



УДК: 37.02

Общеучебные умения как деятельностный компонент содержания учебно-познавательной компетенции



Ворозников Сергей Георгиевич,

доктор педагогических наук, профессор, декан ФПК и ППРО Московского педагогического государственного университета, г. Москва

Ключевые слова: общеучебные умения, классификация общеучебных умений, учебно-познавательные компетенции, универсальные учебные умения, образовательные стандарты.

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования и развития общеучебных умений учащихся. Решаются задачи дидактического, методического и управленческого обеспечения этого процесса. Несущей конструкцией данного обеспечения, по мнению автора, является классификация общеучебных умений. Представлены требования к такой классификации, а также сама классификация с подробными комментариями.

Проблему формирования и развития общеучебных умений учащихся 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 [4, с. 243]. Казалось бы, что почти за четыре столетия после написания этих строк должна была быть разработана и принята на федеральном уровне корректная классификация общеучебных умений, сформирован полный пакет соответствующих методик и определен четкий управленческий механизм, способствующий эффективному формированию и развитию общеучебных умений школьников. Отнюдь.

За прошедшие четыре столетия умениям учиться уделялось недостаточно внимание, несмотря на их очевидную значимость. И.Я. Лернер всего в двух



абзацах монографии «Теоретические основы процесса обучения в советской школе», представил краткую историю исследования общеучебных умений [8, с. 274]. Действительно, только в 70-е годы прошлого столетия начинают разрабатываться подходы системного осмысления общеучебных умений и навыков. Эти исследования представлены, прежде всего, в работах Ю.К. Бабанского, В.М. Коротова, Н.А. Лошкаревой, В.Ф. Паламарчук, Н.Ф. Талызиной, А.В. Усовой и др. Так, по заказу Министерства просвещения СССР Н.А. Лошкаревой в 1980 году впервые была разработана «Программа развития общих учебных умений и навыков школьников» [17], ставшая на протяжении двадцати пяти лет наиболее полным и подробным системным представлением состава и структуры данных умений. Отечественные дидакты определяли содержание 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 общеучебных умений и т.д.

В последние годы возрождается интерес к общеучебным умениям как универсальным для многих школьных предметов способам получения и применения знаний. Так, в «Концепции структуры и содержания общего образования» развитие общеучебных умений названо среди приоритетных целей школы [6, с. 43]. Во введении 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» [6, 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» [6, 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» [6, с. 43].

Такое внимание к общеучебным умениям нашло отражением в одном из основополагающих принципов обновления содержания общего среднего



образования: «усиление в содержании образования деятельностного компонента, представляющего основные виды и способы учебной деятельности» [6, с. 46]. Важность деятельностного компонента содержания ключевых компетентностей, вообще, и учебно-познавательной компетентности, в частности, подчеркивают многие исследователи [1; 2; 22; 23]. Так, В.В. Краевский и А.В. Хуторской в статье «Предметное и общепредметное в образовательных стандартах» пишут: «В содержание образования, таким образом, входят не только знания о действительности, но и сама действительность, зафиксированная в виде минимального перечня реальных объектов, подлежащих изучению. В отношении этих объектов организуется соответствующая образовательная деятельность учащихся, которая приводит к формированию у них обще учебных знаний, умений, навыков и способов деятельности, систематизированных в минимальном перечне ключевых компетенций. Общие и общеучебные умения, навыки, способы деятельности являются деятельностным воплощением в стандарте изучаемых объектов и знаний, элементами общего механизма взаимодействия ученика с социальным опытом человечества. Следует разделить общие (общеобразовательные) и общеучебные умения, навыки, способы деятельности. Если первые в большей мере относятся к тематическому общепредметному содержанию образования, например, к овладению общенаучными понятиями и категориями, то вторые – к собственно учебному процессу, владению учениками самоорганизацией, планированием, рефлексией, самооценкой и другими аналогичными способами деятельности» [8, с. 8-9].

