

Теоретические основы разработки инновационного проекта «Внедрение модели формирования метапредметной компетентности учащихся в условиях профильного обучения»

Е. В. Гелясина,
заведующий кафедрой педагогики, психологии и частных методик
Витебского ОИРО

Инновационный проект «Внедрение модели формирования метапредметной компетентности учащихся в условиях профильного обучения» реализовывался в 2016 – 2018 гг. на 13 инновационных площадках республики. Нормативным основанием для разработки проекта явилось Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «Об организации в 2015/2016 учебном году профильного обучения на III ступени общего среднего образования», где в качестве сущностных характеристик результатов освоения содержания образования на повышенном уровне были определены *системный характер приобретенных знаний и умений, метапредметная компетентность и личностные способности, необходимые для продолжения образования в избранном направлении, осуществления личностного саморазвития и профессионального самоопределения.*

Формирование метапредметной компетентности у обучающихся, осваивающих программы общего среднего образования на повышенном уровне, приобрело особый «целевой» статус. Однако сущность и структура педагогического феномена «метапредметная компетентность», а также научно-методическое описание путей и средств ее формирования на тот момент еще не получили в отечественной теории и практике достаточного отражения. Это обстоятельство побудило нас к разработке инновационного проекта, ориентированного на выявление содержательного наполнения метапредметной компетентности, определение критериев и показателей ее сформированности, описание механизмов и педагогических условий, детерминирующих успешность приобретения метапредметной компетентности учащимися при освоении профильных предметов. Содержание проекта выстраивалось в русле метапредметного, компетентностного, исследовательского подходов. Ведущая идея была сформулирована следующим образом: метапредметная компетентность учащихся в условиях профильного обучения должна рассматриваться в качестве результата и необходимого фактора, обуславливающего повышение качества образования. Это можно достичь при условии вовлечения школьников в процесс личностного целеполагания, в совместную деятельность и рефлекссию, стимулирования их активности и творчества посредством использования проблемно-диалоговых образовательных технологий.

Дж. Флейвелл, который ввел понятие «метапознание», рассматривал его как систему знаний, отражающую представление человека о специфике своей

познавательной сферы и способах контроля за ней [11]. Метазнание позволяет человеку сформулировать ответы на следующие вопросы: что я знаю? Зачем я познаю? Как и при помощи чего я познаю? Какие мои способности (память, мышление, воображение и другие) позволяют организовать познание именно так? Каким образом я узнаю, что поставленную задачу способен решить? Как я узнаю, что в процессе решения задачи что-то пошло не так или что я зашел в тупик? Как мне становится известно, что задача успешно решена?.

В педагогике метапредметный подход оформился сравнительно недавно, однако он доказал свою состоятельность на практике, о чем свидетельствует опыт коллег из России. Учитывая существенные различия российской и белорусской модели профильного обучения, при разработке инновационного проекта мы отобрали отдельные, согласующиеся между собой идеи, выделенные в результате фундаментальных и прикладных исследований сотрудниками сформулированные учеными трех научных школ:

- Ю. В. Громыко – Н. В. Громыко (которые избрали эпистемолого-психологический ракурс рассмотрения проблемы метапредметности);
- А. Г. Асмолова (предложившие психологическое видение метапредметной компетентности и путей ее формирования);
- Т. И. Шамовой – С. Г. Воровщикова (сделавшие акцент на управленческий аспект реализации метапредметного компонента образования).

Рассмотрим основные идеи, которые легли в основу проекта.

Идея наличия *деятельностных единиц содержания* заключается в том, что в качестве единиц содержания образования выступает деятельность, направленная на освоение различных способов получения знаний, развития умений и навыков [8]. Это обуславливает принципиальное отличие метапредметного обучения от традиционного. Если в ходе традиционного обучения ученики усваивают знания и умения конкретной предметной области, то в ходе метапредметного – не только предметные знания и умения, но и то, каким образом они могут быть получены. При этом очень важным является замечание Ю. В. Громыко о том, что деятельность превращается в содержание образования только при условии, когда она становится предметом рефлексии.

Деятельностное содержание требует изменения логики образовательного процесса. Она разворачивается не от предметных знаний и умений, а от мыслительных способностей, детерминирующих успешность усвоения предметных знаний и умений.

