начальных классов – это научить ребенка учиться. Научить его пользоваться тем инструментом, без которого ему с каждым годом все труднее и труднее овладеть знаниями, без которого он становится неуспевающим и неспособным. Вот здесь и возникает разрыв

между начальными классами и дальнейшими ступенями обучения. В начальных классах мы очень робко, несмело даем в руки ребенку инструмент, без совершенного владения которым невозможно представить его интеллектуальную жизнь, его всестороннее развитие. А потом в средних классах учителя требуют, чтобы инструмент этот в руках ребенка действовал быстро и безотказно. Учитель даже не интересуется, в каком состоянии этот инструмент, забывает, что его постоянно надо налаживать, не видит, что зачастую индивидуальный инструмент в руках ребенка сломался и только поэтому ребенок не может дальше учиться» [119, с. 20]. Мы вслед за Ю. А. Конаржевским можем повторить: «Писались эти строки почти 20 лет тому назад, но фактически проблема эта в нашей школе до сих пор не разрешена» [57, с. 146].

Действительно, за прошедшие четыре столетия умениям учиться уделялось недостаточно внимания, несмотря на их очевидную значимость. И. Я. Лернер всего в двух абзацах коллективной монографии «Теоретические основы процесса обучения в советской школе», опубликованной в 1989 г., представил краткую историю исследования общеучебных умений.

Позволим себе привести полностью эти два абзаца в виде пространной цитаты: «Первоначально в содержание образования включались только предметные способы деятельности, свойственные данной науке или данной отрасли деятельности. Способами усвоения овладевали стихийно, без их осознания. Впоследствии было замечено, что усвоение предметных знаний и способов деятельности сопряжено с межпредметными умственными способами деятельности, составляющими механизм процесса усвоения (анализ, абстрагирование, синтез, обобщение, умозаключение, сравнение и т. д.). Очень долго эти способы деятельности не включали сознательно в состав планируемого содержания образования. В XX в. и особенно в настоящее время они предусматриваются в программах наряду с предметными умениями. То, что в типовые программы их стали включать только в самые последние годы и без достаточно мотивированной системы, свидетельствует о длительности процесса осознания состава содержания образования и о сложности вопроса.

Вместе с тем опыт обучения показал, что и этих способов деятельности, содействующих усвоению и обеспечивающих его процесс (анализ, синтез и т. д.), недостаточно ни для полноценного усвоения, ни для подготовки учащихся к самостоятельной работе (умственной деятельности), ни для самообразования. Было обращено внимание на наличие третьей груп-

пы способов деятельности (умений). Это способы организации индивидом своей деятельности усвоения. Это умения, содействующие усвоению, организующие его, но не составляющие сам процесс усвоения. Они были названы учебными умениями или умениями учиться. В истории обучения XIX–XX вв. им отчасти уделяли внимание, хотя бы потому, что учили читать и писать. Учили также конспектировать, реферировать, конструировать доклады. В последние годы им стали уделять большое внимание (В. М. Коротов, Н. А. Лошкарева, А. В. Усова). Ограниченность этого внимания состоит в том, что учитывают только собственно практические условия усвоения (быстрое чтение, составление библиографии, письмо и т. д.). Но опыт столетий показал, что эти умения не были достаточны для достижения подготовки учащихся к организации своего усвоения на должном уровне. Частые жалобы учителей на то, что «учащиеся не умеют работать», «не умеют учиться» подтверждают это, хотя практическим умениям уделяют внимание многие учителя. Но сугубо умственным и другим, в частности организационным, умениям внимания не уделяют. Они не были выделены и не разработаны системно» [71, с. 274].

Действительно, только в 70-е гг. прошлого столетия в отечественной педагогике начинают разрабатываться подходы системного осмысления общеучебных умений и навыков. Эти исследования представлены, прежде всего, в работах Ю. К. Бабанского [2; 3], Г. Г. Герцова [26], Н. П. Гузика [34], В. М. Коротова [66; 67], В. А. Кулько [73], Н. А. Лошкаревой [81; 82; 105; 106; 108; 109; 169], В. Ф. Паламарчук [96], Н. Ф. Талызиной [121; 122], А. В. Усовой [141; 142], Т. И. Шаповой [162; 163] и др. Так, по заказу Министерства просвещения СССР Н. А. Лошкаревой впервые была разработана «Программа развития общих учебных умений и навыков школьников» [106; 169], ставшая на протяжении двадцати лет наиболее полным и подробным системным представлением состава и структуры данных умений. Отечественные дидакты предпринимали попытки определения содержания понятия «общеучебные умения и навыки»; искали общее основание для их классификации и проводили различную группировку; устанавливали специфические особенности отдельных групп умений; выявляли динамику развития каждой группы умений; определяли роль конкретных предметов в совершенствовании тех или иных групп общеучебных умений и т. д.

Очевидно, что эффективное формирование и развитие общеучебных умений предполагает соответствующее дидактическое, методическое и управленческое сопровождение этого про-

цесса. Несущей конструкцией данного обеспечения, предопределяющей дальнейшее развертывание взаимодействия педагогов по формированию учебно-познавательной компетентности учащихся, является классификация общеучебных умений. Поэтому одной из приоритетных задач исследования проблемы общеучебных умений до сих пор остается четкое и обоснованное определение состава и структуры общеучебных умений. Так, определяя направления совершенствования содержания образования, один из авторов культурологической концепции содержания образования И. Я. Лернер назвал в числе перспективных векторов именно «включение в состав содержания образования учебных умений, постановку задач подготовки к самообразованию и самостоятельному добытию и переработки новой информации» [71, с. 273]. При этом он признает: «Задача состоит в том, чтобы список общеучебных умений был учтен и предусмотрен в основных своих пунктах в зависимости от возраста учащихся в программах, учебниках и реальном учебном процессе. Учебные умения призваны вооружить учащихся способностью и готовностью к самоорганизации, реализации своих возможностей и самоконтроля» [71, с. 276].

Следует признать, что в 70–90-е гг., то есть в стартовый период разработки различных вариантов классификаций (называемых порой программами) общеучебных умений и навыков, большое влияние оказали работы Ю. К. Бабанского. Кстати, это отмечали и сами авторы классификаций [82, с. 3]. Говоря об общеучебных умениях и навыках, Ю. К. Бабанский также подчеркивает важность разработки программы данных умений: «Чтобы сформировать у учеников подобные умения и навыки, необходимо иметь четкую программу действий в каждом классе, при изучении всех предметов. С этой целью мы разработали классификацию основных умений и навыков учебного труда. При этом мы исходили из того, что учебная деятельность имеет свои основные структурные элементы: планирование задач и способов деятельности, мотивацию, организацию действий, самоконтроль» [2, с. 92].

Ю. К. Бабанский, опираясь на теорию деятельности, выделил в классификации основных умений и навыков учебного труда три группы. *Учебно-организационные умения* включали умение принимать и намечать задачи деятельности, умение рационально планировать деятельность, умение создавать благоприятные условия для деятельности: режим дня, гигиена рабочего места, закаливание. *Учебно-информационные умения* состояли из умения осуществлять библиографический поиск, работать с книгой, справочниками и др., работать с тех-

ническими источниками информации, осуществлять наблюдение. *Учебно-интеллектуальные умения* включали умения мотивировать свою деятельность, внимательно воспринимать информацию, логически осмысливать учебный материал, выделять в нем главное, решать проблемные познавательные задачи, самостоятельно выполнять упражнения, осуществлять самоконтроль в учебно-познавательной деятельности [2].

Ученый следующим образом комментирует данный подход: «Приведенный перечень умений и навыков соответствует не только структуре деятельности, но и процессу усвоения знаний, который состоит из таких основных элементов, как принятие цели, мотивация усвоения, восприятие (получение, добывание, поиск) учебной информации, осмысливание ее, практическое оперирование полученной информацией, текущий самоконтроль, закрепление, итоговый анализ результатов усвоения. В отдельных из перечисленных нами общеучебных умениях как бы сливаются воедино несколько психических процессов. И это весьма ценно, так как на практике психические процессы всегда переплетаются, а не применяются в чистом виде. Поэтому зачастую учителя затрудняются диагностировать и специально развивать абстрагирование, конкретизацию, систематизацию и др. Зато они живо откликаются на вопросы: «Умеют ли школьники выделять главное, существенное?», «Умеют ли они составлять план ответа, план сочинения, какие ошибки допускают при этом?», «Умеют ли участвовать в проблемной беседе?», «Умеют ли осуществлять самоконтроль при выполнении упражнений?» и др. Мы объясняем это тем, что выделение главного, планирование учебной деятельности и другие умения являются обобщенными, синтетическими. Например, специальный анализ структуры выделения главного, существенного показывает, что здесь сливаются анализ материала, сравнение его отдельных частей, синтез, выделение существенных признаков, абстрагирование, конкретизация и обобщение. Но все эти процессы протекают свернуто, компактно. Такой подход вполне приемлем в дидактике и методиках преподавания, которые призваны искать более оптимальные, доступные для учителей и учеников эффективные приемы работы» [2, с. 92–93].

Исходя из вышеприведенных соображений, Ю. К. Бабанский не сделал подробной декомпозиции умений и навыков учебного труда школьников, перечислил скорее название групп умений. Однако он представил в книге «Рациональная организация учебной деятельности» детальное описание опыта формирования данных умений в школах страны [3], а по-

том повторил это обобщение передового педагогического опыта в книге «Оптимизация учебно-воспитательного процесса» [2, с. 90–126]. Ю. К. Бабанский полагал, что в начале 80-х гг. «большинство программ средней школы разносторонне характеризуют общеучебные умения и навыки, которые необходимо сформировать у учащихся. Совокупность всех этих требований представляет собой как бы особую государственную программу развития у учеников «умения рационально учиться» [2, с. 95]. Таким образом, классификация Ю. К. Бабанского носила стратегический характер, обобщенность формулировок позволяла, в лучшем случае, только либо определять возможные направления методического поиска, либо подбирать и описывать имеющийся передовой педагогический опыт.

Однако данная классификация, учитывая авторитет автора в то время, во многом обусловила актуальность поиска решений проблемы умений учащихся учиться и определила разработку других программ общеучебных умений и навыков. Можно определить семь ведущих классификаций общеучебных умений [95; 118]. Авторами этих программ являются Н. А. Лошкарева [81; 82; 108; 109; 169], В. Ф. Паламарчук [96], А. В. Усова [141; 142], Л. М. Фридман и И. Ю. Кулагина [148] и наш вариант программы, разработанный совместно с Д. В. Татьянченко [21; 22; 126; 128]. Кроме того, следует указать государственный образовательный стандарт общего образования, разработанный временным научным коллективом «Образовательный стандарт» под руководством Э. Д. Днепровой и В. Д. Шадрикова и утвержденный министерством в 2004 г. с рекомендательным характером его введения в практику [69, с. 59]. И, наконец, современные федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, провозглашающие в качестве одной из важнейших задач современной системы образования «формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию» [50, с. 3].

Действительно, данные классификации имеют федеральное распространение. Эти классификации цитируют в научных работах теоретики, их используют педагоги в практической деятельности. Представим и прокомментируем данные классификации в хронологической последовательности их публикации.

«Программа развития общих учебных умений и навыков школьников» Н. А. Лошкаревой. В 1980 г. по инициативе Министерства просвещения СССР в качестве проекта для обсуждения и апробации в ряде школ Москвы была раз-

работана Н. А. Лошкаревой «Экспериментальная программа развития умений и навыков учебного труда школьников (I–X классы)» [169]. После двух лет экспериментальной проверки данного варианта в 1982 г. в журнале «Народное образование» была опубликована, по сути дела, первая легитимная классификация общеучебных умений – «Программа развития общих учебных умений и навыков школьников» [106].

Во вступительной статье заместитель министра просвещения СССР В. М. Коротов признает: «Доработанный вариант программы развития общих учебных умений и навыков был рассмотрен VI Пленумом Учебного методического совета при Министерстве просвещения в 1982 г. Детальное обсуждение выявило отдельные недостатки документа: излишнюю сложность некоторых разделов, отсутствие преемственности в развитии ряда учебных умений по годам обучения и некоторые другие» [66, с. 104]. Поэтому и данный вариант программы «Министерство просвещения СССР рассматривает как примерную, нуждающуюся еще в проверке и совершенствовании, и рекомендует организовать работу по ней в тех школах, коллективы которых накопили полезный опыт вооружения учащихся рациональными приемами учебно-образовательной деятельности. Одновременно будет еще раз скорректирована и сама программа» [66, с. 106]. Работа по совершенствованию данной программы была продолжена. Так, сама Н. А. Лошкарева замечает, что «в 1984–1985 гг. усовершенствованный текст программы в виде Рекомендаций Министерства просвещения СССР был напечатан в «Воспитании школьников» (№ 4 за 1984 г.) и в большинстве предметных методических журналов» [81, с. 82]. Н. А. Лошкарева и далее продолжила корректировку программы, опубликовав уже в 2002 г. новую версию классификации [81]. В то же время следует признать, что за двадцать лет постоянного совершенствования и переиздания программы ее классификационные основания остались неизменны, да и текст претерпел незначительные трансформации. Однако можно говорить о трех основных вариантах данной программы. Вариант № 1 – «Программа развития общих учебных умений и навыков школьников», опубликованный в 1982 г. [106]. Вариант № 2 – «Развитие общих учебных умений и навыков школьников», опубликованный в 1984 г. [97]. Вариант № 3 – «Программа развития общеучебных умений и навыков школьников (1–11 классы)», опубликованный в 2002 г. [105].

Очевидно, что акцент на развитие, присутствующий во всех названиях, к сожалению, только придает аморфность

программе. Становится непонятно: программа является нормой умений и навыков, которыми должен владеть школьник, или программа выступает в качестве нормы процесса развития умений и навыков. В первом случае программа определяет конкретный компонент содержания образования, а во втором случае уже носит скорее методический, чем содержательный характер. В то же время следует отметить, что в программе предпринята попытка объединить содержательный и методический аспекты. Например, два первых варианта программы начинаются с пожелания: «Ребята должны учиться: приводить в порядок рабочее место для занятий в классе» [106, с. 106; 109, с. 120]. В третьем варианте тональность формулировки этого умения не изменилась: «Учащиеся должны учиться выполнять советы учителя по подготовке рабочего места для занятий в классе» [105, с. 65].

В. М. Коротов во вступительной статье к первому варианту программы следующим образом определяет группировку умений и навыков: «Основные и общие учебные умения и навыки представлены по каждому году обучения в трех основных разделах: 1. *Организация учебного труда*. 2. *Работа с книгой и другими источниками информации*. 3. *Культура устной и письменной речи*» [66, с. 105]. В третьем варианте программы Н. А. Лошкарева несколько иначе представляет группировку умений и навыков, подчеркивая условность такого подразделения: «Учебный труд школьников обеспечивается учебно-организационными, учебно-интеллектуальными, учебно-информационными, учебно-коммуникативными навыками, сведенными в Программе для упрощения в три группы» [81, с. 62–63]. Вызывает большое сомнение правомочность использования при определении оснований научной классификации не существенного признака, а ссылки на упрощение, позволяющее четыре группы умений свести в три.

В результате в связи с отсутствием четкого основания для классификации в последнем варианте программы появляются умения и навыки, связанные с запоминанием и припоминанием стихотворных и прозаических текстов, с изучением иностранного языка [81, с. 69–80]. Встречаются неожиданные формулировки навыков: «Учиться организовывать свой отдых в интересах учения» [81, с. 74], «Участвовать в оформлении стендов, монтажей типа “Прочти! Это интересно!”» [81, с. 72], «Слушать и понимать простейшие звучащие тексты изучаемого иностранного языка (готовясь в дальнейшем использовать его в учении)» [81, с. 69]. Например, если пятиклассникам рекомендуется «Содержать в полном порядке свое учебное хо-

зайство» [81, с. 70], то шестиклассники уже должны «Привычно содержать в полном порядке свое учебное хозяйство» [81, с. 71]. Данные формулировки, как и многие другие, требуют не только обстоятельной объяснительной записки, но и соответствующих терминологических комментариев. В свое время Н. Ф. Талызина предупреждала о недопустимости излишне образных и нечетких формулировок: «Конкретная программа видов деятельности (видов умений) по каждому предмету определяется целями его изучения. Цели же изучения необходимо формулировать не в терминах «прочно знать», «творчески использовать» и других общих словах, а на языке задач, понимаемых в широком смысле этого слова» [122, с. 55].

Кроме того, в соответствии с духом времени в третий вариант программы были добавлены формулировки умений и навыков, связанные с работой на компьютере. Однако они не соответствуют современным требованиям учебных программ по «Информатике». Так, сами формулировки подобного рода начинают появляться с 5 класса, пятикласснику рекомендуется: «Учиться обращаться к компьютеру в ходе изучения учебного материала» [81, с. 71]. Ученики в 11 классе уже должны: «Использовать компьютер не только в решении традиционных учебных задач (усвоение, самоконтроль и самооценивание), но и в работе с информационными массивами» [81, с. 80].

Формулировки трех умений и навыков (скорость письма, чтение вслух и про себя) сопровождаются в трех вариантах программы количественными характеристиками их реализации. Сравнив эти количественные показатели, можно легко увидеть «сугубо ориентировочный характер» предлагаемых норм, что откровенно признает сам разработчик [81, с. 64]. Так, количественные характеристики трех вариантов программ не идентичны, только в 22 случаях из 90 эти показатели совпадают лишь в двух каких-либо вариантах программы. Отсутствие обоснования подобных норм, не совпадение этих показателей во всех трех вариантах программы демонстрируют их субъективный характер.

В то же время несомненным достоинством программы является то, что впервые целостно и в динамике была предпринята попытка определить важнейший компонент содержания образования. Программа Н. А. Лошкаревой почти в течение двадцати лет выступала в качестве ведущей программы при определении состава общеучебных умений и навыков. Мы сами всячески рекламировали данную программу. Так, в 1996 г. в нашей книге «Общеучебные умения: очарование очевидного», в которой мы впервые привели собственную версию

классификации общеучебных умений, сочли необходимым привести полный текст программы Н. А. Лошкаревой, подчеркнув: «Ставшая поистине легендарной программа и в настоящее время является самым подробным вариантом системы общеучебных умений. Однако нам думается, что и по сей день полностью не раскрыт и не использован ее педагогический и управленческий потенциал» [126, с. 58]. Действительно, большинство последующих классификаций опирались на данную программу, развивая и расширяя ее [96; 113; 121; 132; 145]. Например, В. Ф. Паламарчук восполнила один из пробелов программы Н. А. Лошкаревой, в которой, как писалось выше, учебно-интеллектуальные умения растворены в трех других группах умений и навыков, и разрабатывала отдельную программу мыслительных умений.

«Примерная программа формирования общеучебных мыслительных умений и навыков школьников» В. Ф. Паламарчук. Во втором издании книги «Школа учит мыслить», опубликованной в 1987 г. (1-е изд., 1979 г.), В. Ф. Паламарчук называет восемь основных приемов мыслительной деятельности: *1. Анализ и выделение главного; 2. Сравнение; 3. Обобщение и систематизация; 4. Определение и объяснение понятий; 5. Конкретизация; 6. Доказательство и опровержение; 7. Моделирование; 8. Системный подход.* В. Ф. Паламарчук пишет: «Это – логико-дидактическая классификация основных способов умственной деятельности, которая применяется при решении любых задач» [96, с. 61–62]. В тоже время справедливости ради следует признать, что в программе, опубликованной в Приложении, предлагается несколько иной состав групп умений. Так, умения, связанные с моделированием и системным подходом, были заменены группой «умений, необходимых в проблемном обучении» [96, с. 186]. К сожалению, отсутствие объяснительной записки к данной программе не позволяет выяснить точку зрения В. Ф. Паламарчук как на подобное объединение умений и навыков, так и на различные названия одной и той же программы: «Примерная программа формирования общеучебных мыслительных умений и навыков школьников» и «Программа развития общих мыслительных умений и навыков у школьников I–XI классов общеобразовательной школы» [96, с. 186].

В процессе апробации программы В. Ф. Паламарчук в пятнадцати школах г. Челябинска в течение 1991–1995 гг. при определении методик формирования и развития данных умений, подборе мониторингового инструментария, позволяющего

установить степень освоения учащимися конкретных умений, мы убедились в необходимости существенной модернизации этой программы. В результате в нашей книге «Управление качеством образования: вхождение в проблему» мы попытались обосновать необходимость совершенствования ее программы: «При всех явных достоинствах “Примерной программы...” она имеет ряд позиций, которые и обусловили необходимость ее модернизации. Так, в программе В. Ф. Паламарчук некоторые умения представлены в излишне обобщенном виде, что не позволяет выявить их состав, а, следовательно, затрудняет определение методик их формирования, например, “Учиться применять приемы и методы марксистско-ленинской методологии для освоения, применения и обобщения знаний, оценки событий и явлений” [96, с. 207] или “Учиться анализировать сложные методы учебно-познавательной деятельности: моделирование, системно-структурный подход, восхождение от абстрактного к конкретному и др.” [96, с. 203]. Одновременно программа перегружена частной методикой формирования умений, например, “Учиться разделять целое на элементарные составные части в несложных практических действиях, в логических играх (типа ‘Разрежь картинку’, ‘Магазин’)” [96, с. 186]. К сожалению, в классификации четко не разведены некоторые ключевые термины, например, “системно-структурный анализ”, “системный анализ”, “системно-структурный подход” [96, с. 201]. Подчас в классификации определяется то деятельность учащихся, то деятельность учителя, например, “Учиться выделять предмет мысли...”, “Учить соотносить два предмета...” [96, с. 187]. Также в классификации указывается то процесс формирования умения, то конечный результат, например, “Накапливать опыт определения и объяснения понятий...” и “Расшифровать данное родовое понятие...” [96, с. 187]. Отсутствие объяснительной записки к программе не позволяет понять появление восьмой группы умений в 11 классе [96, с. 207] и отсутствие второй группы умений в 8 классе [96, с. 199]. Кроме того, при отсутствии объяснительной записки из текста программы невозможно определить точку зрения В. Ф. Паламарчук на природу умений и навыков» [129, с. 52–53].

В то же время мы сочли необходимым для наибольшего распространения и популяризации программы В. Ф. Паламарчук опубликовать ее полную версию в нашей книге [129, с. 58–80]. Очевидно, что данная программа явилась необходимым шагом в определении одного из важнейших компонентов общеучебных умений – учебно-логических умений. Именно раскрытию содержания данной группы умений была в дей-

ствительности посвящена программа, ибо из всех видов мышления акцент был сделан только на логическом мышлении.

Классификация умений учебного труда А. В. Усовой.

Исследования общеучебных умений и навыков, проводимые А. В. Усовой, осуществлялись преимущественно на материале естественнонаучных и математических дисциплин. Данное обстоятельство, конечно, отразилось и на классификации умений: *познавательные, практические, организационные, самоконтроля и оценочные.*

Так, группа познавательных умений включила в себя умения работать с учебной и научно-популярной литературой; умение проводить наблюдения; умение самостоятельно моделировать и строить гипотезы; умение самостоятельно ставить эксперимент и на его основе получать новые знания; умение объяснять явления и наблюдаемые факты на основе имеющихся теоретических знаний, предсказывать следствия из теорий [142, с. 8]. Подобный состав умений А. В. Усова объяснила приоритетными источниками знаний современного человека: учебная литература, окружающая действительность, явления, протекающие в природе и обществе, эксперимент [142, с. 6–7].

Состав следующей группы умений детерминирован необходимостью практического изучения естественнонаучных дисциплин. В эту группу умений вошли измерительные; вычислительные; графические умения; умения обращения с различными лабораторными принадлежностями и источниками энергии; умения пользования отдельными приборами и принадлежностями, встречающимися в быту и технике; умения сборки электрических цепей и чтения их схем; умения решения расчетных, графических, логических задач [142, с. 9]. Таким образом, вторая группа умений представляет собой конкретизацию умений, связанных с осуществлением наблюдения и эксперимента, уже входящих в первую группу умения. Это является нарушением одного из логических правил классификации – правила исключения, гласящего: виды, входящие в род, должны взаимно исключать друг друга.

Содержание группы организационных умений А. В. Усова раскрыла, назвав умения планировать свою работу и правильно организовать рабочее место во время занятий и при выполнении лабораторных работ [142, с. 9–10]. Таким образом, организационные умения включают умения как собственно по организации, так и по планированию учебной деятельности. Опять-таки можно говорить об очередном нарушении одного

из логических правил классификации – правила соразмерности, гласящего: сумма видов должна равняться делимому роду.

В отдельные группы выделены умения по самоконтролю и оценочные умения. При этом А. В. Усова подчеркивает условный характер данной классификации, признавая, что «некоторые из перечисленных умений являются, как уже говорилось, общими для всех учебных дисциплин. Это, например, умения работать с книгой, умения научной организации труда. Другие являются общими для циклов дисциплин. Например, измерительные, вычислительные, графические умения относятся к естественнонаучным и математическим дисциплинам, умения проводить наблюдения и эксперимент – общие для всех предметов естественнонаучного цикла» [142, с. 10]. Это опять-таки свидетельствует еще об одном нарушении логического правила классификации – правила одного основания: деление должно производиться только по одному основанию.

В то же время следует признать, что и исследования А. В. Усовой способствовали более рельефному определению содержания общеучебных умений, изучению обобщенного характера данных умений, разработке методического обеспечения формирования и развития данных умений. Так, А. В. Усова в качестве первого педагогического условия, необходимого для успешного формирования общеучебных умений, указала обязательное наличие в объяснительных записках к учебным программам четкого перечня данных умений, которые должны быть сформированы у учеников на каждом году обучения [142, с. 14].

«Примерная программа общеучебных умений и навыков» Л. М. Фридмана и И. Ю. Кулагиной. В своей книге «Формирование у учащихся общеучебных умений» исследователи раскрывают особую роль общеучебных умений, которые «дают возможность учащимся наиболее рационально, по-научному учиться по всем предметам, осуществлять все виды деятельности, входящие в учебный процесс средней школы» [148, с. 3]. Исследователи опубликовали в 1995 г. «Примерную программу общеучебных умений и навыков», состоящую из двух блоков:

1. *Первичные умения и навыки объединены по содержанию предметов в шесть групп: навыки чтения и письма на родном языке; общематематические умения и навыки; геометрические умения и навыки; географические и исторические умения и навыки; естественнонаучные и общетехнические умения и навыки; логические общеучебные умения и навыки.*

2. *Умения и навыки, обеспечивающие организацию процесса усвоения знаний, объединены в пять групп: умения плани-*

ровать, контролировать и оценивать учебную работу; умения работы с текстом; информационно-библиографические умения и навыки; умения и навыки в измерении величин; культура устной и письменной речи [148, с. 18–27].

Очевидно, что состав умений первого блока не позволяет причислить их к общеучебным умениям. Эти умения и навыки, за исключением логических умений, следует отнести к конкретным образовательным областям – таким, как «язык», «математика», «естествознание», «обществоведение», «технология». К сожалению, следует констатировать нарушение логического правила исключения: виды, входящие в род, должны взаимно исключать друг друга. Так, например, первый блок включает умение, связанное с грамотным и логичным изложением собственных мыслей (в изложении, сочинении, реферате, заявлении и т. п.). Одновременно во втором блоке представлена подробная декомпозиция данного умения с привязкой к определенному типу текста, создаваемого учеником.

Следует признать, что во втором блоке умения представлены более последовательно, однако и в этом случае неправомерно сужается состав умений, обеспечивающих управление учебной деятельностью. Так, эта группа, называемая умениями и навыками по организации процесса усвоения знаний, ограничивается умениями и навыками планировать, контролировать и оценивать учебную работу. Тем самым нарушается целостность управленческого цикла, состоящего не только из этих важных управленческих функций.

Несомненным достоинством данной программы является введение нумерации умений и навыков. Однако сквозной характер нумерации 142 формулировок затрудняет использование программы, ибо пользователь вынужден всякий раз заглядывать в программу, чтобы определить, к какой группе относится то или иное умение или навык. Программа нуждается в обстоятельной объяснительной записке, излагающей ее методолого-теоретические основы, проясняющей позиции авторов на соотношения понятий «умение» и «навык», объясняющей суть названия программы, комментирующей основания для классификации, поясняющей использование того или иного термина.

На рубеже века как своеобразное проявление недовольства существующими вариантами программ общеучебных умений, потребностью в легитимной федеральной программе общеучебных умений в школах стали разрабатывать собственные варианты классификаций. Однако появление данных

программ или их фрагментов в журнальных статьях [113], в Интернете [145; 161] не получает ни дальнейшего массового распространения, ни разработки соответствующего управленческо-методического сопровождения. Во многом эти проекты программ общеучебных умений явились результатом методической работы учителей и связаны в большей степени с внутришкольным повышением профессиональной компетентности, чем с разработкой научно обоснованной классификации.

«Классификация общеучебных умений школьников»

Д. В. Татьянченко и С. Г. Воровщикова. Классификация впервые была опубликована в 1996 г. в книге «Общеучебные умения: очарование очевидного» [126]. Классификация получила определенное признание в среде теоретиков и практиков. Так, классификация была утверждена в 2001 г. Главным управлением образования и науки Челябинской области в качестве регионального компонента учебного плана общеобразовательных учреждений [90]. В. В. Гузеев на страницах журнала «Народное образование» в 2006 г. положительно отозвался о нашей классификации как лучшем варианте представления системы общеучебных умений: «В условиях изменения мировой образовательной парадигмы стандарт образования должен описать набор способов взаимодействия с миром (если изволите, – компетентностей). Всерьез за такую задачу никто не брался – она представляется совершенно неподъемной... На мой взгляд, самая продуктивная версия была разработана и принята на региональном законодательном уровне в Челябинске (Татьянченко Д. В., Воровщикова С. Г. Организационно-методические условия развития общеучебных умений школьников // Школьные технологии. – 2002. – № 5. – С. 42–55)» [31, с. 126].

Начало разработки данной классификации общеучебных умений было во многом инициировано заказом еще в 1988 г. Главного управления образования Челябинской области. Данный заказ был обращен кафедре научных основ управления школой Челябинского государственного педагогического университета. Одним из направлений договора, реализацию которого возглавил Ю. А. Конаржевский – заведующий кафедрой НОУШ ЧГПУ, профессор, доктор педагогических наук, стала разработка системы внутришкольного управления формированием и развитием общеучебных умений и навыков учащихся.

В качестве базовой классификации общеучебных умений выступил вариант программы Н. А. Лошкаревой. Был уч-

тен опыт работы творческого коллектива, уже пытавшегося внедрить данную программу в образовательный процесс. Ю. А. Конаржевский в книге «Совершенствование функций внутришкольного управления», изданной в 1988 г., вспоминал особенности работы этого творческого коллектива: «Четырнадцать руководителей школ Челябинской и Курганской областей под нашим руководством взялись за создание системы формирования и развития общеучебных умений. При этом все мы даже не предполагали, с какими трудностями столкнемся. Прежде всего, необходимо было основательно разобраться в объекте управления. Была взята программа общих учебных навыков и умений, составленная Н. А. Лопкаревой. Первое же чтение ее убедило нас в том, что в таком виде опираться на нее невозможно, так как форма, в которой излагались навыки, не давала возможности наглядно увидеть каждый навык в развитии от класса к классу» [59, с. 123–124].

Однако наши попытки локального изменения программы не могли кардинально ее улучшить, ибо главный недостаток программы, как было указано выше, заключался не только в некорректных формулировках отдельных умений, но и в слабой методолого-теоретической базе, неясной классификационной основе. В результате мы были вынуждены сформировать свой вариант классификации общеучебных умений.

Разработка и апробация классификации общеучебных умений, создание учебно-методического обеспечения формирования и развития данных умений, проектирование соответствующего управленческого сопровождения осуществлялись с 1992 по 2002 г. по заказу управлений образования Курчатковского и Центрального районов г. Челябинска. Данная исследовательская работа проводилась в нескольких десятках школ г. Челябинска сначала под эгидой «Лаборатории управленческих инноваций», созданной кафедрами научного управления школой Московского и Челябинского государственных педагогических университетов. Лабораторию возглавляли профессор, доктор педагогических наук Т. И. Шамова и Ю. А. Конаржевский. Потом данная работа была продолжена в Консалтинговом центре «Педагогические инновации» под руководством Д. В. Татьянченко.

Исходя из того, что учебно-познавательная деятельность – это самоуправляемая деятельность учащегося по решению личностно-значимых и социально-актуальных реальных познавательных проблем, сопровождающаяся овладением необходимыми для ее разрешения знаниями и умениями по добытию, переработке и применению информации, в нашей

классификации общеучебные умения сгруппированы иначе, чем в ранее представленных программах, а именно:

1. *Учебно-управленческие умения.*

2. *Учебно-информационные умения.*

2.1. *Умения работать с письменными текстами.*

2.2. *Умения работать с устными текстами.*

2.3. *Умения работать с реальными объектами как источниками информации.*

3. *Учебно-логические умения.*

3.1. *Анализ и синтез.*

3.2. *Сравнение.*

3.3. *Обобщение и классификация.*

3.4. *Определение понятий.*

3.5. *Доказательство и опровержение.*

3.6. *Определение и решение проблем.*

Кратко определим содержание данных групп общеучебных умений.

Учебно-управленческие умения. В основе классификации умений положена логика самоуправления учебно-познавательной деятельностью учащегося. Трактовка учения вообще и учебно-познавательной деятельности, особенно как самоуправляемого процесса, предполагает рассмотрение данных умений сквозь призму **управленческого цикла**, под которым принято понимать целостную совокупность сориентированных на достижение определенной цели взаимодействующих управленческих функций, выполняемых последовательно, а иногда параллельно.

Как правило, в состав управленческого цикла включают следующие виды управленческой деятельности: **планирование**, то есть определение целей и средств их достижения; **организация**, то есть создание и совершенствование взаимодействия между управляемой и управляющей системами для выполнения планов; **контроль**, то есть сбор информации о процессе выполнения намеченных планов; **регулирование**, то есть корректировка планов и процесса их реализации; **анализ**, то есть изучение и оценка процесса и результатов выполнения планов. Следует отметить, что осмысление учебно-управленческих умений в аспекте управленческого цикла позволяет не только установить полный состав данных умений, но и определить их взаимообусловленность, взаимодействие, взаимодополняемость, определенную последовательность использования.

Таким образом, под **учебно-управленческими умениями** можно понимать общеучебные умения, обеспечивающие

планирование, организацию, контроль, регулирование и анализ собственной учебной деятельности учащимися.

Учебно-информационные умения. В качестве основания для группировки учебно-информационных умений рассматриваются ведущие источники информации. На основании этого в классификации представлены три группы учебно-информационных умений: «**умения работать с письменными текстами**», «**умения работать с устными текстами**», «**умения работать с реальными объектами как источниками информации**».

Следует отметить ряд особенностей последней группы умений. Наряду с традиционными умениями, связанными с наблюдением и проведением эксперимента, в данной группе отдельно представлены умения по **моделированию**. Это объясняется тем, что овладение умениями моделирования позволяет более эффективно понять, как устроен конкретный объект, какова его структура, основные свойства, принципы развития и взаимодействия с окружающими объектами.

Таким образом, под **учебно-информационными умениями** понимаются общеучебные умения, обеспечивающие нахождение, переработку и использование информации для решения учебных задач.

Учебно-логические умения. В первую группу входят пять первых умений (анализ и синтез, сравнение, обобщение и классификация, определение понятий, доказательство и опровержение), соответствующих основным методам и формам мышления, которые являются предметом изучения формальной логики. Однако **формальная логика**, несмотря на богатый арсенал своих средств, не охватывает процесс движения мысли в его диалектических противоположностях. Эти вопросы решает **диалектическая логика**, предметом которой является творческое мышление, проявляющееся в постановке и решении проблем.

Таким образом, под **учебно-логическими умениями** понимаются общеучебные умения, обеспечивающие четкую структуру процесса постановки и решения учебных задач.

Каждая группа декомпозирована в классификации на исчерпывающую совокупность конкретных умений.

Заметим, что формулировки умений в классификации сопровождаются определением ключевых терминов, приведением алгоритмов, носящих инвариантный и метапредметный характер. Например, «2.3.1. Осуществлять **наблюдение** объекта в соответствии с целями и способами, предложенными учителем. **Наблюдение** – это метод познания, состоящий в

преднамеренном, целенаправленном восприятии реальных объектов» [126, с. 36].

Нумерация умений значительно упрощает пользование классификацией. Так, по номеру умения, а не только по содержанию формулировки, можно легко определить, в какую группу умений оно включено. Например, умение «2.1.22. Составлять *тезисы* письменного текста. *Тезисы* – это сжато сформулированные основные констатирующие положения текста» [126, с. 33] относится к учебно-информационным умениям, о чем свидетельствует первая цифра «2», а именно – к группе «2.1. Умения работать с письменными текстами», о чем говорит вторая цифра «1». Цифра «22» является порядковым номером умения в данной группе. Подчеркнем, что номера умений в дальнейшем облегчают работу при разработке дидактических комментариев, методик формирования и развития, мониторингового инструментария, например, при подчеркивании взаимосвязи нескольких умений, достаточно указать их номера, а не приводить все формулировки умений полностью. Кроме того, наличие нумерации умений облегчает внутришкольный контроль полноты выполнения данной классификации.

Умения в классификации разделены на умения начальной и основной школы, учитывая общеобразовательный приоритет первых двух ступеней обучения. Очевидно, что в соответствии с профильным приоритетом старшей школы общеучебные умения в 10–11 классах должны активно использоваться и развиваться. В связи со спецификой формирования общеучебных умений и основываясь на сложившихся в настоящее время подходах к разработке образовательных стандартов, в классификации отсутствует деление умений по классам.

С целью повышения реализма и соответствия классификации современной нормативно-методической базе ее содержание основывается на комплементарных по отношению друг к другу теориях и концепциях отечественных дидактов, философов и психологов, получивших наибольшее признание как среди теоретиков, так и в практике работы школ [12; 36; 37; 38; 111; 122; 149; 157; 163; 170]. Помимо этого нами было установлено соответствие данной классификации требованиям современных учебных программ общеобразовательных дисциплин. Данный вывод был сделан на основе сравнения формулировок умений нашей классификации и формулировок общеучебных умений, выявленных в учебных программах.

В отличие от ранее представляемых программ обязательной составной частью нашей классификации является объяснительная записка. Далее мы публикуем нашу классифика-

цию с объяснительной запиской, которая рельефно представит классификационные основания и исходные теоретические позиции классификации общеучебных умений.

При определении состава общеучебных умений мы исходили из следующего соотношения понятий «умение» и «навык». Г. И. Щукина еще в 70-е гг. надеялась, что «в свете современной теории деятельности различие между навыком и умением сейчас выступает более зримо, чем десятилетие назад, когда умение считалось незавершенным навыком, а навык рассматривался как автоматизированное умение» [168, с. 53]. Однако до сих пор в отечественной дидактике существуют две противоположные точки зрения относительно содержания понятий «умение» и «навык».

Сторонники *первой точки зрения* считают умения лишь переходной ступенью от знаний к навыкам, своеобразным неавтоматизированным этапом в развитии учебных действий. В. М. Коротов чеканно отразил эту точку зрения: «Так знание переходит в умение; умение, в свою очередь, аккумулируется в навык; навык автоматизируется и становится привычным действием» [67, с. 14]. Ю. К. Бабанский очень доходчиво излагает суть данной точки зрения: «Сознательное владение каким-либо приемом деятельности называется умением. Доведенное до реально возможного автоматизма умение характеризуется уже как навык. Если при наличии умения человек еще вынужден осуществлять оперативный самоконтроль за осуществлением действий, то на уровне навыка он специально не обдумывает каждый элемент деятельности, хотя при необходимости он может это свободно сделать. Умение постепенно перерастает в навык. То есть термины «умение» и «навык» отражают уровень сформированности системы определенных действий» [2, с. 91–92]. Эти утверждения справедливы, если речь идет об умениях, преимущественно используемых в наглядно-действенном мышлении. В логическом мышлении интеллектуальные умения невозможно довести до состояния навыка.

Подавляющее большинство современных дидактов и психологов придерживается *второй точки зрения*, суть которой высказала Г. И. Щукина, рассматривая умение и навык как различные операции учебных действий: «Навык – стереотипная, автоматизированная операция, необходимая в учении при выполнении тех элементов предметных действий, в которых нужна точность, закрепленность связей, стереотипных действий, которые могут происходить без непосредственного контроля сознания (быстрота беглого чтения, письма, элементарного счета, сосчитывания, проведения точных линий при

черчении и др.). Умение – операция интеллектуального свойства. Умения часто называют знаниями в действии, что свидетельствует о том, что умение всегда оперирует приобретениями знаний. Существенным свойством умений является их общность, вследствие чего они с успехом реализуются в измененных и разнообразных ситуациях. И те, и другие операции (способы) представляют для деятельности большую ценность. Собственно, процессуальный аспект учения без наличия прочных, стабильных навыков и мобильно действующих умений и невозможен, и безуспешен» [168, с. 52]. Т. И. Шамова также придерживается позиции тех психологов и педагогов, которые считают, что умение связано с деятельностью в новых условиях. Так, Т. И. Шамова в работе «Активизация учения школьников» иллюстрирует свою позицию ссылкой на трактовку этого понятия, которую предложил К. К. Платонов: «Умение, – пишет он, – это способность выполнять определенную деятельность или действия в новых условиях, образовавшаяся на основе ранее приобретенных знаний и навыков. В умениях навыки как усвоенные действия стали свойствами личности и ее способностями к новому действию» [163, с. 116].

Рассматривая умения в ракурсе системно-деятельностного подхода, приведем точку зрения на умения, получившую признание большинства исследователей: умение **по своему характеру** предполагает всегда сознательное установление взаимоотношений между целью деятельности, способами и условиями ее выполнения; **по структуре** – это система различных знаний и навыков; **по механизму реализации** – самостоятельный перенос известных способов деятельности в новые условия. Таким образом, под **умением** понимается способность (готовность) к успешному выполнению определенной деятельности. **Навыки** являются составными частями умения. При этом они в какой-то мере автономны от объединяющих их умений, так как, с одной стороны, один и тот же навык может входить в состав различных умений, а с другой – умение может реализовываться за счет различных по комбинации навыков, выбираемых в зависимости от конкретных условий. Кроме навыков, в структуру умений входят знания, которые используют для выбора состава и комбинаций навыков, а также знания, необходимые для осуществления определенной деятельности [27, с. 15–19]. В связи с вышеизложенным мы будем употреблять понятие «общеучебные умения», учитывая интеллектуальную направленность данных умений. Подобная трактовка общеучебных умений предполагает **обязательное предъявление теории** корректного осуществления

того или иного умения. Формирование умения предполагает целостное и доступное изложение учащимися минимума теоретико-инструктивных знаний.

Государственный образовательный стандарт общего образования первого поколения, разработанный временным научным коллективом «Образовательный стандарт» под руководством Э. Д. Днепров и В. Д. Шадрикова (2004 г.). В последние годы возрождается интерес к общеучебным умениям. Так, в «Концепции структуры и содержания образования в 12-летней школе» развитие общеучебных умений названо среди приоритетных целей школы [62, с. 43] во Введенной концепции были отмечены мировые тенденции современного этапа развития общего среднего образования. В частности, была названа следующая характерная черта – «личностно-ориентированный образовательный процесс, учитывающий и развивающий индивидуальные способности учеников, формирующий у них **общеучебные умения** (здесь и далее выделено нами – *С. В. и Е. О.*)» [62, с. 41]. Обосновывая необходимость модернизации содержания образования, авторы концепции подчеркнули: «Возрастает значение общего образования как основы развития познавательных способностей, **общеучебных умений и навыков**, без которых все другие этапы непрерывного образования малоэффективны» [62, с. 42]. Внимание к общеучебным умениям прослеживается на протяжении всей концепции. Так, среди четырех целей и задач школы как социального института в современных условиях указано: «разностороннее развитие детей, их познавательных интересов, творческих способностей, **общеучебных умений, навыков самообразования**, способствующих самореализации личности» [62, с. 43].

