



УДК 37.012.3

К обоснованию типологии общеучебных образовательных результатов



Воровщиков Сергей Георгиевич,

докт. пед. наук, зам. председателя Учёного совета Института образования человека, Москва

Ключевые слова: учение, учебная деятельность, учебно-познавательная деятельность, универсальные учебные действия, общеучебные умения, ФГОС, Научная школа А.В. Хуторского.

Аннотация: Приведено обоснование предлагаемой типологии общеучебных образовательных результатов. Проблема общеучебных умений рассматривается как система идеологической, управленческой, дидактической, методической составляющих внутришкольной системы формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Понятия «учение», «учебная деятельность», «учебно-познавательная деятельность» можно рассматривать, во-первых, как родовое и видовые понятия, во-вторых, как качественные уровни осуществления деятельности учения, характеризующие как субъект учения, так и сам процесс этой деятельности, все ее характеристики и структурные компоненты. Определяя уровни учения, следует иметь в виду, что каждый последующий уровень базируется на предыдущем и имеет свои особенные свойства, отличающего его от предшествующего.

Понятие «учебно-познавательная деятельность» не образовалось путем механического соединения двух понятий: «учебная деятельность» и «познавательная деятельность». Соответственно, не произошло и простое суммирование свойств учебной и познавательной деятельности. Учебно-познавательная деятельность является сложным системным образованием, обладающим интегративными свойствами. Как известно, интегративные



свойства объекта, возникающие в результате взаимодействия его составных частей, отсутствуют у каждого элемента в отдельности и не равны сумме свойств этих составных частей. В данном случае использование понятия «учебно-познавательная деятельность» обусловлено расстановкой приоритетов и акцентов в деятельности учащегося, который осуществляет не просто учебную, но еще и познавательную деятельность. Осуществление учебно-познавательной деятельности предполагает не только усвоение результатов научного познания, но «проживание» самого пути познания, реализацию способов творческой поисковой деятельности по решению реальной познавательной проблемы. В основе организации учебно-познавательной деятельности лежит личностно-деятельностный принцип обучения, предполагающий приоритет индивидуальной и групповой проектной и исследовательской деятельности по самостоятельному приобщению учащихся к объективным противоречиям научного знания и способам их разрешения, к открытию выводов науки, изобретению новых объектов, способов применения знаний на практике.

Главным существенным отличием учебно-познавательной деятельности от учебной заключается в том, что она направлена на решение реальной социально актуальной и личностно значимой для учащегося познавательной проблемы. При этом возникающие в процессе решения познавательной проблемы цели по овладению тем или иным способом действия, усвоению новой учебной информации носят служебный характер и призваны способствовать более эффективному решению данной проблемы.

Данная трактовка учебно-познавательной деятельности имеет методологический характер для организации школьного обучения особенно в старших классах. В связи с этим очень современно и своевременно звучат слова Сергея С.Г. Гессена: «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, столько 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 восприимчиком рожденного учеником знания» [4, с. 246].



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 добыванию, переработке и применению информации, в нашей классификации общеучебные умения сгруппированы следующим образом:

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 [9; 10; 3, с. 337-357].

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 – внесения в деятельность определенных корректив; вновь получения информации о процессе и результатах деятельности и т.д. вплоть до решения учебно-познавательной проблемы. Такое понимание учебно-познавательной деятельности определяет приоритетное значение учебно-управленческих умений, направленных на формирование и формулирование учебно-познавательной цели, проектирование ее выполнения, и заставляет



рассматривать учебно-информационные и учебно-логические умения как средство достижения данной цели.

Кратко определим содержание данных групп общеучебных умений.

Учебно-управленческие умения. Авторы федерального государственного образовательного стандарта общего образования определяют регулятивные действия как действия, которые «обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности» [6, 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. Естественно, что в основу выделения группы учебно-организационных умений была положена последняя трактовка понятия «организация», т.е. как функции управления.

