

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КАК УСЛОВИЕ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ НА ВТОРОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ



Гелясина Елена Владимировна,
заведующий кафедрой педагогики,
психологии и частных методик
государственного учреждения
дополнительного образования взрослых
«Витебский областной
институт развития образования», кан-
дидат педагогических наук, доцент

ЧЕРЕЗ МЕТАПРЕДМЕТНОСТЬ К ОПЕРЕЖАЮЩЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Статья посвящена рассмотрению сущности и структуры метапредметных компетентностей обучающихся. Формирование метапредметных компетентностей позиционируется как условие реализации принципа опережающего образования. Предлагается модель формирования метапредметных компетентностей, в которой раскрываются особенности метапредметного содержания, технологического оснащения и диагностического обеспечения образовательного процесса.

Введение. Традиционно образование рассматривается как механизм социально-культурного наследования и пространство для раскрытия и реализации личностного потенциала. В современных условиях образование – это еще и мощнейший фактор, порождающий и обуславливающий социальную эволюцию. Вместе с тем, любой фактор оказывает свое влияние лишь в определенном диапазоне. Данное утверждение справедливо и для образования. В связи с этим представляется важным выявить атрибутивные признаки, обуславливающие функционирование образования в качестве эволюционного фактора. В рамках настоящей статьи не представляется возможным описать весь спектр указанных признаков. В силу данного обстоятельства мы остановимся на рассмотрении лишь одного из них, который, на наш взгляд, имеет особое значение в условиях информационного общества. Последнее характеризуется возникновением особого типа культуры – информационной. Будучи изначально порождением человека, сегодня информационная культура начинает оказывать все большее воздействие на него. Эти воздействия проявля-

ются как в технологической, так и в социальной сфере. Благодаря использованию информационных технологий, создание инженерно-технических решений поставлено на поток, лавинообразно возникают созданные человеком новые искусственные ареалы. В производственной сфере происходит резкое сокращение жизненного цикла инноваций за счет уменьшения времени между рождением новшества и его практической реализацией, а также в силу постоянно прирастающего количества и качества генерируемых и технологически оформляемых конкурентоспособных идей. Названные обстоятельства «бросают» вполне определенные вызовы образованию как системе, призванной обеспечить *опережающую подготовку* конкурентоспособных кадров для инновационной экономики.

Основная часть. Формулировка ответа на столь сложный вызов современности требует пересмотра известных и создания новых вариантов педагогических моделей, задающих специфику обучения на всех ступенях образования. При этом считаем необходимым пристальное внимание уделить моделированию различных вариантов

обновления содержания и процесса обучения на второй ступени общего среднего образования. Одним из таких вариантов, который, по нашему мнению, может быть положен в основу содержательно-процессуальных изменений, является модель формирования метапредметных компетентностей обучающихся. Основанием для выбора послужил проведенный нами ранее [1] структурно-логический анализ педагогических средств, обеспечивающих опережающее образование.

Метапредметные компетентности представляют собой вид компетентностей, являющихся средствами и инструментами, определяющими общее направление и способы решения познавательных проблем. Метапредметные компетентности школьников выступают как интегративная совокупность личностно-осмысленных знаний, умений, ценностных установок, позволяющих обучаемым эффективно осуществлять самоуправляемую деятельность по решению учебно-познавательных проблем, которая сопровождается овладением необходимыми для этого знаниями и умениями по поиску, переработке, сохранению и использованию информации. Анализ сущностных характеристик и функциональных особенностей метапредметных компетентностей дает основание рассматривать их как инструментальную основу информационной культуры личности.

Процесс формирования метапредметных компетентностей органично встраивается в процесс освоения различных предметных областей. С одной стороны, метапредметные компетентности являются основой формирования разнопредметных академических компетентностей, а с другой – при освоении предметных областей идет совершенствование и «насыщение» конкретным содержанием метапредметных компетентностей.

В структуре метапредметных компетентностей считаем целесообразным выделить пять компонентов, наличие которых характеризуется:

а) готовностью к проявлению в деятельности (мотивационный компонент);

б) знанием средств, способов, алгоритмов выполнения действий (содержательный компонент);

в) опытом реализации на практике имеющихся знаний и умений (процессуальный компонент);

г) ценностно-смысловым отношением к метапредметной подготовленности (аксиологический компонент);

д) эмоционально-волевой регуляцией проявления компетентности в конкретной ситуации (эмоционально-волевой компонент).