Идею *значимости совместной деятельности* учащегося и учителя на уроке поясняет Н. В. Громыко: «...сначала умеет делать учитель и это демонстрирует на уроке (заметьте, делать, а не говорить, не информировать), затем, в ходе определенного деятельностного взаимодействия с учителем, учащийся осваивает то, что умеет педагог» [7].

Метапредметность позиционируется Ю. В. Громыко и Н. В. Громыко как условие формирования у обучающихся рефлексивного мышления. Природа «мета-» имманентно содержит идею *рефлексивности* образовательного процесса.

Представителями научной школы А. Г. Асмолова метапредметность осмысливается через понятие «универсальные учебные действия». Именно освоенность этих действий детерминирует умение учиться, познавать мир и себя. Говоря иначе, универсальные учебные действия выступают средством качественного усвоения обучающимися предметных знаний и инструментом развития личности.

Универсальные учебные действия можно разделить на четыре группы: общеучебные, универсально-логические, коммуникативные и регулятивные. В первую группу включены: действия со знаково-символическими средствами, действия по структурированию знаний, осознанному и произвольному построению речевого высказывания (как устного, так и письменного); действия, позволяющие осуществить выбор наиболее рационального способа решения задачи, оценить его эффективность, извлечь необходимую информацию из разножанровых текстов. Ко второй группе отнесены действия общелогического характера: анализ, синтез, сравнение, классификация, установление причинно-следственных связей, выстраивание доказательства, конструирование логической цепочки рассуждений, формулировка проблемы, выдвижение гипотез, их обоснование и доказательство, а также достраивание недостающих компонентов системы. В третьей группе объединены действия, детерминирующие успешность коммуникации (постановка цели коммуникации, оценка ситуации и намерений партнера, выбор оптимальной коммуникативной стратегии). Четвертая группа универсальных учебных действий обуславливает эффективность организации обучающимся собственной деятельности на этапах целеполагания, прогнозирования, планирования, контроля и коррекции.

Значимость идеи, сформулированной представителями научной школы Т. И. Шамовой – С. Г. Воровщикова, нам видится в четком различении феноменов ~~следующего~~ — ~~понятийного~~ — ~~ряда~~ понятий: учебно-познавательная компетентность – ключевые общеучебные компетентности – межпредметные компетентности – предметные компетентности. Эти ~~понятия~~ различия принимаются во внимание при ~~используются в проекте как базовые и служат~~ для уточнения сущностных характеристик метапредметной компетентности.

При разработке инновационного проекта мы опирались на исследования ~~ученых~~, посвященные анализу понятий «компетенция» и «компетентность». Сущностно данные понятия соотносятся как потенциальное и актуальное, должное и освоенное, имеющее внешнюю форму существования и функционирующее во внутреннем плане действия. Компетенция представляет собой заранее заданное социальное требование (норму) к результатам образования, компетентность же – продукт обучения, интегрированное личностное качество, предусматривающее владение (обладание) обучающимся определенными компетенциями и выражающее способность действовать мотивированно, осознанно, ответственно.

При определении структуры компетентности (как предметной, так и метапредметной) мы опирались на модель, предложенную и обоснованную И. А. Зимней и получившую развитие в трудах О. Л. Жук. Компетентность

включает пять взаимосвязанных и взаимовлияющих компонентов: мотивационный, содержательный, процессуальный, аксиологический, эмоционально-волевой.

Согласно В. А. Болотову и В. В. Серикову, компетентностно выстроенное образование предполагает не усвоение обучающимся строго определенного педагогом объема информации, а создание условий для прослеживания путей и условий происхождения знания как выработанного и зафиксированного в культуре способа деятельности. Такая переориентация (по сравнению с традиционной) образовательного процесса требует включения обучающихся в исследовательскую, а затем и в практико-преобразующую деятельность, делает возможным освоение школьниками новых видов опыта.

Знанию и умению можно обучить, компетентным можно стать только самому. Компетентность является сложной системой, представляющей собой «сплав» когнитивного, предметно-практического и личностного опыта.