Характеристика структуры общего среднего образования, которая содержится в концепции, определяет преимущественное формирование и развитие общеучебных умений в начальной и основной школе, а в старших классах они активно используются в профильном образовании: «I ступень – начальное общее образование, 1–4 классы. В этот период происходит интенсивное умственное развитие, **формирование приемов учебной деятельности, способностей самостоятельного приобретения знаний и их применения при решении познавательных задач**, развиваются коммуникативные умения детей. В 1–4 классах происходит становление личности младшего школьника, выявление и целостное развитие его способностей, **формирование умения**, мотивов

и желания **учиться**. II ступень – основное общее образование, 5–10 классы. Основная школа предоставляет учащимся условия для освоения знаний о природе, обществе, человеке, **развивает их умения и навыки** в разнообразных видах предметно-практической, **познавательной** и духовной **деятельности**» [62, с. 44–45]. Такое внимание к общеучебным умениям осуществляется в соответствии с одним из основополагающих принципов обновления содержания общего среднего образования – «усилением в содержании образования деятельностного компонента, представляющего основные виды и способы учебной деятельности» [62, с. 46].

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г. временным научным коллективом «Образовательный стандарт» под руководством Э. Д. Днепров и В. Д. Шадрикова был разработан государственный образовательный стандарт общего образования первого поколения [69, с. 59]. Впервые в истории разработки образовательных стандартов каждая ступень обучения открывалась рубрикой «Общие учебные умения, навыки и способы деятельности». При этом подчеркивалось: «Предлагаемая рубрикация имеет условный (примерный) характер» [39]. Однако данный образовательный стандарт оказался нежизнеспособным и носил рекомендательный характер, ибо был утвержден приказом и. о. Министра образования и науки В. М. Филиппова, но не прошел процедуру регистрации Минюста [91].

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования второго поколения (2009 г.) [89; 143; 144]. В качестве одной из важнейших задач современной системы образования стандарты провозгласили «формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию» [50, с. 3]. Сами разработчики стандарта признают: «Близкими по значению понятию “универсальные учебные действия” являются понятия “*общеучебные умения*”, “*обще познавательные действия*”, “*общие способы деятельности*”, “*надпредметные действия*”». Формирование общеучебных действий в прогрессивной педагогике всегда рассматривалось как надежный путь кардинального повышения качества обучения. Как гласит известная притча, можно поймать рыбу и накормить голодного, а можно поступить иначе: научить его ловить рыбу; человек, научившийся рыбной ловле, уже никогда не останется голодным [51].

В рамочном по своей сути документе «Как проектировать

универсальные учебные действия в начальной школе», входящем в состав стандарта, **всего на двух с половиной страницах** просто перечислены универсальные учебные действия, которые объединены в четыре группы: *личностные; регулятивные; познавательные; коммуникативные*:

«Личностные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Применительно к учебной деятельности следует выделить три вида действий:

- личностное, профессиональное, жизненное *самоопределение*;
- *смыслообразование*, то есть установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, другими словами, между результатом учения и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется. Ученик должен задаваться вопросом о том, «какое значение, смысл имеет для меня учение» и уметь находить ответ на него;

- *нравственно-этическая ориентация*, в том числе оценивание усваиваемого содержания, исходя из социальных и личностных ценностей, обеспечивающее личностный моральный выбор.

Регулятивные действия обеспечивают организацию учащихся своей учебной деятельности. К ним относятся:

- *целеполагание* как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;

- *планирование* – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;

- *прогнозирование* – предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик;

- *контроль* в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;

- *коррекция* – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта;

- *оценка* – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения;

- *саморегуляция* как способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию – к выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий.

Познавательные универсальные действия включают **общеучебные, логические, действия постановки и решения проблем.**

Общеучебные универсальные действия:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;
- структурирование знаний;
- осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме;
- выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;
- рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;
- смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации;
- постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

Особую группу общеучебных универсальных действий составляют знаково-символические действия:

- моделирование – преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическую или знаково-символическую);
- преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область.

Логические универсальные действия:

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);
- синтез как составление целого из частей, в том числе самостоятельно достраивая, восполняя недостающие компоненты;
- выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;
- подведение под понятия, выведение следствий;
- установление причинно-следственных связей;
- построение логической цепи рассуждений;

- доказательство;
- выдвижение гипотез и их обоснование.

Постановка и решение проблемы:

- формулирование проблемы;
- самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера.

Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

К коммуникативным действиям относятся:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия;
- постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка действий партнера;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка» [50, с. 28–31].

Следует признать, что данный перечень универсальных учебных действий не может считаться корректной классификацией, ибо в ней не соблюдены **ВСЕ основные правила классификации** [60, с. 248], в основе которых лежат определенные требования к логическому делению объема понятия:

1. **Правило одного основания:** деление должно производиться только по одному основанию. Это требование означает, что избранный в качестве основания признак не следует в ходе деления подменять другими признаками. Так, например, в регулятивные действия, которые обеспечивают организацию учащимся своей учебной деятельности, справедливо включено «планирование». Почему это справедливо? Да по той простой причине, что в основу определения данных умений положен целостный управленческий цикл. Но из группы коммуникативных действий, конкретнее – из действия «управление поведением партнера: контроль, коррекция,

оценка действий партнера) «планирование» исключено, то есть произошла подмена основания.

2. Правило соразмерности: сумма видов должна равняться делимому роду. Так, в группе *«общеучебные универсальные действия»* содержится умение «осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме». А почти идентичное действие «умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации» включено почему-то в группу *«коммуникативные действия»*. Еще пример: в группе *«логические действия»* включено действие «подведение под понятие», которое есть суть дедуктивное обобщение. Возникает справедливый вопрос: почему в эту группу не введено индуктивное обобщение? Стремиться научить детей осуществлять только дедуктивное обобщение и при этом игнорировать индуктивное – все равно, что надеяться научить детей определять, где левая сторона, не объясняя, что есть еще и правая.

3. Правило исключения. Согласно этому правилу, каждый отдельный объект должен входить только в один вид. Поэтому некорректно одновременно включать учебное действие «постановка и формулирование проблемы» и в группу *«общеучебные универсальные действия»*, и в группу *«постановка и решение проблемы»*. Некорректно также включать действие «контроль» и в группу *«регулятивные действия»*, и в группу *«общеучебные универсальные действия»*.

4. Правило непрерывности: подразделение на виды должно быть последовательным и многоступенчатым, то есть в процессе деления всегда следует переходить к ближайшим видам. Например, формулировка «выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов» означает, что в ней представлено одно действие. Это нарушение логики, и оно ведет к неверному представлению о таких самостоятельных логических действиях, как сравнение (способ познания посредством установления сходства и/или различия признаков объектов); сериация (способ познания посредством соотношения части и целого объекта); классификация (способ познания посредством деления объема понятия, позволяющий распределять объекты по существенному признаку в точно определенный класс, подкласс, группу). Очевидно, что все эти действия являются самостоятельными и не могут быть объединены в одно действие. Как известно, стандарт может реализовать обучающий потенциал и по отношению к учащемуся, ведь если школьник знает, что должно быть освоено и будет оцениваться, то он будет целенаправленно работать в

этом направлении. С уверенностью можно сказать, что наши ученики по-прежнему будут очень смутно представлять себе систему умений учиться, если им в качестве предполагаемого результата будут предлагать подобные формулировки: «Иди туда, не зная куда; принеси то, не знаю что».

Нам думается несправедливым обязывать младшего школьника (да и вообще школьника) осуществлять такое действие, как «самостоятельное **создание** способов решения проблем творческого и поискового характера». Классики отечественной дидактики – И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. В. Краевский – перечислили основные способы творческой деятельности, накопленные человечеством за тысячелетия: самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию, видение новой проблемы в знакомой ситуации, видение новой функции объекта, самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новый, видение структуры объекта и т. д. [68, с. 106–108]. В историю гносеологии вошли имена исследователей, создавших такие способы решения проблем творческого и поискового характера, как мозговой штурм Алекса Осборна, синектика Уильяма Гордона, метод фокальных объектов Чарльза Вайтигома и т. д. Все-таки слова «создание» и «использование» имеют разный смысл [20, с. 72–84]. Хороши были бы автошколы, обучающие создавать автомобили, а не их использовать.

В связи с неясной классификационной основой, некорректностью, излишней обобщенностью и неконкретностью формулировок отдельных действий по-прежнему, несмотря на наличие федеральных стандартов, остро стоит проблема отсутствия состава и структуры общеучебных умений. Таким образом, к сожалению, горькие слова Т. И. Шамовой не утратили своей актуальности и поныне: «...в дидактике и школьной практике недостаточно уделяется внимания умениям осуществлять процесс учения, тогда как одним из необходимых компонентов содержания образования являются способы получения и переработки информации, а также учебные умения осуществлять управление процессом своего учения» [163, с. 72]. Действительно, эффективная учебно-познавательная деятельность, моделирующая реальный познавательный процесс, предполагает, прежде всего, обязательное владение учащимися общеучебными умениями как универсальными для многих школьных предметов способами приобретения, организации и применения знаний в стандартных и нестандартных ситуациях. Помимо этого у учащихся в процессе решения познавательных проблем возникает потребность в зна-

нии законов, теорий, способов и приемов познания, в овладении различными гностическими техниками и технологиями.

Правда, авторы стандарта, указывая на его рамочный характер, тем самым предусматривают дальнейшее развитие содержательных формулировок. Кстати, в «Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения. Основная школа» [104] приведены уже более корректные формулировки универсальных действий. Поэтому очевидна необходимость продолжения работы по классификации общеучебных умений, соответствующих идее универсальных учебных действий как важнейшего метапредметного результата образовательного процесса. При этом необходимо не только соблюдать вышеназванные общие логические правила построения классификации, но и учитывать последние достижения педагогики, психологии, гносеологии; иметь теоретически обоснованные основания для классификации; достигать конкретных операционально представленных формулировок умений; давать определение необходимых понятий и алгоритмов реализации умений; предусмотреть удобную для пользователя нумерацию умений.

ЛИРИЧЕСКОЕ ОТСТУПЛЕНИЕ

...В одном из твоих писем (от 7 мая этого года) ты писала, между прочим, что целью своей жизни ты поставила основать народную школу, так как и «несколько человек, освобожденных от того страшного невежества, в котором находится весь русский народ, – много значит, когда есть так мало выведенных из этой ужасной темноты». Я предполагаю, что ты вполне серьезно думаешь об этом деле, и потому хочу поговорить с тобой о нем. Не буду касаться различных практических условий для осуществления этого намерения; скажу только несколько слов о самой цели «Вывести народ из ужасной темноты». В чем ты полагаешь темноту и где ты видишь свет? Ты, конечно, понимаешь, что меньше читать, писать и считать не есть еще просвещение; важно что читать...

Как бы то ни было, прежде, чем думать о просвещении других, нужно самому обладать светом, по крайней мере, знать, где он. А знаешь ли ты это? В следующем же письме ты спрашиваешь себя: «неужели я останусь в этой ужасной темноте?»

Итак, ты видишь, что нам с тобой еще очень далеко до выведения русского народа из темноты: мы еще и того не знаем, где темно и где светло... [117, с. 478–479].

Владимир Сергеевич Соловьев. «Письма разных лет»

2. КЛАССИФИКАЦИЯ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ: деятельностный компонент метапредметного содержания образования

**Татьянченко Дмитрий Владимирович
Воровщиков Сергей Георгиевич**

Студент:

...Оставьте росчерк ваш в альбом.

Мефистофель:

Не откажусь. Вот вам автограф мой.

Студент (читает):

Eritis sicut Deus scientes bonum et malum¹

Иоганн Вольфганг Гете, «Фауст»,

Часть первая, «Рабочая комната Фауста»

MORMENTUM STUDENS

Оружие учащихся

Общеучебные умения – это универсальные для многих школьных предметов способы получения и применения знаний. Трактовка учебно-познавательной деятельности как самоуправляемой деятельности учащегося по решению личностно-значимых и социально-актуальных реальных познавательных проблем, сопровождающейся овладением необходимыми для ее разрешения знаниями и умениями по добытию, переработке и применению информации, определила состав и структуру программы общеучебных умений.

В предлагаемой нами классификации, опубликованной впервые в 1996 г. [126; 128], которая конкретизирует рабочую по своей сути программу универсальных учебных действий (*личностные; регулятивные; познавательные; коммуникативные*) [50, с. 28–31], общеучебные умения объединены в три группы: *учебно-управленческие, учебно-информационные и учебно-логические умения*. Эта классификация в определенной мере также отличается и от традиционного деления общеучебных умений на *учебно-организационные умения* (организация учебного труда), *учебно-информационные умения* (работа с книгой и другими источниками информации) и *учебно-коммуникативные умения*

¹ Eritis sicut Deus scientes bonum et malum – И будете, как бог, распознавать добро и зло (Ветхий завет. Кн. I, Бытие, гл. 3, стих 5). Эти слова обращены к Еве с предложением вкушать плод с дерева познания.

(культура устной и письменной речи) [169]. Объясняется это следующим.

Учебно-управленческие умения. В стандарте регулятивные действия определены как действия, которые «обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности» [50, с. 29]. Очевидно, что подобное определение сужает роль учащегося, управляющего своей деятельностью, а не только организующего ее. Необходимость переименования «учебно-организационных умений» в «учебно-управленческие» обусловлена следующими обстоятельствами. Понятие «организация» весьма многозначно по своему содержанию, и это нашло отражение в разнообразных определениях, существующих в специальной литературе. Организацию рассматривают и как объединение людей, совместно реализующих цель и действующих на основе определенных правил; и как внутреннюю упорядоченность, согласованность частей целого; и как функцию управленческой деятельности, обеспечивающую взаимодействие частей системы для достижения целей [13, с. 61–130; 14, с. 85–105; 59, с. 87–95; 140, с. 97–125]. Естественно, что в основу выделения группы учебно-организационных умений была положена последняя трактовка понятия «организация» как функции управления.

Возникает закономерный вопрос: почему учение как самоуправляемая деятельность сводится только к одной функции управления – к функции организации деятельности. Еще в 70-е гг. Т. И. Шамова поставила и исследовала вопрос о рассмотрении учения как процесса самоуправления: «Процесс учения с позиций дидактики представляет собой организованную учителем (или самим учеником) целенаправленную самоуправляемую отражательно-преобразующую деятельность по овладению знаниями, способами их добывания, переработки и применения» [163, с. 71]. Исходя из того, что в основе построения структуры любой деятельности, в том числе и учебной, лежит функция психики по управлению конкретными процессами человеческой деятельности, Т. И. Шамова выделяет следующие блоки самоуправления учением: мотивационный, ориентационный, содержательно-операционный, ценностно-волевой, оценочный компоненты [163, с. 71]. Все названные компоненты в реальном процессе учения взаимосвязаны и обеспечивают самоуправление процессом учения. Таким образом, рассматривая процесс учения как процесс самоуправления, было бы корректнее «учебно-организационные умения» назвать «учебно-управленческими».

Процессуальное представление основных функций управления позволяет сформировать достаточно полный перечень

учебно-управленческих умений. Данные умения целесообразно рассматривать сквозь призму **управленческого цикла**, под которым принято понимать целостную совокупность сориентированных на достижение определенной цели взаимодействующих управленческих функций, выполняемых последовательно, а иногда параллельно [14; 58, с. 5–16; 59]. Как правило, в состав управленческого цикла включают следующие виды управленческой деятельности: **планирование** (определение целей и средств их достижения); **организация** (создание и совершенствование взаимодействия между управляемой и управляющей системами для выполнения планов); **контроль** (сбор информации о процессе выполнения намеченных планов); **регулирование** (корректировка планов и процесса их реализации); **анализ** (изучение и оценка процесса и результатов выполнения планов). Следует отметить, что осмысление учебно-управленческих умений в аспекте управленческого цикла позволяет не только установить полный состав данных умений, но и определить их взаимообусловленность, взаимодействие, взаимодополняемость, определенную последовательность использования.

Таким образом, под **учебно-управленческими умениями** можно понимать общеучебные умения, обеспечивающие планирование, организацию, контроль, регулирование и анализ собственной учебной деятельности учащимися.

Такое понимание учебно-управленческих умений базируется также на концепции учебной деятельности, разработанной Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым [36; 37; 38; 170]. С точки зрения авторов концепции, полноценное учение должно включать в себя следующие компоненты: мотивированное понимание и принятие школьниками учебной задачи; выполнение учебных действий по реализации данной задачи; осуществление действий самоконтроля и самооценки.

Динамика представленных в программе учебно-управленческих умений отражает развитие самостоятельности учащихся в процессе учения, так как развитие самостоятельности есть переход от системы внешнего управления к самоуправлению. Очевидно, что в процессе обучения объем передачи учителем знаний должен уменьшаться, а доля самостоятельности учеников соответственно расти. Идеальным результатом обучения можно считать достижение такого уровня развития учебно-познавательной деятельности учащихся, когда они могут самостоятельно выбирать для решения познавательные проблемы, формулировать цели по их разрешению, находить адекватные способы их реализации, контролировать и оценивать условия,

процесс и результаты своей деятельности. Исходя из этого, в данную группу включаются также умения, связанные с самообразованием. Под **самообразованием** понимается такой вид самостоятельной учебной деятельности, когда учебная задача и объем овладения дополнительными знаниями, умениями по школьным дисциплинам, источники познания, время и формы работы определяются по инициативе самого ученика.

В качестве примера динамики представления умений приведем две пары формулировок взаимосвязанных умений соответственно из начальной (1.1, 1.2) и основной (1.14, 1.15, 1.16) школы: 1.1. Понимать учебную задачу, предъявляемую для индивидуальной и коллективной деятельности и 1.14. Определять индивидуально и коллективно учебные задачи для индивидуальной и коллективной деятельности; 1.2. Понимать последовательность действий, предъявляемую по индивидуальному и коллективному выполнению учебной задачи и 1.15. Определять наиболее рациональную последовательность действий по индивидуальному выполнению учебной задачи; 1.16. Определять наиболее рациональную последовательность действий по коллективному выполнению учебной задачи. Данная иллюстрация убедительно демонстрирует, что растет степень самостоятельности учащихся в управлении собственной учебно-познавательной деятельностью.

Таким образом, определение содержания учебно-управленческих умений базируется на психологической концепции деятельности А. Н. Леонтьева [78], теории активизации учения Т. И. Шаповой [162; 163], концепции учебной деятельности Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова [36; 37; 38; 170]. В основе классификации умений положен управленческий цикл в интерпретации проблемно-функционального подхода Ю. А. Конаржевского [56; 58; 59].

Учебно-информационные умения. Своей особой классификации требуют умения, связанные с приобретением, переработкой и применением информации. Если обратиться к существующим попыткам определить понятие «информация», то мы увидим, что все многообразие определений имеет некий инвариант: информация – это сведения об окружающем мире, которые являются объектом хранения, преобразования, передачи и использования; сведения, которые уменьшают существующую в отношении того или иного объекта степень неопределенности, неполноту знаний [28, с. 11]. Таким образом, информация это не просто то, что заключается в книге или докладе, а то новое, что получено из книги или доклада. Понятие «информация», обычно рассматривают в контексте по-

нения «информационный подход». Данные термины образуют единство, которое проявляется в том, что информация «возникает» там, где осуществляется информационный подход к познанию реальной действительности. Под информационным подходом, как правило, понимают методологический подход к исследованию объектов биологической, технической и социальной природы [7, с. 138; 60, с. 210–212]. С позиции данного подхода информация представляет собой сведения, включенные непосредственно в коммуникативный процесс: **источник информации** (подсистема генерирующая, собирающая и передающая сведения); **сведения** (собственно информация, закодированная с помощью определенных знаков); **канал** (средство передачи сведений); **приемник** (подсистема, получающая, декодирующая и интерпретирующая сведения).

Таким образом, в аспекте информационного подхода нельзя делить общеучебные умения на учебно-информационные и учебно-коммуникативные в силу того, что информация появляется только в процессе коммуникации. Исходя из вышеизложенного, целесообразно данной группе дать название «учебно-информационные умения» в силу примата категории «информация».

Таким образом, под **учебно-информационными умениями** понимаются общеучебные умения, обеспечивающие нахождение, переработку и использование информации для решения учебных задач.

В качестве основания для группировки учебно-информационных умений рассматриваются ведущие источники информации. Очевидно, что приоритетными и наиболее актуальными источниками информации в процессе школьного обучения являются тексты и реальные объекты. Под **реальными объектами** можно понимать предметы, живые существа, процессы, явления, объективно существующие в действительности. Под **текстом** понимается целостная последовательность знаковых единиц. В свою очередь, умения, направленные на работу с текстом, можно декомпозировать, учитывая деление текстов, на **устные** (вербальные) и **письменные** (документальные).

На основании этого в программе представлены три группы учебно-информационных умений: «**умения работать с письменными текстами**», «**умения работать с устными текстами**», «**умения работать с реальными объектами как источниками информации**». Следует отметить ряд особенностей последней группы умений. Наряду с традиционными умениями, связанными с наблюдением и проведением эксперимента, в данной группе отдельно представлены **умения по**

моделированию. Это объясняется тем, что овладение умениями моделирования позволяет более эффективно понять, как устроен конкретный объект, какова его структура, основные свойства, принципы развития и взаимодействия с окружающими объектами. Кроме того, модель является подчас единственным возможным источником информации об изучаемом объекте.

В качестве иллюстрации динамики представления умений в начальной (2.1.12) и основной (2.1.20) школе приведем примеры формулировок взаимосвязанных умений: 2.1.12. Составлять простой план письменного текста. План – это последовательное представление частей содержания изученного текста в кратких формулировках, отражающих тему и/или основную мысль. Тема – это исходный пункт текста или его части, то, относительно чего нечто утверждается или спрашивается. Основная мысль – это то, что утверждается или спрашивается о теме. Простой план – это план, включающий название значительных частей текста. 2.1.20. Составлять сложный план письменного текста. Сложный план – это план, включающий название значительных частей текста, а также их смысловых компонентов.

С позиций информационного подхода учебно-познавательная деятельность представляет собой деятельность ученика, состоящую из выявления или получения информации; ее преобразования; получения информации о ходе и промежуточных результатах деятельности от учителя или в результате самоконтроля; в случае необходимости – внесение в деятельность определенных коррективов; вновь получение информации о процессе и результатах деятельности и т. д. вплоть до решения познавательной проблемы. Такое понимание учебно-познавательной деятельности определяет приоритетное значение учебно-управленческих умений, направленных на формирование учебно-познавательной цели, проектирование ее выполнения, и заставляет рассматривать учебно-информационные и учебно-логические умения как средство достижения данной цели.

Учебно-логические умения. При определении состава учебно-логических умений мы не только учитывали программу мыслительных умений В. Ф. Паламарчук [96] и формулировки учебно-интеллектуальных умений, приведенных в программе Н. А. Лошкаревой [81; 106; 105; 169], но, прежде всего, опирались на гносеологические представления Л. А. Венгера [12], Е. К. Войшвилло [15], В. П. Зинченко [41], Н. И. Кондакова [60], П. В. Копнина [63; 64], В. А. Лекторского [77], С. Л. Рубинштейна [111], Н. Ф. Талызиной [121; 122], М. А. Холодной [149] и др. Так, мышле-

ние, в самом общем виде, представляет собой опосредованное отражение связей между объектами действительности, ведущее к получению новых знаний. Для мышления характерны следующие атрибуты, во-первых, благодаря мышлению возможно получение знания, недоступного органам чувств; во-вторых, мышление есть процесс решения проблем; в-третьих, мышление – это опосредованное познание действительности, при котором используются разнообразные специальные способы и средства получения необходимых знаний; в-четвертых, целостный процесс мышления характеризуется целенаправленностью и логичностью [41; 54, с. 171–240]. Наряду с понятием «мышление» традиционно используется термин «интеллект». Если мышление – это процесс решения задач с целью получения новых знаний и создания чего-либо, то интеллект – это характеристика общих способностей, необходимых для всех процессов познания, то есть не только для мышления, но и для воображения, памяти, внимания, речи и т. д. [133; 149].

В соответствии с типом задач, которые решаются в процессе мыслительной деятельности, выделяют три основных вида мышления:

– *наглядно-действенное мышление* – процесс решения задач, в котором преобладают реальные, практические действия с материальными предметами;

– *наглядно-образное мышление* – решение задач, в котором на первый план выступают действия с образами;

– *логическое мышление* – решение задач, которое с начала и до конца осуществляется на основе готовых знаний, выраженных в понятиях, суждениях и умозаключениях [12; 169–176]. Назначение логического мышления состоит в том, чтобы содержание мысли обрело адекватную форму и соответствовало сущности рассматриваемого объекта. При достоверности исходных положений логичность мысли, в известной мере, гарантирует ее истинность.

Способы мыслительной деятельности традиционно делятся в соответствии с вышеназванными видами мышления на действительные, образные и логические. Очевидно, что логические умения являются важнейшим компонентом мыслительной деятельности, ибо одной из существенных характеристик мышления является то, что это логически организованный поисковый процесс, сосредоточенный на разрешаемой проблеме. Данные группы умений не выступают изолированно в реальном решении мыслительных задач, возникающих в процессе учения, тем не менее, учебно-логические умения можно рассматривать

как самостоятельную группу общеучебных умений. Посредством данных умений информация структурируется для обеспечения поступательного движения от незнания к знанию.

Таким образом, под **учебно-логическими умениями** понимаются общеучебные умения, обеспечивающие четкую структуру процесса постановки и решения учебных задач.

Учебно-логические умения в полной мере не являются однородными, их условно можно разделить на две группы. В первую группу входят пять первых умений, соответствующих основным методам и формам мышления, которые являются предметом изучения **формальной логики**. Однако формальная логика, несмотря на богатый арсенал своих средств, не охватывает процесс движения мысли в его диалектических противоположностях. Эти вопросы решает **диалектическая логика**, предметом которой является творческое мышление, проявляющееся в постановке и решении проблем.

И в завершение необходимо отметить несколько особенностей классификации. В отличие от учебно-управленческих и учебно-информационных умений, сгруппированных в два блока для начальной и основной школы, учебно-логические умения представлены целостно для всех ступеней общеобразовательной школы. Это объясняется тем, что совершенствование качества учебно-управленческих и учебно-информационных умений в первую очередь определяется усложнением алгоритмов и нормативных требований к учебной деятельности. Например, в начальной школе составляется простой план, а в основной – сложный план устного или письменного текста. В то время как учебно-логические умения и в начальной, и в основной школе осуществляются по одному и тому же алгоритму, возрастает сложность учебной информации, которая анализируется, сравнивается, обобщается.

Учитывая общеобразовательный приоритет первых двух ступеней обучения, умения в классификации разделены на умения начальной и основной школы. Очевидно, что в 10–11 классах данные умения должны активно использоваться и развиваться. В связи со спецификой формирования общеучебных умений и основываясь на сложившихся в настоящее время подходах к разработке образовательных стандартов, в классификации отсутствует деление умений по классам. Содержание классификации основывается, прежде всего, на исследованиях отечественных дидактов, философов и психологов, получивших наибольшее признание, как среди теоретиков, так и в практике работы школ.

1. УЧЕБНО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УМЕНИЯ

Начальная школа

1.1. Понимать учебную задачу, предъявляемую для индивидуальной и коллективной деятельности.

1.2. Понимать последовательность действий, предъявляемую по индивидуальному и коллективному выполнению учебной задачи.

1.3. Соблюдать последовательность действий по индивидуальному выполнению учебной задачи в отведенное время.

1.4. Соблюдать последовательность действий по коллективному выполнению учебной задачи в отведенное время.

1.5. Соблюдать основные правила выполнения домашней учебной работы в определенных временных границах.

1.6. Выполнять советы учителя по подготовке рабочего места для учебных занятий в школе и дома.

1.7. Пользоваться учебными принадлежностями в соответствии с принятыми нормами.

1.8. Соблюдать правильную осанку за рабочим местом.

1.9. Выполнять советы учителя по соблюдению основных правил гигиены учебного труда.

1.10. Сравнивать полученные результаты с учебной задачей, с планом ее реализации.

1.11. Владеть основными средствами различных форм контроля (самоконтроль, взаимоконтроль).

1.12. Оценивать свою учебную деятельность и деятельность одноклассников по заданному *алгоритму*.

Алгоритм – это предписание пошаговой последовательности действий, точное выполнение которой позволяет решать учебные задачи определенного типа.

1.13. Вносить необходимые изменения в последовательность и время выполнения учебной задачи.

Основная школа

1.14. Определять индивидуально и коллективно учебные задачи для индивидуальной и коллективной деятельности.

1.15. Определять наиболее рациональную последовательность действий по индивидуальному выполнению учебной задачи.

1.16. Определять наиболее рациональную последовательность действий по коллективному выполнению учебной задачи.

1.17. Определять наиболее рациональную последовательность и объем выполнения домашней учебной работы в режиме дня.

1.18. Ставить общие и частные цели самообразовательной деятельности.

1.19. Адаптировать основные правила гигиены учебного труда под собственные индивидуальные особенности.

1.20. Владеть различными средствами самоконтроля с учетом специфики изучаемого предмета.

1.21. Самостоятельно оценивать свою учебную деятельность посредством сравнения с деятельностью других учеников, с собственной деятельностью в прошлом, с установленными нормами.

1.22. Оценивать деятельность одноклассников посредством сравнения с установленными нормами, с их деятельностью в прошлом.

1.23. Определять проблемы собственной учебной деятельности и устанавливать их причины.

1.24. Вносить необходимые изменения в содержание, объем учебной задачи, в последовательность и время ее выполнения.

2. УЧЕБНО-ИНФОРМАЦИОННЫЕ УМЕНИЯ

2.1. Умения работать с письменными текстами

Начальная школа

2.1.1. *Бегло, сознательно, правильно* читать с соблюдением основных норм литературного произношения, логических ударений и пауз, тона, темпа чтения, соответствующих содержанию читаемого текста.

Бегло, то есть в темпе свободной речи; *сознательно*, то есть с пониманием не только общего смысла текста, но и всех его элементов и языковых средств; *правильно*, то есть без ошибок и искажений.

Темп чтения вслух соответствует утвержденной норме.

2.1.2. Пользоваться различными видами чтения: *сплошным, выборочным, комментированным; по ролям; про себя; вслух.*

Сплошное чтение – внимательное прочтение подряд всего материала для целостного изучения содержания текста.

Выборочное чтение – чтение фрагментов текста для выполнения учебной задачи, связанной с конкретизацией или обобщением знаний.

Комментированное чтение – чтение, сопровождающееся пояснением текста в форме объяснений, предположений, критических замечаний.

Чтение по ролям – это чтение текста, принадлежащего действующим лицам, с элементами сценической игры.

2.1.3. Самостоятельно подготовиться к *выразительному чтению* проанализированного на учебном занятии художественного, публицистического, научно-популярного текста.

Выразительное чтение – это чтение, характеризующееся следующими признаками: 1) ясное, четкое произношение звуков, слов; достаточные громкость и темп; 2) соблюдение пауз и логических ударений; 3) соблюдение интонации вопроса, утверждения, отрицания; 4) придание голосу нужной эмоциональной окраски: радостной, грустной, ироничной и пр.

2.1.4. Работать с основными компонентами текста учебника: оглавлением; учебным текстом; вопросами и заданиями; словарем; приложениями и образцами; иллюстрациями, схемами, таблицами и сносками.

2.1.5. Находить в тексте подзаголовки, абзац, красную строку.

2.1.6. Определять примерное содержание незнакомой книги по титульному листу, оглавлению, предисловию, послесловию, иллюстрациям, аннотации.

2.1.7. Находить необходимую книгу или статью, пользуясь библиографическими списками, картотеками, каталогами, указателями, открытым доступом к книжным полкам.

2.1.8. Пользоваться библиографической карточкой.

2.1.9. Осуществлять библиографическое описание книги одного-двух авторов.

2.1.10. Различать научные, официально-деловые, публицистические и художественные письменные тексты.

2.1.11. Подбирать и группировать материал по определенной теме из научных, официально-деловых, публицистических и художественных текстов.

2.1.12. Составлять *простой план* письменного текста.

План – это последовательное представление частей содержания изученного текста в кратких формулировках, отражающих *тему* и/или *основную мысль*.

Тема – исходный пункт текста или его части, то, относительно чего нечто утверждается или спрашивается.

Основная мысль – это то, что утверждается или спрашивается о теме.

Простой план – план, включающий название значительных частей текста. Графическая форма записи простого плана выглядит следующим образом:

1.

2.

3. и т. д.

2.1.13. Грамотно и каллиграфически *правильно* (то есть разборчиво, связно, в соответствии с утвержденными нормами) списывать и писать под диктовку тексты.

Темп письма и объем текста соответствуют утвержденной норме.

2.1.14. Оформлять тетради и письменные работы в соответствии с принятыми нормами.

2.1.15. Создавать письменные *тексты различных типов*.

Повествование – тип текста, который представляет изменение объекта в движении и во времени. Компоненты повествования: завязка, развитие действия, кульминация, развязка. Повествование отвечает на вопрос – «что произошло?».

Описание – тип текста, который представляет объект в статике, одномоментно. Компоненты описания: общее представление объекта; подробная характеристика частей, его составляющих, или свойств. Описание отвечает на вопрос – «какой?».

Рассуждение – тип текста, который представляет причинно-следственные связи объектов. В зависимости от способа мышления рассуждения делятся на индуктивные и дедуктивные. Индуктивное рассуждение – это умозаключение от частного, конкретного к общему. Дедуктивное рассуждение – это умозаключение от общего к частному, от общих суждений к частным выводам. От способа рассуждения зависит форма построения текста. В рассуждении, построенном индуктивным путем, вначале излагаются мысли и факты, на основании рассмотрения которых затем делается общий вывод, обобщение. В рассуждении, построенном методом дедукции, сначала высказывается какое-то общее положение, а затем – мысли и факты, подтверждающие справедливость общего положения, его истинность. Рассуждение отвечает на вопрос – «почему?».

Объем сочиненного текста соответствует утвержденной норме.

2.1.16. Владеть различными *видами изложения текста*: по отношению к объему исходного текста – *подробное* и *сжатое*, по отношению к содержанию исходного текста – *полное* и *выборочное*.

Объем излагаемого текста соответствует утвержденной норме.

Основная школа

2.1.17. Бегло, сознательно, правильно с соблюдением необходимой меры выразительности читать художественные, научно-популярные, публицистические и официально-деловые тексты.

Темп чтения вслух соответствует утвержденной норме (см. п. 2.1.1).

2.1.18. Использовать в соответствии с учебной задачей следующие *виды чтения*: сплошное, выборочное, *беглое*, *сканирование*; *аналитическое*, комментированное; по ролям; *предварительное*, *повторное* (см. п. 2.1.2).

Беглое чтение (динамичное, партитурное) – быстрое ознакомление с текстом в целом при большой скорости чтения.

Сканирование – быстрый просмотр текста с целью поиска факта, слова, фамилии.

Аналитическое чтение – критическое изучение содержания текста с целью его глубокого осмысления, сопровождающееся выпиской фактов, цитат, составлением тезисов, рефератов и т. д.

Предварительное чтение – чтение, в процессе которого отмечаются все незнакомые иностранные слова, научные термины, чтобы в дальнейшем уяснить их значение по словарям и справочникам.

Повторное чтение – чтение текста посредством нескольких итераций с целью более глубокого осмысления.

2.1.19. Самостоятельно подготовиться к выразительному чтению незнакомому художественного, публицистического, научно-популярного текстов.

2.1.20. Составлять *сложный план* письменного текста.

Сложный план – это план, включающий название значительных частей текста, а также их смысловых компонентов. Графическая форма записи сложного плана выглядит следующим образом:

1.

1.1.

1.2.

2. и т. д. (см. п. 2.1.12).

2.1.21. Составлять на основании письменного текста *таблицы, схемы, графики*.

Таблица – это представление информации посредством горизонтального деления (строк) и вертикального деления (колонок, столбцов или граф).

Схема – это условное графическое изображение, показывающее составные части объекта и связи между ними.

График – это наглядное изображение зависимости какой-либо величины от другой.

2.1.22. Составлять *тезисы* письменного текста.

Тезисы – это сжато сформулированные основные констатирующие положения текста.

2.1.23. Составлять *конспекты* письменного текста.

Конспект – это краткое, связанное и последовательное изложение констатирующих и аргументирующих положений текста.

2.1.24. Составлять *аннотацию* письменного текста.

Аннотация – небольшое связанное описание и оценка содержания и структуры книги или статьи.

2.1.25. Осуществлять *пометки, выписки, цитирование* письменного текста.

Пометки – это надписи, записи, знаки, отмечающие что-либо: важность, актуальность, неясность, несогласие и т. п.

Выписки – это копия части текста.

Цитата – это выписка, наиболее характерно отражающая ту или иную мысль автора.

2.1.26. Составлять *рецензию* письменного текста.

Рецензия – это изложение анализа текста, в котором рассматривается его содержание и форма, отмечаются и аргументируются его достоинства и недостатки, делаются выводы и обобщения.

2.1.27. Составлять *реферат* по определенной форме.

Реферат – это аналитический обзор или развернутая рецензия, в которой обосновывается актуальность исследуемой темы, кратко излагаются и анализируются содержательные и формальные позиции изучаемых текстов, формулируются обобщения и выводы.

2.1.28. Осуществлять библиографическое описание книги, написанной несколькими авторами, статьи в журнале, статьи в сборнике, многотомного издания.

2.1.29. Грамотно, индивидуальным почерком, не противоречащим общепринятому начертанию букв, списывать и писать под диктовку тексты.

Темп письма и объем текста соответствуют утвержденной норме.

2.1.30. Создавать *тексты различных типов* (см. п. 2.1.15).

Объем сочиненного текста соответствует утвержденной норме.

2.1.31. Владеть различными *видами изложения текста* (см. п. 2.1.16).

Объем излагаемого текста соответствует утвержденной норме.

2.2. Умения работать с устными текстами

Начальная школа

2.2.1. Понимать сказанное однократно в нормальном темпе.

2.2.2. Задавать *восполняющие (открытые) и уточняющие (закрытые) вопросы* в случае непонимания устного текста.

Восполняющий (открытый) вопрос – это вопрос, связанный с выяснением новых знаний и включающий в свой состав вопросительные слова типа: «Где?», «Что?», «Когда?», «Почему?», «Какие?» и др.

Уточняющий (закрытый) вопрос – это вопрос, направленный на выяснение истинности или ложности, которые выражены в суждениях («прямые» вопросы, вопросы «ли»).

2.2.3. Различать научные, официально-деловые, публицистические и художественные устные тексты (см. п. 2.1.10).

2.2.4. Составлять *простой план устного текста* (см. п. 2.1.12).

2.2.5. Создавать *устные тексты различных типов* (см. п. 2.1.15).

2.2.6. *Выразительно* говорить (см. п. 2.1.3).

2.2.7. Владеть различными *видами пересказа* текста (см. п. 2.1.16).

Основная школа

2.2.8. Догадываться о значении *незнакомых слов* или оборотов речи по *контексту*.

Контекст – это законченная часть текста, в котором отдельные слова или обороты речи получают точный смысл, соответствующий их нормативному употреблению.

2.2.9. Составлять *сложный план* устного текста (см. п. 2.1.20).

2.2.10. Составлять на основе устного текста *таблицы, схемы, графики* (см. п. 2.1.21).

2.2.11. Составлять *тезисы* устного текста (см. п. 2.1.22).

2.2.12. Составлять *конспект* устного текста (см. п. 2.1.23).

2.2.13. Осуществлять *цитирование* устного текста (см. п. 2.1.25).

2.2.14. Составлять *рецензию* устного текста (см. п. 2.1.26).

2.2.15. Составлять *доклад*.

Доклад – это устный текст, значительный по объему, представляющий собой развернутое, глубокое изложение определенной темы.

2.2.16. Взаимодействовать в различных организационных формах диалога и полилога: планирование совместных действий, обсуждение процесса и результатов деятельности, интервью, *дискуссии и полемики*.

Дискуссия и полемика – виды спора, состоящие, в первом случае, в достижении определенной степени согласия, во втором – победы одной стороны над другой.

2.3. Умения работать с реальными объектами как источниками информации

Начальная школа

2.3.1. Осуществлять *наблюдение* объекта в соответствии с целями и способами, предложенными учителем.

Наблюдение – это метод познания, состоящий в преднамеренном, целенаправленном восприятии реальных объектов.

2.3.2. Использовать по рекомендации учителя различные *виды наблюдения*.

Структурированное наблюдение – это наблюдение, осуществляемое по плану, *неструктурированное наблюдение* – это наблюдение, при котором определен только объект наблюдения; *полевое наблюдение* – это наблюдение в естественной обстановке; *лабораторное наблюдение* – это наблюдение, при котором объект находится в искусственно созданных условиях.

2.3.3. Осуществлять *качественное и количественное описание наблюдаемого объекта*.

Качественное описание наблюдаемого объекта – это фиксация свойств объекта.

Количественное описание наблюдаемого объекта – это определение отношения величин свойств объекта к однородным величинам, принятым за единицу измерения.

2.3.4. Формировать под руководством учителя простейшие *модели*.

Модели – это материальные и мысленно представленные объекты, которые в процессе изучения замещают объект-оригинал, сохраняя некоторые важные для определенного исследования свойства.

Основная школа

2.3.5. Самостоятельно осуществлять наблюдение в соответствии со следующим алгоритмом:

1. Определение цели наблюдения.
2. Выбор объекта наблюдения.
3. Выбор способов достижения цели наблюдения.
4. Выбор способа регистрации полученной информации.
5. Обработка и интерпретация полученной информации.

2.3.6. Самостоятельно использовать различные виды наблюдения (структурированное, неструктурированное; полевое, лабораторное) (см. п. 2.3.2).

2.3.7. Определять, исходя из учебной задачи, необходимость использования *непосредственного* или *опосредованного наблюдения*.

Непосредственное наблюдение – это наблюдение, в процессе которого объект прямо воздействует на органы чувств наблюдателя.

Опосредованное наблюдение – это наблюдение, в котором воздействие объекта на органы чувств наблюдателя опосредовано прибором.

2.3.8. Определять, исходя из учебной задачи, необходимость использования наблюдения или *эксперимента* (см. п. 2.3.1).

Эксперимент – это метод познания, предполагающий целенаправленное изменение объекта для получения знаний, которые невозможно выявить в результате наблюдения.

2.3.9. Самостоятельно формировать программу эксперимента, включающую следующие основные позиции:

1. Цель эксперимента.
2. Объект и предмет эксперимента.
3. Гипотеза.
4. Способы и условия подтверждения гипотезы.
5. Способы регистрации процесса и результатов эксперимента.
6. Способы обработки и интерпретации полученной информации.

2.3.10. Самостоятельно оформлять отчет, включающий описание процесса экспериментальной работы, ее результаты и выводы о подтверждении (опровержении) гипотезы.

2.3.11. Использовать, исходя из учебной задачи, различные виды моделирования.

1. Материальное (предметное) моделирование:
– *физическое моделирование* – это моделирование, при котором реальный объект замещается на его увеличенную или уменьшенную копию, позволяющую проводить изучение свойств объекта.

– *аналоговое моделирование* – моделирование на аналогии процессов и явлений, которые имеют различную физическую природу, но одинаково описываемые формально (одними и теми же математическими уравнениями, логическими схемами и т. п.).

2. Мысленное (идеальное) моделирование:
– *интуитивное моделирование* – моделирование, основанное на интуитивном представлении об объекте исследования, не поддающемся или не требующем формализации.
– *знаковое моделирование* – это моделирование, использующее в качестве моделей знаковые преобразования какого-либо вида: схемы, графики, чертежи, формулы, набор символов и т. д.

3. УЧЕБНО-ЛОГИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ

3.1. Анализ и синтез

3.1.1. Определять *объект анализа и синтеза*, то есть ограничивать вещь или процесс от других вещей или процессов.

3.1.2. Определять *аспект анализа и синтеза*, то есть устанавливать точку зрения, с которой будут определяться существенные признаки изучаемого объекта.

3.1.3. Определять *компоненты объекта* (составляющие части) в соответствии с установленным аспектом анализа и синтеза.

3.1.4. Осуществлять *качественное и количественное описание компонентов объекта.*

Качественное описание – это определение *свойств* компонентов объекта.

Свойства – это особенность, которая характеризует объект или его компоненты, но не является их составной частью и проявляется в отношениях с другими объектами или компонентами.