Таким образом, в современных условиях решение проблемы общеучебных умений начинает осуществляться на новом идеологическом основании – компетентностном подходе к содержанию образования. Так, В.А. Болотов и В.В. Сериков подчеркивают: «Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность ученика, а умения разрешать проблемы» [2, с. 10]. В том числе и гносеологические проблемы в учебно-познавательной деятельности. Поэтому новая образовательная парадигма учебно-познавательной компетенции знаменует переход школы от традиционной декларации «учись учиться» к реальному освоению учениками целостной системы методов познания. В этой системе общеучебные умения рассматриваются как важнейший деятельностный компонент учебно-познавательной компетенции, предусматривающий умения по самоуправлению учебной деятельностью, направленные на формирование учебной задачи, проектирование, контроль и анализ ее выполнения; умения по работе с информацией для достижения



поставленных ранее учебных задач; умения по структурированию информации, ее анализу, сравнению, обобщению и т.д.

Очевидно, что эффективное формирование и развитие общеучебных умений предполагает соответствующее дидактическое, методическое и управленческое обеспечение этого процесса. 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, в числе перспективных векторов, один из авторов культурологической концепции содержания образования, И.Я. Лернер назвал «включение в состав содержания образования учебных умений, постановку задач подготовки к самообразованию и самостоятельному добыванию и переработки новой информации» [8, с. 273]. При этом И.Я. Лернер 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» [8, с. 276].

Обычно определяют пять ведущих классификаций общеучебных умений. Авторами этих программ являются Н.А. Лошкарева [10], В.Ф. Паламарчук [9], А.В. Усова [14], Л.М. Фридман и И.Ю. Кулагина [15] и наш вариант программы, разработанный совместно с Д.В. Татьянченко [1; 12; 13]. Действительно, данные программы имеют федеральное распространение. Эти программы цитируют в научных работах теории, их используют педагоги в практической деятельности.

С нашей точки зрения, **классификация общеучебных умений должна отвечать следующим требованиям:** соблюдать общие логические правила построения классификации; создаваться с учетом последних достижений педагогики, психологии, гносеологии; учитывать требования современных учебных программ базовых и профильных 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.



Исходя из данных требований, представим и прокомментируем наш вариант классификации общеучебных умений, взяв некоторые позиции из объяснительной записки, разработанной более десяти лет назад совместно с Д.В. Татьянченко [11]. 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 добыванию, переработке и применению информации, определила состав и структуру программы общеучебных умений. В предлагаемой программе они объединены в три группы: учебно-управленческие, учебно-информационные и учебно-логические умения.

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.

Каждая группа декомпозирована на исчерпывающую совокупность конкретных умений. Данная группировка в определенной мере отличается от традиционного деления общеучебных умений на учебно-организационные умения (организация учебного труда), учебно-информационные умения (работа с книгой и другими источниками информации), учебно-коммуникативные умения (культура устной и



письменной речи) и учебно-интеллектуальные умения. Объясняется это следующим:

Учебно-управленческие умения. 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. Естественно, что в основу выделения группы учебно-организационных умений была положена последняя трактовка понятия «организация», т.е. как функции управления. Возникает закономерный вопрос: почему учение как вид самоуправления учебно-познавательной деятельности сводится только к одной функции управления – к функции организации. Еще в 70-е годы Т.И. Шамова поставила и исследовала проблему рассмотрения 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» [16, с. 71]. 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 [5, с. 5-16]. Как правило, в состав управленческого цикла включают следующие виды управленческой деятельности: **планирование**, т.е. определение целей и средств их достижения; **организация**, т.е. создание и совершенствование взаимодействия между управляемой и управляющей системами для выполнения планов; **контроль**, т.е. сбор информации о процессе выполнения намеченных планов; **регулирование**, т.е. корректировка планов и процесса их реализации; **анализ**, т.е. 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.

Динамика представленных в программе учебно-управленческих умений отражает развитие самостоятельности учащихся в процессе учения, т.к. развитие самостоятельности есть переход от системы внешнего управления к самоуправлению. Очевидно, что в процессе обучения функция передачи учителем знаний должна 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 входят 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.

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. 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 понятия «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. С позиции данного подхода информация представляет собой сведения, включенные непосредственно в коммуникативный процесс: **источник информации** (т.е. подсистема генерирующая, собирающая и передающая сведения); **сведения** (т.е. собственно информация, закодированная с помощью определенных знаков); **канал** (т.е. средство передачи сведений); **приемник** (т.е. подсистема, получающая, раскодирующая 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 единственно возможным источником информации об изучаемом объекте.