Особую значимость для предлагаемого в проекте варианта совершенствования образовательной практики является уточнение, сделанное В.А. Горским [6]. Он настаивает на обогащении понимания феномена «компетентность» компонентом «совокупность опыта, обеспечивающего готовность к решению исследовательских задач с несформулированным условием». Необходимость такого обогащения он объясняет вариативностью сценариев будущего и высокой степенью неопределенности задач, которые предстоит решать специалистам различных отраслей (завтрашним выпускникам). Уточненное понимание компетентности актуализирует построение образовательного процесса на основе исследовательских и проектных технологий.

Важной составляющей методологического фундамента проекта выступают работы, в которых излагаются теоретические основы и методика профильного обучения, а также работы, в которых отражены результаты фундаментальных исследований, проведенных сотрудниками Национального института образования в рамках отраслевой научно-технической программы «Современная образовательная среда» (2009 – 2011) и подпрограммы «Национальная система образования» Государственной программы научных исследований «История, культура, общество, государство» (2011 - 2015). В проекте использованы идеи, заложенные в содержательно-технологическую модель профильного обучения на старшей ступени общего среднего образования, разработанную Г.В. Пальчиком [10].

~~В ходе реализации проекта были использованы идеи, заложенные в содержательно-технологическую модель профильного обучения на старшей ступени общего среднего образования, а также учтены теоретико-методологические положения, раскрывающие особенности организации процесса обучения иностранным языкам в условиях профилизации общего среднего образования (П. К. Бабинская, Н. П. Баранова, Н. В. Демченко, Н. Е. Лаптева, А. П. Пониматко). Особенности заключаются в понимании роли и места иноязычного образования, его ориентации на овладение иностранным языком как средством межкультурной коммуникации. При этом делается~~

акцент на формирование у обучающихся опыта использования иностранного языка в качестве инструмента информационного обмена, условия обеспечения диалога национальных культур и усвоения общечеловеческих ценностей.

Таким образом, методологическую основу проекта «Внедрение модели формирования метапредметной компетентности учащихся в условиях профильного обучения» образуют: метапредметный, компетентностный, исследовательский подходы, а также работы, отражающие результаты фундаментальных исследований в области теории и методики профильного обучения.

Литература

1. **Асмолов, А. Г.** Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская, О. А. Карабанова, С. В. Молчанов, Н. Г. Салмина // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 1. – С. 104–110.

2. **Болотов, В. А.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/5/0306/5_0306-1.shtml. – Дата доступа: 01.08.2018.

3. **Воровщиков, С. Г.** Внутришкольная система развития учебно-познавательной компетентности учащихся / С. Г. Воровщиков, Т. И. Шамова, М. М. Новожилова, Е. В. Орлова [и др.] – М.: УЦ «Перспектива», 2011. – 404 с.

4. **Гелясина, Е. В.** Конструирование содержания процесса формирования исследовательской культуры школьников при изучении естественнонаучных дисциплин / Е. В. Гелясина // Веснік адукацыі. – 2016. – №11. – С. 20–27.

5. **Гелясина, Е. В.** Формирование исследовательской культуры сельских школьников в условиях использования дистанционных образовательных технологий / Е. В. Гелясина // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2013. – № 5. – С. 68–84.

6. **Горский, В. А.** Дидактический потенциал учебно-исследовательской деятельности / В. А. Горский, Д. В. Смирнов / Интеграция общего и дополнительного образования: методические рекомендации / под науч. ред. В. А. Горского; авт.-сост: В. А. Горский, С. В. Ким, Д. В. Смирнов. – М.: УРАО ИСМО, 2011. – С. 47 – 69.

7. **Громыко, Н. В.** Смысл и назначение метапредметного подхода в образовании / Н. В. Громыко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ug.ru/method_article/90. – Дата доступа: 20.09.2015.

8. **Громыко, Ю. В.** Педагогические диалоги. История разработки деятельностного содержания образования: пособие для учителя / Ю. В. Громыко. – М.: Пушкинский институт, 2001. – 416 с.

9. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М.:

Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 122 с.

10. **Пальчик, Г. В.** Организационно-педагогические основы профильного обучения / Г. В. Пальчик. – Минск: НИО, 2007. – 248 с.

11. **Flavell, J. H.** Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry / J. H. Flavell // *American Psychologist*. – 1979. – V. 34. – P. 906–911.