Количественное описание (измерение) – это определение соотношения измеряемой величины к другой однородной величине, которая принята за единицу.

3.1.5. Определять *пространственные отношения компонентов объекта*, то есть устанавливать *связи*, порожденные существованием компонентов один подле другого.

Отношение – это когда с изменением состояния одного из объектов меняется состояния другого, и тогда, когда такого изменения не происходит.

Связь – такое отношение между объектами, когда изменение одного из них соответствует изменениям другого.

3.1.6. Определять *временные отношения компонентов объекта*, то есть устанавливать *связи*, порожденные существованием компонентов один после другого.

3.1.7. Определять *функциональные отношения компонентов объекта*, то есть устанавливать *связи назначений, ролей*, которые выполняют компоненты по отношению друг к другу и ко всему объекту и, прежде всего, *связи субординации и координации.*

Субординация – это согласованность функций компонентов объекта по вертикали.

Координация – это согласованность функций компонентов объекта по горизонтали.

3.1.8. Определять *причинно-следственные отношения компонентов объекта*, то есть устанавливать, какими компонентами данный компонент порожден или изменен и какие компоненты данным компонентом порождены или изменены.

Причина – это побудительное начало; то, что порождает другое или вызывает в нем изменения.

Следствие – это то, что с необходимостью вытекает из другого.

3.1.9. Определять отношения объекта с другими объектами (см. пп. 3.1.5–3.1.8).

3.1.10. Определять *свойства объекта*, то есть устанавливать свойства, порожденные взаимосвязью компонентов, но им не принадлежащие.

3.1.11. Определять *существенные признаки объекта.*

Существенные признаки – это признаки, без которых данный объект существовать не может.

Признаки – это компоненты, их свойства и отношения между компонентами, а также свойства объекта и отношения между данным объектом и другими объектами, по которым объект можно узнать, определить, описать все то, в чем объект сходен с другими объектами или отличен от них.

3.2. Сравнение

3.2.1. Определять *объекты сравнения*, то есть отграничивать вещи и процессы от других вещей и процессов.

3.2.2. Определять *аспект сравнения объектов*, то есть устанавливать точку зрения, с которой будут сопоставляться существенные признаки объектов.

3.2.3. Выполнять *неполное однолинейное сравнение*, то есть устанавливать либо только *сходство*, либо только *различие* по одному аспекту.

Сходство – это наличие общего признака, то есть признака, присущего двум или более объектам сравнения.

Различие – это наличие отличительного признака (признака, присущего только одному объекту сравнения).

3.2.4. Выполнять *неполное комплексное сравнение*, то есть устанавливать либо только сходство, либо только различие по нескольким аспектам.

3.2.5. Выполнять *полное однолинейное сравнение*, то есть одновременно устанавливать сходство и различие объектов по одному аспекту.

3.2.6. Выполнять *полное комплексное сравнение*, то есть одновременно устанавливать сходство и различие объектов по нескольким аспектам.

3.2.7. Выполнять сравнение по *аналогии*, то есть из сходства объектов в некоторых признаках делать предположение об их сходстве в других признаках.

3.3. Обобщение и классификация

3.3.1. Осуществлять *индуктивное обобщение (от единичного достоверного к общему вероятностному)*, то есть определять общие существенные признаки двух и более объектов и зафиксировать их в форме *понятия* или *суждения*.

Понятие – это мысль, отражающая общие существенные признаки объектов.

Суждение – это мысль, в которой что-либо утверждается или отрицается о признаках объектов.

Индуктивное обобщение осуществляется по следующему алгоритму:

1. Актуализируйте существенные признаки объектов обобщения.

2. Определите общие существенные признаки объектов.

3. Зафиксируйте общность объектов в форме понятия или суждения.

3.3.2. Осуществлять *дедуктивное обобщение (подведение единичного достоверного под общее достоверное)*, то есть актуализировать понятие или суждение и отождествлять с ним соответствующие существенные признаки одного и более объектов.

Дедуктивное обобщение осуществляется по следующему алгоритму:

1. Актуализируйте существенные признаки объектов, зафиксированные в понятии или суждении.

2. Актуализируйте существенные признаки заданного объекта или объектов.

3. Сопоставьте существенные признаки и определите принадлежность объекта или объектов к данному понятию или суждению.

3.3.3. Осуществлять *классификацию*, то есть делить *род* (класс) на виды (подклассы) на основе установления признаков объектов, составляющих род.

Род – это совокупность объектов, которые объединяются в целое по общим существенным отличительным признакам.

Классификация осуществляется по следующему алгоритму:

1. Установите род объектов для классификации.

2. Определите признаки объектов.

3. Определите общие и отличительные существенные признаки объектов.

4. Определите *основание для классификации рода*, то есть отличительный существенный признак, по которому будет делиться род на виды.

5. Распределите объекты по видам.

6. Определите основания классификации вида на подвиды.

7. Распределите объекты на подвиды.

3.4. Определение понятий

3.4.1. Различать *объем и содержание понятий*, то есть определяемые объекты и совокупность их существенных признаков.

3.4.2. Различать *родовое и видовое понятия*.

Родовое понятие – это понятие, объем которого содержит объем другого понятия.

Видовое понятие – это понятие, объем которого содержится в объеме другого понятия.

3.4.3. Осуществлять *родовидовое определение понятий*, то есть находить ближайший род объектов определяемого понятия и их отличительные существенные признаки.

3.5. Доказательство и опровержение

3.5.1. Различать *компоненты доказательства*, то есть *тезис, аргументы и форму доказательства*.

Тезис – это суждение, истинность которого надо доказать.

Аргументы – это суждения, из которых выводится истинность тезиса.

Форма доказательства – это способ логической связи между тезисом и аргументами.

3.5.2. Осуществлять *прямое индуктивное доказательство*, то есть непосредственно выводить истинность общего тезиса из аргументов, являющихся менее общими суждениями.

3.5.3. Осуществлять *прямое дедуктивное доказательство*, то есть непосредственно выводить истинность тезиса из аргументов, являющихся более общими суждениями.

3.5.4. Осуществлять *косвенное апологическое доказательство (доказательство «от противоречащего»)*, то есть устанавливать истинность тезиса посредством доказательства ложности противоречащей ему мысли (антитезиса).

3.5.5. Осуществлять *косвенное разделительное доказательство (метод исключения)*, то есть последовательно исключать из полностью исчерпывающей совокупности альтернативные мысли кроме одной, которая является доказываемым тезисом.

3.5.6. Осуществлять опровержение тезиса посредством выведения из него ложных следствий («сведение к абсурду»).

3.5.7. Осуществлять опровержение тезиса посредством установления истинности антитезиса.

3.5.8. Осуществлять опровержение аргументов.

3.5.9. Осуществлять опровержение связи аргументов и тезиса.

3.6. Определение и решение проблем

3.6.1. Определять *проблемы*, то есть устанавливать несоответствие между желаемым и действительным.

3.6.2. Определять для решения проблем новую *функцию объекта*, то есть устанавливать новое значение, роль, обязанность, сферу деятельности.

3.6.3. Осуществлять перенос знаний, умений в новую ситуацию для решения проблем.

3.6.4. Комбинировать известные средства для нового решения проблем.

3.6.5. Формулировать гипотезу по решению проблем [128].

ЛИРИЧЕСКОЕ ОТСТУПЛЕНИЕ

Целью образования не может быть просто приобретение сведений. Сведения быстро забываются, они бесконечно разнообразны, так что, не зная в точности, как сложится в будущем жизнь ученика, совершенно немыслимо выделить именно то, что ученику действительно пригодится в жизни. Наконец, сведения устаревают: то, что сегодня считается установленным законом и бесспорным фактом, завтра опровергается новой научной теорией и новым, более точным наблюдением. Поэтому, если задача обучения – сообщение сведений, то школа, по необходимости всегда отстающая от науки и могущая преподавать только вчерашние истины, никогда не сможет разрешить этой задачи: она всегда будет давать сведения, которые не только, когда их надо будет применять к жизни, окажутся устаревшими, но устаревшие уже в самый момент преподавания. А раз сообщение сведений не может быть целью обучения, то очевидно задачей школы должно быть формальное развитие способности мышления. Развитой ум всегда сможет впоследствии приобрести те сведения, которые ему в жизни нужны и предусмотреть которые не в состоянии никакое преподавание. Человек, умеющий рассуждать, обладает орудием приобретения сведения, которое всегда пригодно, которое нельзя забыть и которое не может устареть...

Овладеть методом науки можно, только применяя этот метод к решению конкретных проблем опытного знания. Смысл кантовского понятия формы в том, что она должна быть погружена в «глубину опыта». И метод можно усвоить, только творя им новое знание, приходя с его помощью к открытию новых истин, а не упражняясь над мертвым материалом уже открытого и готового знания. В этом глубокий и вечный смысл сократовой «маевтики»: роль учителя подобна роли повивальной бабки. Учитель должен не рожать за ученика, но только помогать духовным родам ученика, быть восприимчивым рожденного учеником знания. Дать толчок, сообщить направление, следуя которому ученик сам откроет для себя новую истину, а не показать шаблон, согласно которому он должен разложить готовую и уже открытую истину, – вот что значит «дать орудие, которым сведения добываются».

Ошибка теории формального образования состояла в том, что, следуя аналитической теории знания рационализма, она игнорировала синтетически-творческий характер научного метода, живущего в порождаемых им конкретных знаниях и только на них и в них усвояемого. Знание есть творческое открытие истины. Поэтому «дать орудие, которым сведения добываются», возможно только на сведениях же, преподавая реальные знания, развертывая картину объяснения знанием реального мира опыта, а не отдельно и независимо от сведений. В этом несомненная правота теории реального образования, справедливо восставшей против никчемной схоластики чисто формального образования [27, с. 234, 246].

*Сергей Иосифович Гессен, «Основы педагогики.
Введение в прикладную философию»*

3. МЕТАПРЕДМЕТНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА: проект целостной внутришкольной системы учебно-методического сопровождения формирования и развития общеучебных умений

Воровщиков Сергей Георгиевич

Употребляйте с пользой время.
Учиться надо по системе.
Сперва хочу вам в долг вменить
На курсы логики ходить.
Ваш ум, не тронутый доныне,
На них приучат к дисциплине,
Чтоб взял он направленья ось,
Не разбредаясь вкривь и вкось.
*Иоганн Вольфганг Гете, «Фауст»,
Часть первая, «Рабочая комната Фауста»*

MULTUM, NON MULTA

Многое, но не много

Метапредметная образовательная программа может выступить в качестве внутришкольного документа, интегрирующего под своей оболочкой целостный пакет нормативно-инструктивных документов учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся школы. О. Е. Лебедев определяет метапредметные образовательные программы синонимичным понятием – надпредметные: «Поскольку общие цели образования можно осуществить лишь при взаимодействии различных предметов, то возникла идея разработать надпредметные программы как программы достижения конкретных метапредметных результатов... Такие программы могут быть рассчитаны на отдельную ступень школьного образования и даже на меньший период времени. Общий подход к разработке надпредметных программ заключается в том, что каждая из них представляет собой программу обучения школьников решению актуальной для них проблемы или освоения значимых для них умений» [74, с. 11]. С нашей точки зрения, у данных программ помимо образовательной направленности ярко выражена и управленческая составляющая: подобная программа обеспечивает интеграцию и координацию педагогической деятельности учителей, воспитателей, педагогов дополнительного образования в формировании и развитии той

или иной ключевой компетентности, той или иной актуальной группы умений.

По мнению О. Е. Лебедева: «В надпредметной программе указываются: ключевые компетентности, для формирования которых она составлена; предметы, на материале которых реализуется программа; виды познавательной и практической деятельности; формы совместной работы по различным учебным предметам (решение комплексных задач, выполнение проектов, защита выполненной работы перед группой специалистов разного профиля)... Разработка надпредметных программ может стать одним из перспективных направлений инновационной деятельности образовательных учреждений, поскольку содержание этих программ может и должно учитывать особенности конкретной школы – социальной среды, состава учащихся, потенциала педагогического коллектива. При разработке надпредметных программ нужно их связывать с определенным этапом школьного образования – ступенью школы, классом. Такой подход к составлению надпредметных программ требует определять общие цели образования на каждой его ступени и для каждого класса. Подобный опыт в нашей образовательной практике почти отсутствует, его надо создавать» [74, с. 11]. Заметим, что у нас имеется опыт оргконсультирования руководителей школ по созданию, обсуждению и утверждению подобных программ на базе таких московских школ, как № 26 (директор: к. п. н. Елена Владиславовна Орлова) и № 1234 (директор: Ирина Григорьевна Волошко).

В настоящее время значимость метапредметных образовательных программ среди внутришкольных документов значительно возрастает еще и потому, что федеральные государственные образовательные стандарты общего образования впервые определили не только **предметные**, но **метапредметные результаты** освоения основной образовательной программы. В то же время следует признать, что для отечественной педагогической практики определенной новизной обладают как само определение содержания метапредметных результатов, так и образовательные средства, способствующие его освоению учащимися. В осмыслении учительским корпусом инновационного феномена «метапредметности» и выстраивании целостной внутришкольной системы учебно-методического сопровождения достижения метапредметных результатов существенную роль как раз и могут сыграть метапредметные образовательные программы.

Мы считаем, что учитывая вариативный характер данных метапредметных образовательных программ, они не имеют

единой структуры в отличие от образовательной программы школы как стратегического документа, целостно охватывающего весь образовательный процесс и выстраиваемого в соответствии с «Примерной основной образовательной программой образовательного учреждения» [104]. Особенности конкретных метапредметных программ во многом зависят от специфики той или иной ключевой компетентности, группы умений, освоению которым и обращена программа. Однако в основу их построения должна быть положена общая идеология содержательных проектов. Условно данную программу можно разделить на три составные части: **идеологическую**, отвечающую на вопрос «Зачем?», **содержательную**, отвечающую на вопрос «Что?», и **технологическую**, содержащую ответ на вопрос «Как?». Если программа посвящена освоению учащимися универсальных учебных действий, то возможны следующие характеристики частей такого документа:

В первой, идеологической, части метапредметной программы обосновывается социальная злободневность и личностная актуальность для учащихся формирования и развития универсальных учебных действий как основы учебно-познавательной компетентности, как деятельностного компонента метапредметного содержания образования.

Необходимость формирования и формулирования социально-педагогических приоритетов совершенствования общеучебных умений в педагогическом коллективе определяется следующими факторами: во-первых, идеология способствует повышению координации образовательного процесса и созданию корпоративного духа, делая ясными для руководителей и педагогов школы общие цели и предназначение образования; во-вторых, идеология создает возможность для более действенного управления формированием и развитием общеучебных умений в силу того, что она является базой для установления целей, обеспечивает их непротиворечивость, устанавливая направленность и допустимые границы их вариативности и модернизации; в-третьих, идеология позволяет родителям учащихся стремление школы совершенствовать учебно-познавательную компетентность, какие средства она готова использовать в своей деятельности и т. п. Ведь очевидно, что четкая артикуляция педагогически целесообразных и внешне привлекательных позиций деятельности школы привлекает родителей.

Кроме того, не следует забывать о необходимости соблюдения принципа письменного оформления: «Большое значение во взаимоотношениях внутри фирмы (особенно в вопро-

сах постановки целей, проектных работах и описании видов деятельности), отличающейся децентрализованным управлением, придается письменному оформлению. Преимущества соблюдения этого принципа заключаются прежде всего в большей обязательности, в открытости, в однозначности, в большей возможности контроля, в обозримости. Разумеется, это не должно принимать бюрократические формы, однако философия, цели, стратегия, “правила игры” и проекты должны быть оформлены письменно. Не только принимая персональную ответственность, но и активно превращая ее в часть фирменной культуры, мы должны форсировать децентрализацию ответственности» [10, с. 245].

Вторая, содержательная, часть метапредметной образовательной программы определяет содержание универсальных учебных действий в виде классификации общеучебных умений. Данная часть программы, подробно представляющая систему общеучебных умений, может быть многоярусная. Так, следует признать, что перечисление универсальных учебных действий, содержащееся в стандарте, является именно слабоструктурированным перечнем, который не может считаться корректной классификацией. Требуется представление корректной классификации общеучебных умений, соответствующей позитивной идее определения универсальных учебных действий как деятельностных метапредметных образовательных результатов.

В свою очередь, классификация общеучебных умений, выступающая в качестве внутришкольного стандарта, должна быть конкретизирована дидактическими комментариями, которые представляют собой пакет определений понятий, правил, норм, алгоритмов осуществления конкретного умения. Дидактические комментарии отражают единую точку зрения педагогов конкретной школы в понимании содержания этих умений, в трактовке, как корректно применять то или иное умение. Общешкольные подходы к классификации общеучебных умений сначала приводят к единым комментариям, а впоследствии – и к скоординированному пакету методик развития общеучебных умений, валидному мониторинговому инструментарию.

Третья, технологическая, часть метапредметной программы фиксирует основные образовательные ресурсы формирования и развития универсальных учебных действий, организационно-педагогические условия реализации метапредметной программы, отражает трансформацию содержательной части метапредметной программы в учебный план, план воспитательной работы:

Во-первых, определяется и обосновывается, посредством каких учебных предметов целесообразно формировать и развивать универсальные учебные действия.

Во-вторых, определяется и обосновывается, с какого класса возможно введение того или иного метапредметного элективного курса или курса по выбору.

В-третьих, определяется и обосновывается взаимодействие традиционных и инновационных курсов по вертикали и горизонтали, то есть преемственность между ступенями и классами обучения и скоординированность между предметами в одной параллели.

В-четвертых, определяется и обосновывается по ступеням обучения взаимодействие учебных курсов основного и программы дополнительного образования, способствующих вовлечению учащихся в учебно-познавательную деятельность.

О. Е. Лебедев справедливо пишет о незавершенности теоретических основ и отсутствии практики разработки метапредметных образовательных программ: «Подобный опыт в нашей образовательной практике почти отсутствует, его надо создавать... По надпредметным программам работают на уроках (и других видах занятий) по обычным школьным предметам за счет отбора тем, сюжетов, способов деятельности, совокупность которых в итоге и позволяет получить желаемый метапредметный результат и тем самым выйти за рамки образовательных стандартов. Содержание надпредметных программ разрабатывается, исходя из запросов школьников: дело педагогов – определить, за счет каких предметов и каким образом можно удовлетворить эти запросы» [74, с. 11]. Действительно, несмотря на то, что различные федеральные стратегические документы официально признают необходимость формирования и развития универсальных учебных действий как деятельности основы учебно-познавательной компетентности, отечественная система школьного образования не готова в полной мере к осуществлению этого процесса. Реальные условия школьного образования позволяют говорить лишь о стартовом этапе развертывания деятельности по созданию и внедрению в образовательный процесс целостной системы учебно-методического сопровождения формирования и развития общеучебных умений.

Федеральные государственные образовательные стандарты определяют системно-деятельностный подход в качестве методологического основания развития универсальных учебных действий. В «Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения. Основная школа»

реализация системно-деятельностного подхода конкретизирована следующим образом: «Решение задачи развития универсальных учебных действий в основной школе происходит не только на занятиях по отдельным учебным предметам, но и в ходе внеурочной деятельности, а также в рамках надпредметных программ курсов и дисциплин (факультативов, кружков, элективов)» [104, с. 165].

Действительно, метапредметное содержание образования должно активно использоваться и развиваться в границах всех учебных дисциплин, но целенаправленно формироваться оно может прежде всего на метапредметных курсах и как дополнительный вариант на метапредметных занятиях общеобразовательных курсов. Поэтому очевидно, что данные рекомендации, не отражающие в полной мере специфику освоения именно метапредметного содержания образования, неизбежно требуют дальнейшей разработки по всем ступеням образования дидактико-методического сопровождения освоения универсальных учебных действий.

Еще большую путаницу в представление о формировании и развитии общеучебных умений вносит другая составная часть стандарта – пособие «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе». По мнению авторского коллектива, данное пособие «адресовано учителям начальных классов и родителям» [50, с. 2]. Поэтому оно содержит методические рекомендации, содержащие перечисление шести основных этапов реализации методологии и технологии формирования универсальных учебных действий. Первый этап рекомендует учителю «выделение *цели* формирования универсальных учебных действий, их функций в образовательном процессе, содержания и требуемых свойств с учетом возрастно-психологических особенностей учащихся» [50, с. 143]. Завершается перечисление формулировкой шестого этапа, реализацию которого затруднительно отнести к компетенции учителя начальной школы: «Создание *учебников нового типа*, реализующих технологию формирования конкретных видов и форм универсальных учебных действий в данной предметной дисциплине, а также разработка соответствующих *учебно-методических пособий для учителей*» [50, с. 146].

В связи с отсутствием в федеральных нормативных документах содержательной и методической ясности по формированию и развитию универсальных учебных действий возрастает значимость образовательной программы как внутришкольного документа, обеспечивающего нормативную, содержательную, методическую и организационную преемствен-

ность деятельности педагогического коллектива по освоению общеучебных умений.

Представим эскиз возможного содержания основных частей метапредметной образовательной программы как внутришкольного нормативного документа, определяющего приоритетные ценности и цели, особенности содержания, организации, кадрового и программно-методического обеспечения формирования и развития у школьников универсальных учебных действий (общеучебных умений):

1 часть. Социально-педагогические ценности формирования и развития универсальных учебных действий как деятельностиной основы учебно-познавательной компетентности учащихся.

Метапредметный характер универсальных учебных действий проявляется в том, что они воплощают целостность общекультурного и познавательного развития и саморазвития личности; обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса.

В стандарте второго поколения определены следующие **функции универсальных учебных действий:**

– обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;

– создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, необходимость которого обусловлена поликультурностью общества и высокой профессиональной мобильностью;

– обеспечение успешного усвоения знаний, умений и навыков и формирование компетентностей в любой предметной области [50, с. 27–28].

Особо актуальным становится формирование и развитие общеучебных умений с точки зрения компетентностного подхода, так как он выдвигает на первое место не информированность ученика, а умение разрешать проблемы. В связи с тем, что умения учиться являются фундаментом учебно-познавательной деятельности человека на протяжении всей его жизни, очевидна трактовка общеучебных умений не только как компонента содержания образования, но и как деятельностиной основы учебно-познавательной компетентности.

Учебно-познавательная компетентность занимает приоритетное место в совокупности компетентностей личности, так как обеспечивает освоение человеком всего целостного и

разнообразного мира культуры. Ключевой характер данной компетентности проявляется еще и в том, что она обязательно входит в содержание других компетентностей, и их овладение, эффективная реализация во многом зависит от познавательной составляющей. Учитывая деятельностную направленность компетентности, важнейшим компонентом учебно-познавательной компетентности являются общеучебные умения как универсальные для многих учебных предметов способы получения и применения знаний.

В связи с этим владение общеучебными умениями предполагает их восприятие в нескольких аспектах:

– Во-первых, как фактор академической мобильности личности ученика, то есть успешности его учебы в школе и готовности продолжения обучения в учреждениях профессионального образования.

– Во-вторых, как фактор профессиональной мобильности личности, обеспечивающий реализацию современной политики непрерывного образования, получения профессии, повышения квалификации.

– В-третьих, как фактор, повышающий эффективность работы школы, социального института, призванного реализовать программу общего образования. Ведь без активной познавательной позиции ученика, без его готовности самостоятельно осуществлять учебно-познавательную деятельность невозможна эффективная работа школы.

Таким образом, владение универсальными учебными действиями (общеучебными умениями) следует рассматривать как фактор социальной конкурентоспособности учащегося, ибо они позволяют получить качественное общее среднее образование, затем овладеть профессией, достичь необходимой квалификации, при необходимости сменить специальность.

2 часть. Содержание универсальных учебных действий как деятельностных метапредметных образовательных результатов.

В федеральных государственных образовательных стандартах общего образования впервые на государственном уровне умения учиться выделены как самостоятельный и важный компонент содержания образования. В пособии «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе», входящим в состав стандарта, представлено перечисление четырех групп универсальных учебных действий: *личностный, регулятивный, познавательный, коммуникативный* [50, с. 28–31]. В связи с неясной классификационной основой, излишней обобщенностью и неконкретностью формулировок

отдельных действий по-прежнему остро стоит проблема отсутствия определения состава и структуры общеучебных умений.

Однако авторы стандарта в качестве достоинства указывают его рамочный характер, предусматривающий определение основных направлений и предполагающий дальнейшую конкретизацию и развитие содержащихся формулировок умений. Поэтому необходимо осуществить выбор классификации общеучебных умений, которая, с одной стороны, была бы комплементарна идее универсальных учебных действий как важнейшего метапредметного результата образовательного процесса, с другой стороны, отвечала бы современным требованиям к построению классификаций:

- соблюдать общие логические правила построения классификации (правила одного основания, соразмерности, исключения, непрерывности);
- создаваться с учетом последних достижений педагогики, психологии, гносеологии;
- учитывать требования современных учебных программ общеобразовательных курсов;
- обладать обоснованными в пояснительной записке основаниями для классификации умений;
- содержать конкретные операционально представленные формулировки умений;
- включать определение необходимых понятий и алгоритмов реализации умений;
- иметь удобную для пользователя нумерацию умений.

Данные требования обуславливают выбор в качестве внутришкольного стандарта классификации общеучебных умений, разработанной Д. В. Татьянченко и С. Г. Воровщиковым [22; 128]. Помимо классификации общеучебных умений данная часть метапредметной программы включает дидактические комментарии к формулировкам данных умений. Дидактические комментарии конкретизируют формулировки умений посредством представления необходимых определений понятий, правил, норм, алгоритмов осуществления конкретного умения [20, с. 142–192].

3 часть. Учебно-методическое сопровождение основных направлений формирования и развития универсальных учебных действий.

Метапредметный характер универсальных учебных действий предполагает выстраивание сложной дидактико-методической системы:

- Во-первых, инструктивно-теоретические знания, технологические и аксиологические основы владения универсаль-

ными учебными действиями закладываются прежде всего на метапредметных курсах и как дополнительный вариант на метапредметных занятиях общеобразовательных курсов.

– Во-вторых, далее универсальные учебные действия должны активно использоваться в границах всех учебных дисциплин.

– В-третьих, развиваться универсальные учебные действия должны посредством вовлечения учащихся в проектную и исследовательскую деятельность.

– В-четвертых, универсальные учебные действия могут совершенствоваться при создании портфолио, участии учащихся в работе секций, кружков дополнительного образования, воспитательных акций и мероприятий и т. д.

Учитывая стартовый этап работы, определены три основных направления формирования и развития универсальных учебных действий:

1. Реализация метапредметных занятий, способствующих целенаправленному формированию универсальных учебных действий учащихся («логические пятиминутки» как малая форма развития учебно-логических умений учащихся начальной школы, метапредметный курс для младших школьников «Мир деятельности» (Л. Г. Петерсон) [98], метапредметный курс для учащихся 5–10 классов «Основы учебного исследования» [87], для учащихся 9–10 классов «Азбука логичного мышления» [16; 24]).

2. Соблюдение учителями-предметниками методических требований к применению универсальных учебных действий учащихся в границах общеобразовательных дисциплин.

3. Соблюдение педагогами, выступающими в качестве научных консультантов и руководителей учебных исследований и образовательных проектов, управленческо-методических рекомендаций по организации и осуществлению проектной и исследовательской деятельности учащихся, способствующей развитию в творческом режиме универсальных учебных действий.

Кратко прокомментируем данные направления:

1 направление. Реализация метапредметных занятий, способствующих целенаправленному формированию универсальных учебных действий учащихся: «логические пятиминутки» как малая форма развития учебно-логических умений учащихся начальной школы, метапредметный курс для младших школьников «Мир деятельности» (Л. Г. Петерсон), метапредметный курс для учащихся 5–10 классов «Основы учебного исследования», для учащихся 9–10 классов «Азбука логичного мышления».

Эффективная деятельность педагогов школы по формированию и развитию универсальных учебных действий должна основываться на овладении учащимися ценностями учебно-познавательной компетентности, на целостном видении содержания общеучебных умений и освоении школьниками теоретических и технологических позиций их осуществления. Это предполагает разработку и утверждение учебных программ метапредметных занятий в начальной, основной и полной школе. Ценности, знания и умения, освоенные учениками на метапредметных занятиях, позволяют учителям-предметникам более эффективно формировать, совершенствовать и использовать те же общеучебные умения в границах общеобразовательных дисциплин.

В начальной школе «логические пятиминутки» [19] могут стать эффективным средством целенаправленного формирования учебно-логических умений четвероклассников. Ежедневно проводимые «пятиминутки», с нашей точки зрения, могут выступить в роли своеобразного интеллектуального тренажера четвероклассников. На наш взгляд, «логические пятиминутки» как малая форма организации процесса обучения позволяют учителю гибко разворачивать содержание работы с учащимися, не изменяя учебный план, не увеличивая нагрузку на малышей. Несомненным достоинством данной формы развития учебно-логических умений является то, что «пятиминутки» не требуют разработки и последующего легитимного утверждения учебной программы, формирования объемного учебно-методического комплекса.

«Пятиминутки» могут быть разнообразными по своему значению:

– *«стартовая пятиминутка»*, объясняющая учащимся что, зачем и как будет изучаться, и *«финишная»*, побуждающая детей к осмыслению проделанной в течение учебного года совместной работы;

– *«вводные пятиминутки»*, открывающие изучение каждой группы учебно-логических умений; они направлены на доступное и целостное изложение сущности конкретной группы учебно-логических умений (анализ и синтез, сравнение, обобщение и т. д.), демонстрацию их значения для повышения эффективности учебно-познавательной деятельности учащихся;

– *«инструктивные пятиминутки»*, представляющие учащимся в доступной форме минимум теоретической информации, которая необходима для осознанного применения того или иного учебно-логического умения; без данной группы

«пятиминуток» все остальные «пятиминутки», по большому счету, теряют смысл;

– *«тренинговые пятиминутки»*, последовательно формирующие и развивающие отдельные учебно-логические умения в соответствии с классификацией общеучебных умений; данная группа составляет подавляющее большинство «пятиминуток»;

– *«мониторинговые пятиминутки»*, направленные в первую очередь на изучение сформированности ключевых учебно-логических умений; роль этих «пятиминуток» могут выполнить «тренинговые пятиминутки», когда учитель воочию убеждается, что со всеми заданиями учащиеся успешно справляются, более того, у них угасает интерес, и пора переходить к освоению либо следующего умения, либо следующей группы умений.

Формирование логического мышления, сравнительно нового вида мышления для учащихся начальной школы, должно осуществляться с опорой на наглядно-действенное и наглядно-образное мышления, которые в основном уже сформированы к 10–11 годам жизни ребенка. При этом необходимо стремиться не давать устную информацию, а предлагать учащимся наглядный материал для манипулирования, наблюдения и групповых обсуждений.

Содержание «пятиминуток» должно включать не только учебное содержание математики, русского языка, природоведения, но и эмпирический материал, взятый из повседневной жизни учащихся – их увлечения, игры, моды. Дети, благодаря этой форме обучения, должны убедиться в том, что процесс учения и познания не ограничивается только стенами школы и учебниками, им пронизана вся их жизнь. Учитель постоянно должен подчеркивать важность познавательной составляющей «пятиминуток», демонстрировать прикладной аспект сформированных умений и в учении, и в повседневной жизни ребят. И в то же время формат «пятиминуток» исключает «организационную жесткость» комбинированного урока, так традиционно привычного для учащихся начальной школы.

Классификация общеучебных умений школьников выступает в качестве несущей конструкции выстраивания пакета «пятиминуток». Посредством «пятиминуток» формируется и развивается не логическое мышление вообще, а конкретный перечень учебно-логических умений, овладев которым, ученик будет способен корректно анализировать и синтезировать, сравнивать, обобщать, определять понятия, доказывать и опровергать. Формирование и развитие учебно-логических умений предполагает *обязательное* целостное и доступное изложение минимума теоретико-инструктивных знаний корректного осу-

ществления того или иного умения. В связи с этим еще раз подчеркнем важность именно «инструктивных пятиминуток» для эффективного формирования учебно-логических умений.

«Логические пятиминутки» предполагают целенаправленное формирование учебно-логических умений у учащихся 4 класса на основе ранее сформированного эмпирического опыта логического мышления. Четвероклассникам предлагаются задания, предусматривающие владение умениями читать и писать в соответствии с нормами начальной школы. Однако фрагментарно материалы «пятиминуток» могут быть использованы в 3 классе.

Дидактические и методические материалы по целенаправленному формированию учебно-логических умений посредством «логических пятиминуток» разработаны и прошли апробацию в педагогической деятельности почти сотни учителей начальных классов нескольких школ Москвы [18; 19].

Другим возможным вариантом целенаправленного развития универсальных учебных действий младших школьников может быть реализация надпредметного курса «Мир деятельности», разработанного Л. Г. Петерсон [98].

Для **учащихся основной школы** разработан и прошел многолетнюю апробацию учебно-методический комплекс метапредметного курса «Основы учебного исследования» (М. М. Новожилова, С. Г. Воровщиков, И. В. Таврель) [87; 88].

В **старших классах** примером метапредметного курса, способствующего целенаправленному освоению основных теоретических и технологических позиций универсальных учебных действий как деятельностного компонента учебно-познавательной компетентности учащихся, может послужить элективный курс гносеологической направленности «Азбука логичного мышления» для учащихся 9–10 классов [18; 24]. В некоторых школах данный курс получил название «Курс интеллектуального выживания». Курс, действительно, может стать эффективным средством координации деятельности учителей базовых и профильных общеобразовательных дисциплин по развитию учебно-познавательной компетентности учащихся.

Приоритетная цель данного метапредметного курса – способствовать целостному освоению основных аксиологических, теоретических и технологических позиций деятельностного компонента учебно-познавательной компетентности старшеклассников. Очевидно, что подобный курс должен и сам строиться на основе компетентностного подхода. Так, каждая глава учебного пособия начинается с актуализации учебно-познавательной проблемы в деятельности учащихся,

а затем предлагаются способы ее решения. Это предполагает превалирование содержательно-операционного компонента учебно-познавательной деятельности над когнитивным. В соответствии с этим данный элективный метапредметный курс призван способствовать совершенствованию владения эффективными способами рационального, непротиворечивого логичного мышления учащихся старших классов средней школы. При этом сверхзадача курса, зафиксированная в учебной программе, заключается в формировании опыта у старшеклассников применять на практике усвоенные гностицистские знания и общеучебные умения для решения учебно-познавательных проблем.

Прагматичная направленность курса на развитие конкретных общеучебных умений как деятельностью составляющей учебно-познавательной компетентности старшеклассников не исключает, а напротив – предполагает максимально полный состав объектов познания и действительности, с которыми сталкиваются учащиеся при освоении данного курса. В качестве таковых выступают компоненты и свойства учебно-познавательной деятельности. Так, начиная с первых тем, на протяжении всего курса прослеживается мысль о социальной и личностной ценности познания и учения. Учащиеся в деятельности осваивают морфологический, структурный, функциональный, генетический аспекты системного анализа, методы моделирования, формулирования гипотез и т. д. С самого начала курс ориентирует учащихся на проведение лонгированного учебного исследования или разработку образовательного проекта, позволяющего освоить совокупность принципов, методов, приемов научного исследования как системы процедур. Однако стержневым объектом познания в границах данного курса являются общеучебные умения, опыт их применения для решения учебно-познавательных проблем.

Учитывая ключевой характер учебно-познавательной компетентности, которая имманентно присуща всем основным видам деятельности, данный курс относится к метапредметам и не лежит в лоне какого-то определенного профиля. Как известно, «содержание метапредмета группируется вокруг системы фундаментальных образовательных объектов. Познание фундаментальных образовательных объектов и проблем позволяет ученику самоопределиться по отношению к ним и создать собственное содержание в соответствующих образовательных областях» [157, с. 208]. А. В. Хуторской жалеет, что «в настоящее время учебные метапредметы не являются общепринятыми для массовой школы» [157, с. 208], однако их

необходимость очевидна. Ведь целый ряд фундаментальных образовательных объектов, само познание вообще, учебно-познавательная деятельность, ее структурные компоненты и существенные признаки не изучаются целенаправленно в каком-либо предмете или классе. Именно эту образовательную потребность удовлетворяет данный метапредметный курс.

Метапредмет должен отвечать как традиционным требованиям к обычным учебным курсам (например, единство целей, содержания, видов деятельности, форм и методов обучения, способов проверки и оценки образовательных результатов), так и специфическим. Так, учебная программа подобного курса должна предусматривать более гибкий характер содержания, возможность его оперативной перекомпоновки, построение на его основе новых метапредметных структур. Метапредметный характер данного элективного курса во многом обусловил его **методические особенности**, которые заключаются: в прагматическом характере обучения, направленного на решение одной из злободневных проблем образовательного процесса; в консультационном характере обучения, который предполагает индивидуальное и групповое дидактическое сопровождение участия старшеклассников в коллективных проектах, написания рефератов, выполнения других творческих работ; в активном участии в реализации программы метапредметного курса учащихся, во многом определяющих акценты и интонации изучаемого материала.

Приоритеты методики преподавания метапредметного курса проявляются в междисциплинарной интеграции, содействующей становлению целостного мировоззрения, обучении через опыт и сотрудничество, учете индивидуальных особенностей и потребностей учащихся; обязательной интерактивности (работа в малых группах, ролевые игры, имитационное моделирование, тренинги, метод проектов), компетентностном, личностно-деятельностном и субъект-субъектном подходах (превалирование комплекса практических умений над знаниями, большее внимание к личности учащегося, а не к целям учителя, равноправное их взаимодействие). Ведущее место в обучении отдано методам поискового и исследовательского характера, стимулирующим познавательную активность учащихся. Значительной должна быть доля самостоятельной работы с различными источниками учебной информации. При этом главная функция учителя – фасилитация, то есть лидерство, основанное на совместной деятельности, направленное на достижение общей образовательной цели. Такой подход позволяет создать доверительный психологический

климат, в основе которого – взаимообучение, сотрудничество. Так, учитель из единственного источника знаний в традиционном обучении превращается в эксперта и консультанта при изучении теоретического материала и выполнении творческих заданий, ведущего в дискуссии, координатора и консультанта при выполнении учебного проекта или исследовании.

Действительно, для элективного метапредметного курса, преподаваемого в границах 34 часов, предлагается избыточная информация, большее количество тем и разделов, которые может освоить старшекласник. В связи с этим учитель и учащиеся сами выбирают темы курса, актуальные для ребят именно этого класса. Данное учебное пособие ставит преподавателя и старшекласников в позицию конструктора. «Конструктор – не автор учебной книги, а систематизатор, создатель методического аппарата, регулятор потока информации, которую предлагает автор, как правило, академический ученый, хорошо знающий ту или иную отрасль знаний, но слабо ориентирующийся в современных педагогических проблемах. Другими словами, конструктор учебника или иной учебной книги, рабочей тетради – это “нормализатор” всего процесса изучения того или иного предмета в школе. Он работает в тесном контакте с автором на стыке педагогики и других отраслей знаний. Конструктор не пишет новый текст, а работает с уже готовым материалом, одновременно испытывая его в своей практической работе в школе и совершенствуя формы подачи этого материала с точки зрения последних достижений педагогических наук» [1, с. 134]. Кстати, в благодарственном слове к первому и второму изданию учебного пособия автор указал, что в экспертизе и апробации учебной программы и пособия приняли участие творческие группы учителей и учащихся нескольких школ Москвы [18, с. 3–6]. Это позволило заложить в программу идеологию перманентного совершенствования не столько содержания учебного пособия, сколько методических подходов к преподаванию учебного курса. В дальнейшем в ходе экспериментальной работы учителя, преподающие данный курс, предложили и разработали вместе с воспитанниками новые темы, не предусмотренные ранее учебной программой. Помимо учебной программы методический комплекс данного курса составили несколько вариантов тематического планирования и пакет поурочных разработок, сформированных и апробированных учителями двадцати школ г. Москвы и Московской области. Пять вариантов поурочных разработок, сформированных учителями школ г. Москвы на основе проблемно-ориентированного, дискуссионного,

модульного и традиционного подходов, были опубликованы [18, с. 323–339; 24].

Для характеристики образовательной деятельности учащихся обычно используют следующие понятия: *изучение* как постижение учением, присвоение в процессе обучения; *усвоение* как основной путь приобретения индивидом общественно-исторического опыта; *познание* как процесс творческой деятельности людей, формирующий их знания и *освоение* как «одновременное создание собственного образовательного продукта и усвоение уже созданных человечеством достижений» [157, с. 30]. С нашей точки зрения, понятие «освоение» наиболее полно отражает процесс личностно-ориентированного обучения в границах данного метапредметного курса, который основывается на организации продуктивной деятельности старшеклассников по созданию собственного образовательного продукта.

Условно учебное пособие «Азбука логичного мышления» делится на 3 блока: **теоретико-технологический блок** – основной текст, **контрольно-аналитический блок** – аппарат организации усвоения и **справочно-вспомогательный блок** – дополнительный текст. Помимо этих явно выраженных блоков в учебном пособии присутствуют компоненты пояснительного текста: «Благодарственное слово», «Вступительное слово. Школа и школьники: навстречу друг другу», «Заключительное слово. Ничему нельзя научиться, можно только научиться!», «Post Scriptum». А также аппарат ориентировки: оглавление, рубрикация, список литературы.

Предназначение **первого, теоретико-технологического, блока** данного пособия состоит в развитии у старшеклассников совокупности учебно-логических умений, позволяющей осознанно разрешать проблемные логические ситуации, которые возникают в процессе учения. Для того чтобы выбрать самые актуальные умения логичного мышления, необходимо было пойти от наиболее типичных, часто встречающихся затруднений в учебно-познавательной деятельности. Конечно, много затруднений в учебной работе возникает потому, что учащиеся порой бывают невнимательными, не смогли запомнить или вспомнить нужную информацию, им неинтересно, иногда старшеклассники полагают, что изучаемый материал далек от их будущей профессии и не пригодится в дальнейшей жизни. Но основная масса затруднений в учебе основывается на том, что учащиеся не смогли **понять** изучаемый материал, иногда из-за не владения эффективными техниками познания и учения. Затруднения, связанные с пониманием, были названы **проблемными логическими ситуациями**.

Из всего многообразия таких затруднений были определены всего шесть проблемных логических ситуаций, которые и являются основными темами курса:

1. «Затруднения в определении существенного».
2. «Затруднения в определении причины и следствия».
3. «Затруднения в определении аспектов сравнения».
4. «Неясность предмета рассуждения».
5. «Затруднения в составлении классификации».
6. «Недостаточная доказательность рассуждений».

Э. В. Ильенков справедливо заметил в своей статье «Школа должна учить мыслить»: «Очевидно, процесс усвоения знаний надо организовать так, как организует его жизнь. А именно: чтобы ребенок постоянно был вынужден тренировать не столько память, сколько способность решать задачи, требующие самостоятельности суждения» [45, с. 15]. Конечно, учитывая общеобразовательную направленность школьного образования, трудно себе представить, чтобы в массовой педагогической практике все обучение строилось как эвристическое. Однако метапредметный курс предоставляет такую возможность. В соответствии с этим порядок освоения учебно-логических умений предполагает актуализацию типичной проблемной ситуации, которая часто встречается в процессе мыследеятельности, например, затруднение в составлении классификации. Затем излагается алгоритм способа деятельности, позволяющий правильно преодолеть сложившуюся проблемную ситуацию. Если овладение алгоритмом предполагает использование правил формальной логики, то изучается необходимый минимум теории. Например, алгоритм составления классификации предполагает использование правил деления объема понятий. Следовательно, предусмотрено их изучение. В данном пособии не только спроектирована деятельность по освоению алгоритмов осуществления приоритетных общеучебных умений, но их полный состав представлен для старшеклассников в классификации общеучебных умений, опубликованной в хрестоматии [16, с. 233–253].