Подобная трактовка обнажает несостоятельность попытки свести учение как самоуправляемую деятельность обучающегося только к одной функции управления – к функции организации деятельности. Еще в 1970-е годы 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» [13, 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 [13, 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».

В основе классификации данной группы умений положена логика самоуправления учебно-познавательной деятельностью учащегося. Трактовка учения вообще и учебно-познавательной деятельности особенно как самоуправяемого 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**, 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 [8, с. 5-16]. 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 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 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.

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.

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 [5, 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 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 [1, с. 138]. 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.

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.

Учебно-логические умения. Как известно, мышление, 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 [7, 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, т.е. не только для мышления, но и для воображения, памяти, внимания, речи и т.д. [11].

В соответствии с типом задач, которые решаются в процессе мыслительной деятельности, условно выделяют три основных вида мышления, которые тесно связаны между собой:

- *Наглядно-действенное (предметно-действенное) мышление* – это процесс решения задач, в котором преобладают практические действия с реальными материальными предметами (например, приготовление кулинарного блюда, ремонт автомобиля). Психологи считают, что данный вид мышления начинает появляться у человека в период с рождения до 4 лет, а развивается всю последующую жизнь.

- *Наглядно-образное мышление* – это решение задач, в котором на первый план выступают действия с образами (например, создание модели свадебного платья, разработка архитектурного проекта, написание стихотворения). По мнению психологов, данный вид мышления развивается



на протяжении всей жизни, а зарождается в период с 2 до 7 лет. Именно в это время начинают формироваться ростки высших нравственных чувств – совесть, товарищество, чуткость.

- *Логическое* (понятийное, абстрактно-логическое, словесно-логическое) мышление – это решение задач, которое сначала и до конца осуществляется на основе готовых знаний, выраженных в понятиях, суждениях и умозаключениях (например, решение физической задачи, доказательство теоремы). Данный вид мышления еще называют «взрослым», он складывается с 5 до 10 лет, а в дальнейшем человек неустанно пытается его совершенствовать [2, с. 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.

Если первые два типа мышления присутствуют и у животных, то третий тип присущ только человеку, он носит социальный характер, т.е. формируется и развивается в процессе человеческого общения. Если умения в первых двух типах мышления можно довести до состояния навыка посредством тренировок, то умения интеллектуального свойства не просто нельзя превратить в навык, но и овладевать индуктивным путем малопродуктивно. Так, верхом педагогической наивности будет вера в то, что можно научить ребенка метапредметному умению анализировать информацию посредством бесконечных тренировок по морфологическому и словообразовательному разбору, даже обучению лингвостилистического анализа текста. Отнюдь. Эффективным является только дедуктивный путь: от общего к частному. Однако как только у ребенка будет сформировано представление об общеучебной сущности анализа, им будут освоены теоретико-инструктивные знания о корректном осуществлении данного умения, вот тогда потребуются и фонетическая, и синтаксическая, и морфологическая разборы, и другие предметно окрашенные алгоритмы, демонстрирующие гностический потенциал анализа в выявлении и разрешении познавательных проблем.

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 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.

Умения в классификации разделены на умения начальной и основной школы, учитывая общеобразовательный приоритет первых двух уровней обучения, в границах которых собственно и формируются представления о данных умениях, закладываются технологические основы их использования. Очевидно, что в соответствии с профильным приоритетом старшей школы общеучебные умения в старших классах уже не формируются, они должны активно использоваться и развиваться при решении сложных учебно-познавательных проблем, лежащих в предметных, межпредметных и метапредметных плоскостях [17; 18].

В отличие от учебно-управленческих и учебно-информационных умений, сгруппированных в два блока – для начальной и основной школы, учебно-логические умения представлены целостно для этих ступеней общего образования. Это объясняется следующим. 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.

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.

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» 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 формировании календарно-тематического планирования по учебным дисциплинам, разработке дидактических комментариев, определении методик формирования и развития умений, создании 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.

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, в том числе исследований Научной школы А.В. Хуторского [12; 19-25].