С позиций информационного подхода учебно-познавательная деятельность представляет собой деятельность ученика, состоящая 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 корректив; 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. В соответствии с типом задач, которые решаются в процессе мыслительной деятельности, выделяют три основных вида мышления: **Наглядно-действенное мышление** – это процесс решения задач, в котором преобладают реальные, практические действия с материальными предметами. **Наглядно-образное мышление** – это решение задач, в котором на первый план выступают действия с образами. **Логическое мышление** – это решение задач, которое сначала и до конца осуществляется на основе готовых знаний, выраженных в понятиях, суждениях и умозаключениях [3, с. 169-176 и др.]. 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. В этом заключается познавательная сила логического мышления.

Способы мыслительной деятельности традиционно делятся в соответствии с вышеназванными видами мышления на действенные, 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 содержания 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 (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.

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, но возрастает сложность учебной информации, которая анализируется, сравнивается, обобщается.

Заметим, что формулировки умений в программе сопровождаются определением ключевых терминов, приведением алгоритмов, носящих инвариантный и общепредметный характер. Нумерация умений значительно упрощает пользование программой. 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» [113, 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 методических 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 контроль полноты выполнения данной программы.

Умения в программе 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 программе отсутствует деление умений по классам.

С целью повышения реализма и аутентичности программы с современной нормативно-методической базой 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. Помимо этого, нами было установлено соответствие данной программы требованиям современных учебных программ общеобразовательных дисциплин. Данный вывод был сделан на основе сравнения формулировок умений нашей программы и формулировок общеучебных умений, выявленных в учебных программах.

Литература

1. Воровщиков С.Г. Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент: Монография. – М.: АПК и ППРО, 2006.
2. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8 – 14.
3. Венгер Л.А. Психология / Л.А. Венгер, В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1988.



4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – М.: 1982. – Т. 1.
5. Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А.В.Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.
6. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. – М.: Педагогика, 1986.
7. 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
8. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах/ В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С.3-10
9. 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.
10. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.
11. Программа развития общих учебных умений и навыков школьников// Народное образование. – 1982. – № 10. – С. 106-111
12. Татьянченко Д.В. Общеучебные умения: очарование очевидного/ Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков. – Челябинск: ЦНТИ, 1996.
13. Татьянченко Д.В. Организационно-методические условия развития общеучебных умений школьников / Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков// Школьные технологии. – 2002. – № 5. – С. 42-55
14. Татьянченко Д.В. Развитие общеучебных умений школьников/ Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 115-126
15. Усова А.В. Формирование у учащихся учебных умений/ А.В. Усова, А.А. Бобров. – М.: Знание, 1987.



16. Фридман Л.М. Формирование у учащихся общеучебных умений/ Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – Мн.: ИПК образования, 1995.
17. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58-64.
18. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении : Научно-методическое пособие. — М. : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013.
19. Шамова Т.И. Избранное. – М.: Центральное издательство, 2004. – 320 с.
20. Экспериментальная программа развития умений и навыков учебного труда школьников (I - X классы): Проект. – М., 1980.
21. Хуторской А.В. Педагогические основания диагностики и оценки компетентностных результатов обучения / А.В. Хуторской // Известия Волгоградского государственного педагогического университета : Науч. журнал. Сер. 4. «Педагогические науки». – 2013. – Т. 80. – № 5. – С. 7–15.
22. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». - 2002. - 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
23. Хуторской А. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. – 2003. - №5. – С.55-61.

--

Для ссылок:

Воровщиков С.Г. Общеучебные умения как деятельностный компонент содержания учебно-познавательной компетенции. [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2014. – №1. – С. 5. <http://eidos-institute.ru/journal/2014/100/>. – В надзаг: Института образования человека, e-mail: vestnik@eidos-institute.ru



Научная школа А.В.Хуторского: книги по ФГОС для учителя



[Более 500 книг и электронных изданий >>](#)

Конференции для педагогов

Институт образования человека проводит в Москве научно-педагогические конференции по актуальным вопросам образования.

[Расписание конференций](#)

Дистанционный курс

10-дневный дистанционный курс «Ключевые компетенции в школьном обучении» (72 часа).

[Все курсы >>](#)