Т. И. Шамова в статье «Школьный учебник и проблемы активного учения» писала о необходимости введения в учебные издания интересного материала, способного увлечь учащихся: «Влияние нового содержания образования на формирование как положительных, так и отрицательных мотивов подтвердилось и в наших исследованиях. Современные школьники в качестве основного фактора положительного отношения к отдельным предметам называют «интересность предмета самого по себе». Две трети учащихся основную причину отсут-

ствия интереса к предмету также связывают с его содержанием» [165, с. 12]. Об этом же сокрушается М. Н. Скаткин: «Мы создали учебный процесс очень умный, логичный, но он дает мало пищи для положительных эмоций, а у многих школьников вызывает скуку, страх и другие отрицательные переживания, мешающие учиться с полным напряжением сил. Нельзя успешно осуществлять всеобщее обязательное среднее образование, развивать творческие силы каждого ученика, приучать к самообразованию, не пробудив охоту к учению» [116, с. 148]. Результаты восьмилетней апробации учебного пособия позволяют утверждать, что его содержание не оставило старшеклассников и педагогов равнодушными: азбучные истины логического мышления, действительно, постигаются, как и рекомендовал Гомер: и мыслью, и сердцем. Поэтому так часто в тексте пособия цитировались мыслители, рассказывались притчи и истории, приводились пространные фрагменты научных трудов в хрестоматии. Ведь только совокупность научной и «сердечной» картины мира, по словам академика Б. В. Раушенбаха, дает достойное человека отображение мира в его сознании и может быть надежной основой для поведения [110, с. 29]. Поэтому значительная часть совместной работы учащихся и учителя по овладению метапредметным содержанием как раз и состоит в том, чтобы открыть глаза и уши и увидеть, как говорил Н. В. Гоголь, «чего не зрят равнодушные очи...»

Второй, контрольно-аналитический, блок представлен не только последней главой пособия, посвященной самопознанию некоторых сторон логического мышления. Позиции данного блока пронизывают все пособие, ибо изучение тем сопровождается выполнением творческих заданий, содержащихся под рубрикой «Проверьте себя!». Деятельностная доминанта учебного пособия метапредметного курса гносеологической направленности обусловила соответствующую расстановку акцентов. Так, И. Я. Лернер в статье «Роль учебника в руководстве учебно-познавательной деятельностью учащихся» намечает подобные акценты: «Анализ успешно действующих учебников и моделируемой структуры полноценного учебника позволяет наметить четыре формы руководства учебно-познавательной деятельностью: а) характером логических познавательных структур и частотой их повторения в тексте; б) раскрытием норм и способов (моделей) познавательных действий, их обобщенных структур; в) заданиями на выполнение открыто обозначаемых учебно-познавательных действий; г) заданиями, выполнение которых в той или иной мере в неявной форме содержит возможность и необходимость желае-

мых автором учебно-познавательных действий» [79, с. 26–27]. Данные предложения полностью нашли отражение при формировании нашего учебного пособия. Так, старшеклассникам был предложен пакет алгоритмов и правил осуществления наиболее актуальных векторов учебно-познавательной деятельности, например, основные правила нахождения существенного в изучаемом объекте, алгоритм сравнения, алгоритм составления естественной классификации, основные правила доказательства и т. д. Каждая тема учебного пособия завершается разнообразными репродуктивными и творческими заданиями, позволяющими закрепить сформированные знания и умения в деятельности, то есть уже закладываются основы учебно-познавательной компетентности.

В. А. Болотов и В. В. Сериков утверждают: «Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта» [8, с. 11–12]. Следовательно, компетентностный подход предполагает практико-ориентированную расстановку акцентов не только в содержании, но и организации образовательного процесса.

В. В. Краевский и И. Я. Лернер справедливо настаивают: «В учебниках должна быть предусмотрена система творческих задач. Они должны быть осознанно нацелены на эмоциональное воздействие на учащихся. В учебниках обязательны образцы проблемного изложения (для VII–XI классов) и задания на формирование учебных умений» [71, с. 276]. Поэтому совершенствовать гностические знания и умения предполагается не только благодаря выполнению определенных заданий, но и посредством участия в реализации коллективных проектов. Почти каждая тема пособия содержит описание замысла того или иного коллективного проекта: от разработки «Библиотечной ложи» до написания «Заветов старого ученика». В обращении к старшеклассникам пишется: «Конечно, участвовать в продумывании и конкретизации замысла, организации и осуществлении коллективного проекта значительно труднее, чем выполнять простые задания. Но уже через год вы покинете школу. Из вас начнут готовить специалистов, которые будут управлять самолетами, лечить людей, защищать границы нашей родины. И никто, поверьте, никто не сделает вам скидку на то, что это сложно, а поэтому и не нужно делать. Однако эти коллективные проекты не должны быть непомерной ношей для вас и вашего педагога. Поэтому советуем вам

выбрать только один проект, заручиться поддержкой родителей. Кстати, рекомендуем вашему преподавателю рассматривать ваше участие в коллективном проекте как форму зачета по данному курсу. Может быть, ваш класс напишет только первые страницы будущего биографического словаря или библиотечной лоции, а дальнейшее формирование продолжат следующие десятиклассники» [16, с. 12].

Известно, что подлинное образование осуществляется в гармоничном слиянии самостоятельных процессов: самопознания, самообразования и самовыражения. По этому поводу М. А. Холодная пишет: «Сейчас, как представляется, нужны школьные учебники принципиально нового типа, которые могли бы выполнять роль интеллектуального самоучителя» [149, с. 291]. Поэтому в каждом разделе пособия присутствует рубрика «Рекомендуем», содержащая алгоритмы написания рефератов, конспектов, докладов, тезисов, аннотаций, рецензий, планов и т. п. Таким образом, помимо целенаправленного развития приоритетных учебно-логических умений, курс совершенствует весь комплекс основных общеучебных умений: и учебно-управленческих, и учебно-информационных (умения работать с письменными текстами, устными текстами и реальными объектами как источниками информации). А в завершении курса предложено ответить учащимся на вопросы и выполнить задания, которые позволят им определить реальный уровень логичности мышления. Кроме этого, на основании полученных результатов можно спроектировать траекторию дальнейшего совершенствования мышления.

Третий, справочно-вспомогательный, блок способствует эффективному освоению первых двух. В каждой теме есть раздел «*Примите к сведению*», содержащий дополнительную информацию, которая непосредственно не связана с той или иной темой пособия, однако способствует расширению кругозора учащихся, демонстрирует ключевое положение логичного мышления в кругу других актуальных проблем познания. Кроме того, каждая тема включает раздел «*Из истории человеческой мысли*», состоящий из высказываний ученых, писателей, суждений мыслителей о важности и сложности различных аспектов учения и познания. Небольшие отрывки из произведений философов, писателей, педагогов объединены в *хрестоматию*, мотивирующую на изучение курса. В данном разделе учебного пособия предлагаются не привычные для старшеклассников отрывки из художественных произведений и не адаптированные тексты учебников, а первоисточники – фрагменты подлинных произведений философов, ученых, пи-

сателей. Назовем только некоторые труды с очевидной гносеологической направленностью, отрывки из которых вошли в хрестоматию: «Рассуждение о методе для хорошего направления разума и отыскания истины в науках» Рене Декарта, «Об уме» Клода Адриана Гельвеция, «Отличие труда от игры» Иммануила Канта, «Тренировка мыслительных способностей» Иоганна Готлиба Фихте, «Учитесь спрашивать» Александра Ивановича Герцена, «Книга: окно в мир, к другим народам» Андре Моруа, «Письмо молодым» Дмитрия Сергеевича Лихачева, «Мыслить смолоду» Эвальда Васильевича Ильенкова и т. д. В обращении к старшеклассникам в предисловии к хрестоматии сказано: «Буквально через год для многих из вас чтение подобных текстов станет основным видом учебно-познавательной деятельности в высшем учебном заведении. Необходимо подготовиться к этому этапу новых увлекательных трудностей» [16, с. 175].

Если в тексте пособия фамилии философов, поэтов, мудрецов печатаются *курсивом*, то их краткая биография содержится в разделе «*Персоналии*». В данном разделе помещены двадцать семь кратких биографий знаменитых людей, например таких, как: Аристотель, М. И. Веллер, В. И. Вернадский, Гельвеций, А. И. Герцен, С. И. Гессен и т. д. Размышляя о мерах усиления влияния учебников на формирование диалектико-материалистического мировоззрения и развития творческого мышления учащихся, М. Н. Скаткин призывает: «Не должны быть забыты и судьбы, характеры и подвиги людей – творцов науки, пламенных борцов за истину. Надо помнить, что “очеловеченная наука” в отличие от сухого справочника несет в себе большой нравственный заряд» [115, с. 14–15]. В данном учебном пособии биография героев представлена как своеобразная гносеологическая карьера: указываются учебные заведения, люди, которые во многом обусловили их незаурядную познавательную компетентность. Подчеркивается, что «знаменитые люди, представленные в этом разделе, с незаурядной познавательной компетентностью не родились, они ее “вырастили”. Каждый отдельный человек сам учится быть компетентным» [16, с. 273].

Завершает пособие список литературы, рекомендуемой для самостоятельного изучения. Поскольку литература ко всей совокупности проблем логического мышления весьма многочисленна, то указываются в первую очередь книги. В виду предметной разнородности источников они сгруппированы по специфике проблем: развитие логических умений; развитие мнемонических умений, то есть умений, связанных с запоминани-

ем и припоминанием информации; развитие умений учиться; развитие творческих умений. На последних страницах учебного пособия приводится список использованной литературы.

Таким образом, ценности, знания и умения, освоенные старшеклассниками в границах данного метапредметного курса, позволяют учителям-предметникам более эффективно совершенствовать приоритетные компоненты учебно-познавательной компетентности в границах общеобразовательных дисциплин. Метапредметный курс позволяет закладывать у учащихся теоретические основы осуществления общеучебных умений, избавляя тем самым учителей-предметников от тавтологии и разнобоя в инструктажах, предоставляя возможность активно использовать и развивать уже сформированные умения. При организации в школе проектной и исследовательской деятельности данный курс формирует у старшеклассников общий стартовый уровень знаний и умений, необходимых для компетентного участия в проекте и проведения учебного исследования. Учебно-методический комплекс метапредметного курса является наиболее обязательным компонентом внутришкольной системы развития учебно-познавательной компетентности старшеклассников. В процессе конструирования учебно-методического комплекса происходит практико-ориентированное повышение профессиональной компетентности педагога, «выращивание» у него методической готовности эффективно преподавать данный курс.

2 направление. Соблюдение учителями-предметниками методических требований к применению универсальных учебных действий учащихся в границах общеобразовательных дисциплин.

Посредством только специальных занятий невозможно обеспечить формирование и развитие универсальных учебных действий. Одним из обязательных условий успешности данной работы является принятие и утверждение общешкольных методических норм формирования и развития общеучебных умений в границах базовых и профильных общеобразовательных дисциплин. Это может способствовать координации деятельности учителей-предметников, работающих в одном классе, и преемственности деятельности педагогов начальной, основной и полной школы. Эффективность единых общешкольных методических норм возможна только в том случае, если в школе будет единое понимание приоритетных компонентов содержания учебно-познавательной компетентности и единая корректная классификация общеучебных умений, позволяющая определять методики формирования и развития умений,

а также мониторинговый инструментарий, позволяющий установить степень сформированности данных умений.

Проектирование применения общеучебных умений целесообразно осуществлять в процессе планирования системы уроков по учебной теме. Тематическое планирование позволяет учителям-предметникам зафиксировать процесс развития общеучебных умений в границах общеобразовательных учебных дисциплин. Основанием для этой работы являются содержание учебной темы, всего учебного курса и частные методики преподавания конкретной учебной дисциплины.

Представим матрицу календарно-тематического планирования и инструктивные комментарии к ней.

Утверждаю

Согласовано

Согласовано

Директор средней общеобразовательной школы №

Зам. директора по УВР

Председатель МО (кафедры)

« » 20__ г.

« » 20__ г.

« » 20__ г.

Календарно-тематическое планирование

Учитель _____ (ФИО) по _____ (учебный предмет)

Класс преподавания _____ .

Автор (ы) программы _____ . Год издания _____

Автор (ы) учебника _____ . Год издания _____

Дополнительная учебная и методическая литература (библиографическое описание – автор (ы), название, место и издательство, год издания, количество страниц):

В связи с внесенными изменениями утверждение у методиста необходимо (нет необходимости) Председатель МО

Количество часов в неделю – Количество часов в году –

№ п/п	Изучаемые темы	Предполагаемая дата проведения	Образовательные цели учебного занятия (графа заполняется только на четверть вперед)	Шифр формируемого или развиваемого общеучебного умения (графа заполняется только на одну тему вперед)
1	2	3	4	5
1 четверть (триместр)				
Тема № 1 « » (количество часов)				
1.				
Тема № 2 « » (количество часов)				
2 четверть (триместр)				
Тема № 3 « » (количество часов)				

В четвертой графе образовательные цели учебного занятия прописываются только на четверть (триместр) вперед. Формулирование данных целей выполняет задачу интеллектуального, методического катализатора, который позволяет целостно охватить содержание нескольких учебных тем, убедиться в необходимости и возможности формирования и развития того или иного общеучебного умения.

В пятой графе фиксируется только шифр формируемого или развиваемого общеучебного умения. В связи с тем, что основанием для определения необходимости и возможности формирования и развития того или иного общеучебного умения являются методики преподавания конкретной учебной дисциплины и содержание учебной темы, то графа заполняется **только на одну тему** вперед. Жизнь богаче наших представлений о ней, поэтому невозможно предусмотреть карантин, срыв занятий по уважительной причине, вынуждающих нас сделать акцент на формировании именно предметных знаний и умений.

При фиксации шифра формируемого или развиваемого общеучебного умения необходимо помнить ряд требований:

1. Данное умение должно выступать в качестве предмета преподавания (учения). Факт овладения этим общеучебным умением должен быть известен и учителю, и ученику.

2. Для формирования или развития этого умения необходимо в границах учебного занятия специально выделять время.

3. Фиксирование в тематическом планировании определенного общеучебного умения предполагает в дальнейшем определение специальной методики его формирования или развития.

Уже при тематическом планировании определяется, какой материал дидактического комментария к классификации общеучебных умений будет использоваться при формировании или развитии этого умения, на какой материал метапредметного курса может опираться учитель-предметник. Возможно, при этом возникает необходимость откорректировать или нарастить сами комментарии, появляются идеи методических подходов к эффективному использованию комментариев в границах учебного занятия. Данное обстоятельство инициирует ежегодное совершенствование, обсуждение и утверждение дидактических комментариев к классификации общеучебных умений, ознакомление учителей-предметников с содержанием метапредметного курса, преподаваемого в классах, в которых они работают.

3 направление. Соблюдение педагогами, выступающими в качестве научных консультантов и руководителей

лей учебных исследований и образовательных проектов, управленческо-методических рекомендаций по организации и осуществлению проектной и исследовательской деятельности учащихся, способствующей развитию в творческом режиме универсальных учебных действий.

Эффективное развитие общеучебных умений предполагает, что они станут предметом освоения не только на репродуктивном уровне, но и в творческих ситуациях при решении реальных учебно-познавательных проблем. Такую возможность предоставляет проектная и исследовательская деятельность учащихся. Действительно, проектная и исследовательская деятельность не только создает ситуации востребованности общеучебных умений для эффективного решения учащимися лично значимых и социально актуальных познавательных проблем, но и развивает, закрепляет эти умения в режиме творческой деятельности.

Более того, некоторые векторы проектной и исследовательской деятельности могут осуществляться вне учебных занятий, выводя использование общеучебных умений как эффективных инструментов познания за рамки учебного процесса. Однако обязательным условием является осуществление данной деятельности на основе единой общешкольной классификации общеучебных умений. Скоординированные действия учителей-консультантов и приглашенных специалистов, имеющих единую содержательную основу, несомненно, будут способствовать совершенствованию общеучебных умений.

Пакет управленческо-методических рекомендаций представляет собой общешкольные управленческие документы, регламентирующие организацию проектной и исследовательской деятельности учащихся в течение учебного года. Кроме того, рекомендации включают методические и дидактические материалы, обращенные к учителям, выступающим в непривычной для себя роли – в качестве руководителей и консультантов ученических проектов, а также учащихся, осуществляющим исследовательскую деятельность, разрабатывающим учебные проекты.

Таким образом, управленческо-методическое сопровождение организации и осуществления проектной и исследовательской деятельности учащихся может включать три пакета материалов:

– внутришкольные нормативные документы, обеспечивающие стабильную реализацию и развитие данного направления образовательного процесса, например, положение о школьной конференции проектных и исследовательских

работ учащихся, положение о школьном научном обществе, годовая циклограмма управления учебно-методическим сопровождением проектной и исследовательской деятельности учащихся и т. д.;

– методические рекомендации учителям, выступающим в качестве консультантов проектных и исследовательских работ учащихся, например, учебная программа метапредметного курса «Основы учебного исследования», календарно-тематическое планирование метапредметного курса, форма заявки на учебное исследование и проект, форма паспорта проекта или учебного исследования и т. д.;

– дидактические рекомендации учащимся, осуществляющим исследовательскую деятельность, разрабатывающим учебные проекты, например, требования к определению проблемы как началу исследования, требования к выбору и формулировке темы, структура защитной речи и т. д.

Таков примерный состав метапредметной образовательной программы, способствующей нормативной, содержательной, методической и организационной преемственности деятельности педагогического коллектива по формированию и развитию универсальных учебных действий как деятельностью составляющей учебно-познавательной компетентности учащихся. Представленная программа является открытой системой, что предполагает введение других дополнительных блоков, особенно в технологическую часть. При восприятии связей между частями программы необходимо учесть одно существенное ограничение: данная программа представлена в статичном состоянии после ее создания и общешкольной легитимизации (например, утверждение педсоветом школы). После того, как в течение учебного года пройдет ее апробация, наступит момент повторного проектирования или модернизации данной программы. В этом случае состав блоков, возможно, останется прежним, но могут произойти корректные и востребованные изменения в содержании ее блоков. Например, корректирование деятельности преподавателя метапредметного курса и учителей-предметников может способствовать уточнению, обобщению и систематизации методик развития общеучебных умений.

Кроме того, технологический блок метапредметной образовательной программы могут дополнить и другие необходимые внутришкольные документы:

– требования к ведению портфолио образовательных достижений учащихся как внутришкольному способу фикси-

рования, накопления и оценки индивидуальных социокультурных достижений учащихся, максимально развивающему учебно-управленческие умения школьников;

– программно-методическое обеспечение деятельности детских объединений, клубов, секций, кружков, способствующих развитию готовности учащихся осуществлять самоуправляемую учебно-познавательную деятельность;

– учебно-методическое сопровождение воспитательных акций и мероприятий, демонстрирующих позитивный потенциал ценности учебно-познавательной деятельности;

– единые подходы и нормы оценивания владения универсальными учебными действиями и т. д.

В процессе разработки, обсуждения и утверждения данной метапредметной образовательной программы формирования и развития универсальных учебных действий учащихся совершенствуется методическая экипировка учителя, позволяющая не только формировать и развивать приоритетные компоненты учебно-познавательной компетентности, но и более эффективно организовывать деятельность учащихся по освоению содержания традиционных учебных дисциплин.

ЛИРИЧЕСКОЕ ОТСТУПЛЕНИЕ

Очевидно, процесс усвоения знаний надо организовать так, как организует его жизнь. А именно: чтобы ребенок постоянно был вынужден тренировать не столько память, сколько способность решать задачи, требующие самостоятельного суждения.

Решение задач – вовсе не привилегия математики. Все человеческое познание есть не что иное, как непрекращающийся процесс постановки и разрешения все новых и новых задач, вопросов, проблем. Человек, увидевший в теоретической формуле ясный ответ на заинтересовавший его вопрос, эту теоретическую формулу не забудет. Ему не нужно будет ее зазубривать, он ее запомнит легко и естественно. А если забудет, не беда, всегда выведет снова, когда ему встретится ситуация задачи с тем же составом условий. Это и есть ум.

Начинать учить мыслить нужно прежде всего с развития способности правильно ставить вопросы. С этого начинала и начинает каждый раз наука: с постановки вопроса, с формулировки проблемы, задачи, неразрешимой с помощью уже известных способов действия, известными путями. С этого же должен начинать свое движение в науке и каждый вступающий на ее поприще.

Что бы мы сказали о математике, который заставлял бы своих учеников зубрить наизусть ответы, напечатанные в конце задачника, не показывая им ни самих задач, ни способов их решения? Между тем, географию, ботанику, химию, физику и историю нередко преподают детям именно таким способом: сообщают ответы, найденные человечеством, даже не пытаясь объяснить, на какие именно вопросы эти ответы были даны. Ребенка вводят в науку почему-то с «обратного конца» и удивляются, что он никак не может усвоить, а усвоив (зазубрив), никак не может соотнести общетеоретические положения с реальностью, с жизнью. Так и вырастает псевдоученый, педант...

Каждый, кто хочет учить мыслить, должен учиться и уметь мыслить сам. А это значит, что он должен уметь применять к своему конкретному делу общетеоретические, в частности, общепедагогические принципы, а не ждать, что кто-то другой сделает это за него и преподнесет ему готовую дидактическую рецептуру, избавляющую от дальнейшего умственного труда, от необходимости мыслить [45, с. 15, 20].

Эвальд Васильевич Ильенков.
«Школа должна учить мыслить»

4. УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ: определение ключевых понятий и основных процедур

Воровщиков Сергей Георгиевич
Татьянченко Дмитрий Владимирович

Узнал ученого ответ.
Что не по вас, – того и нет.
Что не попало в ваши руки, –
Противно истинам науки.
Чего ученый счесть не мог, –
То заблуждение и подлог.
*Иоганн Вольфганг Гете, «Фауст»,
Часть вторая, акт первый, «Императорский дворец»*

ARTES SERVIUNT VITAE, SAPIENTIA IMPERAT
Знание служит жизни, мудрость ею управляет

Учение – процесс подчас малопривлекательный и малоинтересный, но высокие цели, увлекательное содержание и палитра эффективных способов учебной деятельности радикально его меняют. Эти три компонента, отвечая на вопросы: «зачем, чему и как учиться?», должны являться постоянным предметом совершенствования, точками роста качества образования. Последний компонент, обладая в зависимости от ситуации «энергией понимания» или «энергией отчуждения», требует особого внимания. И по сей день остаются актуальными известные слова В. А. Сухомлинского о том, что остовом, на котором строится живая плоть и кровь среднего образования, являются умения учиться: наблюдать явления окружающего мира; выражать мысль о том, что я вижу, делаю, думаю; читать и писать [119, с. 152]. Именно это обстоятельство, а также огромный потенциал совершенствования качества образования, сокрытый в целенаправленном формировании и развитии общеучебных умений, заставили нас вновь обратиться к этому уже классическому мотиву дидактики и рассмотреть его как объект управления качеством образования.

Нами совместно с Ю. А. Конаржевским, М. М. Новожиловой, Т. И. Шамовой неоднократно предпринимались попытки теоретической рефлексии понятий «качество образования» и «управления качеством образования» [18; 23; 56, с. 159–184; 123–130; 166; 167 и др.]. В связи с этим мы ограничимся лишь тезисным теоретическим экскурсом в суть триады «УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ», опираясь в основ-

ном на материалы совместных с Д. В. Татьянченко публикаций [123; 129; 130]. Надеемся, что эти материалы сделают более прозрачной и одновременно рельефной управленческую концепцию нашей монографии.

КАЧЕСТВО... Понятие «качество» используется в настоящее время столь часто, что оно приобрело достаточно широкое и размытое толкование. Координатор программы оценки качества Ассоциации нидерландских университетов доктор А. И. Вройенстейн справедливо замечает: «Часто исследователи предполагают, что можно точно определить понятие “качество”. Все говорят об этом, и каждый думает, что ему известно, что это такое. Однако в этом смысле качество подобно любви: каждый знает и чувствует присутствие любви, каждый узнает ее, но когда мы пытаемся дать определение любви, мы остаемся ни с чем» [25, с. 70–71]. И, тем не менее, попытаемся рассмотреть категорию «качество», понимая сложность данной дефиниции и процесса ее осмысления.

В справочной и специальной литературе существует достаточно много трактовок определения качества. Так, в Словаре русского языка С. И. Ожегова приводятся два толкования этого понятия: «1. Совокупность существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих предмет или явление от других и придающих ему определенность. 2. То или иное свойство, признак, определяющий достоинство чего-либо» [93, с. 276]. Данные определения отражают два основных подхода к пониманию термина «качество».

В первом случае «качество» воспринимается как **философская категория**, выражающая «как» и «что» вещи, ее сущность, благодаря которой она является именно этим, а не иным. Вместе с тем, качество выражает и то общее, что характеризует весь класс однородных объектов. Качество объекта обнаруживается в совокупности его свойств, но объект не состоит из свойств, а обладает ими. Под свойством понимается способ проявления определенной стороны объекта. Таким образом, категория качества не сводится к отдельным свойствам, а является целостной характеристикой существенного, выражает внутреннюю и внешнюю определенность, относительную устойчивость объекта, его отличие от других объектов или сходство с ними [146, с. 252–253]. Вслед за Н. И. Кондаковым хочется воскликнуть: «Как хорошо в свое время сказал Гегель: “Нечто есть благодаря своему качеству, то, что оно есть, и, теряя свое качество, оно перестает быть тем, что оно есть”» [60, с. 242].

Трактовка качества во втором случае отражает его **экономическое и управленческое понимание**. Например, ка-

чество определяется как уровень достижения поставленных целей, как соответствие неким стандартам, как степень удовлетворения ожиданий потребителя [136, с. 63–70]. Названные подходы не противоречат друг другу. Философская трактовка конкретизируется, становится более прикладной в понимании качества как характеристики, определяющей достоинство, ценность объекта. В силу этого второе толкование и будет использоваться в нашей работе, имеющей методический характер.

В теории социального управления принято понятие «качество» рассматривать в узком и широком смысле. **Качество в узком смысле** – это качество результатов. **Качество в широком смысле** – это не только качество продукции, но и качество производственного процесса и условий, в которых он происходит: качество подготовки кадров, качество технологий, качество финансовых и материальных условий, качество трудовой морали, качество концептуального курса управления и т. д.

В свою очередь качество продукции воспринимается в двух аспектах, что нашло отражение в определении данного понятия. **Качество продукции** определяют как меру его конструкционного и функционального совершенства, проявляющегося в совокупности полезных свойств, которые удовлетворяют определенные потребности [52, с. 7; 102, с. 130]. **Конструкционное качество** – соответствие нормам, которые могут быть определены фирмой-изготовителем либо произвольно, либо на основе региональных, национальных и международных требований к конкретному изделию или услуге. **Функциональное (эксплуатационное) качество** означает удовлетворение реальных потребностей в соответствии с назначением продукции. Таким образом, конструкция продукта может быть выдающейся, но не подходить для удовлетворения конкретных нужд потребителя. То есть **качество продукции** есть интеграция ее конструкционного и эксплуатационного качества. Учитывая то, что и условия, и процесс достижения результатов являются продукцией управленческой деятельности, целесообразно в их качестве гармонизировать конструкционный и функциональный аспекты.

ОБРАЗОВАНИЕ... Что понимается под термином «образование»? Кажется бы, все предельно прозрачно еще со времен, когда Иоганн Генрих Песталоцци ввел это понятие в педагогику. Но в настоящее время под образованием подразумевают и усвоение некоторого объема знаний, умений, и соответствующим образом организованный процесс обучения, воспитания и развития детей, и социальный институт – систему учреждений, созданную для выполнения специфических

функций. Как видим, образование предстает как минимум в трех ипостасях: уровень, процесс, институт. Но никто ведь не называет, например, процесс врачевания, его результат и больничную койку одним и тем же словом. А в педагогике это оказывается возможным даже по отношению к основополагающей категории, хотя вопрос об уточнении понятия «образование» имеет не только чисто теоретическое, но и практическое значение. О, великий русский язык, в котором «раздеть» и «обуть» может означать одно и то же!

Мы избавим читателя от утомительного погружения в терминологический калейдоскоп понятий «образование». Приведем из великого множества толкований данного термина только точку зрения академика В. С. Леднева. Это объясняется, прежде всего, тем, что она была положена в основу ныне действующего Закона «Об образовании» и в связи с этим получила наибольшее распространение в среде педагогов. *Образование – это процесс усвоения опыта, воспитания и развития, запрограммированный с учетом генетической программы и в соответствии с тем объемом передачи культуры, которые определяются потребностями общества* [75, с. 24–28].

Конечно, приведенное нами определение не может охватить такое широкое и многогранное явление, как «образование», ибо, как известно, жизнь гораздо богаче наших скудных представлений о ней.

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ... Однако определение понятий «качество» и «образование» не позволяет легко и просто посредством механического соединения охарактеризовать сущность «качества образования» в силу того, что этот процесс сопряжен с необходимостью соблюдения ряда условий:

Во-первых, необходимо определить аспект восприятия качества образования. Естественно, видение качества образования с позиции федеральных, региональных, муниципальных органов управления образования имеет специфические черты, отличающие его от рассмотрения качества образования в образовательном учреждении с позиции педагога.

Во-вторых, необходимо принять решение о формате рассмотрения качества образования в узком или широком смысле. В первом случае – это только качество результатов образовательного процесса. Качество образования в широком смысле – это и качество результатов образовательного процесса, и качество реализации образовательного процесса, и качество условий его осуществления.

Очевидно, что самое главное в качестве образования – это качество знаний, умений учащихся, качество развития их

личности, качество их психосоматического здоровья. Однако управленческо-педагогическим постулатом является положение о том, что успех зависит от совершенства образовательного процесса и условий его протекания. Как ни вспомнить поучение грузинского стихотворца Саргиса Тмогвели: «То, что стрела минует цель. Видно уже по натянутой тетиве. Скучный урожай плодов на дереве обнаруживается уже весной, при цветении». Действительно, образовательный процесс – это воистину системообразующий компонент учебного заведения, в нем смысл, причина и цель работы школы. Однако все остальные процессы, которые протекают в школе, являются важнейшими условиями, во многом определяющими качество осуществления образовательного процесса и качество его результатов. Управление качеством образования в школе предполагает соответствующее управленческое воздействие на качество его условий: качество управления образовательным учреждением; качество учебных программ, программ дополнительного образования и воспитания; качество профессиональной квалификации педагогов по каждому классу; качество профессиональной квалификации руководителей образовательного учреждения; качество научно-методической работы по решению реальных проблем образовательного процесса в школе; качество материально-финансового обеспечения жизнедеятельности образовательного учреждения и т. д.

Можно говорить о том, что нет проблемы качества результатов как таковой, а есть проблемы качества квалификации учителей, качества методической работы школы, качества внутришкольного управления, направленного на предупреждение, а не на констатацию негативных явлений.

В-третьих, необходимо установить вид качества образования: конструкционное и/или функциональное.

Конструкционное качество определяется, прежде всего, государственными образовательными стандартами, а также эталонами личностного развития, сохранения и укрепления физического здоровья детей, санитарными правилами и нормами организации образовательного процесса.

Функциональное качество предполагает определение потребностей потребителя образования, необходимо различать требования, которые предъявляют к качеству профессионального образования студенты, рынок труда, общественные институты, Вооруженные Силы России. Целенаправленное определение и педагогическая интерпретация образовательного запроса достигается посредством маркетинговых исследований. Используя терминологию рыночных отношений,

можно сказать, что школа должна производить то, что продается, а не продавать то, что производится, иными словами: червяк должен быть по вкусу рыбе, а не удильщику.

Влияние внешней среды на систему принято различать: на среду прямого и среду косвенного воздействия.

Среда прямого воздействия на школу включает факторы, которые непосредственно влияют на образовательный процесс и испытывают на себе его влияние.

- *федеральные и региональные государственные институты*, взаимодействующие с системой образования в социокультурной, правовой, экономической, политической и других сферах макроокружения;

- *администрации города и района*, создающие социально-экономические условия для реализации социокультурного предназначения системы образования;

- *потребители образовательных услуг*, прежде всего, дети и их родители, а также учреждения начального, среднего и высшего профессионального образования, имеющие свои образовательные потребности и запросы, опосредовано региональный рынок труда, Вооруженные Силы;

- *хозяйствующие субъекты*, находящиеся с муниципальной системой образования в формальных и неформальных деловых отношениях, оказывающие ей коммерческие и некоммерческие услуги и получающие услуги в системе образования;

- *местные сообщества*, находящиеся с системой образования в многогранном взаимодействии, связанном в первую очередь с формированием социальной среды жизнедеятельности образовательных учреждений;

- *источники трудовых ресурсов*, формируемые в педагогических училищах, институтах и университетах;

- *сотрудники образовательных учреждений и органов управления образования*, своим трудом непосредственно обеспечивающие деятельность системы образования, проектирование образовательных программ и реализацию образовательных услуг.

Среда косвенного воздействия на школу включает факторы, которые не оказывают прямого немедленного воздействия на образовательный процесс, но, тем не менее, опосредовано влияют на него. Речь идет о таких факторах, как состояние российской экономики, социокультурной и политической жизни региона, достижения научно-технического прогресса и т. д. Естественно, управленческий практический интерес представляет, прежде всего, среда прямого воздействия.

Если качество общего образования рассматривать в широком смысле этого слова и с позиции школы, то за основу можно взять следующую схему. Для рельефности восприятия компоненты качества образования в аспекте средней общеобразовательной школы мы сопоставим с компонентами качества общего образования в аспекте муниципальной системы образования.

<i>Компоненты качества общего образования в аспекте муниципальной системы образования</i>	<i>Компоненты качества образования в аспекте средней общеобразовательной школы</i>
1. Качество основных условий образовательного процесса	
<p>1.1. Качество управления муниципальной системой образования.</p> <p>1.2. Качество видового состава сети образовательных учреждений.</p> <p>1.3. Качество образовательных программ образовательных учреждений.</p> <p>1.4. Качество профессиональной квалификации педагогов по ступеням обучения, учебным предметам в образовательных учреждениях.</p> <p>1.5. Качество профессиональной квалификации руководителей образовательных учреждений.</p> <p>1.6. Качество обеспечения научно-методической работы в образовательных учреждениях.</p> <p>1.7. Качество кадрового обеспечения по ступеням обучения и учебным предметам в образовательных учреждениях.</p> <p>1.8. Качество материально-финансового обеспечения жизнедеятельности образовательных учреждений.</p> <p>1.9. Качество психосоматического здоровья детей по ступеням обучения в образовательных учреждениях.</p> <p>1.10. Качество стимулирования педагогических коллективов.</p> <p>1.11. Качество взаимодействия образовательных учреждений с родителями учащихся.</p> <p>1.12. Качество дошкольного образования по каждому детскому саду.</p> <p>1.13. и т. д.</p>	<p>1.1. Качество управления образовательным учреждением.</p> <p>1.2. Качество дифференциации классов, детских объединений, групп обучения, воспитания детей.</p> <p>1.3. Качество учебных программ, программ дополнительного образования и воспитания.</p> <p>1.4. Качество профессиональной квалификации педагогов по каждому классу, учебной группе, профилю и др.</p> <p>1.5. Качество профессиональной квалификации руководителей образовательного учреждения.</p> <p>1.6. Качество научно-методической работы по решению реальных проблем образовательного процесса в школе.</p> <p>1.7. Качество кадрового обеспечения по классам, учебным группам, профилям и др.</p> <p>1.8. Качество материально-финансового обеспечения жизнедеятельности образовательного учреждения.</p> <p>1.9. Качество психосоматического здоровья учащихся по классам, группам.</p> <p>1.10. Качество стимулирования деятельности педагогов.</p> <p>1.11. Качество взаимодействия педагогов с родителями учащихся по классам, группам и отдельным ученикам.</p> <p>1.12. Качество дошкольного образования первоклассников по классам образовательного учреждения.</p> <p>1.13. и т. д.</p>

2. Качество реализации образовательного процесса	
	<p>2.1. Качество содержания общего образования по учебным предметам в конкретном классе.</p> <p>2.2. Качество содержания дополнительного образования по детским объединениям.</p> <p>2.3. Качество содержания коррекционного образования по учебным предметам в конкретном классе.</p> <p>2.4. Качество деятельности педагогов по учебным предметам в конкретном классе и детском объединении.</p> <p>2.5. Качество учения детей по учебным предметам в конкретном классе и детском объединении.</p> <p>2.6. и т. д.</p>
3. Качество результатов образовательного процесса	
<p>3.1. Качество предметных знаний и умений по ступеням обучения, параллелям и профилям образовательных учреждений.</p> <p>3.2. Качество общеучебных умений по ступеням обучения, параллелям образовательных учреждений.</p> <p>3.3. Качество воспитанности по ступеням обучения образовательных учреждений.</p> <p>3.4. Качество развития личности по ступеням обучения образовательных учреждений.</p> <p>3.5. Качество психосоматического здоровья детей по ступеням обучения и параллелям образовательных учреждений.</p> <p>3.6. Качество удовлетворенности детей и их родителей процессом обучения и воспитания по ступеням обучения и параллелям образовательных учреждений.</p> <p>3.7. Качество ключевых компетенций учащихся старших классов образовательных учреждений.</p> <p>3.8. и т. д.</p>	<p>3.1. Качество предметных знаний и умений по учебным предметам в конкретном классе.</p> <p>3.2. Качество общеучебных умений по классам, группам.</p> <p>3.3. Качество воспитанности по классам и детским объединениям.</p> <p>3.4. Качество развития личности по классам и детским объединениям.</p> <p>3.5. Качество психосоматического здоровья детей по классам.</p> <p>3.6. Качество удовлетворенности детей и их родителей процессом обучения и воспитания по учебным предметам в конкретном классе и детском объединении.</p> <p>3.7. Качество ключевых компетенций у учащихся старших классов.</p> <p>3.8. и т. д.</p>

Конечно, каждая из вышеназванных позиций требует достаточно обширных и детальных пояснений. Но назначение данной таблицы состоит не в том, чтобы целостно охватить, а лишь в том, чтобы отчасти ухватить суть проблемы. Более того, на сегодняшний день отсутствуют стандарты большинства указанных компонентов, по некоторым из них нормативно не разведены компетенции образовательных учреждений и муниципальных органов управления образования. Но это не означает, что эти позиции не могут являться компонентами

качества образования. Хочется подчеркнуть, что эту работу невозможно осуществить быстро, а также раз и навсегда, так как весьма велик объем стандартизации процесса и условий, да и нормативные требования к ним порой изменяются. По этому поводу вспоминаются слова, приписываемые Конфуцию: «Не происходит изменений лишь с высшей мудростью и с низшей глупостью».

Итак, **качество образования**, в нашем понимании, есть совокупность существенных свойств процесса образования, его результатов и условий осуществления, соответствующих современной педагогической теории, требованиям нормативно-правовых документов и способных удовлетворить образовательные потребности личности, общества и государства.

Следует подчеркнуть, что данное определение, сформулированное нами еще в начале 90-х гг. XX в., не просто не противоречит официальной точке зрения, а полностью ей соответствует. Например, в приказе Министерства образования РФ от 21.05.01 № 2093 «Об утверждении Положения о порядке проведения эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования» под качеством общего образования понимается:

– «соответствие целей и результатов общего образования современным социальным требованиям, связанным с переходом к демократическому, открытому обществу с рыночной экономикой; это предполагает ориентацию на усвоение учащимися заданного объема учебного материала, на развитие у них способности к самостоятельному решению проблем в различных сферах деятельности на основе использования освоенного социального опыта;

– соответствие содержания образования его целям и познавательным возможностям всех учащихся: повышение уровня доступности содержания образования, создание дополнительных условий для расширения и углубления знаний учащихся в интересующих их образовательных областях: повышение уровня востребованности обществом результатов школьного образования во «внешкольной» и «послешкольной» деятельности учащихся;

– соответствие условий образовательной деятельности требованиям сохранения здоровья учащихся и обеспечения психологического комфорта для всех участников образовательного процесса».

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ... Все изложенное позволяет сформулировать стартовое определение **управления качеством образования**, под которым мы

понимаем обеспечение проектирования, достижения и стабилизации качества условий образовательного процесса, качества осуществления образовательного процесса и качества его результатов.

Из данного определения следует, что объектом управления являются свойства образовательного процесса, условий, в которых он протекает, и его результатов. То есть в данном случае необходимо управлять не тем или иным компонентом образовательного процесса, а свойствами (способами проявления) этих компонентов, их соответствием определенным нормам. Очевидно, что особенность объекта управления во многом определяет специфику управленческого воздействия. Например, когда человек управляет лошадью, то он использует, прежде всего, стремена, уздечку, кнут. Когда же человек хочет управлять качеством лошади (такими свойствами, как сила и выносливость), то он, в первую очередь, ее кормит, поит, моет, содержит в теплой конюшне и т. д. Конечно, можно и одному человеку управлять лошадью и ее качеством, но для первого необходимы знания и умения наездника, а для второго нужен опыт конюха.

Осуществленный теоретический экскурс позволяет приступить к определению влияния формирования и развития общеучебных умений на качество образования. Известно, что одним из существенных свойств образования является качество его содержания. Уклоняясь от утомительного представления различных точек зрения на толкование понятия «содержание образования», отметим, что умения вообще и общеучебные, в частности, являются его инвариантным компонентом. Воспринимая содержание образования как целостную систему, легко и просто прийти к очевидной мысли о том, что качество такого важного компонента во многом определяет качество всей системы образования. Кроме того, общеучебные умения являются не только важнейшей составной частью содержания образования, но и эффективным средством его освоения учащимися. В подтверждение этого можно было бы привести многочисленные и весьма убедительные факты. Например, по словам В. А. Садовничева, контрольные работы, которые МГУ проводит ежегодно на всех факультетах, показали, что с ними справляются менее половины первокурсников [100]. Например, в статье с говорящим названием «Через двадцать лет управлять страной будут имбецилы» приводятся обескураживающие результаты традиционного установочного диктанта студентов журфака МГУ: «Из более чем 200 первокурсников, писавших работу, лишь пятая часть студентов

сделали 8 и меньше ошибок на страницу текста. Остальная масса, включая 15 «отличников», поступивших на журфак со стобалльными результатами Единого госэкзамена, сделала в среднем по 24–25 ошибок. Бывали и такие, кто делал по 3–4 ошибки в одном слове, так что и смысл понять нельзя было» [48; 160]. Тем не менее ограничимся результатами, полученными исследователями Харьковского педагогического института. Было установлено, что между скоростью чтения и успеваемостью учащихся существует прямая связь. Так, среди учащихся, читающих в соответствии с нормой, на «хорошо» и «отлично» учатся 53%, а среди медленно читающих – только 4%. Кроме того, было отмечено, что несформированность общеучебных умений и, в частности, низкая скорость чтения влияет на то, что с первых двух курсов отчисляется каждый четвертый студент [103, с. 10].

Определение в Федеральных государственных образовательных стандартах универсальных учебных действий детерминировано, с одной стороны, объективной значимостью важнейшего метапредметного образовательного результата, с другой стороны, неудовлетворительными результатами системы общего образования: «Несмотря на признание в педагогической науке и практике значения метапредметных (общеучебных) действий и умений для успешности обучения, вплоть до настоящего времени серьезной широкомасштабной систематической работы по их внедрению в школьное обучение не производилось. Стихийность развития универсальных учебных действий находит отражение в острых проблемах школьного обучения: в значительном разбросе успеваемости, несформированности учебно-познавательных мотивов и низкой любознательности и инициативы значительной части учащихся, трудностях произвольной регуляции учебной деятельности, низком уровне общепознавательных и логических действий, трудностях школьной адаптации, росте отклоняющегося поведения» [50, с. 143].

Данные обстоятельства делают очевидным влияние общеучебных умений на качество образования. В связи с этим возникает предельно прозрачная для понимания необходимость управленческого воздействия на процесс формирования и развития общеучебных умений как приоритетной цели и ведущего условия совершенствования качества образования. Кроме того, если в последнее время уделялось достаточное внимание качеству предметного содержания и эффективным методикам преподавания, то общеучебные умения ранее оказывались вне поля зрения.

Логика управления качеством формирования и развития общеучебных умений, на наш взгляд, соответствует основным позициям управления качеством образования. **Управление качеством образования** – это обеспечение проектирования и достижения существенных свойств образования. Управление качеством образования, как и любое социальное управление, направлено на реализацию функции сохранения системы, ее стабилизацию, и функцию совершенствования системы, ее позитивного развития. В связи с этим определим следующие процедуры управления качеством общеучебных умений:

Первой процедурой управления качеством является обеспечение проектирования качества общеучебных умений.