Специфика метапредметных компетентностей обуславливает структуру содержания учебного материала. По нашему мнению, в качестве единиц метапредметного содержания могут быть выделены: методы, научные понятия, модели и схемы, объекты и явления, задачи, учебные проблемы. Обогащение содержания образования метапредметным компонентом обуславливает особенности организации процесса его усвоения и процесса преподавания. В заявленном контексте процесс образования ориентирован на раскрытие и использование уникального субъектного опыта ученика, опираясь на который он будет овладевать лично значимыми способами познания, ждущими на метапредметных компетентностях. Анализ описанных в педагогической теории образовательных технологий с позиции их возможности обеспечить условия для формирования метапредметных компетентностей позволяет определить наполнение процессуального блока рассматриваемой дидактической модели. Отобранные технологии по степени задействования в образовательный процесс мы условно подразделили на две группы: сквозные и относительно автономные. К группе сквозных технологий мы отнесли технологию лично ориентированного обучения и информационно-компьютерные технологии обучения. К относительно автономным причислили технологии индивидуализированного обучения, обучения в группе, проблемного (исследовательского) обучения, проектного обучения, задачного обучения, обучения на основе использования многомерных дидактических инструментов, обучения на основе использования схемных и знаковых моделей учебного материала.

Исследования Л.Л. Гуровой [2] показали, что овладение школьниками логическими приемами мышления предусматривает неоднократное использование ими осваиваемых приемов в деятельности с опорой на эталон их правильного выполнения. В этой связи в процессе обучения, который направлен на формирование метапредметных компетентностей (вне зависимости от доминирующей на уроке образовательной технологии), следует придерживаться ниже следующего алгоритма:

1. Формирование у учащихся потребности в рационализации мыслительной деятельности (Н.А. Менчинская [3], Н.Ф. Талызина [4]).

2. Усвоение правил, в соответствии с которыми осуществляется та или иная операция (формирование ориентировочной основы).

3. Организация деятельности в соответствии с правилами.

4. Осуществление учеником самоконтроля.

Модельное представление процессуального блока изображено на рисунке. Условием эффективного внедрения предложенной модели является разработанный комплекс дидактических средств, включающий: дифференцированные задания для учащихся, набор проблемных ситуаций, которые будут создаваться на уроке, комплект задач, образцов их решения, маршрутные листы, опорные конспекты, карточки-ориентировочные основы, карточки-опоры, логико-смысловые схемы учебного материала, банк интеллект-карт (в том числе – электронных), интерактивные электронные карточки-инструкции, памятки для учащихся, учебные приложения для интерактивной доски, электронные средства контроля, подборка учебных, художественных, технических, научных и научно-популярных текстов, исторических и нормативно-правовых документов, видеоролики, мультимедийные презентации, образовательные форумы, блоги, гостевые книги, видеоконференции, электронные задачки, справочники, тематические словари с открытой возможностью их дополнения обучающимися.

Результативность процесса формирования метапредметных компетентностей обуславливается особым пониманием термина «усвоение». Мы разделяем точку зрения И.С. Якиманской [5], которая различает две стороны процесса усвоения: результативную и процессуальную. Результативная сторона описывается через продукт в виде приобретаемых знаний, умений, навыков по предмету, традиционно контролируемых и оцениваемых в процессе обучения. Процессуальная сторона усвоения заключается в личностном отношении ученика к приобретаемому общественно-историческому опыту и фиксируется через овладение средствами деятельности. Такое понимание обуславливает особенности методического обеспечения контроля. Прежде всего, это проявляется в выборе в качестве доминирующих контролируемых средств заданий деятельностного характера. Выполняя их, ученик должен продемонстрировать умения применять полученные знания на практике, создавать самостоятельно продукт, качество которого будет свидетельствовать об

уровне сформированности академических и метапредметных компетентностей. Дифференциацию заданий считаем целесообразным осуществлять в соответствии с учетом шести категорий, предложенных Б. Блумом [6]: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка.

Задания, при помощи которых выявляются **знания ученика**, могут начинаться со слов:

- дать определение...,
- зафиксировать...,
- перечислить...,
- указать...,
- назвать и т.п.