Обязательной составной частью нашей классификации является объяснительная записка, которая рельефно представляет



классификационные основания и исходные теоретические позиции классификации общеучебных умений.

С нашей точки зрения, классификация общеучебных умений должна отвечать следующим требованиям: соблюдать логические правила построения классификации; создаваться с учетом последних достижений не только психологии, но и педагогики, гносеологии; обладать обоснованными в пояснительной записке основаниями для классификации умений; содержать конкретные операционально представленные формулировки умений; включать определение необходимых понятий и алгоритмов реализации умений (т.е. по П.Я. Гальперину: ориентировочных основ действия); иметь удобную для пользователя нумерацию умений.

В связи с тем, что сформированность общеучебных умений – это результат усилий всего педагогического коллектива, настоятельно требуется управленческое сопровождение взаимодействия учителей конкретной школы. Управление образовательным процессом должно обеспечивать скоординированность деятельности учителей, работающих в одном классе, и преемственность деятельности педагогов начальной, основной и полной школы. Реализация этих требований позволяет значительно повысить эффективность овладения общеучебными умениями, обеспечить более высокий уровень их сформированности, предупредить деформацию или «угасание» тех или иных умений у учащихся средней школы.

Следует отметить, что если в начальной школе, учитывая специфику организации образовательного процесса, основанную на преимущественном преподавании основных учебных предметов одним учителем, необходимость в координации деятельности педагогов по формированию и развитию общеучебных умений не столь очевидна, то в старших классах этот аспект проблемы является ключевым. Следует учитывать, что современная полная школа – это профильная ступень обучения. В этом случае общеучебные умения уже должны активно использоваться старшеклассниками при углубленном изучении отдельных предметов программы полного общего образования. В связи с этим необходимость теоретического и технологического решения проблемы управления развитием общеучебных умений особенно актуальна именно для основной школы.

Ретроспективный анализ теоретических основ определения содержания и классификации общеучебных умений школьников позволяет утверждать, что подавляющее большинство исследователей огромное внимание



уделяло данным умениям как важнейшему компоненту содержания образования. Особо актуальным становится формирование и развитие общеучебных умений с точки зрения компетентностного подхода, т.к. он выдвигает на первое место не информированность ученика, а умения разрешать проблемы. В связи с тем, что умения учиться являются фундаментом учебно-познавательной деятельности человека на протяжении всей его жизни, настоятельно требуется обоснование рассмотрения общеучебных умений не только как еще одного компонента содержания образования, но и как деятельностной основы учебно-познавательной компетентности.

Отечественные дидакты пытались определить содержание общеучебных умений; искали общее основание для их классификации и проводили различную группировку умений; устанавливали специфические особенности отдельных групп умений; выявляли динамику развития каждой группы; определяли роль конкретных предметов в совершенствовании общеучебных умений. Однако следует отметить, разработанные в 70-80-е годы программы общеучебных умений были сориентированы в основном на учебные программы того времени. Большую путаницу в осмысление феномена общеучебных умений внесли авторы федерального государственного образовательного стандарта общего образования (2009-2017 гг.). Стандарт страным образом определил универсальные учебные действия и межпредметные понятия как единственные компоненты метапредметных образовательных результатов. А сами универсальные учебные действия были отождествлены с общеучебными умениями (с. 14, 18.2.1 ФГОС ООО). Данным вариантам перечней и программам характерно отсутствие обоснованного основания для классификации общеучебных умений, недостаточная конкретность и операционность представления каждого умения; неясность требований к уровню их сформированности. Поэтому по-прежнему остро стоит проблема отсутствия единого определения состава и структуры общеучебных умений. Кроме того проблема общеучебных умений, чаще всего представляемая как проблема методическая, не получила достойного системного методического решения в отечественной педагогике. Так, отсутствует целостный пакет методик развития общеучебных умений, ориентированный на базовые и профильные общеобразовательные дисциплины школы. Для обеспечения целенаправленного освоения общеучебных умений необходим элективный курс. Помимо этого недостаточно теоретической обоснованности и технологической разработанности управленческо-методического обеспечения развития общеучебных умений учащихся школы. Все это приводит к тому, что



результаты российских и международных исследований образовательных достижений учащихся свидетельствуют о недостаточном владении старшеклассниками общеучебными умениями.