В процессе **проектирования стандартов общеучебных умений** должны учитываться достижения педагогической науки, психологии, потребности личности, общества и государства; определяться некий рубеж, который необходимо достигнуть; устанавливаться норма, которой нужно соответствовать. В процессе **достижения стандартов** система приводится в соответствии с проектом нормы и обеспечивается некая устойчивость достигнутых результатов.

Стандарт в процессе управления качеством образования выполняет роль меры, связующего звена между качеством и количеством. Известно, что любое качество выражается в специфической для него системе количественных характеристик. Мера же – это количественное выражение данного качества, это то, больше чего и меньше чего оно не может быть.

Таким образом, стандарт образования – это границы, в пределах которых спроектированное качество образования варьируется, модифицируется в силу изменения количественных характеристик, сохраняя при этом свои существенные свойства. По словам Демокрита, «если не соблюсти меру, то и самое приятное станет самым неприятным».

Необходимость стандартизации общеучебных умений объясняется следующими обстоятельствами:

Во-первых, в образовательных стандартах второго поколения перечисление универсальных учебных действий не получило рельефной проработки, оно осуществлено на неясной классификационной основе, содержит излишне обобщенные и неконкретные формулировки. Очевидно, что чем конкретнее мы ответим на вопрос «Что мы должны достичь?», тем ясней станет для нас ответ на вопрос «Как это сделать?». Поэтому решение проблемы современной неудовлетворительной стандартизации общеучебных умений не следует пассивно и с не-

кой социальной обреченностью относить к чисто умозрительным сферам академической науки и большой политики. Да, конечно! *Dura lex, sed lex* (закон суров, но это закон). Но нельзя в угоду незыблемости результатов некомпетентного определения состава и структуры универсальных учебных действий приносить в жертву интересы и будущее наших детей.

Во-вторых, стандарт содержания общеучебных умений, с одной стороны, несомненно, способствует, а с другой – настоятельно требует создания организационной и мотивационной системы взаимодействия и взаимосодействия учителей школы при формировании и развитии общеучебных умений. Перефразировав слова В. П. Беспалько, можно сказать, что надо быть законченным мечтателем, чтобы думать, что профессиональные мотивы у учителей столь мощны, что они вдруг постоянно и увлеченно будут совершенствовать общеучебные умения учащихся, добровольно отказавшись от накатанных стереотипов формирования предметных знаний и умений. «Возникает сакраментальный вопрос для любителей вопросов, а не решений; почему же учителя дружно не берутся за прогрессивные педагогические технологии и не делают свои классы классами высокой и сплошной успеваемости? “А на кой ляд мне это надо?” – совершенно справедливо ответит массовый учитель на этот вопрос и продолжит: “Что я с этого буду иметь, кроме лишних приключений?”» [4, с. 34].

Второй процедурой управления качеством является обеспечение планирования достижения качества общеучебных умений.

В социальном управлении планирование признается важнейшей изначальной функцией, так как связь между планированием и итоговым успехом организации очевидна. Планы служат основным средством управления деятельностью педагогического коллектива. В ходе планирования даются ответы, прежде всего, на следующие вопросы: каких стратегических и тактических позиций должна достичь школа, как они проявляются на промежуточных этапах, кто, что и когда для этого должен будет сделать? Цели и способы их достижения фиксируются, прежде всего, в программе развития, годовом и месячных планах работы школы, образовательной программе школы, метапредметных образовательных программах, планах работы структурных подразделений.

Программа развития является формой стратегического планирования и в силу своей сущности не дает детальной картины будущего. При проектировании программы как бы осуществляется взгляд из будущего в настоящее и определяется,

что необходимо сделать, чтобы это будущее состоялось, но при этом учитывается, что социокультурные, управленческо-педагогические условия будут изменяться. В связи с этим программа развития – это не догма. Она лишь ориентир, своеобразная карта долгосрочного маршрута деятельности педагогического коллектива, поэтому определенные ее составляющие должны уточняться, конкретизироваться в процессе реализации.

Формирование программы представляет собой частный случай планирования процессов управления, то есть проектирование желаемого будущего и эффективных путей его достижения. Но программа является более рельефной формой плана, имея четкие формулировки взаимосвязанных целей и тщательную проработку целереализующих средств.

Традиционно в целевой программе выделяют три составные части: аналитическую, концептуально-целезадающую и целереализующую. Но следует оговориться, что непосредственной разработке программы, посвященной управлению качеством образования, должен предшествовать этап формирования идеологии управления качеством образования. Управленческий аппарат и ядро педагогического коллектива должны для себя определить суть и значение таких ключевых понятий, как «качество образования», «управление качеством образования», акцентировать приоритетные компоненты качества образования, эффективные и реалистичные подходы к управлению ими. Такое определение стратегического замысла управления качеством образования тесно связано с определением образовательного запроса учащихся, их родителей, общественных институтов, а следовательно, с проведением маркетинговых исследований. Однако стабильный педагогический коллектив, тесно сотрудничающий с родителями, может и без особо трудоемких, финансово емких и времяземких социологических исследований определить основные позиции образовательных потребностей. Данную ситуацию иронично оценил Карл Ясперс: «Сама по себе масса не знает, чего она, собственно говоря, хочет. Требования массы сводятся к усредненному, которое может быть выражено в форме вульгарной понятности. Если требования массы вообще определяют содержание воспитания, то лишь следующим образом: учиться тому, что имеет применение в жизни; ощущать близость к жизни, причем под жизнью понимается умение ориентироваться в существовании вплоть до знания правил движения в больших городах; формироваться в личность (под этим понимается, с одной стороны, приспособленность, которую называют деловитостью, с другой – распушенность в качест-

ве уступки склонностям и удовольствиям в том виде, в каком они свойственны всем, что именуют естественностью)» [171, с. 355]. Исходя из этого, предназначение школы состоит не только в выявлении, педагогической интерпретации и удовлетворении образовательного запроса «клиентов», но и в активном формировании общественно значимых позитивных социокультурных потребностей.

Можно определить два основных подхода к формированию идеологии управления качеством образования. Первый состоит в тотальном продумывании всех мелочей и строится на вере в возможность и необходимость «здесь и теперь» досконального знания окружающего нас мира, выражаемого в форме бесконечного ряда моделей. Второй подход предполагает изначальное продумывание системообразующих идеологических позиций, учитывая при этом, что процесс управления нелинеен и осуществляется посредством многих итераций, сопровождается возвратами к предыдущим шагам и уточнением их результатов. Данный подход является реализацией принципа «вкручивания в проблему» или «ногу в дверь». Постепенно вхождение в сущность темы в большей степени соответствует современным условиям практики внутришкольного управления. Таким образом, программа развития может стать одним из проявлений технологического воплощения философии управления качеством образования.

Кроме того, программа, как правило, направлена на решение ряда приоритетных, наиболее актуальных проблем школы, требующих интеграции усилий всего коллектива. В связи с этим в качестве приложения к программе развития школы могут разрабатываться целевые подпрограммы, направленные на решения злободневных, но сравнительно локальных в масштабах школы проблем, например таких, как целенаправленное обеспечение развития общеучебных умений.

В качестве примера перечислим основные задачи целевой подпрограммы «Создание внутришкольной системы учебно-методического сопровождения освоения учащимися метапредметного содержания образования», реализуемой в ГБОУ ЦО № 2030 (директор: Наталья Петровна Рябова):

1. Выбор и утверждение в качестве внутришкольного нормативного документа целостной классификации универсальных учебных действий (общеучебных умений) как метапредметного содержания образования.

2. Формирование, обсуждение и утверждение внутришкольных дидактических комментариев к классификации общеучебных умений, конкретизирующих формулировки умений.

3. Формирование и апробация целостного учебно-методического комплекса метапредметного курса для учащихся начальной школы «Мир деятельности» (Л. Г. Петерсон).

4. Формирование и апробация целостного учебно-методического комплекса метапредметного элективного курса («Азбука логичного мышления», «Основы учебного исследования» и др.), способствующего целенаправленному формированию общеучебных умений учащихся 9–10 классов.

5. Обсуждение и утверждение внутришкольных методических рекомендаций по планированию совершенствования общеучебных умений учащихся в границах общеобразовательных учебных дисциплин.

6. Обсуждение и утверждение внутришкольных управленческо-методических рекомендаций по организации и осуществлению проектной и исследовательской деятельности учащихся, способствующей реализации и совершенствованию общеучебных умений.

7. Апробация мониторингового инструментария и организационной системы изучения сформированности приоритетных общеучебных умений у учащихся школы.

8. Апробация технологии внутришкольного управления формированием и развитием общеучебных умений учащихся.

9. Практико-ориентированное совершенствование профессиональной компетентности педагогов в процессе разработки, обсуждения и внедрения в образовательный процесс учебно-методического и управленческого сопровождения освоения учащимися метапредметного содержания образования.

Отличительной чертой такой целевой подпрограммы является то, что ее субъект представлен не только руководителями школы, но и педагогами, вовлекаемыми в деятельность творческих групп по разработке и реализации подпрограммы. По мере того, как проблема создания внутришкольной системы учебно-методического сопровождения освоения учащимися метапредметного содержания образования становится лично и общественно значимой для педагогов, когда в связи с этим общие цели деятельности сознательно принимаются всеми участниками творческой группы, совокупность субъектов управления превращается в совокупный субъект. Действительно, педагоги, принимающие участие в разработке целевой подпрограммы, в дальнейшем могут стать активными субъектами управленческого решения данной животрепещущей проблемы образовательного процесса. Более того, формирование команды идейных сторонников из педагогического коллектива, методически и технологически

подготовленных к освоению и внедрению в образовательный процесс метапредметных курсов, занятий и т. п. как раз понастоящему начинает происходить при разработке целевой подпрограммы.

Таким образом, коллективная разработка (любой другой способ просто бессмыслен или, в лучшем случае, малоэффективен) целевой подпрограммы решения проблемы общеучебных умений как деятельности метапредметных образовательных результатов представляет собой единство двух процессов: с одной стороны, проектирование изменения данной актуальной проблемы образовательного процесса, с другой – изменение субъекта данной проблемной ситуации. Именно поэтому одинаково важен как «бумажный продукт» разработки целевой подпрограммы, то есть ее текст, так и «интеллектуальный продукт» – формирование групп педагогов, готовых и способных принять сознательное участие в реализации коллективно выработанных стратегических решений.

Особенности содержания метапредметных образовательных программ будут представлены в отдельной главе данной монографии.

Третьей процедурой управления качеством является обеспечение организации достижения качества общеучебных умений.

Организация как функция управления направлена на создание и совершенствование взаимодействия между управляемой и управляющей системами для выполнения планов, которое принимает форму организационной структуры. Определим *организационную структуру* внутришкольного управления как способ взаимодействия должностных лиц, органов управления, структурных подразделений школы, призванных способствовать обеспечению качества образования. В теории управления описаны различные виды организационных структур: линейные, функциональные, линейно-функциональные, проектные, матричные. Обычно первые три вида организационных структур, обладающих жесткой иерархией и централизацией власти, узкой специализацией подразделений, детальной регламентацией их деятельности и деятельности должностных лиц называют механическими. Проектные и матричные организационные структуры, характеризующиеся небольшим числом уровней иерархии, широкой специализацией подразделений, небольшим числом регламентированных правил и процедур, способные гибко изменять свой состав и устанавливать новые горизонтальные связи, называют

органическими [140, с. 86–87]. Если механические структуры эффективно работают при решении стандартных, часто повторяющихся задач в стабильных условиях, то органические структуры эффективны при решении новых, часто меняющихся задач.

Поэтому *матричная структура управления* в наибольшей степени соответствует школе, осуществляющей научно-методическую работу по созданию и реализации внутришкольной системы учебно-методического сопровождения освоения учащимися метапредметного содержания образования. Данная «структура обладает значительной гибкостью, поскольку упрощает перераспределение персонала для выполнения первоочередных работ» [114, с. 247]. Принято считать, что «матричная структура управления эффективна в школах, перешедших в режим развития, она упорядочивает горизонтальные связи, сокращает многоуровневое линейное подчинение, ускоряет принятие решений и повышает ответственность за их реализацию, хотя и затрудняет координацию работ. Поэтому в школьной организации появились разнообразные группы (объединения), которые создаются временно для решения той или иной инновационной задачи (проблемы): совет по стратегии развития школы; экспертная комиссия; исследовательские и проектные коллективы; команды единомышленников; группы разработки школьного компонента образования и программ развития школьной организации, группы участников рефлексивно-ролевых игр и др.» [139, с. 126].

Действительно, несомненным достоинством матричной структуры является сочетание преимуществ линейно-функциональной и проектной структур управления. Это предполагает взаимную согласованность деятельности традиционных объединений учителей, служб школы и временных инновационных групп педагогов для выполнения различных исследовательских проектов, что повышает коллегиальность и компетентность инновационного решения данной актуальной проблемы образовательного процесса. Метапредметный характер общеучебных умений детерминирует создание инновационных методических объединений учителей, работающих в одной параллели, исследовательской лаборатории метапредметного содержания образования, временных групп педагогов, создающих и апробирующих метапредметный курс и т. п. При этом инновационный характер направленности научно-методической работы предполагает определенное обновление и компонентов линейно-функциональной структуры, а именно: расширение функциональных обязанностей

должностных лиц и модернизацию коллегиальных органов управления, способных объединить творческий потенциал педагогов, вовлечь их в создание и реализацию внутришкольной системы учебно-методического сопровождения освоения учащимися метапредметного содержания образования.

Четвертой процедурой управления качеством является обеспечение контроля достижения качества общеучебных умений.

С определенной долей упрощения можно сказать, что качество есть соответствие неким заданным стандартам в соответствии с предназначением системы, а управление качеством есть не что иное, как приведение системы к стандарту. Очевидно, что для того, чтобы обеспечить соответствие системы стандарту, необходимо знать ее реальное состояние.

В настоящее время происходит объективный процесс возрастания, а в связи с этим и переосмысления роли таких функций управления, как анализ, планирование, контроль и наполнение их новым, а иногда и псевдоновым содержанием. Это, в первую очередь, относится к «горемычной» функции контроля, которая на протяжении нескольких лет была функцией-изгоем, олицетворением антидемократичности, символом подавления творческого начала в жизни школы. В связи с этим появились слова-эвфемизмы: «внутришкольное инспектирование», «контролинг», «мониторинг» для обозначения реально существующего и объективно необходимого вида управленческой деятельности – сбора информации о ходе и развитии образовательного процесса, ее первичного анализа и определения отклонения от установленных норм [59, с. 95]. И это неудивительно, ибо если управление по содержанию рассматривается как деятельность по упорядочению системы и воздействию на нее с целью перевода в качественно новое состояние, то по форме управление традиционно воспринимается как процесс переработки информации с целью решения актуальных проблем. Данный процесс включает сбор информации о состоянии управляемого объекта и внешней среды, анализ полученной информации и выдачу командной информации. И, если эта логика нарушается, то объект управления неминуемо выходит из-под управленческого воздействия.

При разработке организационного каркаса внутришкольного контроля качества общеучебных умений необходимо предварительно ответить на ряд вопросов:

– **«Что будем проверять?»** Последовательность операций контроля предельно прозрачна и хорошо отработана в теории и практике социального управления. Осуществление

контроля во многом обусловлено школьной идеологией качества образования, отражающей специфику и направленность образовательного учреждения, актуальность тех или иных проблем школьной жизни, управленческую квалификацию руководителей, степень вовлеченности педагогов в осуществление контроля и т. д. На основании этого определяются приоритетные объекты контроля. Это объясняется тем, что школа не располагает временными и кадровыми ресурсами, позволяющими отследить качество выполнения всех образовательных стандартов. Поэтому необходимо сосредоточиться на более важных корневых системообразующих компонентах образовательного процесса.

Известно, что внутришкольный контроль может быть направлен, во-первых, на определение сформированности общеучебных умений, во-вторых, на процесс их формирования и развития, в-третьих, на условия, в которых осуществляется данный процесс. Учитывая энтропийность первоначального этапа управления качеством формирования и совершенствования общеучебных умений, необходимо прежде всего осуществить так называемый «нулевой срез» результатов, то есть ***определить исходное состояние сформированности у учащихся общеучебных умений.***

Объектом такого внутришкольного контроля скорее всего будут не все общеучебные умения, а лишь приоритетные. Мудрец сказал: «Мы никогда не узнаем всего про мельчайшую травинку или рябь в стремительном потоке...». Приоритетность той или иной группы умений может определяться, во-первых, «западающими местами» в образованности учащихся конкретной школы, во-вторых, особенностями образовательной программы школы (прежде всего профилями обучения), кроме того, приоритеты могут быть установлены, исходя из содержания умений, например, «умение бегло, сознательно, правильно читать» более актуально, чем «умение пользоваться библиографической карточкой».

Помимо определения сформированности общеучебных умений, имеет важное значение и комфортность способа их формирования. «Ведь вполне реально применение преподавателем таких приемов “силовой” и “авторитарной” педагогики, при которых учебный труд превращается в каторгу, хотя и достигается необходимый качественный эффект. Поэтому важным показателем уровня мастерства педагога является удовлетворенность учащихся процессом обучения, когда учебный труд – удовольствие, а не нудное и подневольное занятие» [4, с. 32]. Определение удовлетворенности школьников условиями фор-

мирования и совершенствования у них общеучебных умений можно осуществить посредством анкетирования, проведения конференций, опросов и социометрическими методиками.

– **«Кто будет проверять?»** Учитывая важность данной работы, мы считаем, что она должна находиться под непосредственным руководством директора школы. В ней должны принять активное участие все заместители директора, а также все заведующие кафедрами и руководители методических объединений.

Привлечение к данной работе учителей зависит от масштаба объекта контроля, например, если мы поставим задачу проверить все классы по большому количеству умений. Кроме того, очевидно, что есть целый ряд общеучебных умений, несмотря на их метапредметный характер, которые наиболее эффективно может проверить именно учитель-предметник. Содержание умений определяет привлечение к контролю тех или иных учителей-предметников, например, «умение работать с текстами» – учителя русского языка, литературы, истории, географии и т. д., «умение работать с реальными объектами как источниками информации» – учителя биологии, физики, химии и т. д.

– **«Когда будем проверять?»** Исходя из временных затрат, проведение «нулевого среза» реально осуществить два раз в год – в сентябре–октябре и в апреле–мае. Полученная информация будет выполняться как бы две функции: с одной стороны, это результат работы, позволяющий оценить деятельность педагогического коллектива, а с другой – материал для принятия управленческого решения, например, для определения компонентов методической культуры педагогов, требующих совершенствования.

– **«Как и чем будем проверять?»** Особое внимание должно уделяться валидности инструментария сбора информации. Ибо сказано: «Какой мерой мерите, такую и отмерится вам» (Евангелие от Матфея 7:2). Вспомним, что главный и справедливый упрек в адрес ЕГЭ – это необъективность, слабость контрольно-измерительных материалов. Формирование так называемого «поля трудового взаимодействия» позволяет эффективно осуществлять сбор информации, ее первичную обработку и хранение.

План сбора информации определяет необходимость того или иного инструментария изучения качества образования. К сожалению, управленцы, как тульский Левша, могут лишь сказать, что «мы люди бедные и по бедности своей мелкоскопа не имеем». Поэтому школа должна искать и вынуждена под-

час сама разрабатывать мониторинговый инструментарий, содержание и структура которого определяются спецификой объекта изучения, особенностями форм и методов контроля.

Продолжая разговор о технологической ограниченности образовательного мониторинга общеучебных умений, следует отметить, что учителя и руководители школы имеют в своем арсенале весьма узкий круг методов контроля. В данном случае уместно подчеркнуть, что эти методы не следует путать с методами педагогического исследования и психологической диагностики.

В современной дидактике, к сожалению, не сложилось единой классификации методов педагогического контроля, но, как правило, называют: методы устного контроля, методы письменного контроля, методы практического контроля, дидактические тесты, наблюдение [97, с. 366]. Реализация стандарта требует от методов педагогического контроля жесткости измерения, то есть технологичности в применении и однозначности в интерпретации полученных результатов. Именно этих двух качеств – технологичности и однозначности – не всегда хватает используемым в школе методам контроля. В качестве примера остановимся только на таком популярном в настоящее время методе контроля, как дидактический тест.

Дидактический тест – это стандартизированные измерительные процедуры, позволяющие максимально валидно установить, обработать и интерпретировать информацию о качестве образованности учащихся [47, с. 125; 97, с. 365]. Принято различать три основных вида дидактического теста: определение образованности в целом при завершении какой-либо ступени обучения; установление образованности в границах учебного курса, его разделов и темы; изучение степени освоения конкретного знания или умения в границах учебного занятия [47, с. 125].

В школьной практике чаще применяются тесты либо с заполнением промежутков в тексте задания, либо с многовариативным выбором ответов. Задания с многовариативным выбором ответов включают «ядро», «правильный ответ», «рассеянность». «Ядро» – это отличный ответ, «правильный ответ» – дополнение «ядра», «рассеянность» – неправильный ответ.

Существуют различные методики обработки результатов тестовых заданий, например, разработчики тестов присваивают каждому ответу определенный «вес», выраженный баллом или процентом. Кроме этого, различают подходы к интерпретации результатов тестирования. В одних случаях результаты сравнивают со средним результатом по какой-либо группе,

который принимают за норму. Второй подход ориентирован на критерии, а не статистическую норму. Критерий основан на анализе учебного материала и определяет, что объективно должен знать и уметь учащийся в соответствии со стандартом, нормативом и т. п.

Из сказанного ясно, что создание тестов требует большого количества времени и специальных знаний. Поэтому разрабатываемые в настоящее время в школах проверочные задания, называемые тестами, подчас таковыми не являются и не соответствуют требованиям технологичности и однозначности.

Результативное выполнение контроля предусматривает активное использование компьютерных систем. За прошедшее двадцатилетие постепенно развеялось ожидание панacea чуда от появления компьютеров: ведь если человек не умеет ездить на автомобиле, тем более отсутствуют соответствующие дороги и необходимый сервис, то наличие автомобиля не сделает передвижение его владельца быстрее и комфортнее. Действительно, машина может работать только с той исходной информацией, которую мы в нее введем, и работать в той логике, которую мы спроектируем. Технология сбора, обработки и хранения информации должна быть ясной, реально выполнимой, в которой компьютер играет роль средства упрощения сложного, а не усложнения простого. По этому поводу позволим себе привести несколько ироничные высказывания Роберта Таунсенда из его знаменитой книги «Секреты управления»: «Прежде всего, вы должны осознать, что компьютер – это дорогой, быстрый, тупой гибрид арифмометра и пишущей машинки. Вы должны понять также, что большинство специалистов по вычислительной технике, которых вам предстоит встретить или нанять на работу, не только не упрощают, но, напротив, усложняют дело. Во всем они находят жуткие трудности. Их работа – это некое мистическое священнодействие, что-то вроде ритуала племени мумбу-юмбу. Их цель – добиться, чтобы вы не понимали, чем они заняты и чем, собственно, занимаетесь вы сами» [131, с. 17]. Конечно, компьютерные технологии должны и могут помочь там, где и в «безмашинном» варианте осуществлялась реальная управленческая работа с информацией, а наличие локальной компьютерной сети интенсифицирует эту деятельность, позволяет уменьшить бумажный документооборот, сократить время на принятие эффективных управленческих решений. Из всего этого следует, что структура внутришкольного контроля не так проста, как кажется на первый взгляд, она гораздо проще.

Пятой процедурой управления качеством является обеспечение анализа достижения качества общеучебных умений.

Прежде чем приступить к характеристике данной процедуры, мы считаем необходимым подчеркнуть самостоятельность и специфичность управленческих функций: сбор информации и ее анализ. В теории внутришкольного управления этот вопрос давно и обстоятельно решен [58; 164]. Тем не менее, с удивительным постоянством возникает идея фикс, кстати, никем и ничем теоретически не обоснованная, о соединении двух совершенно различных по своей природе, целям и назначению функций управления. Если внутришкольный контроль обеспечивает получение информации о состоянии управляемого объекта, то педагогический анализ направлен на исследование этой информации. Цель анализа состоит в том, чтобы из разрозненных данных, отражающих отрывочные явления, составить общую целостную картину процесса, выявить приоритетные проблемы качества образования и причины, их породившие. В соответствии с данной целью педагогический анализ использует свои собственные, отличные от внутришкольного контроля, методы, такие, как декомпозиция, анализ, синтез, аналогия, установление причинных связей и т. д. Методы же контроля представлены, прежде всего, наблюдением, собеседованием, анкетированием, хронометрированием, интервьюированием, устной и письменной проверкой знаний и умений учащихся.

Бесспорно, в практической деятельности эти функции взаимодействуют и дополняют друг друга. Однако это не означает, что их нужно смешивать, требуя от сбора информации глубоких выводов о причинно-следственных связях качества образования, и нарушать технологичность, ибо управление должно быть конкретным не только в определении объекта воздействия, но и в способах и средствах воздействия. Так, по этому поводу Л. Н. Гумилев заметил: «Для того, чтобы изучать взаимодействие, нет необходимости путать разные вещи. Их скорее необходимо разделять» [35, с. 58].

Процесс анализа очень сложен и каждый раз имеет своеобразную специфику в зависимости от исследуемого объекта. В связи с этим трудно представить унифицированную схему процедур анализа, в которой сняты индивидуальные особенности изучаемых объектов. Кроме того, тот или иной состав процедур анализа диктуется выбранным подходом: поэлементный или системный анализ, атрибутивный или проблемно-ориентированный. Из этого следует, что для эффективного осуществле-

ния анализа качества образования необходимо, с одной стороны, досконально знать природу свойств анализируемого компонента образовательного процесса, с другой – в совершенстве владеть специфическими аналитическими методиками.

Возвращаясь к обеспечению анализа достижения качества общеучебных умений, отметим, что анализ результатов, полученных в ходе «нулевого среза», способствует созданию целостного видения педагогическим коллективом сформированности приоритетных общеучебных умений у учащихся школы. Анализ не может ограничиться только констатацией ярких и убедительных фактов, необходимо проследить некоторые причинно-следственные зависимости, такие как сформированность общеучебных умений и успеваемость учащихся; сформированность общеучебных умений и удовлетворенность учащихся процессом обучения; сформированность общеучебных умений у учащихся начальной школы и сформированность данных умений у учащихся в среднем и старшем звене. Если это возможно, то желательно определить, какие трудности возникают у выпускников школы в процессе обучения в вузах, и как они связаны с общеучебными умениями.

Несомненно, выявленная информация будет убедительно мотивировать учителей школы на целенаправленное и скоординированное развитие общеучебных умений. По авторитетному мнению Аль Капоне: «Добрим словом и револьвером можно добиться гораздо большего, чем только одним добрым словом».

Конечно, в связи с тем, что ранее контроль был направлен только на определение сформированности общеучебных умений, анализ не позволит установить глубокие и обоснованные связи между результатами, процессом и условиями формирования и совершенствования данных умений. Очевидна некоторая ущербность содержания такого анализа. Однако она детерминирована реальными временными и кадровыми ресурсами школы, неразработанностью целостного пакета инструментария внутришкольного контроля.

Шестой процедурой управления качеством является обеспечение подготовки и принятия управленческого решения по достижению качества общеучебных умений.

Управлять качеством образования означает, в первую очередь, решать проблемы качества образования. Процедуры контроля и анализа сигнализируют об отклонении состояния системы от стандарта и тем самым указывают на появление ситуации, требующей принятия решений. Таким образом, управленческое решение направлено на устранение причин проблем, выявленных в результате анализа качества обра-

зования. Проблемы качества образования заключаются в степени расхождения между реальным состоянием образовательного процесса и его стандартами и/или образовательными потребностями. Управленческое решение, как двуликий Янус, обращено, с одной стороны, в прошлое, ибо основывается на результатах контроля и анализа, с другой – в будущее, ибо протраивает развитие образовательного процесса. Действительно, выработка и принятие решений – узловая процедура, которая предопределяет такие функции управления качеством образования, как организация, контроль и анализ. Из сказанного следует, что управление качеством образования как вид социального управления имеет цикличную основу. Однако последовательный характер управления качеством образования носит условный характер, ибо не исключает параллельное осуществление названных видов управленческой деятельности.

Таким образом, управленческое решение должно быть направлено на устранение проблем, выявленных в результате анализа. Проблемы качества сформированности общеучебных умений заключаются в степени расхождения между уровнем реальных умений учащихся и умениями, зафиксированными в школьном стандарте.

Сферы управленческих решений уже просматриваются в границах предыдущих процедур: «вызревают» подходы для разработки организационной системы, интегрирующей усилия учителей школы по формированию и развитию общеучебных умений; конкретизируются векторы совершенствования «западающих мест» методической культуры педагогов; намечается каркас «выращивания» целостной системы контроля посредством определения приоритетных объектов мониторинга в процессе и условиях формирования и совершенствования данных умений.

Названные сферы взаимопроникают и обуславливают друг друга, но совершенствование методической культуры педагогов содержательно и хронологически определяет весь процесс управления формированием и развитием общеучебных умений. Цели совершенствования методической культуры ставятся и во время утверждения школьной классификации общеучебных умений, и при поиске дидактических комментариев к нему, и при осуществлении внутришкольного контроля. Успешное осуществление данной работы предполагает вовлечение в нее педагогов, убежденных в необходимости научить детей эффективно приобретать и применять знания. Естественно, что все это отразится на качестве профессиональных знаний и умений учителей. Помимо этого, руково-

дители должны помнить, что созидательная энергия методической культуры педагогов школы заключается не только и не столько во владении учителями классификацией общеучебных умений и методиками их формирования, а в качестве убеждения всего школьного коллектива в необходимости целенаправленного совершенствования общеучебных умений.

Завершая характеристику управления качеством общеучебных умений, предназначенного **научить учителей учить учащихся учиться**, можно утверждать, что методическая и обучающая направленность является атрибутивным свойством качества данного процесса.

ЛИРИЧЕСКОЕ ОТСТУПЛЕНИЕ

В Талмуде есть мудрое изречение: «Приучай уста твои говорить как можно чаще: я не знаю». Как было бы полезно современности обратить внимание на него, сделать лозунгом и вывесить во всех аудиториях: Systemglaube ist Aberglaube (вера в систему есть суеверие (нем.), и это Aberglaube ведет к нежеланию действительно познавать, действительно изучать то, что нам доступно. Вы отмечаете, что нет ни одного полного химического анализа животного организма. Сюда бы следовало добавить еще, что в какую область ни ткнешься, на первых же шагах оказывается, что самые простые и самые насущные необходимые явления вовсе не изучены систематически, а имеются лишь разрозненные обрывки, разболтанные в произвольных схемах. В результате все то, что действительно существует, что всячески для нас важно, полупризнается или вовсе не признается [147, с. 163].

Павел Александрович Флоренский.

Письмо Владимиру Ивановичу Вернадскому, 1929. IX. 21

**5. ТЕХНОЛОГИЯ ВНУТРИШКОЛЬНОГО
УПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЕМ
И РАЗВИТИЕМ ОБЩЕУЧЕБНЫХ
УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ: управление созданием
и реализацией внутришкольной системы
учебно-методического сопровождения
формирования и развития общеучебных умений**

**Воровщиков Сергей Георгиевич
Орлова Елена Владиславовна**

Избытком мысли поразить нельзя,
Так удивите недостатком связи.
Но что случилось с вами? Вы в экстазе?
*Иоганн Вольфганг Гете, «Фауст»,
Театральное вступление*

**CORRIGE PRAETERITUM, PRAESENS REGE,
CERNE FUTURUM**

*Анализируй прошлое, руководи настоящим,
предусматривай будущее*

Метапредметная направленность универсальных учебных действий и ключевой характер учебно-познавательной компетентности обуславливают обязательное участие подавляющего большинства педагогов в формировании и развитии общеучебных умений, что, в свою очередь, в обязательном порядке предполагает управление этим процессом. Необходимо обеспечить координацию деятельности учителей, работающих в одном классе, и преемственность учителей, работающих в различных ступенях образования. Следует отметить, что, если в начальной школе, учитывая специфику организации образовательного процесса, основанную на преподавании ведущих учебных предметов одним учителем, необходимость в координации деятельности педагогов по формированию универсальных учебных действий не столь очевидна, то в старших классах этот аспект проблемы является ключевым.

Однако прежде, чем скоординировать деятельность педагогов школы по формированию и развитию общеучебных умений, необходимо вооружить соответствующими дидактическими и методическими средствами учителей, педагогов дополнительного образования, научных руководителей учебных исследований и образовательных проектов детей. Так, несмотря на то, что стандарты второго поколения определяют уни-

версальные учебные действия как важный метапредметный образовательный результат, отечественная система образования не готова в полной мере к эффективному формированию и развитию общеучебных умений. Реальные условия школьного образования позволяют говорить лишь о стартовом этапе развертывания деятельности в данном направлении. Необходима исследовательская работа по проектированию целостной внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений, которая включала бы учебно-методические комплексы метапредметных курсов; управленческо-методические правила и дидактическое сопровождение организации и осуществления проектной и исследовательской деятельности; программно-методическое обеспечение деятельности детских объединений, клубов, секций, кружков, способствующих развитию готовности учащихся осуществлять самоуправляемую учебно-познавательную деятельность; учебно-методическое сопровождение воспитательных акций и мероприятий, демонстрирующих позитивный потенциал ценности учебно-познавательной деятельности и т. д.

Успех данной проектно-исследовательской работы по созданию целостной внутришкольной системы учебно-методического сопровождения формирования и развития общеучебных умений невозможен без участия педагогов школы. Благодаря участию в разработке, выборе, обсуждении, апробации дидактических и методических материалов у учителей школы формируется профессиональная готовность применить их на практике, что, в свою очередь, требует соответствующего управленческого сопровождения разработки и внедрения в образовательный процесс внутришкольной системы формирования и развития умений.

Сложность и масштабность проблемы формирования и развития общеучебных умений учащихся обуславливает необходимость проектирования ее управленческого решения на технологическом уровне. С нашей точки зрения, именно технологический подход позволит обеспечить целенаправленность, скоординированность, последовательность поисковой, проектной, оценочной деятельности педагогов, руководителей школы и структурных подразделений научно-методической работы. Данный выбор обусловили свойства управленческих технологий:

- выверенная алгоритмичность и последовательность действий;
- подробная инструментальная управленческо-методическая оснащенность каждой операции;

- высокая степень вероятности достижения запрограммированного результата;
- четкая ориентация на решение определенных стандартных и нестандартных проблем образовательного процесса;
- исключение в них ненужных повторов и поспешных управленческих решений.

Под **технологией управления** мы будем понимать процесс управления, спроектированный и реализованный как целесообразная последовательность стандартизированных процедур и составляющих их операций, обеспеченных необходимыми ресурсами и инструментарием управленческой деятельности. **Процедура управления** – это совокупность операций, сгруппированных на основе одинакового назначения, обязательной последовательности, необходимого взаимодействия и относительной законченности. Проектирование процедур означает разработку комплекса норм, правил, требований, обеспечивающего многократное эффективное использование данных процедур [123].

Разработка технологии предполагает соблюдение ряда общих правил проектирования управленческих технологий:

- Во-первых, необходимо определить стратегию деятельности, установив, прежде всего, генеральную цель технологии.
- Во-вторых, требуется разработать конкретные, обозримые цели, степень достижения которых возможно измерить, осуществить подбор наиболее эффективных средств и необходимых ресурсов для выполнения тактических целей.
- В-третьих, нужно установить последовательность процедур и операций их осуществления, определяя тем самым логику достижения целей.
- В-четвертых, необходимо подобрать конкретный инструментарий в большей степени подходящий для данной процедуры, ибо в зависимости от того, как будет инструментирована и технически выполнена одна и та же процедура, она может иметь различный результат.

Основываясь на вышеизложенном, мы разработали и апробировали технологию внутришкольного управления формированием и развитием общеучебных умений учащихся, состоящую из следующих процедур, которые призваны способствовать обеспечению качества общеучебных умений учащихся:

1. Проектирование целостной внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся.

2. Планирование реализации внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся.

3. Организационное обеспечение реализации внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся.

4. Контрольное и аналитическое обеспечение реализации внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений.

5. Подготовка и выполнение управленческих решений по повышению эффективности реализации внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений.

Вышеназванные процедуры описаны по следующему алгоритму:

1. Цель процедуры.
2. Характеристика операций, составляющих процедуру.
3. Связи данной процедуры с другими процедурами технологии.

В свою очередь, характеристика операций, составляющих процедуры, осуществлена по следующим позициям:

1. Цель операции.
2. Содержание операции.
3. Методы и формы реализации операции.
4. Документы, фиксирующие результаты операции.

Технология внутришкольного управления формированием и развитием общеучебных умений учащихся

Цель: Способствовать обеспечению качества общеучебных умений учащихся.

1 процедура. Проектирование целостной внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Цель процедуры: Способствовать разработке и принятию педагогами школы идеологических, содержательных, методических и управленческих аспектов формирования и развития общеучебных умений учащихся.

1.1. Принятие решения о проектировании целостной внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Цель операции: Обеспечить целенаправленность и легитимность разработки целостной внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Содержание: Содержание данной операции состоит в определении объективной необходимости и возможности создания внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся, в согласовании данного решения с руководителями предметных кафедр и методических объединений, в мобилизации управленческого и методического потенциала для разработки и реализации данной системы.

В границах данной операции целесообразно осуществить пилотажное изучение сформированности общеучебных умений учащихся. В качестве объекта изучения из всей совокупности общеучебных умений необходимо выбрать только несколько умений, которым учителя традиционно уделяют особое внимание, ибо формирование данных умений обеспечено соответствующими методиками и специально выделенным временем [20, с. 193–213]. Результаты пилотажного изучения могут убедительно доказать необходимость повышения целенаправленности и скоординированности формирования и развития общеучебных умений учащихся, сыграв тем самым мотивационную роль для ряда педагогов школы. Необходимо также установить уровень готовности большинства учителей школы осуществлять целенаправленное формирование и развитие общеучебных умений. Чтобы избежать оскорбительного для учителей «школярского» опроса, наиболее целесообразно использовать кейсовые задания, предусматривающие поиск, моделирование и обоснование решений проблемных ситуаций формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Кроме того, в границах данной операции необходимо определить пилотный вариант состава и структуры внутришкольной системы формирования и развития общеучебных умений учащихся, а также сформировать творческую группу педагогов, по возможности включающую учителей различных ступеней обучения и специальностей. Именно данная группа педагогов будет в основном осуществлять исследовательскую и проектную деятельность, в то время как остальная часть педагогического коллектива должна выступить в роли экспертов.

Методы и формы реализации операции: Инициатива решения о разработке внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся исходит от директора

школы, который в конечном итоге принимает форму приказа и плана научно-методической деятельности. Однако в ходе развертывания данной процедуры коллективным субъектом деятельности становятся заместители директора школы по учебно-воспитательной и научно-методической работе, руководители предметных кафедр, методических объединений, участники творческой группы и весь педагогический коллектив.

Заседание научно-методического совета школы по обсуждению и принятию плана научно-методической деятельности по разработке внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Документы, фиксирующие результаты операции: Приказ директора школы «О разработке внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся».

«План научно-методической деятельности по разработке внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся», утвержденный решением научно-методического совета школы.

1.2. Определение и формулирование социально-педагогических ценностей формирования и развития общеучебных умений.

Цель операции: Способствовать «порождению» и фиксации общешкольных идеологических позиций формирования и развития общеучебных умений.

Содержание: Формирование, осмысление и формулирование социально-педагогических приоритетов совершенствования общеучебных умений, способствующих созданию корпоративного духа, ясному и скоординированному пониманию руководителями и учителями школы ключевых идей и общих стратегических целей освоения метапредметного содержания образования, предполагает следование следующим требованиям.

Идеологические положения не должны содержать конкретных указаний относительно того, «что», «как» и «в какие сроки» следует делать. Но идеология задает основные направления совершенствования общеучебных умений как метапредметного содержания образования. Метапредметный характер общеучебных умений обуславливает обязательную вовлеченность большинства педагогического коллектива в скоординированный процесс их формирования и развития. Более того, очевидна необходимость особого метапредметного курса, закладывающего теоретические и технологические основы ис-

пользования данных умений в границах общеобразовательных учебных предметов. Очень важно, чтобы идеология была сформулирована предельно ясно и вследствие этого понятна всем субъектам образовательного процесса. Положения идеологии должны исключать возможность разнотолков, но в то же время оставлять простор для творческого и гибкого развития системы формирования и развития общеучебных умений. Социально-педагогические ценности формирования и развития общеучебных умений не могут быть внесены в педагогический коллектив извне, они могут быть только выращены в самом педагогическом коллективе. Более того, сформулированные один раз, они должны корректироваться в соответствии с происходящими в педагогическом коллективе изменениями в понимании содержания, форм, методов и организации по формированию и развитию общеучебных умений школьников.

Очевидность необходимости и важности принятия идеологических положений, определяющих совместную деятельность, следует, прежде всего, из интегративного характера педагогической деятельности, когда педагоги школы, делая одно дело, работают рядом, но не вместе. Это предполагает обязательную работу по формированию социально-педагогических приоритетов формирования и развития общеучебных умений. В свое время профессор Ю. А. Конаржевский писал: «Проблема формирования и развития общеучебных навыков и умений не является узкодидактической или методической. Она носит социально-педагогический характер, ибо от ее решения в стенах школы зависит не только осознанность и прочность знаний, но и развитие и воспитание личности ученика» [57, с. 146]. В связи с этим данная проблема должна быть рассмотрена и как ментально-культурная, и как идеологическая, как проблема убежденности педагогов школы в необходимости и возможности целенаправленной и скоординированной педагогической деятельности по совершенствованию общеучебных умений.

Обоснование социально-педагогических ценностей, на которых должна основываться деятельность педагогического коллектива школы по формированию и развитию общеучебных умений, может быть осуществлено в контексте формирования учебно-познавательной компетентности учащихся. В частности, учитывая многоаспектность значимости и ценности учебно-познавательной компетентности, актуальность ее формирования рассмотрена в трех плоскостях: как фактор развития личности, ее академической мобильности; как фактор, повышающий эффективность работы школы, социаль-

ного института, призванного реализовать программу общего образования; как фактор, обеспечивающий реализацию современной политики непрерывного образования, получения профессии, повышения квалификации, формирования профессиональной мобильности личности.

Важность неформального принятия и формального утверждения педсоветом социально-педагогических ценностей заключается не только и не столько во владении учителями классификацией общеучебных умений и методиками их формирования, а в созидательной энергии убеждения всего школьного коллектива в необходимости целенаправленного совершенствования общеучебных умений.

Методы и формы реализации операции: Заседания творческой группы педагогов по продуцированию и формулированию социально-педагогических ценностей формирования и развития общеучебных умений.

Заседание научно-методического совета по обсуждению и принятию идеологических позиций формирования и развития общеучебных умений учащихся. В ходе заседания происходит не только адептация (посвящение) в сущность тех или иных идеологических позиций, но и их неформальное принятие и формальное утверждение педагогами школы.

Документы, фиксирующие результаты операции: Проект социально-педагогических ценностей формирования и развития общеучебных умений, обсужденный и утвержденный на заседании научно-методического совета.

1.3. Утверждение единой классификации общеучебных умений как внутришкольного стандарта.

Цель операции: Способствовать выбору, освоению и принятию педагогами школы единой классификации общеучебных умений в качестве легитимной нормы.

Содержание: В связи рамочным характером программы универсальных учебных действий, являющейся составной частью современного стандарта общего образования [50, с. 28–31], которая содержит только название групп умений, некие магистральные содержательные направления, необходимо конкретизировать формулировки умений. Очевидно, что только предельно четкие и однозначные формулировки общеучебных умений позволят подобрать адекватные методики формирования и развития, мониторинговый инструментарий изучения уровня сформированности данных умений.

Осуществить конкретизацию формулировок общеучебных умений возможно посредством поиска и экспертизы различ-

ных вариантов классификаций общеучебных умений. Это должно привести к тому, что наиболее перспективный вариант, являющийся идеологически и содержательно комплементарным по отношению к программе универсальных учебных действий, принимается в качестве проекта общешкольной классификации. Освоение данного проекта большинством учителей, наполнение его спецификой конкретной школы, еще большая конкретизация формулировок умений может осуществляться в процессе разработки дидактических комментариев к классификации общеучебных умений учащихся.

