

Тэматычны модуль для падрыхтоўкі педсаветаў, арганізацыі метадычнай работы, самаадукацыі, вучэбнай і выхаваўчай дзейнасці

Праект
Заснаваны
ў 2010 г.

МЕТАПРАДМЕТНЫ ПАДХОД У НАВУЧАННІ: СПАСЦІГАЕМ НАВАКОЛЬНЫ СВЕТ

Сучасная школа знаходзіцца ў пастаянным пошуку новых сродкаў навучання – такіх, якія дапамогуць падрыхтаваць выпускнікоў да жыцця ў вельмі зменлівым свеце. Каб знайсці сваё месца ў грамадстве, быць запатрабаваным спецыялістам, чалавек павінен не проста многае ведаць, а ўмець эфектыўна выкарыстоўваць гэтыя веды, пастаянна вучыцца новаму, самастойна вызначаць кірункі свайго развіцця.

Сёння ўдзельнікі «Педагогічнай асамблеі» паспрабуюць даць адказ на пытанне, як развіваць у школьнікаў гэтыя неабходныя навыкі. У цэнтры ўвагі – метапрадметны падыход да навучання, які прадугледжвае не толькі засваенне вучнямі прадметных ведаў і навыкаў, але і асэнсаванне таго, як гэта адбываецца і як атрыманыя веды і навыкі можна выкарыстоўваць для рашэння розных вучэбных і жыццёвых задач.

Педагогі, аўтары артыкулаў, з'яўляюцца ўдзельнікамі рэспубліканскага інавацыйнага праекта, накіраванага на ўкараненне мадэлі фарміравання ў навучэнцаў метапрадметных кампетэнтнасцей. вопытныя настаўнікі прапануюць вам, паважаныя чытачы, тэарэтычныя і практычныя матэрыялы, якія вы можаце выкарыстоўваць пры арганізацыі метадычнай работы з калегамі, а таксама пры праектаванні вучэбных і факультатывных заняткаў.



Метапредметная компетентность школьника

Сущность понятия, основные компоненты структуры



Е. В. Гелясина,

заведующий кафедрой педагогики, психологии и частных методик Витебского областного института развития образования, кандидат педагогических наук, доцент

Инновационный проект «Внедрение модели формирования метапредметной компетентности учащихся в условиях профильного обучения» реализовывался в 2016–2018 гг. на базе 13 инновационных площадок 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, 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. Этого можно достичь при вовлечении школьников в процесс личностного целеполагания, в совместную деятельность и рефлексию, при стимулировании 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]. Метапознание 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. При разработке инновационного проекта, учитывая существенные различия российской и белорусской модели профильного обучения, мы отобрали

отдельные, согласующиеся между собой идеи, сформулированные учеными **трех научных школ**:

1) Ю. В. Громыко – Н. В. Громыко (избрали эпистемолого-психологический ракурс рассмотрения проблемы метапредметности);

2) А. Г. Асмолова (предложил психологическое видение метапредметной компетентности и путей ее формирования);

3) Т. И. Шаповаловой – С. Г. Воробьичевой (сделали акцент на управленческом аспекте реализации метапредметного компонента образования).

Рассмотрим 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 в 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].

Ю. В. Громыко и Н. В. Громыко метапредметность позиционируют 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 третью группу 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. Шамоной – С. Г. Воронцовых, нам видится в четком различении понятий *учебно-познавательная компетентность, ключевые общеучебные компетентности, межпредметные компетентности, предметные компетентности*. Эти различия принимаются во внимание при уточнении сущностных характеристик метапредметной компетентности.

При разработке инновационного проекта мы опирались на исследования, 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.

Особо значимым 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].

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 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/5/0306/5_0306-1.shtml. – Дата доступа: 01.08.2018.
3. Воровщикова, С. Г. Внутрешкольная система развития учебно-познавательной компетентности учащихся / С. Г. Воровщикова, Т. И. Шамова, М. М. Новожилова, Е. В. Орлова [и др.] – М.: 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 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ug.ru/method_article/90. – Дата доступа: 20.09.2018.
8. Громыко, Ю. В. Педагогические диалоги. История разработки деятельности 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.



С. А. Бородина,
заместитель директора
по учебной работе
СШ № 11 г. Жлобина

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ
«МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ АСПЕКТЫ УРОКА»**

Что такое метапредметный урок? В чем его принципиальное отличие от урока традиционного? Как разработать урок, способствующий развитию у школьников метапредметных умений? Эти вопросы сегодня активно обсуждаются в педагогической среде. Поиску ответов на них способствует организация взаимодействия учителей в ходе различных методических мероприятий.

В нашей школе в рамках работы над республиканским инновационным проектом по внедрению модели формирования у учащихся метапредметной компетентности одно из занятий в педагогической лаборатории было посвящено сравнительному анализу традиционного и метапредметного урока. Прием сравнения позволил выявить сущность метапредметного учебного занятия и его основные характеристики, которые могут служить и критериями оценки современного урока. Учителя также проанализировали, на развитие каких умений и навыков необходимо делать акцент при проектировании урока на основе метапредметного подхода.

Педагогическая лаборатория «Метапредметные аспекты урока» представлена на сайте журнала www.n-asveta.by/dadatki/asambleya/2019/borodina.pdf