Проблема формирования и развития общеучебных умений представляется нам сложной системной проблемой, имеющей идеологические, дидактические, методические и управленческие аспекты:

Во-первых, значение общеучебных умений, обычно, сводится только к их трактовке под лозунгом «учись учиться». Однако важность этой группы умений определяется тем, что это инструментальный фундамент учебно-познавательной деятельности человека на протяжении всей его жизни. Поэтому и учебно-познавательную компетентность следует рассматривать как фактор формирования академической и профессиональной мобильности личности. Этим определяется ключевая роль общеучебных умений в образованности человека.

Во-вторых, подчас системное образование – группа общеучебных умений, обладающая всеми признаками сложной системы (т.е. целостностью, взаимозависимостью, элементным составом и т.д.), рассматривается лишь как некая совокупность некоторых случайно указанных умений. К сожалению, по-прежнему отсутствует целостная федеральная классификация, представляющая подробно и в динамике общеучебные умения. Аморфный перечень универсальных учебных действий, представленный во ФГОС ОО, не может считаться корректной классификацией общеучебных умений.

В-третьих, объективно существующая сейчас и еще долго востребованная в будущем классно-урочная система, разбивающая содержание образование на отдельные учебные дисциплины, во многом препятствует решению проблемы общеучебных умений. Требуется простое, но эффективное решение, с одной стороны, учитывающее объективный характер классно-урочной системы, а с другой – рассматривающее проблему общеучебных умений не примитивно – только как методическую, но и как проблему идеологическую – убежденности всего педагогического коллектива в приоритетности решения данной проблемы.

В-четвертых, проблема общеучебных умений, чаще всего представляемая как проблема методическая, не получила достойного системного методического решения в отечественной педагогике. Экспериментально доказана эффективность ряда дидактических условий, локально на



учебном материале отдельных тем, отдельных предметов, в определенном классе отработана методика формирования того или иного умения. Однако практическое решение этой проблемы предполагает выстраивание сложной управленческо-методической цепочки: учебный план, учебная программа, учебник, учебное и методическое пособия, поурочные разработки, конкретные методики.

В-пятых, чаще всего проблема общеучебных умений рассматривается с методической точки зрения – реже с управленческой. Однако общеучебный характер этой группы умений строго обязательно обуславливает участие большинства педагогов в этой работе, что опять-таки в обязательном порядке предполагает управление этим процессом. Необходимо обеспечить координацию деятельности учителей, работающих в одном классе, и преемственность учителей, работающих в различных уровнях общего образования. Таким образом, решить проблему качества формирования и развития общеучебных умений невозможно без соответствующего решения проблемы управления качеством этого процесса.

Такое системное рассмотрение проблемы общеучебных умений, как проблемы идеологической, управленческой, дидактической, методической, обусловило следующий состав внутришкольной системы формирования и развития общеучебных умений учащихся:

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

Блок 2. Классификация общеучебных умений как внутришкольный стандарт.

Блок 3. Дидактические комментарии классификации общеучебных умений.

Блок 4. Учебно-методический комплекс специальных занятий, способствующих целенаправленному формированию и развитию общеучебных умений учащихся.

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

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



Блок 7. Портфолио как внутришкольный способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных социокультурных достижений учащегося.

Блок 8. Образовательные программы воспитательных акций, демонстрирующих позитивный потенциал социокультурных ценностей учебно-познавательной деятельности.

Блок 9. Дополнительные общеобразовательные программы детских объединений познавательной направленности, способствующие развитию готовности учащихся осуществлять самоуправляемую учебно-познавательную деятельность.