Дидактические комментарии должны носить справочный характер и представлять собой пакет определений понятий, правил, норм, алгоритмов осуществления конкретного умения. Предназначение данных комментариев, сформированных педагогами школы, заключается в еще большей конкретизации содержания формулировок общеучебных умений. Комментарии не отвечают на вопрос «Как формировать и развивать то или иное общеучебное умение», а содержат ответ «Что такое это общеучебное умение? Как его правильно осуществлять?». Таким образом, дидактические комментарии позволяют устранить возможные разночтения в понимании умений педагогами школы.

Участие педагогов в разработке общешкольных дидактических комментариев обеспечивает освоение содержания классификации, понимание взаимообусловленности формулировок общеучебных умений, намечает подходы к выбору методик формирования и развития. Возможно, что в нескольких школах будет единая классификация общеучебных умений, но дидактические комментарии будут разными. Ведь в данных комментариях проявляется педагогический менталитет учителей школы, комментарии учитывают особенности контингента учащихся, общеобразовательные требования вузов, в которые преимущественно поступают выпускники конкретной школы.

Завершается данная операция обсуждением и утверждением на заседании педагогического совета школы классификации общеучебных умений в качестве внутришкольного стандарта, а также единых дидактических комментариев к ней. В дальнейшем в ходе научно-методической работы данные комментарии могут совершенствоваться и после соответствующего утверждения на педагогическом совете использоваться всеми учителями школы (см.: Операция 5.4).

Методы и формы реализации операции: Заседания творческой группы педагогов, которая осуществляет поиск и экспертизу различных вариантов классификации общеучеб-

ных умений. Заседания предметных кафедр и методических объединений по обсуждению данных вариантов классификации общеучебных умений. Заседание научно-методического совета по принятию в качестве проекта наиболее перспективного варианта классификации общеучебных умений учащихся.

Заседания творческой группы педагогов по формированию пакета дидактических комментариев к классификации общеучебных умений учащихся. Заседания предметных методических объединений по обсуждению проектов дидактических комментариев. Заседания творческой группы педагогов по формированию единого варианта дидактических комментариев. Заседание научно-методического совета по обсуждению и принятию в качестве рекомендации для педагогического совета единого варианта дидактических комментариев.

Заседание педагогического совета школы по утверждению классификации общеучебных умений, единых дидактических комментариев к ней в качестве внутришкольного стандарта.

Документы, фиксирующие результаты операции: Классификация общеучебных умений, единые дидактические комментарии к ней, утвержденные в качестве внутришкольного стандарта решением педагогического совета школы.

1.4. Проектирование учебно-методических комплексов специальных метапредметных занятий, способствующих целенаправленному формированию и развитию общеучебных умений учащихся.

Цель операции: Обеспечить формирование целостных учебно-методических комплексов специальных занятий («логических пятиминуток», курсов по выбору, элективных метапредметных курсов) и доведение до сведения большинства педагогов школы их основных содержательных и методических позиций.

Содержание: Эффективная деятельность педагогов школы по формированию и развитию общеучебных умений основывается на присвоении учащимися ценностей учебно-познавательной компетентности, на целостном видении общеучебных умений и освоении школьниками теоретических и технологических позиций их осуществления. Это предполагает разработку учебных программ специальных метапредметных занятий в начальной, основной и полной школе. Ценности, знания и умения, освоенные учениками на специальных занятиях, позволяют учителям начальной школы и учителям-предметникам более эффективно формировать, совершенствовать и использовать общеучебные умения в границах традиционных учебных дисциплин.

Действительно, классификация общеучебных умений, дидактические комментарии к ней останутся на бумаге, если не будет определен и реализован программно-методический и управленческий механизм их внедрения в образовательный процесс. Одним из возможных средств такого внедрения могут быть специальные инструктивно-тренинговые «вкрапления» в урок в начальной школе (например, «логические пятиминутки»), элективный метапредметный курс, способствующий целенаправленному развитию общеучебных умений учащихся. Однако эффективность преподавания «логических пятиминуток» или элективного метапредметного курса возрастает только в том случае, если он базируется на общешкольной классификации общеучебных умений. Следовательно, будут развиваться не умения учиться вообще, а именно те умения, которые зафиксированы в классификации, принятой в качестве общешкольного стандарта.

Элективный метапредметный курс позволяет закладывать у учащихся теоретические основы осуществления общеучебных умений, избавляя тем самым учителей-предметников от тавтологии и разнобоя в инструктажах, предоставляя возможность активно использовать и развивать уже сформированные умения. Таким образом, элективный курс способен стать эффективным средством координации деятельности учителей базовых и профильных общеобразовательных дисциплин по развитию общеучебных умений учащихся. В качестве такого метапредметного элективного курса, способствующего целостному освоению основных теоретических и технологических позиций общеучебных умений, может быть выбран курс «Азбука логичного мышления» [18] или «Основы учебного исследования» [87]. Преподавание любого учебного предмета, в том числе и элективного метапредметного курса, предполагает наличие целостного учебно-методического комплекса. Принято, что учебно-методический комплекс должен включать учебную программу, тематический план, учебное пособие для учащихся (в печатной или иной форме: видеокурс, интерактивная компьютерная программа, Интернет-ресурс и т. п.), методические рекомендации для учителя (разработки занятий, хрестоматия), аннотированный список литературы, рабочая тетрадь, задания для самостоятельной работы учащихся и т. д. [40, с. 40].

Методы и формы реализации операции: Заседания творческой группы педагогов, которая осуществляет поиск и экспертизу различных вариантов учебно-методических комплексов элективных метапредметных курсов, способствующих

целенаправленному формированию и развитию общеучебных умений учащихся.

Индивидуальная работа педагогов по корректировке или разработке учебно-методического комплекса элективного метапредметного курса, способствующего целенаправленному формированию и развитию общеучебных умений учащихся.

Заседание научно-методического совета по обсуждению и принятию в качестве рекомендации для педагогического совета найденного или разработанного учителями школы учебно-методического комплекса элективного метапредметного курса.

Заседание педагогического совета школы по утверждению учебной программы элективного метапредметного курса.

Документы, фиксирующие результаты операции: Утвержденная решением педагогического совета школы учебная программа элективного метапредметного курса, способствующего целенаправленному овладению учащимися теоретическими и технологическими позициями осуществления общеучебных умений.

Учебно-методический комплекс данного элективного курса, который может включать учебную программу, тематический план, учебное пособие для учащихся, методические рекомендации для учителя, рабочую тетрадь на печатной основе, видеокурс, интерактивные компьютерные программы и т. д.

1.5. Разработка методических норм формирования и развития общеучебных умений учащихся в границах общеобразовательных дисциплин.

Цель операции: Способствовать формированию у педагогов школы понимания важности и методической готовности развития общеучебных умений учащихся в границах общеобразовательных дисциплин.

Содержание: Ценности, знания и умения, освоенные учениками на занятиях элективного курса, позволяют учителям-предметникам более эффективно формировать, совершенствовать и использовать общеучебные умения в границах традиционных учебных дисциплин. Действительно, посредством одного элективного метапредметного курса невозможно обеспечить развитие общеучебных умений. Эффективным средством внедрения в образовательный процесс классификации общеучебных умений, комментариев к ней является их активное и скоординированное использование в границах всех общеобразовательных дисциплин.

Одним из обязательных условий успешности данной работы является принятие и утверждение общешкольных ме-

тодических норм к развитию общеучебных умений в границах общеобразовательных дисциплин. Эффективность единых общешкольных методических норм возможна только в том случае, если они направлены на воплощение единой общешкольной классификации общеучебных умений. В свою очередь, данная классификация должна иметь школьную версию дидактических комментариев, в формировании, обсуждении и утверждении которой как раз и принимали участие учителя-предметники.

Проектирование совершенствования и использования общеучебных умений целесообразно осуществлять в процессе планирования системы уроков по учебной теме. Тематическое планирование позволяет учителям-предметникам зафиксировать процесс формирования и развития общеучебных умений в границах традиционных учебных дисциплин. Внимание уделяется трем основным компонентам методики преподавания: мотивационной составляющей, собственно познавательной деятельности учащихся и организации учителем познавательной деятельности школьников. Основанием для этой работы может быть содержание учебной темы, всего учебного курса и частные методики преподавания конкретной учебной дисциплины.

Требования к планированию совершенствования и использования общеучебных умений фиксируются в откорректированной матрице тематического планирования. Уже при тематическом планировании определяется, какой материал дидактического комментария к классификации общеучебных умений будет использоваться при формировании или развитии этого умения. Возможно, при этом возникает необходимость откорректировать или нарастить сами комментарии, появляются идеи по методическим подходам эффективного использования комментариев в границах учебного занятия. Данное обстоятельство инициирует ежегодное совершенствование, обсуждение и утверждение дидактических комментариев к классификации общеучебных умений.

Данная работа предполагает уточнение, обобщение и систематизацию методик, накопленных в школе. На этой основе возможно дальнейшее формирование более продуктивных комбинаций методик и превращение их в дидактические технологии.

Методы и формы реализации операции: Заседания творческой группы педагогов по корректировке традиционной матрицы тематического планирования в аспекте целенаправленного развития общеучебных умений.

Заседание научно-методического совета по обсуждению и принятию в качестве рекомендации для педагогического совета модернизированного варианта матрицы тематического планирования, способствующего целенаправленному формированию и развитию общеучебных умений в границах общеобразовательных дисциплин.

Заседание педагогического совета школы по утверждению модернизированного варианта матрицы тематического планирования.

Индивидуальная работа педагогов по корректировке тематического планирования базовых и профильных общеобразовательных дисциплин в аспекте целенаправленного развития общеучебных умений.

Заседания предметных кафедр, методических объединений по обсуждению и утверждению пилотных вариантов тематического планирования общеобразовательных дисциплин в аспекте целенаправленного развития общеучебных умений.

Документы, фиксирующие результаты операции: Модернизированный вариант матрицы тематического планирования, утвержденный решением педагогического совета школы.

Пакет пилотных вариантов тематического планирования общеобразовательных дисциплин в аспекте целенаправленного развития общеучебных умений, утвержденных решением предметных кафедр, методических объединений.

1.6. Разработка управленческо-методических норм организации и осуществления проектной и исследовательской деятельности, способствующей применению общеучебных умений учащихся.

Цель операции: Способствовать формированию у педагогов школы понимания важности и методической готовности организовывать и сопровождать проектную и исследовательскую деятельность учащихся.

Содержание: Эффективное развитие общеучебных умений предполагает, что они станут предметом освоения не только на репродуктивном уровне, но и в творческих ситуациях при решении учебно-познавательных проблем. Таковую возможность предоставляет проектная и исследовательская деятельность учащихся, которая не только создает ситуации востребованности общеучебных умений для эффективного решения учащимися реальных познавательных проблем, но и развивает, закрепляет эти умения в режиме творческой деятельности.

Более того, некоторые векторы проектной и исследовательской деятельности могут осуществляться вне учебных занятий, выводя использование общеучебных умений как эффективных инструментов познания за рамки учебного процесса. Однако обязательным условием является осуществление данной деятельности на основе единой общешкольной классификации общеучебных умений. Скоординированные действия учителей-консультантов и приглашенных специалистов, имеющих единую содержательную основу, несомненно, будут способствовать совершенствованию общеучебных умений.

В результате обобщения и теоретического обоснования имеющегося в школе педагогического опыта, изучения педагогической и методической литературы должен быть сформирован пакет управленческо-методических рекомендаций по организации и осуществлению проектной и исследовательской деятельности учащихся. Пакет данных рекомендаций представляет собой общешкольные управленческие документы, регламентирующие организацию проектной и исследовательской деятельности учащихся в течение учебного года. Кроме того, рекомендации включают методические и дидактические материалы, обращенные к учителям, выступающим в непривычной для себя роли – в качестве руководителей и консультантов ученических проектов, а также учащимся, осуществляющим исследовательскую деятельность, разрабатывающим учебные проекты.

Методы и формы реализации операции: Заседания творческой группы педагогов по поиску и обсуждению управленческо-методических рекомендаций по организации и осуществлению проектной и исследовательской деятельности учащихся школы, по формированию школьного варианта положения о проектной и исследовательской деятельности учащихся.

Заседание научно-методического совета по обсуждению и принятию управленческо-методических рекомендаций по организации и осуществлению проектной и исследовательской деятельности учащихся школы, по обсуждению и принятию в качестве рекомендации для педагогического совета школьного варианта положения о проектной и исследовательской деятельности учащихся.

Заседание педагогического совета по утверждению положения о проектной и исследовательской деятельности учащихся школы.

Документы, фиксирующие результаты операции: Положение о проектной и исследовательской деятельности

учащихся школы, утвержденное решением педагогического совета школы.

Управленческо-методические рекомендации по организации и осуществлению проектной и исследовательской деятельности учащихся школы, принятые решением научно-методического совета школы.

1.7. Разработка управленческо-методических норм заполнения портфолио образовательных достижений, способствующего формированию и развитию учебно-управленческих умений учащихся.

Цель операции: Способствовать формированию у педагогов школы понимания важности и методической готовности организовывать и сопровождать заполнение учащимися портфолио образовательных достижений.

Содержание: Необходимо не просто определить внутришкольный статус этого способа фиксирования, накопления и оценки индивидуальных образовательных достижений учащихся. Требуется сформировать, обсудить и довести до сведения всех педагогов необходимый пакет управленческо-методических документов, определяющих процедуру педагогического сопровождения составления портфолио учащимся.

Очевидна огромная роль портфолио в развитии учебно-управленческих умений учащихся, а именно умений анализировать, оценивать и планировать собственную учебную деятельность. Как известно, портфолио – это рекомендуемая учащимся форма их индивидуальной накопительной самооценки, дополняющая традиционные контрольно-оценочные средства и повышающая объективность оценки экзаменов, зачетов и контрольных работ. Портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые учащимся в разнообразных видах деятельности (учебной, проектно-исследовательской, творческой, социальной и др.) и является одним из средств деятельностного подхода к образованию.

Предназначение портфолио заключается в поддержании высокой образовательной мотивации учащихся в процессе обучения, так как портфолио может являться основанием для автоматического выставления отметки за некоторые экзамены и зачеты. Данный документ, формируемый учащимся самостоятельно на добровольной основе, обеспечивает отслеживание индивидуального образовательного прогресса учащегося, максимально развивает умения рефлексивной деятельности школьников, расширяет возможности их самообразования.

Методы и формы реализации операции: Заседания творческой группы педагогов по поиску и обсуждению управленческо-методических норм заполнения учащимися портфолио образовательных достижений, по формированию школьного варианта положения о портфолио.

Заседание научно-методического совета по обсуждению и принятию управленческо-методических норм заполнения учащимися портфолио образовательных достижений, по обсуждению и принятию в качестве рекомендации для педагогического совета школьного варианта положения о портфолио образовательных достижений учащихся.

Заседание педагогического совета по утверждению внутришкольного положения о портфолио образовательных достижений учащихся.

Документы, фиксирующие результаты операции: Внутришкольное положение о портфолио образовательных достижений учащихся, утвержденное решением педагогического совета школы.

Управленческо-методические нормы заполнения учащимися портфолио образовательных достижений, принятые решением научно-методического совета школы.

1.8. Разработка и утверждение метапредметной образовательной программы в качестве общешкольного нормативного документа, определяющего основные позиции содержания, форм, методов, организации и программно-методического обеспечения деятельности педагогов школы по формированию и развитию общеучебных умений школьников.

Цель операции: Зафиксировать в виде метапредметной образовательной программы принятую педагогами школы нормативную, идеологическую, содержательную, программно-методическую и организационную преемственность и скоординированность деятельности педагогического коллектива по формированию и развитию общеучебных умений.

Содержание: Данная операция подытоживает всю деятельность по проектированию целостной внутришкольной системы формирования и развития общеучебных умений учащихся, которая приобретает форму метапредметной образовательной программы. В соответствии с общей идеологией содержательного проекта данная программа должна включать три составные части: **идеологическую**, отвечающую на вопрос «Зачем?», **содержательную**, отвечающую на вопрос «Что?», и **технологическую**, содержащую ответ на вопрос «Как?».

В соответствии с этим метапредметная образовательная программа формирования и развития общеучебных умений может состоять из следующих разделов:

1. Социально-педагогические ценности формирования и развития общеучебных умений.

2. Единая классификация общеучебных умений как внутришкольный стандарт.

3. Дидактические комментарии к классификации общеучебных умений.

4. Учебно-методические комплексы специальных метапредметных занятий, способствующих целенаправленному формированию и развитию общеучебных умений учащихся.

5. Методические нормы формирования и развития общеучебных умений учащихся в границах общеобразовательных дисциплин.

6. Управленческо-методические нормы организации и осуществления проектной и исследовательской деятельности учащихся.

7. Управленческо-методические нормы заполнения портфолио образовательных достижений учащихся.

В то же время метапредметная образовательная программа как внутришкольный стандарт является не только фактором, обеспечивающим совершенствование качества содержательных и процессуальных характеристик образовательного процесса, но ее разработка – способом повышения методической компетентности учителей по формированию и развитию общеучебных умений. При формировании частей метапредметной образовательной программы у педагогов стабилизируются убеждения в актуальности совершенствования учебно-познавательной компетентности учащихся, расширяется видение ее значения для повышения качества как процесса, так и результатов среднего общего образования. Таким образом, в процессе разработки метапредметной образовательной программы совершенствуется методическая экипировка учителя, позволяющая не только формировать и развивать общеучебные умения, но и более эффективно организовывать деятельность учащихся по освоению содержания традиционных учебных дисциплин.

Методы и формы реализации операции: Заседания творческой группы педагогов по формированию целостного варианта метапредметной образовательной программы формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Заседание научно-методического совета по обсуждению и принятию в качестве рекомендации для педагогического со-

вета метапредметной образовательной программы формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Заседание педагогического совета по утверждению метапредметной образовательной программы как внутришкольной нормы формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Документы, фиксирующие результаты операции: Метапредметная образовательная программа формирования и развития общеучебных умений учащихся, утвержденная решением педагогического совета школы.

Связи данной процедуры с другими процедурами технологии. Традиционно в назначении управленческой деятельности выделяют два основных аспекта: первый аспект – это работа, связанная с осмыслением, пониманием либо созданием объекта управления, второй аспект состоит в деятельности, обеспечивающей управление функционированием и развитием объекта управления. Таким образом, первая процедура предлагаемой технологии является системообразующей, так как обеспечивает формирование управляемой системы, способствует разработке и принятию педагогами школы идеологических, содержательных, методических и управленческих аспектов формирования и развития общеучебных умений учащихся.

В границах данной процедуры начинают рельефно закладываться социально-педагогические ценности формирования и развития общеучебных умений. В поисковой, проектной, экспертной деятельности педагоги школы либо продуцируют, либо принимают социально-педагогические идеи, на которых должна основываться деятельность педагогического коллектива школы по формированию и развитию общеучебных умений. Ценности формирования и развития общеучебных умений воспринимаются в контексте совершенствования учебно-познавательной компетентности учащихся. Укрепляется понимание значения формирования общеучебных умений для учащихся и их родителей; для учителя и данной школы в соответствии с особенностями содержания ступеней обучения; для государства и общества. Начинают закладываться управленческие и дидактические идеи, обуславливающие общешкольную организацию и выбор методик, направленных и на формирование, и на развитие общеучебных умений. В связи с необходимостью решения конкретной проблемы значительная часть педагогов школы осуществляет мотивированное изучение психолого-педагогической и управленческой литературы по формированию и развитию общеучебных уме-

ний учащихся. Практикоориентированное повышение управленческой и методической компетентности руководителей и педагогов школы осуществляется постепенно в процессе разработки, обсуждения и внедрения в образовательный процесс основных управленческо-методических средств, способствующих совершенствованию общеучебных умений учащихся.

По сути дела можно утверждать, что все остальные процедуры данной технологии связаны с первой отношениями порождения и в тоже время обеспечивают эффективность ее реализации.

2 процедура. Планирование реализации внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Цель процедуры: Разработать планы, способствующие эффективному формированию и развитию общеучебных умений учащихся.

2.1. Внедрение в образовательный процесс основных учебно-методических документов, входящих во внутришкольную систему учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Цель операции: Способствовать созданию необходимых условий для информационной доступности учебно-методических документов, определяющих целенаправленное и скоординированное формирование и развитие общеучебных умений учащихся.

Содержание: Данная операция носит служебный характер, но от этого не уменьшается ее значение. От осуществления данной операции во многом зависит успех всей процедуры планирования и, в конечном счете, эффективность всей управленческой технологии. Дело в том, что разработанные в границах первой процедуры идеологические, учебно-методические, управленческие документы, составляющие целостную внутришкольную систему учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся, не должны остаться в единичных экземплярах в распоряжении только администрации школы. Необходимо приложить максимум усилий, чтобы сделать их публично доступными: поместить данные документы на сайте школы, размножить необходимое количество типографским способом.

Администрация школы должна обеспечить каждого учителя и ученика школы экземпляром комментариев к

классификации общеучебных умений (в зависимости от ступени обучения).

Необходимо довести до сведения большинства учителей-предметников основные содержательные и методические позиции учебно-методического комплекса элективного метапредметного курса, способствующего целенаправленному формированию и развитию общеучебных умений учащихся. В дальнейшем это позволит учителям-предметникам внести соответствующие коррективы в тематическое планирование традиционных учебных дисциплин (см.: Операция 2.3).

Будущая корректировка тематического планирования учителями школы предполагает, что администрация должна обеспечить каждого учителя экземпляром модернизированного варианта матрицы тематического планирования, утвержденной решением педагогического совета школы, организовать в случае необходимости консультирование учителей-предметников.

Кроме того, управленческо-методические рекомендации по организации и осуществлению проектной и исследовательской деятельности учащихся школы должны находиться в распоряжении всех учителей, осуществляющих соответствующее консультирование учащихся. Должно быть доступным для учителей, родителей и учащихся само школьное положение о проектной и исследовательской деятельности учащихся, о портфолио образовательных достижений.

В конечном счете, сама внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся, принявшая документальную форму метапредметной образовательной программы, должна быть доступна для участников образовательного процесса.

Методы и формы реализации операции: Творческая группа педагогов, сформировавшая исходные документы для системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся, готовит данные документы для публикации и размещения их на школьном сайте.

Документы, фиксирующие результаты операции: Классификация общеучебных умений как составной компонент метапредметной образовательной программы и дидактические комментарии к ней (здесь и далее – необходимое количество экземпляров для учителей и учащихся школы).

Учебно-методические комплексы специальных метапредметных занятий и элективного метапредметного курса гно-

сеологической направленности, включающий учебную программу, тематический план, учебное пособие для учащихся, методические рекомендации для учителя.

Модернизированный вариант матрицы тематического планирования, утвержденный решением педагогического совета школы.

Управленческо-методические рекомендации по организации и осуществлению проектной и исследовательской деятельности учащихся школы.

Положение о проектной и исследовательской деятельности учащихся школы, утвержденное решением педагогического совета школы.

Положение о портфолио образовательных достижений.

Управленческо-методические документы, регламентирующие педагогическое сопровождение заполнения учащимися портфолио.

Метапредметная образовательная программа формирования и развития общеучебных умений учащихся.

2.2. Стратегическое планирование формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Цель операции: Способствовать формированию основных принципов, целей, содержания формирования и развития общеучебных умений как метапредметного образовательного результата, как деятельности учебного компонента учебно-познавательной компетентности учащихся.

Содержание: Приоритетность формирования учебно-познавательной компетентности вообще и общеучебных умений в частности должна найти отражение в образовательной программе школы. А сама классификация общеучебных умений должна войти в нее как составной компонент. Это придаст легитимность, долговременность и общешкольный характер формированию и развитию общеучебных умений учащихся.

Основываясь на Законе «Об образовании» (ст. 14, п. 5; ст. 15, п. 1), под **образовательной программой образовательного учреждения** следует понимать нормативный документ, определяющий стратегические приоритеты, содержательные, организационные и методические аспекты образовательного процесса. Известно, что образовательная программа – это нормативный документ, который разрабатывается, принимается и реализуется образовательным учреждением самостоятельно на основе «Примерной основной образовательной программы образовательного учреждения» [104]. Образовательная программа утверждается как норма-

тивный документ, стандартизирующий приоритетные ценности и цели, особенности содержания, организации, кадрового, информационно-методического и программно-методического обеспечения образовательного процесса. Для педагогического коллектива образовательная программа определяет приоритеты в содержании образования и способствует интеграции и координации деятельности всех педагогов. Исходя из того, что образовательная программа является подробным описанием объекта управления, она служит основой для разработки и совершенствования структуры и технологии управления образовательным процессом, позволяет повысить эффективность таких функций управления как планирование, организация, контроль, анализ.

Смысл осуществляемой работы усиливается, прежде всего, тем, что образовательная программа должна утверждаться педагогическим советом на каждый учебный год, создавая тем самым условия не только для стабилизации образовательного процесса, но и для перманентного его обновления. Ежегодная процедура легитимизации повышает обеспеченность гарантии качества образования, расширяет демократический потенциал управления образовательным процессом.

Формирование и развитие общеучебных умений учащихся проходит через все части программы. Так, в идеологической части провозглашается приоритетность формирования учебно-познавательной компетентности вообще и общеучебных умений в частности. В школьном компоненте учебного плана фиксируется элективный метапредметный курс гносеологической направленности. В остальных частях образовательной программы может быть зафиксировано содержание образования, которое, во-первых, используется в проектной и исследовательской деятельности при сотрудничестве с вузами, во-вторых, развивается в границах дополнительного образования по овладению учебно-познавательной компетентностью.

Методы и формы реализации операции: Заседания творческой группы педагогов по разработке образовательной программы школы.

Заседание научно-методического совета по обсуждению и принятию в качестве рекомендации для педагогического совета образовательной программы школы.

Заседание педсовета по обсуждению и утверждению образовательной программы школы.

Документы, фиксирующие результаты операции: Образовательная программа школы, провозглашающая приоритетность формирования учебно-познавательной компе-

тентности вообще и общеучебных умений в частности и утвержденная решением педсовета.

2.3. Тактическое планирование формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Цель операции: Способствовать стабильному формированию и развитию общеучебных умений учащихся в течение учебного года.

Содержание: Стабильное формирование и развитие общеучебных умений в течение учебного года может быть достигнуто за счет разработки учителями начальных классов учебно-методического комплекса надпредметного курса для младших школьников «Мир деятельности» (Л. Г. Петерсон), пакета «логических пятиминуток»; а преподавателями средней школы – поурочных разработок курса по выбору или элективного метапредметного курса гносеологической направленности, например, «Азбука логичного мышления» [18], «Основы учебного исследования» [87] и др. Кроме того, стабильное совершенствование общеучебных умений учащихся может быть достигнуто благодаря корректировке тематического планирования общеобразовательных дисциплин, что, в свою очередь, предполагает инструктаж и консультирование учителей-предметников, организацию заседаний предметных кафедр, методических объединений по обсуждению и утверждению пилотных вариантов тематического планирования.

Именно в границах данной операции начинает создаваться пакет методик формирования и развития общеучебных умений учащихся, формируется пакет примерных тем учебных проектов и исследовательских работ учащихся, у педагогов-консультантов нарабатывается соответствующий опыт сопровождения творческой деятельности учащихся.

Методы и формы реализации операции: Индивидуальная работа учителей начальных классов по разработке и обсуждению пакета «логических пятиминуток».

Индивидуальная работа учителей по формированию поурочных разработок элективного метапредметного курса, способствующего целенаправленному развитию общеучебных умений.

Индивидуальная работа учителей-предметников по корректировке тематического планирования общеобразовательных дисциплин в аспекте целенаправленного развития общеучебных умений.

Индивидуальная работа учителей-предметников по определению пакета методик применения общеучебных умений.

Индивидуальная работа педагогов-консультантов по формированию пакета примерных тем учебных проектов и исследовательских работ учащихся.

Заседания предметных кафедр, методических объединений учителей, работающих в одном классе (параллели) по обсуждению и утверждению пилотных вариантов тематического планирования общеобразовательных дисциплин в аспекте целенаправленного развития общеучебных умений, пакета примерных тем учебных проектов и исследовательских работ учащихся.

Заседания методических объединений учителей, работающих в одном классе (параллели) по обсуждению пакета методик формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Организация методических недель, педагогических чтений и т. п. по формированию и развитию учебно-познавательной компетентности учащихся.

Документы, фиксирующие результаты операции:

Пакет «логических пятиминуток», обеспечивающих целенаправленное развитие учебно-логических умений учащихся начальных классов.

Поурочные разработки элективного метапредметного курса гносеологической направленности.

Пакет пилотных вариантов тематического планирования традиционных учебных дисциплин в аспекте целенаправленного развития общеучебных умений, утвержденных решением предметных кафедр, методических объединений.

Пакет методик формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Пакет примерных тем учебных проектов и исследовательских работ учащихся.

Связи данной процедуры с другими процедурами технологии. Связи данной процедуры определяются в первую очередь назначением функции планирования в процессе управления школы. Известно, «чтобы деятельность стала целенаправленной, необходимо определить, какие результаты мы хотели бы получить в будущем, какие возможности существуют для достижения желаемых результатов (целей), разработать состав и структуру будущих действий. Все это необходимо сделать до того, как начнется реальная деятельность, моделируя ее, проигрывая в мышлении субъекта. Такое моделирование будущей совместной деятельности называют планированием. Оно оказывается возможным благодаря специфической способности человеческого мышления работать с

образами реальной действительности, до поры до времени не делая изменений в ней самой. И от того, насколько глубоко и адекватно идеальные объекты (представления, схемы, модели и т. п.), которыми оперируют занимающийся планированием руководитель, отражают реальную действительность, будет зависеть рациональность выбора целей будущей деятельности и средств их достижения» [137, с. 169]. Очевидно, что вторая процедура основывается на результатах осуществления первой. Усилия, потраченные руководителями и педагогами школы в процессе планирования, будут способствовать эффективной реализации следующих процедур. Данная процедура занимает центральное место в технологии, так как именно в ее границах формирование и развитие общеучебных умений учащихся становится делом всех учителей.

3 процедура. Организационное обеспечение реализации внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Цель процедуры: Обеспечить организационные условия формирования и развития общеучебных умений учащихся.

3.1. Обеспечение взаимодействия руководителей, служб и педагогов школы при формировании и развитии общеучебных умений учащихся.

Цель операции: Обеспечить формирование организационной структуры внутришкольного управления формированием и развитием общеучебных умений учащихся.

Содержание: Решение проблемы формирования и развития общеучебных умений учащихся не потребует особых изменений в традиционных обязанностях руководителей школы. При этом следует отметить, что в период создания системы формирования и развития общеучебных умений оказывается целесообразной деятельность творческой группы учителей, включающей педагогов всех ступеней образования и различных специальностей.

Однако необходимость повышения профессиональной компетентности решения данной психолого-педагогической проблемы в дальнейшем потребует активизации деятельности психолого-медико-педагогического консилиума. Кроме того, для решения данной проблемы традиционное создание цикловых методических объединений учителей оказывается малоэффективным. Метапредметный характер общеучебных умений обуславливают необходимость повышения координа-

ции деятельности учителей-предметников, что предполагает организацию методического объединения учителей, работающих в одном классе (параллели).

Методы и формы реализации операции: Групповые и индивидуальные методы разработки и экспертизы нормативных документов, определяющих организационную структуру управления формированием и развитием общеучебных умений учащихся.

Заседание научно-методического совета по обсуждению и рекомендации педсовету положений структурных подразделений школы (например, методических объединений учителей, работающих в параллели 9 классов), участвующих в формировании и развитии общеучебных умений учащихся.

Заседание педсовета по обсуждению и утверждению положений некоторых структурных подразделений школы.

Документы, фиксирующие результаты операции: Положения о структурных подразделениях, службах школы, участвующих в управлении формированием и развитием общеучебных умений учащихся: психолого-медико-педагогическом консилиуме, научно-методическом совете, методическом объединении учителей, работающих в одном классе (параллели).

3.2. Мотивирование участников формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Цель операции: Способствовать внутренней и внешней мотивации участников формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Содержание: Известно, что эффективность управления в очень большой степени зависит от того, насколько успешно осуществляется процесс мотивирования исполнителей. Учитывая гуманистическую составляющую решения проблемы формирования и развития общеучебных умений учащихся, основными мотивами являются осознание важности, необходимости работы и увлеченность профессией, своим делом. Педагоги, участвующие в формировании и развитии общеучебных умений учащихся, должны понимать глубокий социальный смысл данной деятельности, тем самым, получать собственное удовлетворение от своей работы.

В связи с тем, что в разработку, обсуждение, утверждение системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся вовлекается практически весь педагогический коллектив, у большинства педагогов возникает чувство сопричастности с

большим делом, участия в принятии решений. Большинству педагогов естественно нравится ощущение полезности их работы, они хотят чувствовать себя частью коллектива. Поскольку чувство причастности – это двусторонний процесс, необходимо не только информировать педагогов о происходящем, но и интересоваться их мнениями, суждениями и взглядами; такую возможность, в частности, предоставляют заседания психолого-медико-педагогического консилиума и методических объединений учителей, работающих в одном классе (параллели). Особое место в решении проблемы формирования и развития общеучебных умений занимает творческая группа педагогов, участники которой стимулируются материально из фондов попечительского, управляющего советов.

Методы и формы реализации операции: Система социально-психологических и экономических методов управления, стимулирующих исследовательскую деятельность педагогов школы, заседания творческой группы педагогов, психолого-медико-педагогического консилиума и методических объединений учителей, работающих в одном классе (параллели), научно-методического и попечительского советов школы.

Документы, фиксирующие результаты операции: Соответствующие протоколы заседаний попечительского, управляющего советов, психолого-медико-педагогического консилиума и методических объединений учителей, работающих в одном классе (параллели), научно-методического совета школы и приказы директора школы.

3.3. Инструктирование и консультирование педагогов, осуществляющих формирование и развитие общеучебных умений учащихся.

Цель операции: Способствовать повышению методической компетентности педагогов, участвующих в формировании и развитии общеучебных умений учащихся.

Содержание: Содержание данной операции во многом определяется интеллектуальными и методическими затруднениями, возникающими у учителей начальных классов, проводящих «логические пятиминутки», у педагогов, преподающих элективный метапредметный курс, у учителей-консультантов учебных проектов и исследовательских работ учащихся, у преподавателей-предметников, корректирующих тематические планы в аспекте целенаправленного развития общеучебных умений. Однако повышение методической компетентности педагогов основывается на деятельностном подходе. Психолого-педагогические и методические знания и

умения формируются и развиваются не посредством чтения академических лекций, а в ходе решения реальных проблем образовательного процесса при разработке, поиске, обсуждении и утверждении учебно-методических документов.

Однако следует заметить, что все прошлые операции в той или иной степени способствовали повышению методической компетентности учителей. Цели совершенствования методической компетентности ставились и во время выбора классификации общеучебных умений, и при поиске дидактических комментариев к нему, и при корректировке тематических планов. Успешное осуществление данной работы предполагает вовлечение в нее педагогов, убежденных в необходимости научить детей эффективно приобретать и применять знания. Созидательная энергия методической компетентности педагогов школы заключается не только во владении учителями классификацией умений и методиками их формирования, но и в качестве убеждения всего школьного коллектива в необходимости целенаправленного совершенствования общеучебных умений.

Методы и формы реализации операции: Заседания методических объединений учителей, работающих в одном классе (параллели), и педагогов, преподающих элективный метапредметный курс, по обсуждению процесса и результатов корректировки тематических планов в аспекте целенаправленного развития общеучебных умений.

Заседания психолого-медико-педагогического консилиума по обсуждению процесса и результатов формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Педагогические чтения, методические недели и т. п.

Заседания научно-методического совета по обсуждению процесса и результатов консультирования учителями учебных проектов и исследовательских работ учащихся.

Документы, фиксирующие результаты операции: Соответствующие протоколы заседаний психолого-медико-педагогического консилиума и методических объединений учителей, работающих в одном классе (параллели), научно-методического совета школы.

Связи данной процедуры с другими процедурами технологии. В границах данной процедуры в ходе осуществления образовательного процесса реализуется образовательная программа, воплощаются годовой план работы школы, планы работы предметных кафедр, научно-методического совета, психолого-медико-педагогического консилиума, мето-

дических объединений учителей, работающих в одном классе (параллели). По сути дела, данная процедура является в технологии своеобразным «движителем» и обеспечивает то или иное качество формирования и развития общеучебных умений учащихся.

4 процедура. Контрольно-аналитическое обеспечение реализации внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений.

Цель процедуры: Обеспечить определение сформированности приоритетных общеучебных умений у учащихся, эффективности процесса формирования и развития общеучебных умений и состояния условий, в которых осуществляется данный процесс.

4.1. Определение приоритетных объектов и организационной системы контроля.

Цель операции: Обеспечить разработку плана-графика контроля процесса и результатов формирования и развития общеучебных умений.

Содержание: Выбор приоритетных объектов контроля во многом обусловлен реализацией предыдущих процедур данной технологии: установленными акцентами в идеологии совершенствования учебно-познавательной компетентности (приоритетность той или иной группы умений), спецификой и направленностью образовательной программы школы, актуальностью тех или иных проблем образовательного процесса, профессиональной квалификацией педагогов и руководителей и т. д. Кроме того, школа не располагает временными, технологическими и кадровыми ресурсами, позволяющими отследить качество выполнения всех общеучебных умений. Поэтому необходимо сосредоточиться на более важных корневых системообразующих компонентах формирования и развития общеучебных умений.

При определении совокупности объектов контроля учитываются следующие позиции: во-первых, актуальность с точки зрения особенностей образовательной программы школы, важности содержания умений, «западающих» мест в образованности учащихся; во-вторых, достаточность с точки зрения определения реального состояния формирования и развития общеучебных умений и, в-третьих, реалистичность с точки зрения технологических, временных и кадровых ресурсов внутришкольной системы управления.

Далее происходит разработка организационной системы осуществления контроля, которая соответствует его объектам, целям, ресурсам. На основании объектов контроля происходит определение целей, форм, методов, видов контроля, формируется состав субъектов контроля (ответственные и исполнители), конкретизируются сроки проведения контроля и формы обобщения собранной информации.

Таким образом, управленческому аппарату школы необходимо определить: сформированность каких умений будет изучаться, каков состав субъектов контроля, какие временные и технологические ресурсы будут использоваться для сбора информации. Ответы на данные вопросы получают в плане сбора информации. Данный план предполагает, прежде всего, определение целей контроля; четкое прописывание объектов изучения (учебный курс, тема и количество часов, класс, преподаватель, вид школьной документации); фиксация видов, форм и методов контроля, инструментария сбора информации; установление исполнителей, ответственных, а также форм, посредством которых обобщается информация.

Методы и формы реализации операции: Заседания научно-методического совета, психолого-медико-педагогического консилиума, методических объединений учителей, работающих в одном классе (параллели), по обсуждению определения приоритетных объектов и организационной системы изучения сформированности приоритетных общеучебных умений у учащихся.

Документы, фиксирующие результаты операции: План контроля.

4.2. Аккумуляция, разработка и систематизация инструментария контроля.

Цель операции: Сформировать пакет валидного инструментария изучения сформированности приоритетных общеучебных умений у учащихся.

Содержание: Технологическая ограниченность контроля сформированности общеучебных умений проявляется в том, что учителя и руководители школы имеют в своем арсенале весьма узкий перечень мониторингового инструментария. В данном случае уместно подчеркнуть, что эти методы не следует путать с методами педагогического исследования и психологической диагностики. Необходимо провести работу по поиску, аккумуляции, разработке и систематизации мониторингового инструментария, учитывая содержание клас-

сификации общеучебных умений, которая определена в качестве внутришкольного стандарта [20, с. 267–286].

Содержание данной операции определяется основными позициями плана-графика контроля и, прежде всего, объектами, целями и методами контроля. Валидность инструментария изучения сформированности приоритетных общеучебных умений означает, что он должен быть направлен на изучение именно тех умений и их качеств, которые необходимо определить.

Методы и формы реализации операции: Изучение специальной литературы, реального опыта контрольной деятельности, поиск, аккумулирование, разработка и систематизация инструментария контроля.

Заседания психолого-медико-педагогического консилиума, методических объединений учителей, работающих в одном классе (параллели), по обсуждению мониторингового инструментария изучения сформированности приоритетных общеучебных умений у учащихся.

Документы, фиксирующие результаты операции: Пакет мониторингового инструментария.

4.3. Сбор информации о процессе и результатах формирования и развития общеучебных умений.

Цель операции. Обеспечить определение реального состояния сформированности приоритетных общеучебных умений, процесса и условий их формирования и развития у учащихся.

Содержание: В границах данной операции осуществляется не только сбор, но и первичная обработка, систематизация собранной информации для подготовки в границах следующей операции аналитической справки.

Привлечение к данной работе учителей зависит от масштаба объекта контроля, например, если будет поставлена задача: проверить все классы по большому количеству общеучебных умений. Кроме того, очевидно, что есть целый ряд умений, которые наиболее эффективно может проверить именно учитель. Содержание умений определяет привлечение к мониторингу тех или иных учителей-предметников, например, «умение работать с текстами» – учителя русского языка, литературы, истории, географии и т. д., «умение работать с реальными объектами как источниками информации» – учителя биологии, физики, химии и т. д.

Методы и формы реализации операции: Данная операция предполагает реализацию методов и форм, зафиксированных в плане-графике контроля: тематический, фронтально-обзорный, сравнительный, персональный, классно-

обобщающий, предметно-обобщающий, комплексно-обобщающий, оперативный контроль.

В основу предлагаемой классификации форм контроля положены следующие позиции: объект изучения (например, ученик, класс, параллель, ступень обучения и т. д.); уровень изучения (всесторонний, пилотажный, глубокий); вид планирования (стратегический, тактический, оперативный). Назовем основные цели различных форм сбора информации:

Тематический контроль направлен на глубокий сбор информации о знаниях и умениях учащихся по ключевым темам учебной программы и/или изучение системы работы учителя в границах учебной темы.

Фронтально-обзорный контроль призван обеспечить пилотажный сбор информации о коллективе учащихся и/или работе группы учителей, всех педагогов по общим вопросам.

Сравнительный контроль позволяет осуществить параллельный сбор информации о личности учащихся, классов и/или работы отдельных учителей.

Персональный контроль направлен на сбор информации по всестороннему изучению личности конкретного ребенка и/или системы профессиональной деятельности отдельного педагога.

Классно-обобщающий контроль обеспечивает изучение качества знаний, умений учащихся и/или качества преподавания в конкретном классе.

Предметно-обобщающий контроль направлен на сбор информации о знаниях, умениях учащихся и/или качестве преподавания по отдельным учебным курсам.

Комплексно-обобщающий контроль призван обеспечить сбор информации о всестороннем изучении учащихся и/или работы учителей в конкретном классе, параллели, ступени обучения.

Оперативный контроль позволяет собрать информацию о неожиданно возникших проблемах в образовательном процессе.

Документы, фиксирующие результаты операции: Систематизированная информация для разработки аналитической справки, обобщающие таблицы, графики, диаграммы.

4.4. Текущий и итоговый анализ формирования и развития общеучебных умений.

Цель операции: Обеспечить определение качества формирования и развития общеучебных умений.

Содержание: Анализ не может ограничиться только констатацией ярких и убедительных фактов, необходимо про-

следить некоторые причинно-следственные зависимости, такие, например, как сформированность общеучебных умений и успеваемость учащихся; сформированность общеучебных умений и удовлетворенность учащихся процессом обучения; сформированность общеучебных умений у учащихся начальной школы и сформированность данных умений у учащихся в среднем и старшем звене. Если это возможно, то желательно определить, какие трудности возникают у выпускников школы в процессе обучения в вузах, и как они связаны с общеучебными умениями.