Начало формулировки задания на выяснение **степени понимания** может быть следующей:

- обсудить...,
- распознать...,
- объяснить...,
- дать толкование...,
- опознать...,
- обнаружить...,
- описать...

Задания, предусматривающие умение **применять знания** на практике, как правило, связаны с решением «закрытых» проблем. Задания такого типа могут быть оформлены посредством клише:

- интерпретировать...,
- используя... сделать...,
- применить... для...,
- продемонстрировать...,
- инсценировать...,
- проиллюстрировать...,
- разработать...

Задания, при помощи которых выявляются умения **осуществить анализ**, как правило, предполагают включение учащегося в решение «открытых» проблем и могут начинаться со слов:

- оценить... на примере...,
- вычислить...,
- привести...,
- предложить эксперимент, с помощью которого можно...,
- проверить...,
- сравнить...,
- сопоставить...,
- расположить в определенной последовательности...,
- выступить с критикой...,
- выступить в защиту...,
- поставить вопрос...,
- разбить на группы (классифицировать)...,
- соотнести (часть и целое)...

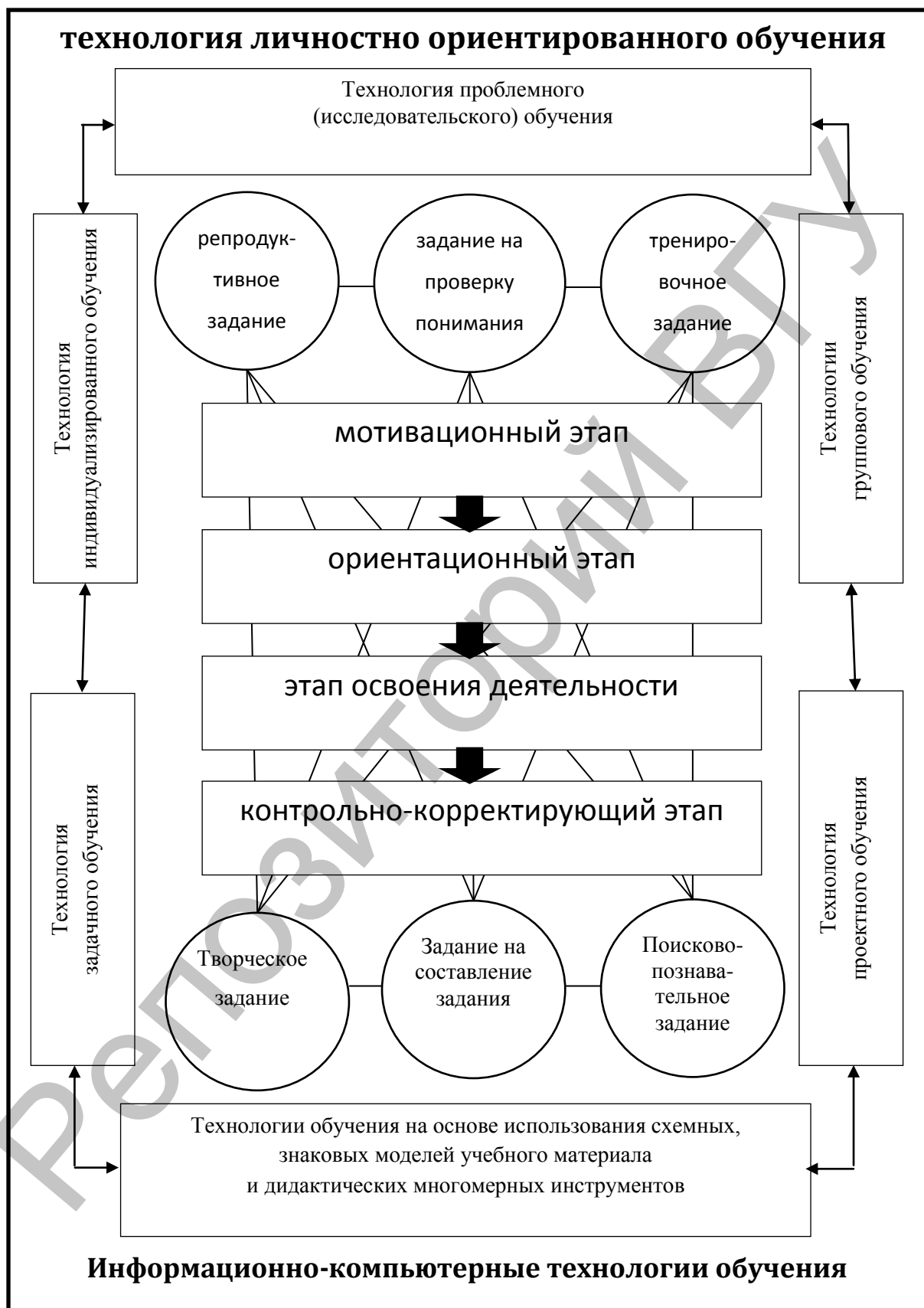


Рис. Технологическое обеспечение формирования метапредметных компетентностей.