16

Кратко прокомментируем основные позиции состава данной системы:

Блок 1. Социально-педагогические ценности формирования и развития общеучебных умений. Социально-педагогические ценности – это убеждения педагогического коллектива о назначении образовательного учреждения, основных направлениях и средствах, которые позволяют это назначение реализовать. Принятая ценность обуславливает деятельность педагогов и управленцев, определяет понимание того, какое решение следует считать допустимым и недопустимым. Фиксирование приоритетов способствует установлению единого идеологического пространства школы, критериев качества ее деятельности, создает основу для уточнения и стабилизации конкретных образовательных целей, в частности, совершенствования учебно-познавательной компетентности. 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 разрешения в стенах школы зависит не только осознанность и прочность знаний, но и развитие и воспитание личности ученика» [8, с. 146]. В связи с этим данная проблема рассмотрена 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, 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, социального института, призванного реализовать программу общего образования;
- как фактор, обеспечивающий реализацию современной политики непрерывного образования, получения профессии, повышения квалификации, формирования профессиональной мобильности личности.

Подобное рассмотрение учебно-познавательной компетентности предполагает, что ее владение учащимися включает:

- Во-первых, знание способов и приемов познания, высших образцов познавательной деятельности;
- Во-вторых, необходимо не просто знать методы познавательной деятельности, эффективного учения, а в совершенстве владеть ими;
- В-третьих, ученик не только должен уметь находить решения уже известных познавательных задач, ранее найденных вместе с учителем, но и самостоятельно находить новые решения в новых нестандартных познавательных ситуациях;
- В-четвертых, ученик, владеющий учебно-познавательной компетентностью, не только умеет творчески учиться, но и хочет учиться, ему интересно учиться, у него проявляются широкие познавательные интересы в различных учебных дисциплинах, яркие интеллектуальные потребности.

Успешное осуществление данной работы предполагает вовлечение в нее педагогов, убежденных в необходимости научить детей эффективно



приобретать и применять знания. Естественно, что все это отражается на качестве профессиональных знаний и умений учителей, стабилизации убеждений в актуальности совершенствования учебно-познавательной компетентности, вовлечения в эту работу других педагогов школы. Важность неформального принятия и формального утверждения педсоветом социально-педагогических ценностей заключается не только и не столько во владении учителями программой умений и методиками их формирования, а в созидательной энергии убеждения всего школьного коллектива в необходимости целенаправленного совершенствования общеучебных умений.

Блок 2. Единая классификация общеучебных умений как внутришкольный стандарт. В связи с тем, что сформированность общеучебных умений – это результат усилий всего педагогического коллектива, настоятельно требуется координация взаимодействия учителей конкретной школы. Прежде всего, педагоги школы должны использовать единые подходы к классификации, составу общеучебных умений.

В качестве такой классификации общеучебных умений мы предлагаем классификацию, разработанную Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщиковым [3; 9; 10]. Классификация получила определенное признание в среде теоретиков и практиков. Так, доктор педагогических наук В.В. Гузеев [14] на странице «Педагогический дискуссионный клуб» сайта «Российский образовательный портал» весьма лестно отозвался о данной программе во время дискуссии «Для развития средней школы выбран не тот путь!»: «Пока наблюдались только более или менее удачные попытки описать комплекс общеучебных умений. На мой взгляд, самая продуктивная версия была разработана и принята на региональном законодательном уровне в Челябинске [15]. Более компактно, но менее понятно, комплекс общеучебных умений и навыков изложен в образовательном стандарте [16].»

Блок 3. Методические и дидактические комментарии классификации общеучебных умений. Классификация общеучебных умений учащихся сопровождается дидактическими комментариями, носящими справочный характер. Предназначение данных комментариев, сформированных педагогами школы, заключается в еще большей конкретизации содержания формулировок общеучебных умений. Так, например, в программе содержится умение «2.1.23. Составлять конспекты письменного текста». В комментарии дается определение понятия «конспект», содержится классификация конспектов, предлагаются правила конспектирования и



редактирования конспекта. Таким образом, 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?». Дидактические комментарии позволяют устранить возможные разночтения в понимании умений педагогами школы.