Текущий анализ предполагает сравнение полученной в ходе контроля информации с нормой, зафиксированной в образовательной программе школы, метапредметной образовательной программе формирования и развития общеучебных умений учащихся. Расхождение между нормой и реальным образовательным процессом является проблемой. В ходе анализа необходимо не только определить проблемы, но и установить причины, их породившие. Возможно, следующим этапом изучения процесса и результатов формирования и развития общеучебных умений станет определение готовности учителей школы осуществлять целенаправленное совершенствование данных умений. Наиболее адекватным и тактичным инструментом изучения готовности учителей является кейсовые задания, которые моделируют возможные проблемные ситуации образовательного процесса. При выполнении данных заданий учителя предлагают наиболее перспективные решения, обосновывая свою точку зрения.

Логика текущего анализа предполагает следующий вектор аналитической деятельности: «от проблем результата к поиску их причин в процессе и условиях». Если текущий анализ основан на данных, полученных в результате контроля, то итоговый анализ в первую очередь усваивает и обобщает результаты текущего анализа. В книге «Управление развитием школы» справедливо указано, что «в абстрактном виде проблему решить нельзя, в каждом случае ее нужно конкретизировать и структурировать, то есть представить в виде совокупности связанных между собой частных проблем, решая которые можно получить решение общей проблемы» [137, с. 199]. Выявленные проблемы конкретного образовательного учреждения должны быть структурированы в форме так называемого «дерева проблем». Развертывание «дерева» производится с помощью методики, известной под названием «сверху – вниз»: от проблемы-следствия к проблеме-причине.

Методы и формы реализации операции: Проблемно-ориентированный анализ, осуществляемый участниками образовательного мониторинга.

Заседания психолого-медико-педагогического консилиума, методических объединений учителей, работающих в одном классе (параллели), по предварительному обсуждению результатов мониторинга.

Заседание научно-методического совета по обсуждению и утверждению итоговой аналитической справки.

Документы, фиксирующие результаты операции: Аналитическая справка по определению качества процесса, условий и результатов формирования и развития общеучебных умений.

Связи данной процедуры с другими процедурами технологии. Содержание четвертой процедуры технологии управления отчасти определяется основными ипостасями анализа, обусловленными цикличным характером управления: во-первых, это итоговый этап работы школы, когда оцениваются результаты и делаются выводы о качестве образовательного процесса; во-вторых, это стартовый этап деятельности школы, определяющий приоритетные проблемы и направления их решения; в-третьих, это основа всей управленческой деятельности, состоящей в перманентной обработке собираемой информации для принятия эффективных управленческих решений.

Учитывая тактический и стратегический характер управления, можно определить текущий и итоговый виды анализа. Приоритетным объектом первого является протекание образовательного процесса. Его предназначение состоит в определении качества промежуточных результатов, качества обучения, качества организации образовательного процесса. Приоритетный объект второго вида анализа заключается в итоговых результатах образовательного процесса. В ходе итогового анализа определяются причины существующего качества результатов образования.

Данная процедура позволяет выявить проблемы содержания, организации, методического обеспечения формирования и развития общеучебных умений. Контроль и анализ позволяют выявить необходимость принятия управленческих решений в случаях, когда реальное положение дел не соответствует желаемому. В задачи контроля и анализа входит также формирование информационной базы для оценки работы педагогов и побуждения исполнителей к продуктивной работе. Нако-

нец, контрольно-аналитическая деятельность позволяет выявить наиболее ценный опыт педагогической и управленческой деятельности. Таким образом, полученная информация будет выполнять как бы две функции: с одной стороны, это результат работы, позволяющий оценить деятельность педагогического коллектива, а с другой – материал для принятия управленческого решения, например, для определения направлений совершенствования методической компетентности педагогов.

5 процедура. Подготовка и выполнение управленческих решений по повышению эффективности реализации внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений.

Цель процедуры: Обеспечить устранение причин проблем, установленных в результате анализа процесса, условий и результатов формирования и развития общеучебных умений.

5.1. Разработка управленческих решений.

Цель операции: Обеспечить разработку управленческих решений выявленных проблем формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Содержание: Масштаб проблем и причины их порождающие определяют содержательное многообразие управленческих решений по обеспечению качества общеучебных умений. Тем не менее, принимаемые решения должны соответствовать следующим инвариантным требованиям: иметь ясную целевую направленность (что делать?) и конкретные целереализующие позиции (как, когда и где действовать?); иметь обязательную обоснованность выбора именно данного решения в ряду других возможных; иметь конкретный объект управленческого воздействия, определенных исполнителей и ответственных за его выполнение; быть согласованными с предшествующими и планируемыми решениями; быть правомочными, то есть не противоречить требованиям правовых актов, нормативных документов и т. д.; быть своевременным, то есть приниматься тогда, когда реализация решений может устранить причины выявленной проблемы; быть самодостаточными для исполнения, что означает возможность их реализации без каких-либо дополнительных разъяснений и уточнений. Однако можно априори утверждать, что будут необходимы управленческие решения, направленные на повышение качества методической компетентности педагогов, совершенствование разработанных в границах предыдущих процедур идеологических, учебно-методических, управленческих документов,

которые и составляют целостную внутришкольную систему формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Методы и формы реализации операции: Групповые и коллективные формы научно-методической работы.

Индивидуальные и групповые формы разработки, обсуждения и утверждения организационно-распорядительных документов.

Заседания психолого-медико-педагогического консилиума, методических объединений учителей, работающих в одном классе (параллели), научно-методического совета по обсуждению и утверждению управленческих решений.

Документы, фиксирующие результаты операции: В результате осуществления данной операции разрабатывается индивидуальные планы повышения методической компетентности педагогов, планы служб и подразделений по разрешению установленных проблем.

5.2. Организация исполнения управленческих решений.

Цель операции: Обеспечить целенаправленность, скоординированность и организационную интенсивность реализации принятых управленческих решений.

Содержание: Содержание данной операции обусловлено содержанием принятых управленческих решений.

Методы и формы реализации операции: Заседания психолого-медико-педагогического консилиума, методических объединений учителей, работающих в одном классе (параллели), научно-методического совета по оперативному управлению выполнением принятых управленческих решений.

Организационно-инструктивные и организационно-координационные совещания.

Документы, фиксирующие результаты операции: Протоколы совещаний.

5.3. Контроль и анализ выполнения управленческих решений.

Цель операции: Обеспечить оперативный контроль и текущий анализ реализации принятых управленческих решений.

Содержание: В ходе контролирующей деятельности устанавливается степень выполнения принятого решения. Далее в процессе текущего анализа определяются причины не выполнения решений и готовятся предложения по совершенствованию формирования и развития общеучебных умений.

Методы и формы реализации операции: Заседания психолого-медико-педагогического консилиума, методических объединений учителей, работающих в одном классе (параллели).

ли), научно-методического совета по обсуждению процесса и результатов выполнения принятых управленческих решений.

Документальный контроль, оперативные совещания.

Документы, фиксирующие результаты операции:
Информационная справка по итогам проделанной работы.

5.4. Корректирование внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Цель операции: Обеспечить совершенствование системы идеологических, учебно-методических, управленческих документов, составляющих целостную внутришкольную систему учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Содержание: Корректирование системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся предполагает развертывание следующих видов деятельности: уточнение дидактических комментариев к классификации общеучебных умений; изучение федеральных, региональных, муниципальных нормативных документов, определяющих совершенствование учебно-познавательной компетентности; изучение итогового анализа формирования и развития общеучебных умений; изучение анализа выполнения управленческих решений; обсуждение и утверждение корректив, вносимых во внутришкольную систему формирования и развития общеучебных умений учащихся. Формирование целостного текста пакета документов скорректированной внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Методы и формы реализации операции: Анализ и систематизация внутришкольных нормативных документов, определяющих формирование и развитие общеучебных умений; систематизация аналитической информации.

Заседания психолого-медико-педагогического консилиума, методических объединений учителей, работающих в одном классе (параллели), научно-методического совета по обсуждению корректив, вносимых в систему учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Заседания педсовета по обсуждению и утверждению корректив, вносимых во внутришкольную систему учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Документы, фиксирующие результаты операции: Откорректированная метапредметная образовательная программа формирования и развития общеучебных умений учащихся, включающая учебно-методические и управленческие документы.

Связи данной процедуры с другими процедурами технологии. Рассматриваемая технология управления в первую очередь направлена на решение проблем образовательного процесса. Процедуры контроля и анализа сигнализируют об отклонениях в состоянии системы от стандарта и, тем самым, указывают на появление ситуации, требующей принятия управленческих решений. Таким образом, управленческое решение направлено на устранение причин проблем, выявленных в результате анализа. Масштаб содержания проблем и их причины определяют многообразие управленческих решений по обеспечению качества общеучебных умений. Сферы управленческих решений уже просматриваются в границах предыдущих процедур: становится очевидной необходимость корректировки внутришкольной системы, интегрирующей усилия учителей школы по формированию и развитию общеучебных умений; конкретизируются векторы совершенствования «западающих мест» методической компетентности педагогов; определяется недостаток тех или иных методик или мониторингового инструментария. Названные сферы взаимопроникают и обуславливают друг друга, но совершенствование методической компетентности педагогов содержательно и хронологически определяет весь процесс управления формированием и развитием общеучебных умений.

Эффективность осуществления данной технологии внутришкольного управления формированием и развитием общеучебных умений учащихся предполагает соблюдения следующих требований:

Состав представленных в технологии процедур и операций жестко детерминирован и отсутствие какой-либо из них не просто снижает качество управленческого воздействия, а делает невозможной дальнейшую реализацию технологии. Только обязательное выполнение всех процедур обеспечивает внутришкольное управление формированием и развитием общеучебных умений учащихся.

Требование последовательности операций объясняется, прежде всего, тем, что последующие процедуры и операции, как правило, используют результаты предыдущей деятельности

ти. Однако ряд операций предлагаемой технологии осуществляется параллельно. Параллельное осуществление операций позволяет сократить временные затраты или повысить качество управленческой деятельности за счет расширения временных границ этих операций. Например, в первой процедуре желателен параллельное осуществление следующих операций: «1.4. Проектирование учебно-методических комплексов специальных метапредметных занятий, способствующих целенаправленному формированию и развитию общеучебных умений учащихся», «1.5. Разработка методических норм формирования и развития общеучебных умений учащихся в границах общеобразовательных дисциплин», «1.6. Разработка управленческо-методических норм организации и осуществления проектной и исследовательской деятельности, способствующей формированию и развитию общеучебных умений учащихся», «1.7. Разработка управленческо-методических норм заполнения портфолио образовательных достижений, способствующего формированию и развитию учебно-управленческих умений учащихся». Содержание данных операций не зависит друг от друга, но их скорейшее выполнение позволит приступить к выполнению завершающей процедуру операции «1.8. Разработка и утверждение метапредметной образовательной программы в качестве общешкольного нормативного документа, определяющего основные позиции содержания, форм, методов, организации и программно-методического обеспечения деятельности педагогов школы по формированию и развитию общеучебных умений школьников».

Эффективность предлагаемой технологии во многом зависит от обеспечения преемственности каждой операции и каждой процедуры. Приоритетной является целевая преемственность процедур и операций, которая детерминирует преемственность содержания деятельности, методов работы, форм организации взаимодействия ответственных и исполнителей, и в конечном итоге находит свое воплощение в системе организационно-распорядительных документов, фиксирующих результаты управленческой деятельности. Таким образом, процесс управления реализацией и модернизацией внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития общеучебных умений учащихся является непрерывной последовательностью действий, осуществляемых руководителями школы, научно-методическим советом, предметными кафедрами, методическими объединениями. Начиная со второй процедуры, преемственность принимает циклический характер, основанный

на замкнутой ежегодно повторяющейся последовательности данных процедур. В совокупности процедуры № 2–5 и образующие их операции составляют циклограмму управления формированием и развитием общеучебных умений учащихся.

Такова технология внутришкольного управления формированием и развитием общеучебных умений учащихся, которая была апробирована в ряде школ Москвы в течение нескольких лет.

ЛИРИЧЕСКОЕ ОТСТУПЛЕНИЕ

Школа, как известно, формирует людей, закладывает основы структуры личности. Это весьма признаваемо не только от времен древних греков, но, пожалуй, еще и пораньше. То, что не привито в школе, упущено, позднее наверстывать и исправлять очень трудно. Как будто это прописная истина. Но ее очень часто признают, но не осознают...

Что же такое школа? В связи с ростом уровня знаний, развития науки постоянно усложняются и те предметы, которые изучаются. Учащийся должен выходить из школы, будучи готовым освоить любую профессию, которую внезапно, по тем или иным причинам, может предложить ему жизнь. Сейчас – уже так, а в будущем процесс станет еще более интенсивным. Постоянно рождаются новые профессии. Их нужно осваивать быстро. Причем часто самому. Попытка слишком ранней направленной специализации приносит сомнительные результаты. Можно научить юного человека профессиональным знаниям в той или иной области. Но толку от этого всего? Знания быстро устаревают. Следовательно, надо постоянно переучиваться, что рискует вылиться в процесс бесконечный. Выход один – выпускник школы должен обладать научным мышлением, которое едино для всех наук. Именно владение научным мышлением на современном уровне позволяет быстро осваивать ту или иную, только что возникшую специальность...

Уверен, что серьезнейшее внимание в школе должно быть уделено преподаванию логики. Вообще развитию логического мышления. Не просто изучил предмет под названием «логика» и сдал экзамен. Совсем не об этом речь. Логическое мышление должно быть освоено молодым человеком. Без этого он не сумеет спорить, не сумеет отстаивать свои убеждения и себя проверять, что чрезвычайно важно.

Не владея логическим мышлением, личность не способна к самоусовершенствованию, духовному росту [80, с. 308–310].

Дмитрий Сергеевич Лихачев. «Раздумья»

6. КЕЙСОВЫЕ ЗАДАНИЯ: определение уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов по организации освоения учащимися универсальных учебных действий

Воровщиков Сергей Георгиевич

Что значит знать? Вот, друг мой, в чем вопрос
На этот счет у вас не все в порядке.
Немногих, проникавших в суть вещей
И раскрывавших всем души скрижали,
Сжигали на кострах и распинали,
Как вам известно, с самых давних дней.
*Иоганн Вольфганг Гете, «Фауст»,
Часть первая, «Ночь»*

A MINORI AD MAJUS

По меньшему заключать о большем

С годами не блекнет яркость метафорической аксиомы «информация – хлеб управления». Трудно спорить с очевидностью и другой управленческой аксиомы: «информационное разнообразие руководителя должно соответствовать информационному разнообразию работ, которыми он управляет». Поэтому с мифических времен Ромула и Рема для управленцев остается сакраментальной потребность вычлнять из огромного потока информации сведения, действительно информативные, полезные для управленческой деятельности. Из учебника в учебник кочует определение: *качество информации* – совокупность свойств, обуславливающих возможность ее использования для удовлетворения определенных в соответствии с ее назначением потребностей. Можно назвать еще ряд позиций, характеризующих сбор информации при внутришкольном контроле:

1. Реалистичность внутришкольного контроля, основанная на учете следующих ограничений:

– **временные:** следует признать, что у руководителей школы подчас не хватает времени целостно проконтролировать и проанализировать в полном объеме выполнение государственных образовательных стандартов, все это требует определение реальных временных ресурсов для внутришкольного контроля общеучебных умений;

– **кадровые:** руководители школы, заведующие кафедрами являются специалистами-предметниками в той или иной

образовательной области, но они, к сожалению, не всегда обладают серьезной подготовкой по формированию, развитию и отслеживанию общеучебных умений как деятельностных метапредметных образовательных результатов;

– **технологические:** с одной стороны, отсутствует целостная система диагностических методик изучения сформированности общеучебных умений, с другой – подчас имеющийся инструментарий является не способом педагогического контроля, а инструментом глубокого психолого-педагогического исследования.

2. Принято считать, что полифункциональность контроля проявляется в выполнении следующих функций:

– **информационная функция** (определять реальное овладение конкретным умением);

– **диагностическая функция** (устанавливать причины успехов и неудач школьника);

– **мотивационная функция** (мониторинг общеучебных умений должен стать одним из мотивов деятельности и учителя, и ученика);

– **воспитательная функция** образовательного мониторинга заключается в том, что он становится инструментом самоопределения, самооценки и учителя, и ученика [61, с. 3].

3. Валидность контроля означает, что он должен быть направлен на изучение именно тех умений и их качеств, которые мы хотим определить. В настоящее время принято различать валидность содержания, валидность соответствия, валидность прогноза и валидность конструкта:

– **Валидность содержания** означает, в какой мере контрольное задание и обусловленная им учебная деятельность содер­жательно совпадают с умением, зафиксированным в классификации общеучебных умений.

– **Валидность соответствия** предполагает, в какой степени результаты, полученные посредством использования определенного диагностического инструментария, соответствуют данным, полученным другими способами.

– **Валидность прогноза** позволяет вычислить взаимосвязь между данными, установленными ранее, и информацией, выявленной позднее.

– **Валидность конструкта** указывает на то, что речь идет о теоретической конструкции, посредством которой результаты контроля могут быть проверены на валидность. Значение данного вида валидности заключается не в практико-диагностической пригодности, а в теоретическом обосновании инструментария контроля.

Представим несколько кейсовых заданий по определению готовности педагогов к формированию универсальных учебных действий как деятельностных метапредметных образовательных результатов. Как правило, кейс включает в себя описание проблемной ситуации учебно-методического характера, контекст ситуации (хронологический, исторический, контекст места, особенности действия или социальные роли участников ситуации), вопросы или задания, предусматривающие поиск путей выхода из проблемной ситуации, принятие и обоснование решения.

Данные кейсовые задания имеют следующие цели:

– Кейсовое задание № 1. Цель: Определить уровень готовности педагогов по организации и осуществлению целенаправленного формирования универсальных логических действий учащихся начальной школы.

– Кейсовое задание № 2. Цель: Определить уровень готовности педагогов по организации и осуществлению изучения уровня развития универсальных учебных действий учащихся основной школы.

– Кейсовое задание № 3. Цель: Определить уровень готовности педагогов по организации целенаправленного формирования универсальных логических действий учащихся основной школы в границах метапредметного курса.

– Кейсовое задание № 4. Цель: Определить уровень готовности педагогов по организации и осуществлению развития универсальных учебных действий учащихся основной школы посредством скоординированного взаимодействия метапредметного курса и общеобразовательных дисциплин.

– Кейсовое задание № 5. Цель: Определить уровень готовности педагогов по проектированию развития универсальных учебных действий учащихся в календарно-тематическом планировании.

– Кейсовое задание № 6. Цель: Определить уровень готовности педагогов принять участие во внутришкольной научно-методической работе по совершенствованию формулировок универсальных учебных действий учащихся начальной школы.

К кейсу обычно прилагается ключ с возможным правильным решением и критерии оценки предложенного решения.

Критерии	Оценка			
	Неудовлетворительно	Удовлетворительно	Хорошо	Отлично
Эффективность решения проблемной ситуации	2	3	4	5
Обоснованность решения	2	3	4	5
Реальность применения решения на практике	2	3	4	5
Максимальное количество баллов:	15			

Кейсовое задание № 1

Учитель начальных классов, осознавая необходимость целенаправленного формирования универсальных логических действий, систематически в течение учебного года проводила с четвероклассниками «логические пятиминутки». Эти «пятиминутки» стали своеобразной малой формой организации процесса обучения. Сначала учитель в доступной форме для четвероклассников излагал минимум теоретико-инструктивной информации, которая необходима для осознанного осуществления того или иного логического действия, а потом организовывал деятельность учащихся по применению этих действий на практике. Во время одной из таких «пятиминуток» учитель сообщил четвероклассникам следующую теоретико-инструктивную информацию по корректному определению понятий:

«Логическое действие “давать определения понятиям” требуется от вас уже сейчас, но особенно оно вам понадобится в старших классах. Понятие – это мысль, отражающая общие существенные признаки объектов. Чтобы дать определение понятию, нам достаточно выделить лишь самые существенные признаки и в краткой форме зафиксировать их в понятии. Понятие обычно представляют в виде либо слова, либо словосочетания, например, “столица России”, “треугольник”. Определения понятий не громоздки, в них нет какого-либо отрицания.

К нам в гости пришел Незнайка. Ему задали задание, но он не может с ним справиться. Прочитайте на доске определение понятий и заполните пробел: - Учитель – это..., который (ая)...

- Шофер – это..., который (ая)... .
- Окулист – это..., который (ая)... .
- Гитарист – это..., который (ая)... .
- Комбайн – это..., который (ая)... .
- Квадрат – это ..., который (ая)... .
- Ранец – это ..., который (ая)... .

Что у вас получилось, ребята?»

Вышедшие к доске учащиеся написали следующие определения:

- Учитель – это человек, который учит детей в школе.
- Шофер – это человек, который водит автомобили.
- Окулист – это человек, который проверяет и лечит зрение.
- Гитарист – это человек, который играет на гитаре.
- Комбайн – это машина, предназначенная для уборки зерна, картофеля, свеклы, хлопка и других культур.
- Квадрат – это геометрическая фигура, в которой все стороны равны.
- Ранец – это сумка, которую носят на спине.

Однако некоторые ребята сказали, что даны неправильные определения, например, у ромба тоже все стороны равны, а на спине носят не только ранец, но и рюкзак.

Задания:

1. Исправьте ошибки четвероклассников, предложив корректные определения понятий.

2. Исправьте возникшую ситуацию. Какой важной теоретико-инструктивной информацией Вы дополнили бы инструктаж учителя, чтобы четвероклассники сформулировали корректные определения?

3. В настоящее время сложилось несколько подходов к развитию логического мышления школьников:

– преподавание метапредметного курса, способствующего целенаправленному формированию инструктивно-теоретических и технологических основ осуществления универсальных учебных действий вообще и логических действий в частности;

– усвоение основ формальной логики в процессе изучения традиционных учебных предметов, ибо они построены в соответствии с законами логики и содержат информацию, добытую наукой благодаря строгому следованию этим законам.

Какой из данных подходов Вы считаете наиболее перспективным, может быть, Вы предложите свой вариант целенаправленного развития универсальных логических действий? Обоснуйте свой выбор.

Ключ:

1. Корректность данных определений понятий достигнута благодаря правильному указанию ближайшего рода:

- Учитель – это *педагог*, который учит детей в школе.
- Шофер – это *водитель*, который водит автомобили.
- Окулист – это *медик*, который проверяет и лечит зрение.
- Гитарист – это *музыкант*, который играет на гитаре.
- Комбайн – это *сельскохозяйственная машина*, предназначенная для уборки зерна, картофеля, свеклы, хлопка и других культур.

- Квадрат – это *прямоугольник*, в котором все стороны равны.
- Рюкзак – это *прямоугольная сумка*, которую носят на спине.

2. Понятие определяется по следующей схеме: **Понятие = родовое понятие + видовые отличия**. При определении понятия необходимо указывать не просто род, к которому относится определяемый объект, а именно ближайший род. Так, например, при определении ближайшего рода объекта «портфель» будет некорректно просто указать «сумка», а необходимо именно «жесткая прямоугольная сумка». Благодаря этому определение становится правильным, то есть полно и объективно раскрывает общие существенные и отличительные видовые признаки объекта. Иначе можно было бы к портфелям отнести и женские, и хозяйственные сумочки, и портфели типа «дипломат», в которых тоже можно носить книги. **Вывод:** Осуществлять родовидовое определение понятий – это, прежде всего, находить ближайший род объекта и его видовые отличия.

3. Перспективным является третий подход к развитию универсальных логических действий, гармонично сочетающий первые два. Сначала инструктивно-теоретические и технологические основы осуществления универсальных учебных действий, являющихся по своей сути метапредметными образовательными результатами, целенаправленно осваиваются школьниками в границах метапредметного курса.

Затем развитие и использование сформированных универсальных учебных действий осуществляется при решении учебно-познавательных проблем в процессе изучения традиционных учебных предметов, осуществления проектной и исследовательской деятельности, участия в деятельности детских объединений, клубов, способствующих развитию готовности учащихся осуществлять самоуправляемую учебно-познавательную деятельность и т. п.

Кейсовое задание № 2

В целях изучения сформированности общеучебного универсального действия – структурирование знаний – учитель МХК оставил учащихся 8 класса после уроков, разложил на каждую парту для двух учеников один текст и предложил учащимся составить сложный план текста, озаглавить его. Несколько учащихся высказало нежелание задерживаться после уроков без обеда. Учитель предупредил о возможном снижении итоговой отметки по учебному предмету для тех учащихся, кто откажется участвовать в выполнении задания.

Задания:

1. Назовите и прокомментируйте нарушения, которые допустил учитель при организации изучения сформированности универсальных учебных действий.

2. Предложите свой порядок проведения изучения сформированности у учащихся универсальных учебных действий.

3. Один из учащихся при составлении сложного плана не озаглавил текст и написал только названия смысловых частей, но не поставил номера. Прочитайте и озаглавьте текст, пронумеруйте названия смысловых частей текста так, чтобы у вас получился сложный план.

Название текста:

План:

- «Культура» – популярное понятие.
- Активизация внимания к данному понятию в последнее десятилетие.
- Отсутствие единого определения понятия в отечественной и зарубежной науке.
- В данное понятие включают все, создаваемое трудом и творческой энергией человека.
- Культура как критерий развития личности и общества.
- Культура как динамичный процесс раскрытия и развития способностей личности.
- Индивидуальная культура как мера уровня культуры исторических эпох.
- Культура социальных слоев как критерий историко-культурного прогресса.
- Культура – сложная система, представляющая собой внешнее выражение коллективной памяти народа, способ человеческого бытия и мир, творимый человеком.

- Культура как сочетание материальных и духовных ценностей, как процесс самореализации и самораскрытия творческого потенциала личности и общества.
- Понятия материальной и духовной культуры.
- Органичное сочетание прошлого и современного в культуре.

Текст: Слово «культура» принадлежит, наверное, к числу наиболее часто встречающихся. Оно существует практически во всех языках и употребляется в самых разных ситуациях, часто в различных контекстах. Споры среди ученых вокруг понятия «культура» ведутся уже не одно столетие, но особенно они активизировались в последние десятилетия. И, хотя до сих пор как в отечественной, так и в зарубежной науке не выработано единого определения этого феномена, все же наметилось некоторое сближение позиций – многие исследователи подошли к пониманию культуры как сложного многокомпонентного явления, связанного со всем многообразием жизни и деятельности человека. По существу, в понятие культура включают все, создаваемое трудом и творческой энергией человека: средства труда, технические изобретения и научные открытия; язык, письменность и литературу; религиозные или атеистические представления, нормы морали и политические системы; произведения искусства и способы общения людей и т. п.

Однако культура – это не только система ценностей (или совокупность достижений), но и динамичный процесс раскрытия и развития способностей личности в ее сознательной деятельности в определенном историческом контексте. Именно развитие человека, а также его отношение к самому себе и другим людям, к природе и ко всему окружающему миру можно считать общей мерой уровня культуры конкретной исторической эпохи. Важным критерием историко-культурного прогресса являются цели, возможности и способы распространения и использования культурных ценностей среди различных социальных слоев.

Таким образом, культура – это исторически развивающаяся, многослойная, многоликая, многоголосая система созданных человеком материальных и духовных ценностей, социокультурных норм и способов их распространения и потребления, а также процесс самореализации и самораскрытия творческого потенциала личности и общества в различных сферах жизни. Культурное бытие человека неотделимо от его природного и общественного бытия. Иногда соответственно двум основным сторонам человеческой деятельности вводятся понятия мате-

риальной и духовной культуры. Деление это, однако, весьма условно. Возникшая на самых ранних стадиях развития общества культура неотделима от его истории. Каждая эпоха, каждый народ вносили и вносят свою лепту в фонд мировой культуры, образуя процесс исторической преемственности, сочетание традиции и новаторства, порождая богатство и многообразие этого социального феномена. Культура прошлого органически входит в жизнь современного человека. Таким образом, культура выступает и в качестве внешнего выражения коллективной памяти народа, и как способ человеческого бытия в мире, и как мир, творимый человеком.

Ключ:

1. Психологи рекомендуют для повышения объективности проводить изучение сформированности образовательных результатов в наиболее благоприятное для учащихся время – со второго по четвертый урок. Целесообразно использовать два или три варианта текста для составления сложного плана, что способствует снижению возможности учащихся списать друг у друга. Неправомерны задержка учащихся после уроков и угроза снижения итоговой отметки по учебной дисциплине. К сожалению, учитель не провел инструктаж учащихся перед изучением сформированности универсальных учебных действий, в процессе которого он мог бы объяснить важность данной работы, порядок ее осуществления.

2. Порядок проведения изучения сформированности у учащихся универсальных учебных действий предполагает выполнение следующих требований и процедур:

1) диагностика проводится по трем вариантам. В качестве контрольного текста для изучения сформированности умения необходимо взять не изучавшийся ранее параграф из учебника истории, географии, биологии соответствующего года обучения или три варианта предлагаемых текстов;

2) изучение сформированности умения проводится в границах временных рамок, достаточных для выполнения задания, в наиболее благоприятное для учащихся время – со второго по четвертый урок.

3. Процедура диагностики предполагает осуществление следующих операций:

3.1. Вступительная беседа учителя с учащимися.

Назначение данной беседы состоит прежде всего в том, чтобы объяснить учащимся актуальность, важность, цель и регламент данной работы. Следует предупредить учеников, что результаты данной работы не будут оцениваться. В заключе-

ние беседы учитель называет параграф учебника или варианты предлагаемых текстов и просит учащихся подписать лист бумаги для выполнения задания.

3.2. Инструктаж о порядке работы учащихся по составлению плана. Положения инструктажа учитель пишет на классной доске или читает учащимся.

- Прочитайте текст с целью составления его плана.

План – это последовательное представление частей содержания изученного текста в кратких формулировках, отражающих **тему** и/или основную мысль.

Тема – это исходный пункт текста или его части, то, относительно чего нечто утверждается или спрашивается.

Основная мысль – то, что утверждается или спрашивается о теме текста или его части.

- Читая текст, установите его смысловые части, определите их тему и/или основную мысль, запишите их в виде кратких формулировок позиций плана под соответствующими порядковыми номерами.

- Определите тему и/или основную мысль всего текста, сформулируйте ее в виде заглавия.

4. Выполнение учащимися заданий. Все ответы учителя на вопросы, реплики и замечания учащихся могут касаться только понимания порядка выполнения задания.

5. Полученные данные обобщаются, анализируются учителем и доводятся до сведения учащихся.

3. Данный текст может иметь следующее название и такую нумерацию смысловых частей, составляющих сложный план:

Культура

1. «Культура» – популярное понятие.

1.1. Активизация внимания к данному понятию в последнее десятилетие.

1.2. Отсутствие единого определения понятия в отечественной и зарубежной науке.

1.3. В данное понятие включают все, создаваемое трудом и творческой энергией человека.

2. Культура как критерий развития личности и общества.

2.1. Культура как динамичный процесс раскрытия и развития способностей личности.

2.2. Индивидуальная культура как мера уровня культуры исторических эпох.

2.3. Культура социальных слоев как критерий историко-культурного прогресса.

3. Культура – сложная система, представляющая собой внешнее выражение коллективной памяти народа, способ человеческого бытия и мир, творимый человеком.

3.1. Культура как сочетание материальных и духовных ценностей, как процесс самореализации и самораскрытия творческого потенциала личности и общества.

3.2. Понятия материальной и духовной культуры.

3.3. Органичное сочетание прошлого и современного в культуре.

Кейсовое задание № 3

При изучении темы «Установление причины и следствия» преподаватель метапредметного курса «Азбука логичного мышления» сообщил учащимся 9 класса следующую теоретико-инструктивную информацию:

«Изучить объект – это, в том числе, значит выяснить его истоки, причину возникновения, узнать, какие последствия он может породить. **Причина** – это побудительное начало, что порождает другое или вызывает в нем изменение. **Следствие** – то, что с необходимостью вытекает из другого.

Следует отметить, что причина обычно предшествует по времени следствию. Однако следует помнить, что примыкающие друг к другу во времени и пространстве явления не всегда являются причиной и следствием. Источник этой ошибки – смешение причинной связи с простой последовательностью событий во времени.

Для того чтобы правильно определять причину того или иного следствия, необходимо ее отличать от условий и повода.

Условия – это совокупность обстоятельств, без которых данная причина не может вызвать данное следствие, однако условия без причины не порождают следствие. Различают **необходимые** и **достаточные** условия. Первые имеют место всякий раз, как только возникает действие, а вторые непременно вызывают данное действие.

Повод – это событие, которое определяет время возникновения следствия под влиянием причины и условий. Повод делает возможным наступление следствия, но не порождает его. Повод – это обстоятельство, которое явилось предлогом, побудительным толчком к разворачиванию каких-либо событий, имеющих более глубокие причины и условия.

Итак, для того, чтобы обстоятельно познать объект, установить причины его возникновения и последствия бытия, не следует подменять причины поводом, скрупулезно изучить следствия, порождаемые этим объектом».

Однако при выполнении предложенных заданий девятиклассники испытывали затруднения. Так, когда учитель предложил установить причинно-следственную цепочку: каковы причины случающихся у школьников неудач в учении, девятиклассники стали высказывать следующие причины: «Учитель плохо объяснял., учитель ставит несправедливые отметки., учитель много задает» и т. д.

Задания:

1. Предложите и обоснуйте Ваше решение данной ситуации, способствующее изменению эгоцентрической позиции девятиклассников, которые обвиняют в своих академических неудачах только других людей и, прежде всего, педагогов.

2. Девятиклассники, прочитав известное стихотворение Самуила Яковлевича Маршак, определили следующие пары «причина – следствие», «условие – следствие» и нашли именно такую ошибку в установлении причинно-следственной связи. Найдите и исправьте возможные ошибки, обоснуйте Ваше решение:

Не было гвоздя – подкова пропала (*причина – следствие*).

Не было подковы – лошадь захромала (*причина – следствие*).

Лошадь захромала – командир убит (*условие – следствие*).

Конница разбита – армия бежит (*условие – следствие*).

Враг вступает в город, пленных не щадя,

Оттого, что в кузнице не было гвоздя (*ошибка в установлении причинно-следственной связи*).

3. Из предложенных вопросов девятиклассники указали следующие вопросы, в которых содержится требование раскрыть причинную связь (выделено курсивом). Найдите и исправьте возможные ошибки, обоснуйте Ваше решение: Кто? Что? Почему? Сколько? Какие? Исходя из чего?

4. Помогите девятиклассникам правильно определить, в каких суждениях выражаются истинные причинно-следственные связи между явлениями, обоснуйте Ваше решение:

- Если яблоки зеленые, то они кислые.

- Деревья качаются, потому что сегодня порывистый ветер.

5. Самое сильное затруднение девятиклассники испытали при определении, какие из перечисленных далее позиций являются причинами, а какие условиями поражения фашистских армий под Москвой зимой 1941 г.: суровая зима, полководческий талант Г. К. Жукова, партизанское движение в тылу врага, мужество русских солдат, растянутость коммуникаций гитлеровских армий. Помогите девятиклассникам сделать правильный выбор, каковы основные причины затруднения учащихся при установлении причинно-следственных связей.

6. Каково, с Вашей точки зрения, основное предназначение метапредметного курса «Азбука логического мышления»?

Ключ:

1. В реальной ситуации оказалась продуктивна организация ролевой игры по отработке различных ситуаций, когда учащиеся по переменно играют роль или ученика, или учителя. Встав на позицию учителя, девятиклассники обнаруживают, что ученики – не активны, не любознательны, не проявляют интереса к решению трудных учебно-познавательных проблем, не выполняют домашнее задание, вопросы не задают, не отстаивают свою точку зрения. Была предложена позитивная установка: «Знания и умения нужны мне, чтобы быть успешным, интересным для себя и близких, следовательно, я как можно больше должен получить от учителя. Я должен задавать вопросы, спорить, доказывать свою точку зрения, пытаться докопаться до того, чего не знает учитель».

2. Не было гвоздя – подкова пропала (*причина – следствие*).

Не было подковы – лошадь захромала (*условие – следствие*).

Лошадь захромала – командир убит (*условие – следствие*).

Конница разбита – армия бежит (*причина – следствие*).

Враг вступает в город, пленных не щадя,

Оттого, что в кузнице не было гвоздя (*ошибка в установленных причинно-следственной связи*).

3. Вопросы, в которых содержится требование раскрыть причинную связь: *Почему? Исходя из чего?*

4. Определите, в каких суждениях выражаются истинные причинно-следственные связи между явлениями:

- Если яблоки зеленые, то они кислые (*существуют сорта яблок зеленого цвета, но при этом они не являются кислыми*).

- Деревья качаются, потому что сегодня порывистый ветер (*истинные причинно-следственные связи между явлениями*).

5. Очевидно, что из перечисленных позиций причинами поражения фашистских армий под Москвой зимой 1941 г. являются мужество русских солдат, полководческий талант Г. К. Жукова, партизанское движение в тылу врага, а условиями – суровая зима и растянутасть коммуникаций гитлеровских армий. С одной стороны, девятиклассники порой не знают значение таких понятий, как причина, следствие, условия, необходимые и достаточные условия, повод, с другой стороны, в своей школьной практике они редко встречаются с учебно-познавательными ситуациями, требующими установления причинно-следственных связей.

6. Основное предназначение метапредметного курса (например, «Азбука логичного мышления», «Основы учебно-исследовательской и проектной деятельности», «Основы смыслового чтения и работа с текстом» и т. п.) заключается в том, чтобы в его границах у учащихся были сформированы инструктивно-теоретические и технологические основы осуществления универсальных учебных действий, которые затем будут развиты и использованы в границах общеобразовательных дисциплин, проектной и исследовательской деятельности учащихся.

Кейсовое задание № 4

Заместитель директора школы по учебно-воспитательной работе основной ступени обучения, понимая всю важность целенаправленного формирования и развития универсальных учебных действий, заявленных во ФГОС в качестве метапредметного образовательного результата, организовала внутришкольную методическую работу по выполнению данной задачи.

Завуч сочла эффективным средством формирования и развития универсальных учебных действий их активное и скоординированное использование в границах всех общеобразовательных дисциплин.

Учителям было рекомендовано учитывать содержание учебной темы, всего учебного курса и частных методик преподавания конкретной учебной дисциплины. Например, изучение имени прилагательного в рамках курса русского языка предполагает обязательное сравнение неизвестного (то есть имени прилагательного) с известным, ранее изученным (то есть именем существительным), установление между ними сходства и различия. В процессе этого, по мнению завуча, осваивается не только предметный материал, но одновременно учащиеся автоматически учатся сравнивать.

Однако ряд педагогов возразил завучу, утверждая, что формирование инструктивно-теоретических и технологических основ универсальных учебных действий может закладываться, прежде всего, при изучении специальных метапредметных курсов, а затем получать развитие и использование в границах общеобразовательных дисциплин.

Задания:

1. В чем, с Вашей точки зрения, заключается важность целенаправленного формирования и развития универсальных учебных действий как метапредметного образовательного результата?

2. Согласны ли Вы с точкой зрения данного заместителя директора школы по учебно-воспитательной работе, что формирование у учащихся универсальных учебных действий возможно посредством только изучения предметного материала в границах общеобразовательных дисциплин, например, на уроках русского языка и литературы при изучении морфологического, словообразовательного, фонетического разборов слова, лингвостилистического анализа текста осваивается не только предметный материал, но одновременно у учащиеся формируется универсальное учебное действие – анализ? Почему?

3. Предложите и обоснуйте решение возникшей проблемной ситуации, представив возможные направления внутришкольной методической работы по организации целенаправленного формирования и развития универсальных учебных действий?

4. Назовите и раскройте содержание групп универсальных учебных действий, заявленных в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования в качестве метапредметного образовательного результата.

Ключ:

1. Во ФГОС важность целенаправленного формирования и развития универсальных учебных действий как метапредметного образовательного результата раскрыта через указание основных функций универсальных учебных действий:

- обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;

- создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, необходимость которого обусловлена поликультурностью общества и высокой профессиональной мобильностью;

- обеспечение успешного усвоения знаний, умений и навыков и формирование компетентностей в любой предметной области.

2. Инструктивно-теоретические и технологические основы осуществления универсальных учебных действий, являющихся по своей сути метапредметными, могут и должны закладываться при изучении специальных метапредметных курсов. Так, например, ФГОС на ступени основного общего образования устанавливается четыре метапредметных курса – «Формирование универсальных учебных действий», «Формирование ИКТ-компетентности обучающихся», «Основы учебно-ис-

следовательской и проектной деятельности» и «Основы смыслового чтения и работа с текстом».

Именно в границах подобных специальных учебных программ формируется инвариантное содержательное ядро универсальных учебных действий, которое затем получает вариативное развитие при изучении предметного материала на общеобразовательных дисциплинах.

Данные курсы избавляют тем самым учителей-предметников от тавтологии и разнобоя в инструктажах, предоставляя возможность активно использовать и развивать уже сформированные на репродуктивном уровне понимания инструктивные знания и гностические умения.

3. Учитывая метапредметный характер универсальных учебных действий, очевидно, что их целенаправленное формирование и развитие невозможно усилиями только одного учителя, как бы он талантлив ни был. Необходим целостный педагогический коллектив, понимающий важность данных действий, обладающий необходимым уровнем профессиональной компетентности, экипированный соответствующими учебно-методическими комплексами, обеспеченный управленческим сопровождением. Поэтому решение данной проблемы, имеющей идеологические, содержательные, дидактические, методические, управленческие аспекты, требует вовлечение педагогического коллектива в разработку, обсуждение и внедрение в практику целостной внутришкольной системы формирования и развития универсальных учебных действий.

В процессе внутришкольной научно-методической работы должна быть создана и освоена педагогическим коллективом внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения формирования и развития универсальных учебных действий, состоящая из целостного пакета внутришкольных документов. Так, важность универсальных учебных действий как метапредметного образовательного результата ФГОС должна быть зафиксирована в образовательной программе школы. Несмотря на наличие в федеральных стандартах перечня универсальных учебных действий необходима корректная классификация, содержащая более конкретные формулировки данных действий.

Целенаправленное формирование инструктивно-теоретических и технологических основ универсальных учебных действий должно осуществляться в границах метапредметных курсов; необходимо обеспечить использование и развитие данных действий в границах традиционных учебных дисциплин; следует обеспечить использование данных действий на твор-

ческом уровне в проектной и исследовательской деятельности учащихся; требуется разработка и внедрение в практику программно-методического обеспечения деятельности детских объединений, клубов, способствующих развитию готовности учащихся осуществлять самоуправляемую учебно-познавательную деятельность; учебно-методическое сопровождение воспитательных акций и мероприятий, демонстрирующих позитивный потенциал ценности учебно-познавательной деятельности; единые подходы и нормы оценивания владения универсальными учебными действиями.

4. В Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования в составе основных видов универсальных учебных действий выделены четыре группы: **личностные** (обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию); **регулятивные** (обеспечивают собственную организацию учения); **познавательные** (обеспечивают общеучебные, логические действия, постановку и решение проблемы); **коммуникативные** (обеспечивают социальную компетентность и учет позиций других людей).

Кейсовое задание № 5

Заместитель директора школы по учебно-воспитательной работе основной ступени обучения решила обеспечить в образовательном процессе школы целенаправленное формирование и развитие универсальных учебных действий, заявленных во ФГОС в качестве метапредметного образовательного результата.

Завуч сочла целесообразным проектирование формирования и развития универсальных учебных действий осуществлять в процессе планирования системы уроков по учебной теме. Завуч решила, что именно календарно-тематическое планирование, а не учебная программа курса позволяет учителям-предметникам зафиксировать будущий процесс формирования и развития общеучебных умений в границах традиционных учебных дисциплин.

Однако ряд педагогов возразил завучу, утверждая, что делать этого не обязательно, ибо в каждой учебной программе предметной дисциплины, специально разработанной учеными-исследователями, уже содержится указание на универсальные учебные действия.

Учителям-предметникам было предложено при разработке календарно-тематического планирования к традиционной схеме добавить еще одну графу под названием «Формулировка уни-

версального учебного действия». Завуч рекомендовала учителям заполнять данную графу постепенно в течение всего учебного года только на тему вперед и учитывать следующие требования:

1. Данное универсальное учебное действие должно выступать в качестве специального предмета обучения. Факт овладения этим универсальным учебным действием должен быть известен и учителю, и ученику.

2. Для формирования или развития этого универсального учебного действия необходимо в границах учебного занятия специально выделять время.