Задания, при помощи которых выявляются умения ученика **осуществить синтез**, связаны с нахождением уникальных ответов на поставленный вопрос. Поэтому задания такого типа можно оформить посредством глаголов:

- составить...
- спланировать...
- предложить...
- разработать...
- сформулировать...
- систематизировать...
- скомпоновать...
- составить...
- подготовить...
- организовать...

Задания, используемые с целью проверки степени сформированности у учащихся умений, опираясь на имеющиеся знания, предполагают составление критических суждений о чем-либо (**задания на оценку**) и могут иметь формулировку:

- составить личное суждение о...
- высказать собственное мнение по поводу... (относительно...),
- определить ценность... для...
- пересмотреть (взгляд на...),
- сравнить и оценить различные точки зрения на...
- произвести оценку правильности...
- определить целесообразность...

Большое значение при формировании метапредметных компетентностей отводится включению учащихся в деятельность по самоконтролю и самооценке. Для этого ученика знакомят с алгоритмом самооценки и способствуют усвоению умений, пользуясь этим алгоритмом, планомерно осуществлять самоанализ проделанной работы и самооценку. Упомянутый алгоритм предусматривает необходимость последовательного ответа на нижеследующие вопросы:

1. Какова была цель задания (задачи)? Что нужно было сделать при решении этой задачи (задания)?
2. Удалось ли получить результат (решение, ответ)?
3. Правильно или с ошибкой справился с заданием? Полностью или не полностью выполнил задание?
4. Самостоятельно справился с заданием или с чьей-то помощью? Если помощь привлекалась, то кто ее оказывал? В чем заключалась помощь?
5. Какое умение отрабатывали при выполнении данного задания?
6. Каков был уровень сложности задачи (задания)? Для определения уровня сложности задания ученику необходимо зафиксировать, как

предложенное задание соотносилось с имеющимся у него опытом. Это значит, что ученик должен вспомнить о том, приходилось ли ему прежде выполнять такие задания и как часто. Кроме того, выяснить степень сходства предложенного задания с заданиями, выполняемыми ранее. Оценить привычность ситуации, предусмотренной заданием, востребованность применения знания в новых условиях.

7. Определи, какую отметку ты сам себе поставил за проделанную работу.

Заключение. Таким образом, условиями эффективности процесса формирования метапредметных компетентностей обучающихся является: во-первых, специфическим образом сконструированное учебное содержание. Эта специфика связана, прежде всего, с его метапредметным характером, что предполагает выстраивание содержания по семи стержневым линиям: методы, научные понятия, модели и схемы, объекты и явления, задачи, проблемы. Вторым условием эффективности выступает технологическое обеспечение, представленное двумя сквозными технологиями (лично ориентированной и информационно-компьютерной) и рядом апикальных технологий (индивидуализированного обучения, обучения в группе, проблемного (исследовательского) обучения, проектного обучения, задания обучения, обучения на основе использования многомерных дидактических инструментов, обучения на основе использования схемных и знаковых моделей учебного материала).

ЛИТЕРАТУРА

1. Гелясина, Е.В. Стратегический ориентир – опережающий характер образования / Е.В. Гелясина // Взаимодействие национальных образовательных систем стран СНГ как фактор повышения качества образования: сб. мат. III Съезда учителей и работников образования государств-участников СНГ. – Минск: НИО, 2014. – С. 88–91.
2. Гурова, Л.Л. Психология мышления / Л.Л. Гурова. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 136 с.
3. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды / Н.А. Менчинская. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
4. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся / Н.Ф. Талызина. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
5. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
6. Стоунс, Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / Э. Стоунс; под ред. Н.Ф. Талызиной. – М.: Педагогика, 1984. – 472 с.