Дидактические комментарии разработаны именно к данной программе, поэтому номер комментария соответствует номеру умения в программе общеучебных умений. Если та или иная норма взята из какой-либо книги, статьи, то формулировка комментария сопровождается указанием источника, из которого была взята. Что позволяет, во-первых, сформировать в целом не противоречивые комментарии, взятые из комплементарных по отношению друг к другу теоретических или методических работ, во-вторых, при возможной корректировке того или иного комментария обратиться к первоисточнику, глубже понять позицию автора, определить приемлемые границы изменений.

Все дидактические комментарии условно делятся на четыре части:

- Во-первых, комментарии, содержащие жесткие нормы, например, федеральные нормы, связанные с библиографическими описаниями, или региональные нормы, определяющие классификацию проектных и исследовательских работ учащихся;
- Во-вторых, комментарии, которые представлены одним из возможных вариантов школьных требований, например, алгоритма разработки плана или требований к составу и ведению письменных работ учащихся;
- В-третьих, комментарии-примеры, иллюстрирующие некоторые требования к осуществлению того или иного умения.
- В-четвертых, дидактические комментарии сопровождают не только отдельные умения, но и каждую группу умений предваряет концептуальный, мотивационный комментарий, поясняющий не только суть и место данной группы умений в классификации, но и по возможности поясняющий важность этих умений для учебно-познавательной деятельности учащихся.

Таким образом, дидактические комментарии отражают позицию педагогов конкретной школы в понимании содержания общеучебных умений.



Для повышения эффективности освоения умений учениками в школе целесообразно сформировать дидактические комментарии к программе общеучебных умений, конкретизирующие ответы на вопросы «Что нужно уметь делать?» и «Как нужно делать?». Данные комментарии, обращенные к учащимся того или иного уровня обучения, представляют собой пакет определений понятий, правил, норм, алгоритмов осуществления конкретного умения. Таким образом, дидактические комментарии доводят до сведения учащихся единую точку зрения педагогов школы на то, как корректно применять то или иное умение.

Возможно, что в нескольких школах будет единая классификация общеучебных умений, но дидактические комментарии могут быть 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.

Единые общешкольные подходы к классификации, составу общеучебных умений должны привести к единым комментариям, а впоследствии – и к скоординированному пакету методик развития общеучебных умений. Участие педагогов в разработке общешкольных дидактических комментариев обеспечивает освоение содержания классификации, понимание взаимообусловленности формулировок общеучебных умений, намечает подходы к выбору методик развития.

Блок 4. Учебно-методический комплекс специальных занятий, способствующих целенаправленному развитию общеучебных умений учащихся. Эффективная деятельность педагогов школы по формированию и развитию общеучебных умений основывается на овладении учащимися ценностями учебно-познавательной компетентности, на целостном видении общеучебных умений и освоении школьниками теоретических и технологических позиций их осуществления. Это предполагает разработку учебных программ специальных 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 обязательных средств



такого внедрения является учебно-методический комплекс элективного курса, способствующего целенаправленному развитию общеучебных умений учащихся. В формате элективного курса эти условия предстают в концентрированном виде. Однако эффективность преподавания элективного 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 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 элективного, способствующего целостному освоению основных теоретических и технологических позиций общеучебных умений, может быть выбран курс «Азбука логичного мышления». С нашей точки зрения, данный курс является одним из необходимых компонентов управленческо-методического обеспечения формирования и развития общеучебных умений учащихся.

Блок 5. Методические нормы формирования и развития общеучебных умений учащихся в границах общеобразовательных учебных дисциплин. Посредством одного элективного курса невозможно обеспечить развитие общеучебных умений. В связи с тем, что в соответствии с учебным планом старшей школы базовым и профильным общеобразовательным предметам отдано 80% учебного времени, именно при их изучении у учащихся возникает потребность в определенных общеучебных умениях и в процессе овладения содержанием этих дисциплин происходит закрепление данных умений.