3. Фиксирование в тематическом планировании определенного универсального учебного действия предполагает в дальнейшем определение специальной методики его освоения.

Задания:

1. Докажите или опровергните точку зрения завуча: проектирование освоения универсальных учебных действий целесообразно осуществлять именно в границах календарно-тематического планирования, а не учебной программы курса.

2. Приведите и обоснуйте Ваше решение конфликтной ситуации между завучем и рядом педагогов, утверждающих, что не следует в календарно-тематическом планировании фиксировать проектирование формирования и развития универсальных учебных действий, так как в каждой учебной программе предметной дисциплины, специально разработанной учеными-исследователями, уже содержится указание на универсальные учебные действия.

3. Согласны ли Вы с рекомендацией учителям-предметникам при разработке календарно-тематического планирования заполнять графу с формулировками универсальных учебных действий постепенно в течение всего учебного года только на тему вперед? Почему?

4. Как Вы считаете, не вступают ли в противоречие три требования к разработке календарно-тематического планирования, предложенные завучем, с бытующим мнением, что при изучении предметного материала, требующего использования универсальных учебных действий, у учащихся одновременно формируется это самое учебное действие? Почему?

Ключ:

1. Действительно, проектирование освоения универсальных учебных действий целесообразно осуществлять именно в границах разработки календарно-тематического планирования, а не при адаптации учебной программы курса.

Как известно, учебная программа определенной дисциплины фиксирует, прежде всего, предметное содержание образования, определяет ход и особенности образовательного процесса (деление курса на разделы, темы, последовательность их изучения, сетка часов, основные методы и формы обучения). Таким образом, учебная программа как внутришкольный нормативный документ представляет собой проект образовательного процесса в границах учебного предмета укрупненными содержательными и методическими блоками. Порой учителя-предметники, следуя методическим рекомендациям авторов-разработчиков учебно-методического комплекса учебной дисциплины, лишь в незначительной степени меняют учебную программу, адаптируя ее под особенности своих учеников.

Календарно-тематическое планирование следует отнести к методическому документу, который в большей степени конкретизирует образовательный процесс, уделяя внимание не только формированию и развитию предметных знаний и умений, но и освоению универсальным учебным действиям.

2. Следует признать, что учебная программа предметной дисциплины на высоком уровне абстракции (по сравнению с календарно-тематическим планированием) фиксирует предметное содержание образования. Авторы-разработчики программ, будучи специалистами в определенной предметной области, не уделяют должного внимания универсальным учебным действиям, отдавая приоритет предметному содержанию образования.

Календарно-тематическое планирование позволяет конкретизировать методическую составляющую образовательного процесса, уделить особое внимание освоения универсальных учебных действий как учебному средству формирования и развития предметных знаний и умений.

3. Действительно, при разработке календарно-тематического планирования следует заполнять графу с формулировками универсальных учебных действий постепенно в течение всего учебного года только на тему вперед.

Дело в том, что невозможно предусмотреть все потенциальные нарушения образовательного процесса в течение целого учебного года (вынужденное увеличение часов на какую-то учебную тему, карантин, болезнь учителя, изменение расписания и т. п.). Следует признать, что в границах учебного предмета приоритетное место занимает формирование и развитие предметных знаний и умений.

Поэтому фиксирование формулировок универсальных учебных действий в календарно-тематическом планировании

перед началом темы позволяет повысить реальность воплощения замыслов по использованию данных действий в качестве средства формирования и развития предметных знаний и умений. При этом следует учитывать формулировки образовательных целей учебных тем, содержащихся в четвертой графе, так как они способны сыграть роль интеллектуального, методического катализатора, который позволяет целостно охватить содержание нескольких учебных тем, убедиться в необходимости и возможности использования и развития того или иного универсального учебного действия.

4. Да, эти требования к разработке календарно-тематического планирования не вступают в противоречие с бытующим мнением, что при изучении предметного материала у учащихся одновременно формируется используемое при этом универсальное учебное действие.

На самом деле, учитывая метапредметный характер этих действий, инструктивно-теоретические и технологические основы их осуществления должны закладываться при изучении специальных метапредметных курсов и метапредметных занятий в границах общеобразовательных дисциплин.

Однако только посредством специальных занятий невозможно обеспечить развитие универсальных учебных действий. Именно при решении учебно-познавательных проблем в границах общеобразовательных предметов у учащихся возникает потребность в определенных действиях как эффективно учебного-познавательного средства, и в процессе овладения содержанием этих дисциплин происходит закрепление данных универсальных действий.

Таким образом, гностические ценности, декларативные и процедурные знания, первоначальные умения по реализации универсальных учебных действий, освоенные учениками на специальных занятиях метапредметных курсов, могут позволить учителям-предметникам более эффективно совершенствовать и использовать эти действия в границах традиционных учебных дисциплин.

Кейсовое задание № 6

Заместитель директора школы по учебно-воспитательной работе начальной ступени обучения, понимая всю важность целенаправленного формирования и развития универсальных учебных действий, заявленных во ФГОС в качестве метапредметного образовательного результата, организовала внутришкольную методическую работу по изучению перечня данных действий.

Завуч справедливо выбрала в качестве нормативного документа, содержащего перечень универсальных учебных действий, пособие для учителя «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе», входящее в состав стандарта. В данном пособии на трех страницах было представлено перечисление четырех групп универсальных учебных действий: личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных.

В процессе изучения данного перечня учителя начальной школы с удивлением были вынуждены признать, что данный перечень универсальных учебных действий не может считаться корректной классификацией, ибо в ней не соблюдены все основные правила классификации, в основе которых лежат определенные требования к логическому делению.

В результате такого изучения перечня универсальных учебных действий, содержащегося во ФГОС, ряд учителей начальной школы на призыв завуча обеспечить целенаправленное формирование и развитие метапредметных образовательных результатов выразили сомнение в эффективности данной деятельности из-за некорректности, излишней обобщенности и неконкретности формулировок отдельных универсальных учебных действий.

Задания:

1. Предложите и обоснуйте решение возникшей проблемной ситуации, представив возможные направления внутришкольной методической работы по конкретизации и повышению корректности формулировок универсальных учебных действий, содержащихся в рамочном по своей сути нормативном документе «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе», который является составной частью ФГОС?

2. С Вашей точки зрения, может ли создание учебно-методических комплексов учебных курсов нивелировать очевидные недостатки перечня универсальных учебных действий ФГОС. Почему?

3. Докажите или опровергните утверждение, что трактовка значения и содержания универсальных учебных действий, содержащаяся во ФГОС, в значительной мере совпадает с традиционным пониманием общеучебных умений, существующим в течение последних тридцати лет в отечественной педагогике.

Ключ:

1. Действительно, в связи с неясной классификационной основой, некорректностью, излишней обобщенностью и неконкретностью формулировок отдельных универсальных учебных действий, содержащихся в федеральных стандартах, по-прежнему остро стоит проблема отсутствия обоснованной классификации общеучебных умений учиться.

Правда, сами авторы стандарта, указывая на его рамочный характер, тем самым предусматривают дальнейшее развитие формулировок. Отсюда поэтому очевидна необходимость продолжать работу по классификации общеучебных умений, соответствующих по сути идее универсальных учебных действий как важнейшего метапредметного результата образовательного процесса.

Перспективным является выбор в качестве внутришкольного стандарта классификаций общеучебных умений, разработанных за последние тридцать лет в отечественном образовании, например, Н. А. Лошкаревой, В. Ф. Паламарчук, А. В. Усовой, Л. М. Фридманом и И. Ю. Кулагиним, Д. В. Татьянченко и С. Г. Воровщиковым. При выборе наиболее перспективной классификации необходимо руководствоваться следующими требованиями: соблюдение общих логических правил построения классификации; учет последних достижений педагогики, психологии, гносеологии; учет требований современных учебных программ базовых и профильных курсов; выверенные основания для классификации умений; конкретные операционально представленные формулировки умений; определение необходимых понятий и алгоритмов реализации умений; удобная для пользователя нумерация умений.

2. Следует признать, что универсальные учебные действия представлены не только в пособии для учителя «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе», но и в других нормативных документах ФГОС, например, в «Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения. Начальная школа». Данный документ конкретизирует формулировки универсальных учебных действий.

Кроме того, учитель в своей педагогической деятельности использует, прежде всего, не ФГОС, а учебно-методические комплексы учебных курсов. Авторы-разработчики данных курсов конкретизируют, наращивают формулировки универсальных учебных действий, представляют методические подходы к их развитию в учебной деятельности учащихся.

3. Действительно, трактовка значения и содержания универсальных учебных действий, содержащаяся во ФГОС, в значительной мере совпадает с традиционным пониманием общеучебных умений, существующим в течение последних тридцати лет в отечественной педагогике. Так, сами разработчики стандарта, давая трактовку термина «универсальные учебные действия» в широком значении, указывают, что это означает умение учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Данная трактовка совпадает с традиционным пониманием общеучебных умений, содержащимся в трудах Ю. К. Бабанского, В. В. Краевского, И. Я. Лернера, Н. А. Лошкаревой, В. Ф. Паламарчук, М. Н. Скаткина, Н. Ф. Талызиной, А. В. Усовой, Л. М. Фридмана, Г. И. Щукиной, Т. И. Шаповой и др.

ЛИРИЧЕСКОЕ ОТСТУПЛЕНИЕ

Наше положение я бы определил бы как положение «прислоняющихся неумех». Все мы живем, прислоняясь к теплой, непосредственно нам доступной человеческой связи, взаимному пониманию, чаще всего неформальному... Мы компенсируем это «прислонением» друг к другу, некоей человеческой, аморфной, неартикулированной связью взаимных подмигиваний и пониманий, которые устанавливаются всегда поверх и помимо каких-либо законов и формальных критериев. Мы обогреваемся соприкосновением наших человеческих тел, тем минимумом тепла, который они обеспечивают, сбившись в ком, в то время как другие, в других контурах и местах, расцепляются и... вместо «товарищеского жара» изобретают паровое отопление.

Мы погружены в непосредственную человечность и часто не способны разорвать *связь понимания*. Мы как бы компенсируем взаимным пониманием и человеческим обогревом неразвитость нашей социальной гражданской жизни [83, с. 9].

Мераб Константинович Мамардашвили.
«Проблема человека в философии»

ЕЩЕ РАЗ О РАЗВИТИИ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ (вместо прощания)

Но без души и помыслов высоких
Живых путей от сердца к сердцу нет.
*Иоганн Вольфганг Гете, «Фауст»,
Часть первая, «Ночь»*

FECI QUOD POTUI, FACIANT MELIORA POTENTES
Я сделал, что мог, и пусть кто может, сделает лучше

На чтение любой книги, как известно, необходимо настроиться, чтобы ожидать от нее именно то, что она может дать, и не лелеять ожиданий, противных ее внутренним целям и жанру. Иначе можно получить все то, что лежит между недопониманием и отрицанием, между разочарованием и неприязнью.

Для увеличения теоретической прозрачности нашей монографии еще раз изложим некоторые исходные положения, лежащие в основе разработки, теоретического обоснования и апробации внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения развития общеучебных умений учащихся как деятельностного компонента учебно-познавательной компетентности.

В настоящее время под учебно-методическим обеспечением образовательного процесса некоторые исследователи подразумевают совокупность методологических, дидактических и методических разработок, отвечающих современным требованиям педагогической науки и практики. Управленческое сопровождение образовательного процесса рассматривается как особый род сервиса, организационного обслуживания, как источник особого, специфического ресурса, отличного от других ресурсов, необходимых школе. Оно как бы надстраивается над традиционно понимаемым ресурсным обеспечением школы, дополняет его, оказывает влияние на состояние всех других ресурсов и условий [139, с. 273]. Учебно-методическое и управленческое сопровождение развития учебно-познавательной компетентности учащихся может найти отражение в системе внутришкольных управленческих и дидактико-методических документов стратегического, тактического и оперативного характера.

В связи с этим **внутришкольная система учебно-методического сопровождения развития учебно-познавательной компетентности** должна включать три уровня:

Первый уровень учебно-методическое сопровождение развития учебно-познавательной компетентности учащихся может включать теоретически обоснованные: перечень ключевых образовательных компетенций учащихся, модель образовательной компетенции учащихся, модель учебно-познавательной компетенции учащихся. **Стратегический уровень** определяет ценностные приоритеты, ведущее содержание образования, стратегические векторы компетентностно-ориентированного образования и, в частности, развития учебно-познавательной компетентности. Данный уровень осмысления и проектирования учебно-методического и управленческого сопровождения развития учебно-познавательной компетентности учащихся может быть представлен в таких внутришкольных документах, как устав, программа развития школы, модель учебно-познавательной компетенции учащихся.

Второй уровень может включать теоретически обоснованную модель метапредметной образовательной программы развития учебно-познавательной компетентности старшеклассников. **Тактический уровень** определяет важнейшие образовательные средства, основных субъектов, ключевые общешкольные управленческие документы, конкретизирующие содержание, организацию и управление данным направлением образовательного процесса. Данный уровень осмысления и проектирования учебно-методического и управленческого сопровождения развития учебно-познавательной компетентности учащихся может быть представлен в таких внутришкольных документах, как образовательная программа школы, учебный план, концепция воспитания, метапредметная образовательная программа развития учебно-познавательной компетентности, состоящая в свою очередь из трех частей: идеологической, содержательной и технологической.

Третий уровень может включать теоретически обоснованный учебно-методический комплекс метапредметного элективного курса, включающий учебную программу, тематическое планирование, учебное пособие, хрестоматию, методическое пособие, мониторинговый инструментарий и т. д.; методические рекомендации по планированию развития метапредметного образования в границах базовых учебных дисциплин; пакет учебно-методического обеспечения метапредметной нацеленности организации проектной и исследовательской деятельности учащихся; программно-методи-

ческое обеспечение деятельности детских объединений, клубов, секций, кружков, способствующих развитию готовности учащихся осуществлять самоуправляемую учебно-познавательную деятельность; учебно-методическое сопровождение воспитательных акций и мероприятий, демонстрирующих позитивный потенциал ценности учебно-познавательной деятельности и т. д. **Оперативный уровень** определяет цели, участников, содержание, особенности организации, кадрового и материально-технического обеспечения формирования и развития учебно-познавательной компетентности. Данный уровень осмысления и проектирования учебно-методического и управленческого сопровождения развития учебно-познавательной компетентности учащихся может быть представлен в таких внутришкольных документах, как учебно-методический комплекс метапредметного курса, способствующего целенаправленному освоению основных теоретических и технологических позиций учебно-познавательной компетентности учащихся; методические рекомендации по планированию актуализации развития учебно-познавательной компетентности учащихся в границах базовых учебных дисциплин; пакет учебно-методического обеспечения компетентностной направленности организации проектной и исследовательской деятельности учащихся; программно-методическое обеспечение деятельности детских объединений, клубов, секций, кружков, способствующих развитию готовности учащихся осуществлять самоуправляемую учебно-познавательную деятельность и т. д.

Таков примерный состав позиций проектирования внутришкольной системы учебно-методического сопровождения развития учебно-познавательной компетентности учащихся, которая может стать залогом превращения данного инновационного направления образовательного процесса в рутинный и обязательный атрибут школы.

Разработка и внедрение учебно-методического сопровождения развития учебно-познавательной компетентности учащихся, в свою очередь, предполагает проектирование соответствующего *управленческого сопровождения*. Данное сопровождение должно быть направлено на обеспечение скоординированности деятельности учителей, работающих в одном классе, и преемственности деятельности педагогов начальной, основной и полной школы. Координационная основа внутришкольного управления играет ведущую роль в управлении научно-методической и педагогической деятельностью учителей-предметников, преподавателей метапредметных курсов гностической направленности, педаго-

гов дополнительного образования, классных руководителей, приглашенных специалистов и преподавателей вузов, выступающих в качестве консультантов проектной и исследовательской деятельности учащихся. Однако требуется внутришкольное управление, инициирующее вовлечение педагогов в разработку, корректировку, адаптацию и апробацию учебно-методического сопровождения развития учебно-познавательной компетентности учащихся.

В связи с этим управленческое сопровождение развития учебно-познавательной компетентности учащихся может включать теоретически обоснованные и апробированные мониторинговый инструментарий и организационную систему изучения сформированности приоритетных компонентов учебно-познавательной компетентности; пакет управленческого обеспечения компетентностной нацеленности организации проектной и исследовательской деятельности; внутришкольную систему формирования и развития учебно-познавательной компетентности, включающую идеологические, содержательные и технологические блоки; технологию внутришкольного управления формированием и развитием учебно-познавательной компетентности школьников.

Таким образом, возможны различные подходы к проектированию внутришкольной системы учебно-методического сопровождения компетентностно-ориентированного образования. Однако если предположить, что будет разработан некий инвариант системы учебно-методического сопровождения, это не избавит конкретный педагогический коллектив от адаптации такой системы к реальным условиям, чему и будет способствовать реализация управленческого сопровождения.

При этом следует учитывать следующие положения:

Во-первых, эффективность развития учебно-познавательной компетентности учащихся вообще и общеучебных умений в частности будет значительно выше, если оно не только осуществляется усилиями одного учителя-энтузиаста (пусть и очень талантливого), но получило признание в образовательной деятельности многих педагогов и поддержку руководителей школы. В связи с этим необходимым целостный педагогический коллектив школы, понимающий важность данного образования, обладающий необходимым уровнем профессиональной компетентности, экипированный соответствующими учебно-методическими комплексами, обеспеченный управленческим сопровождением. Таким образом, организация эффективного развития учебно-познавательной компетентности учащихся требует общешкольного формата.

Во-вторых, системный характер образования, ориентированного на развитие учебно-познавательной компетентности учащихся, в соответствии с принципом предметно-методологической адекватности требует его соответствующего представления на стратегическом, тактическом и оперативном уровнях. Таким образом, системное осмысление развития учебно-познавательной компетентности учащихся требует многоуровневого проектирования его учебно-методического обеспечения не только на уровне отдельных учебных программ метапредметов, но и метапредметной образовательной программы как многоуровневого внутришкольного документа.

В-третьих, учитывая высокий коэффициент инновационности развития учебно-познавательной компетентности учащихся, разработка и внедрение в образовательный процесс школы его учебно-методического обеспечения требуют именно внутришкольной системы научно-методического сопровождения, а не организацию традиционной методической работы по выявлению, обобщению и распространению передового педагогического опыта. Таким образом, инновационный характер проблем развития учебно-познавательной компетентности школьников требует развертывания внутришкольной системы научно-методической работы, которую следует рассматривать как открытую многоуровневую, многофункциональную систему совместной деятельности руководителей, педагогов и структурных подразделений общеобразовательного учреждения, способствующую обеспечению качества образования посредством решения инновационных психолого-педагогических проблем, в ходе которого происходит повышение профессиональной компетентности педагогов.

В-четвертых, одна из особенностей развития учебно-познавательной компетентности школьников заключается в том, что она предполагает обязательный высокий интеллектуальный и креативный уровень педагога, владение соответствующей педагогической компетентностью, включающее не только преподавательскую, но и исследовательскую, проектную составляющие. Таким образом, только активное участие педагогов в разработке, обсуждении и внедрении в практику решений проблем развития учебно-познавательной компетентности учащихся позволит, с одной стороны, создать адекватные особенностям школы учебно-методические комплексы, а с другой стороны, освоить их и сформировать готовность педагогов по реализации данного учебно-методического обеспечения.

Скромный формат монографии не позволил нам остановиться на рассмотрении еще нескольких наиболее актуальных

проблем развития учебно-познавательной компетентности и ее деятельностной составляющей – общеучебных умений учащихся. Действительно, безо всякого злого умысла за границами нашей публикации оказалось много соблазнительных, животрепещущих и перспективных сюжетов. Поэтому в конце предложения мы ставим пусть и не многоточие, а точку, но которая, надеемся, станет точкой роста следующих исследований проблематики данной публикации.

ЛИРИЧЕСКОЕ ОТСТУПЛЕНИЕ

Образование вообще предприятие довольно рискованное, поскольку оно рождает веру в возможность изменений. Но если мы не сможем выработать у нового поколения способность чувствовать, мыслить и действовать, мы совершим огромный педагогический промах. Ибо тогда нам придется пожинать плоды некомпетентности, отчуждения и ненависти, т. е. разрушения культуры.

...Я пытался показать, что нельзя рассматривать образование как хорошо налаженную машину передачи знаний. Мало разработать методiku обучения различным предметам и реализовать ее в школе. Мало разработать систему дидактических тестов, направленных на оценку качества усвоенных знаний. Задача состоит гораздо шире: приспособить культуру к потребностям людей и подготовить людей к выполнению полезных социальных функций.

...В каком-то нетривиальном смысле по отношению к знанию, особенно знанию научному, справедлив призыв, который когда-то был сделан в отношении архитектуры: «Избегайте нагромождения!» Эту краткую фразу можно было бы развивать до целого трактата, который содержал бы в себе множество советов, как с помощью самых простых средств добиваться максимального эффекта. Результат правильного обучения состоит в том, что мы даем ученику возможность поверить в свои силы, ощутить свою интеллектуальную компетентность. Данная простая истина должна быть положена в основу любой хорошей учебной программы, любого хорошего плана урока, любого воспитательного мероприятия. Когда бюрократы обсуждают вопросы образовательных стандартов и создания тестов для мониторинга учебных достижений, им следует помнить об этом главном эталоне качества. Стремление к такой высшей цели должно быть подлинным двигателем любых образовательных реформ [9, с. 62, 152].

Джером Брунер. «Культура образования»

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Что б сталоь с важностью твоей бахвальской,
Когда б ты знал: нет мысли маломальской,
Которой бы не знали до тебя!
*Иоганн Вольфганг Гете, «Фауст»,
Часть вторая, Акт второй*

TANTUM POSSIMUS, QUANTUM SCIMUS

Мы можем столько, сколько знаем

1. *Аденин В. А.* Конструирование школьного учебника // Школьные технологии. – 2004. – № 2. – С. 134–143.
2. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
3. *Бабанский Ю. К.* Рациональная организация учебной деятельности. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
4. *Беспалько В. П.* Мониторинг качества обучения – средство управления образованием // Мир образования. – 1996. – № 2. – С. 31–367.
5. *Беспалько В. П., Татур Ю. Г.* Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Высш. шк., 1989. – 144 с.
6. *Беспалько В. П.* Учебник. Теория создания и применения. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 192 с.
7. *Блюменау Д. И.* Информация и информационный сервис. – Л.: Наука, 1989. – 192 с.
8. *Болотов В. А., Сериков В. В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
9. *Брунер Дж.* Культура образования: Пер. с англ. – М.: Просвещение, 2006. – 223 с.
10. *Вайсман А.* Стратегия менеджмента: 5 факторов успеха: Пер. с англ. – М.: АО «Интерэксперт»; Экономика, 1995. – 344 с.
11. Вам улыбнулась удача. Вы сдаете PISA! [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ug.ru/?action=topic&toid=4095&i_id=39 (дата обращения: 14.06.2012).
12. *Венгер Л. А., Мухина В. С.* Психология. – М.: Просвещение, 1988. – 366 с.
13. *Виханский О. С., Наумов А. И.* Менеджмент. – М.: Гардарики, 1998. – 528 с.
14. Внутрешкольное управление: Вопросы теории и практики / Под ред. Т. И. Шаповой. – М.: Педагогика, 1991. – 192 с.

15. *Войшвилло Е. К., Дегтярев М. Г.* Логика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 528 с.

16. *Воровщиков С. Г.* Азбука логического мышления: Учебное пособие для учащихся старших классов. – 2-е изд., перераб. – М.: 5 за знания, 2007. – 352 с.

17. *Воровщиков С. Г.* Внутришкольная система развития учебно-познавательной компетентности учащихся. – М.: УЦ «Перспектива», 2011. – 208 с.

18. *Воровщиков С. Г.* Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся: опыт проектирования внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения / С. Г. Воровщиков, Т. И. Шамова, М. М. Новожилова, Е. В. Орлова и др. – 2-е изд. – М.: 5 за знания, 2010. – 402 с.

19. *Воровщиков С. Г.* Как эффективно развивать логическое мышление младших школьников / С. Г. Воровщиков, Е. В. Орлова, Г. П. Каюда, Н. В. Гладик и др. – 2 изд. – М.: 5 за знания, 2009. – 288 с.

20. *Воровщиков С. Г.* Продуктивные деловые игры во внутришкольном управлении: Теория, технология. – 2-е изд., перераб. – М.: 5 за знания, 2009. – 304 с.

21. *Воровщиков С. Г.* Развитие учебно-познавательной компетентности старшеклассников: управленческий аспект: Монография. – М.: АПК и ППРО, 2006. – 232 с.

22. *Воровщиков С. Г.* Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент: Монография. – М.: АПК и ППРО, 2006. – 160 с.

23. *Воровщиков С. Г., Новожилова М. М.* Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: Управленческий аспект (Страницы, написанные консультантом по управлению и директором школы). – 4-е изд. – М.: 5 за знания, 2009. – 352 с.

24. *Воровщиков С. Г.* Азбука логического мышления: тематическое и поурочное планирование: Элективный курс / С. Г. Воровщиков, Е. В. Орлова, О. В. Федотова, А. Б. Шихирева и др. – М.: ЮОУО, 2006. – 258 с.

25. *Вройенстийн А. И.* Внешняя оценка качества образования: некоторые вопросы и ответы // Высшее образование в Европе. – 1993. – Т. XVIII. – № 3. – С. 66–88.

26. *Герцов Г. Г.* Работа с книгой: рациональные приемы. – Мн.: Польшя, 1989. – 176 с.

27. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

28. *Годин В. В., Корнеев И. К.* Информационное обеспечение управленческой деятельности. – М.: Мастерство; Высшая школа, 2001. – 240 с.

29. *Горбатов Д. С.* Умения и навыки: о соотношении содержания этих понятий // Педагогика. – 1994. – № 2. – С. 15–19.

30. *Громыко Ю. В.* Метапредмет «Проблема». – М.: Институт учебника «Пайдейя», 1998. – 322 с.

31. *Гузев В. В.* Гуманитарный прорыв в образовании возможен // Народное образование. – 2006. – № 2. – С. 123–128.

32. *Гузев В. В.* Планирование результатов образования и образовательная технология. – М.: Народное образование, 2000. – 240 с.

33. *Гузев В. В.* Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2004. – 128 с.

34. *Гузик Н. П.* Учить учиться. – М.: Педагогика, 1981. – 88 с.

35. *Гумилев Л. Н.* Этносфера: История людей и история природы. – М.: Экопрос, 1993. – 544 с.

36. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.

37. *Давыдов В. В.* Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста / В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, А. К. Маркова // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М.: Педагогика, 1978. – С. 180–205.

38. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.

39. *Днепров Э. Д.* Образовательный стандарт в контексте обновления содержания образования. – М.: Институт новых образовательных систем, 2002. – 26 с.

40. *Ермаков Д. С.* Элективные курсы для профильного обучения // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 36–41.

41. *Зинченко В. П.* Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова). – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.

42. *Ивин А. А.* Искусство правильно мыслить: Книга для учащихся. – М.: Просвещение, 1990. – 240 с.

43. *Ильенков Э. В.* Диалектическая логика: Очерки истории и теории. – 2-е изд., доп. – М.: Политиздат, 1984. – 320 с.

44. *Ильенков Э.* Школа должна учить мыслить // Народное образование. – 1964. – № 1. – С. 13–18.

45. *Ильенков Э.* Школа должна учить мыслить // Наука и жизнь. – 1984. – № 8. – С. 14–20.

46. *Ильенков Э. В.* Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении. – М.: Российская политическая энциклопедия, 1997. – 464 с.

47. *Ингенкамп К.* Педагогическая диагностика: Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.

48. Итоговая пресс-конференция главы Рособнадзора Л. Н. Глебовой (25 декабря 2009 года) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://obrnadzor.gov.ru/ru/press_center/news/index.php?id40=2302 (дата обращения: 14.06.2012).

49. Каждого школьника научить учиться, жить и работать по-коммунистически: Метод. рекомендации / Сост. М. М. Потапшик. – М.: МГИУУ, 1980. – 151 с.

50. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.

51. *Карабанова О. А.* Универсальные учебные действия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.prosv.ru/umk/perspektiva/info.aspx?ob_no=12250 (дата обращения: 14.06.2012).

52. Качество продукции: Экономический словарь / Под ред. Т. Н. Калиновской. – М.: Экономика, 1990. – 96 с.

53. *Ковалева Г. С.* Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2000 / Г. С. Ковалева, Э. А. Красновский, Л. П. Краснокутская, К. А. Краснянская // Школьные технологии. – 2003. – № 5. – С. 85–96.

54. Когнитивная психология / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.

55. *Коменский Я. А.* Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М.: 1982. – Т. 1. – 693 с.

56. *Конаржевский Ю. А.* Концепция внутришкольного управления. – Алма-Ата: ОбЛИУУ, 1991. – 205 с.

57. *Конаржевский Ю. А.* Менеджмент и внутришкольное управление. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999. – 224 с.

58. *Конаржевский Ю. А.* Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.

59. *Конаржевский Ю. А.* Совершенствование функций внутришкольного управления. – Челябинск: ЧГПИ, 1988. – 133 с.

60. *Кондаков Н. И.* Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1975. – 721 с.
61. Концепция оценки достижения учащимся требований общеобразовательного стандарта. – М.: ИОШРАО, 1993. – 13 с.
62. Концепция структуры и содержания общего образования (в 12-летней школе): Постановление Правительства Российской Федерации от 23.03.2001 № 224 // Нормативно-правовые основы проведения эксперимента по обновлению структуры и содержания образования в Российской Федерации. – М.: АПК и ПРО, 2002. – С. 40–50.
63. *Копнин П. В.* Диалектика как логика и теория познания. Опыт логико-гносеологического исследования. – М.: Наука, 1973. – 326 с.
64. *Копнин П. В.* Диалектика, логика, наука. – М.: Наука, 1973. – 465 с.
65. *Кормакова Л. В.* Создание целостной системы формирования и развития общеучебных умений и навыков у учащихся: из опыта работы сред. шк. № 21 г. Салавата. – Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. акад., 2004. – 113 с.
66. *Коротов В.* В целях активизации учебной деятельности школьников // Народное образование. – 1982. – № 10. – С. 103–106.
67. *Коротов В. М.* Общая методика учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
68. *Краевский В. В.* Дидактика средней школы / В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Н. М. Шахмаев. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
69. *Краевский В. В.* Общие основы педагогики. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
70. *Краевский В. В., Хуторской А. В.* Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3–10.
71. *Краевский В. В.* Теоретические основы процесса обучения в советской школе / В. В. Краевский, И. Я. Лернер, И. К. Журавлев и др.; под общ. ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1989. – 320 с.
72. Краткий отчет «Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся ПИЗА-2003» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.centeroka.ru/public.htm> (дата обращения: 15.06.2012).
73. *Кулько В. А., Цехмистрова Т. Д.* Формирование у учащихся умений учиться. – М.: Просвещение, 1983. – 80 с.
74. *Лебедев О. Е.* Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

75. *Леднев В. С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.

76. *Левитес В. В.* Развитие логического мышления младших школьников на основе использования специальной системы заданий: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Мурманск. гос. пед. ун-т. – Мурманск, 2006. – 17 с.

77. *Лекторский В. А.* Эпистемология классическая и неклассическая. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.

78. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.

79. *Лернер И. Я.* Роль учебника в руководстве учебно-познавательной деятельностью учащихся // Учебник: создание – выбор – обучение / Сост. Г. А. Воронина. – М.: Изд-во СГУ, 2006. – С. 26–49.

80. *Лихачев Д. С.* Раздумья. – М.: Дет. лит., 1991. – 318 с.

81. *Лошкарева Н. А.* Общеучебные умения и навыки школьников и начальная ступень обучения. – М., 2002. – 96 с.

82. *Лошкарева Н. А.* Формирование системы общих учебных умений и навыков школьников. – М.: МГПИ, 1981. – 88 с.

83. *Мамардашвили М. К.* Проблема человека в философии // О человеческом в человеке / Под ред. Н. Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – С. 8–22.

84. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (ПИЗА-2006) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.centeroko.ru/pisa06/pisa06_res.htm (дата обращения: 15.06.2012).

85. Мониторинг эксперимента / Под ред. А. В. Баранникова. – М.: АПК и ППРО, 2003. – 84 с.

86. *Никольская И. Л., Тигранова Л. И.* Гимнастика для ума: Книга для учащихся. – М.: Просвещение, 1997. – 208 с.

87. *Новожилова М. М.* Как корректно провести учебное исследование: от замысла к открытию / М. М. Новожилова, С. Г. Воровщиков, И. В. Таврель. – 5-е изд., пераб. и доп. – М.: 5 за знания, 2011. – 216 с.

88. *Новожилова М. М.* Формирование культуры исследований старшекласников в условиях профильного обучения / Под ред. С. Г. Воровщикова. – М.: МПГУ, 2009. – 252 с.

89. О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 26 ноября 2010 г. № 1241.

90. О совершенствовании реализации национально-регионального компонента областного базисного учебного плана общеобразовательных учреждений Челябинской области: Информационно-методическое письмо к Приказу Главного управления образования и науки Челябинской области от 01.10.01 № 01-160.

91. Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования: Приказ Министра образования и науки РФ от 05.03.2004 № 1089.

92. Образование, несовместимое с жизнью. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.expert.ru/printissues/russian_reporter/2008/05/pisa/ (дата обращения: 15.06.2012).

93. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. – М.: АЗЪ, 1993. – 960 с.

94. *Орлова Е. В.* Полезная книга // Педагогика. – 2007. – № 2. – С. 104–107.

95. *Орлова Е. В.* Управление развитием общеучебных умений учащихся основной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Московск. пед. гос. ун-т. – М., 2005. – 23 с.

96. *Паламарчук В. Ф.* Школа учит мыслить. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.

97. Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 636 с.

98. *Петерсон Л. Г.* Программа надпредметного курса «Мир деятельности» по формированию общеучебных организационно-рефлексивных умений и связанных с ними способностей и личностных качеств у учащихся 1–4 классов общеобразовательной начальной школы. – М.: УМЦ «Школа 2000...», 2009. – 40 с.

99. *Петров Ю. А.* Азбука логичного мышления. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 104 с.

100. По заявлению ректора МГУ – качество школьного образования ухудшилось [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eduhelp.ru/page/po-zajavleniju-rektora-mgu-kachestvo-shkolnogo-obrazovanija-uhudshilos> (дата обращения: 15.06.2012).

101. *Поспелов Н. И., Поспелов И. Н.* Формирование мыслительных операций у старшекласников. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.

102. *Правдин Д. И.* Проблемы управления экономическими и социальными процессами. – М.: Мысль, 1979. – 197 с.

103. Преодолевая трудности: Из опыта обучения чтению / М. И. Оморокова, И. А. Рапопорт, И. З. Постоловский. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.

104. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / Сост. Е. С. Савинов. – М.: Просвещение, 2011. – 454 с.

105. Программа развития общеучебных умений и навыков школьников (1–11 классы) // Н. А. Лошкарева. Общеучебные умения и навыки школьников и начальная ступень обучения. – М., 2002. – С. 62–81.

106. Программа развития общих учебных умений и навыков школьников // Народное образование. – 1982. – № 10. – С. 106–111.

107. Развитие логического мышления в процессе обучения в начальной школе: Методическое письмо / Н. С. Рождественский, В. К. Ягодковская, Н. А. Менчинская, А. С. Пчелко. – М., 1959.

108. Развитие общих учебных умений и навыков школьников. Рекомендации одобрены Главным управлением школ Министерства просвещения СССР // Воспитание школьников. – 1984. – № 4. – С. 64–69.

109. Развитие общих учебных умений и навыков школьников. Рекомендации одобрены Главным управлением школ Министерства просвещения СССР // Молодому учителю: Сб. документов и нормат. актов: Книга для учителя / Под ред. В. К. Розова. – М.: Просвещение, 1986. – С. 118–132.

110. Раушенбах Б. В. На пути к целостному рационально-образному мировосприятию // О человеческом в человеке. – М.: Политиздат, 1991. – С. 22–40.

111. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. II. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.

112. Савенков А. И. Маленький исследователь. Развитие логического мышления 5–6 лет. – М.: Академия Развития, 2004. – 32 с.

113. Системный подход к формированию общеучебных умений и навыков в экономико-математическом лицее № 29 города Ижевска // Практика административной работы в школе. – 2004. – № 5. – С. 9–16.

114. Словарь-справочник менеджера / Под ред. М. Г. Лапусты. – М.: ИНФРА-М, 1996. – 608 с.

115. Скаткин М. Н. Проблемы теории учебника в отечественной дидактике // Учебник: создание – выбор – обучение / Сост. Г. А. Воронина. – М.: СГУ, 2006. – С. 16–25.

116. Скаткин М. Н. Об усилении воспитывающей и развивающей функции учебника // Проблемы школьного учебника: XX век: Итоги / Под ред. Д. Д. Зуева. – М.: Просвещение, 2004. – С. 135–151.

117. *Соловьев В. С.* Смысл Любви. – М.: Современник, 1991. – 525 с.

118. *Степашикина Л. Ю.* Педагогическое управление развитием общих учебных умений и навыков учащихся основной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Омский гос. пед. ун-т. – Омск, 2001. – 19 с.

119. *Сухомлинский В. А.* Избранные педагогические сочинения: в 3 т. Т. 3. – М.: Педагогика, 1981. – 640 с.

120. *Талызина Н. Ф.* Место и функции учебника в учебном процессе // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1978. – Вып. 6. – С. 18–33.

121. *Талызина Н. Ф.* Педагогическая психология. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.

122. *Талызина Н. Ф.* Формирование познавательной активности деятельности младших школьников. – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.

123. *Татьянченко Д. В., Воровщиков С. Г.* Завуч школы – технолог управления качеством образования // Завуч. – 2000. – № 7. – С. 73–88.

124. *Татьянченко Д. В., Воровщиков С. Г.* Культура познания – познание культуры. – Челябинск: Брегет, 1998. – 193 с.

125. *Татьянченко Д. В., Воровщиков С. Г.* Мониторинг-программа «Изучение сформированности общеучебных умений школьников». – Челябинск: Компьютеры и образование, 1997. – 110 с.

126. *Татьянченко Д. В., Воровщиков С. Г.* Общеучебные умения: очарование очевидного. – Челябинск: ЦНТИ, 1996. – 86 с.

127. *Татьянченко Д. В., Воровщиков С. Г.* Организационно-методические условия развития общеучебных умений школьников // Школьные технологии. – 2002. – № 5. – С. 42–55.

128. *Татьянченко Д. В., Воровщиков С. Г.* Развитие общеучебных умений школьников // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 115–126.

129. *Татьянченко Д. В., Воровщиков С. Г.* Управление качеством образования: вхождение в проблему. – Челябинск: ПО «Книга», 1995. – 105 с.

130. *Татьянченко Д. В., Воровщиков С. Г.* Субмуниципальная образовательная программа: управление качеством. – Челябинск: ГУО, 2001. – 296 с.

131. *Таунсенд Р.* Секреты управления или как удержать компанию от подавления инициативы людей и снижения прибыли: Пер. с англ. – М.: Интерконтакт, 1991. – 91 с.

132. *Тиринова О. И.* Формирование общих учебных умений и навыков: На основе становления и развития учебной

деятельности младших школьников // Начальная школа. – 2002. – № 12. – С. 100–105.

133. *Тихомиров О. К.* Психология мышления. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

134. *Тихомирова Л. Ф., Басов А. В.* Развитие логического мышления детей. – Ярославль: ТОО «Академия развития», 1996. – 240 с.

135. *Торффлер Э.* Шок будущего: Пер. с англ. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 557 с.

136. *Трапезников В. А.* Управление и научно-технический прогресс. – М.: Наука, 1983. – 224 с.

137. Управление развитием школы / Под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.

138. Управление современной школой / Под ред. М. М. Поташника. – М.: АПП ЦИТП, 1992. – 168 с.

139. Управление школой: Словарь-справочник руководителя образовательного учреждения / Под ред. А. М. Моисеева, А. А. Хвана. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 320 с.

140. Управление школой: теоретические основы и методы / Под ред. В. С. Лазарева. – М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997. – 336 с.

141. *Усова А. В.* Формирование у учащихся общих учебно-познавательных умений в процессе изучения предметов естественного цикла: Учеб. пособие. – Челябинск: ЧГПУ, 1997. – 34 с.

142. *Усова А. В., Бобров А. А.* Формирование у учащихся учебных умений. – М.: Знание, 1987. – 80 с.

143. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373.

144. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897.

145. *Федосеева А. П.* Уточнение общеучебных умений и навыков с учетом использования средств информационных и коммуникационных технологий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bitpro.ru/ito/2002/I/1/I-1-634.html> (дата обращения: 15.06.2012).

146. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

147. Флоренский П. А. – Вернадскому В. И. Письмо // Русский космизм: Антология философской мысли / Сост. С. Г. Семенов, А. Г. Гачевой. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – С. 162–165.

148. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Формирование у учащихся общеучебных умений. – Мн.: ИПК образования, 1995. – 32 с.

149. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследований. – Томск: Изд-во Том. ун-та. – М.: Изд-во «Барс», 1997. – 392 с.

150. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

151. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

152. Хуторской А. В. Дидактические основы эвристического обучения: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1998. – 33 с.

153. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 15.06.2012).

154. Хуторской А. В. Метапредмет «Мироведение». Экспериментальный интегрированный курс: Пособие для учителя. – Черноголовка, 1993. – 70 с.

155. Хуторской А. В. Метапредмет «Числа»: Методическое пособие для учителей начальной школы. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2012. – 80 с.

156. Хуторской А. В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности. [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека; 02.03.2012 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eidos-institute.ru/journal/2012/0302.htm> (дата обращения: 15.06.2012).

157. Хуторской А. В. Современная дидактика. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

158. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 15.06.2012).

159. Хуторской А. В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 1998. – 07 июля. – Ре-

жим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/1998/0707.htm> (дата обращения: 15.06.2012).

160. Через двадцать лет управлять страной будут имбецилы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://community.livejournal.com/cafedra/18358.html> (дата обращения: 15.06.2012).

161. *Чернышева С. Н.* Развитие исследовательских умений учащихся сельской школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www2.cross-edu.ru/TeacherPeopleSe2.htm> (дата обращения: 15.06.2012).

162. *Шамова Т. И.* Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

163. *Шамова Т. И.* Избранное. – М.: Центральное издательство, 2004. – 320 с.

164. *Шамова Т. И.* Избранные труды / Вст. ст. С. Г. Воровщиков. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 352 с.

165. *Шамова Т. И.* Школьный учебник и проблемы активного учения // Советская педагогика. – 1976. – № 9. – С. 10–17.

166. *Шамова Т. И., Воровщиков С. Г.* Теоретико-методологические основы научного управления образовательным учреждением // Развитие образовательных систем проблемы управления ими: Программы для аспирантов. – М.: Издательство «Прометей», 2009. – С. 16–24.

167. *Шамова Т. И., Воровщиков С. Г.* Теория и практика управления школой // Развитие образовательных систем проблемы управления ими: Программы для аспирантов. – М.: Издательство «Прометей», 2009. – С. 67–76.

168. *Щукина Г. И.* Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

169. Экспериментальная программа развития умений и навыков учебного труда школьников (I–X классы): Проект. – М., 1980.

170. *Эльконин Д. Б.* Психическое развитие в детских возрастах. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 416 с.

171. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории: Пер. с нем. – М.: Республика, 1994. – 527 с.

**Сергей Георгиевич Воровщиков,
Елена Владиславовна Орлова**

**РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ
УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ:
ВНУТРИШКОЛЬНАЯ СИСТЕМА
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО
И УПРАВЛЕНЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**

Монография

Управление издательской деятельности
и инновационного проектирования
МПГУ

117571 Москва, Вернадского пр-т, д. 88, оф. 446
Тел.: (499) 730-38-61
E-mail: izdat.innov@mpgu.edu

Издательство «Прометей»
129164 Москва, ул. Кибальчича, д. 6, стр. 2
Тел.: (495) 683-15-85
E-mail: info@prometej.su

Подписано в печать 20.07.2012 г.
Формат 60×90/16. Объем 13,125 п. л.
Тираж 500 экз. Заказ № 217.

ISBN 978-5-4263-0095-8



9 785426 300958