Эффективным средством внедрения в образовательный процесс классификации общеучебных умений, комментариев к ней является их активное и скоординированное использование в границах всех базовых и профильных общеобразовательных дисциплин. Одним из обязательных условий успешности данной работы является принятие и утверждение общешкольных методических норм к развитию 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 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 учебно-познавательной деятельности школьников. Основанием для этой работы может быть содержание учебной темы, всего учебного курса и частные методики преподавания конкретной учебной дисциплины.

В графе «Образовательные цели учебного занятия» прописываются только на четверть (триместр) вперед. Формулирование данных целей играет роль 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 следующей 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 тему вперед.

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



1. Данное умение должно выступать в качестве предмета обучения. 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 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 классификации общеучебных умений.

Блок 6. Управленческо-методические нормы организации и осуществления проектной и исследовательской деятельности учащихся. Эффективное развитие общеучебных умений предполагает, что они станут предметом освоения не только на репродуктивном уровне, но в творческих ситуациях при решении учебно-познавательных проблем. Проектная и исследовательская деятельности не только создают 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 во внеучебную деятельность и дополнительное образование. 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.

Блок 7. Портфолио как внутришкольный способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных социокультурных достижений учащегося. Очевидна огромная роль портфолио в развитии учебно-управленческих умений учащихся, а именно умений анализировать и оценивать собственную учебную деятельность. Как известно, портфолио – позволяет учитывать результаты, достигнутые учащимся в разнообразных видах деятельности (учебной, проектно-исследовательской, художественно-эстетической, социальной и др.), и является одним из средств деятельностного подхода к образованию. Как известно, портфолио не исключает, а напротив – дополняет, повышает объективность традиционной системы контроля и оценки образовательных достижений обучающихся, которая, как правило, направлена на проверку репродуктивного уровня усвоения информации, фактологических предметных знаний и умений. В то же время ведение портфолио способствует повышению образовательной активности обучающихся, росту уровня осознания ими своих целей и возможностей, что делает выбор содержания и формы индивидуального образования более достоверным и ответственным. Кроме того, предназначение портфолио заключается в поддержании высокой образовательной мотивации учащихся в процессе обучения, т.к. портфолио может являться основанием для автоматического выставления отметки за некоторые зачеты.

Нас же данный документ привлекает тем, что он максимально развивает как умения стратегического планирования, так рефлексивной деятельности школьников, расширяет возможности их самообразования. Портфолио тактично, но одновременно императивно ставит учащихся в позицию коллег педагогов, ибо образование обучающихся становится, в том числе и



их делом. Лонгированная работа с портфолио побуждает учащихся стремиться объективно определять собственные образовательные проблемы, и, воспользовавшись возможностями, которые предоставляет школа, попытаться их разрешить.

Как известно, портфолио может состоять из трех основных частей:

Портфолио документов включает подлинники или копии сертифицированных (документированных) индивидуальных образовательных достижений. Похвальные грамоты, благодарственные письма, сертификаты и другие документированные поощрения помещаются в первом разделе портфолио.

Портфолио отзывов может включать в себя характеристики отношения учащегося к различным видам деятельности, представленные учителями, родителями, одноклассниками, работниками системы дополнительного образования и др., а также письменный анализ самого школьника своей конкретной деятельности и ее результатов. Второй раздел портфолио обычно представлен в виде текстов заключений, рецензий, отзывов, резюме, эссе, рекомендательных писем и прочее.

Портфолио работ представляет собой краткое представление различных проектных и исследовательских работ, а также описание основных форм и направлений образовательной и социокультурной активности: участие в научно-практических конференциях, конкурсах, учебных лагерях, прохождение элективных курсов, различного рода практик, спортивных и художественных достижений и др. третий раздел портфолио оформляется в виде творческой книжки ученика с приложением его работ или описаний, представленных в виде текстов, электронных версий, фотографий, видеозаписей.

Скромный формат статьи не позволяет подробно представить и описать другие блоки внутришкольной системы формирования и развития общеучебных умений: образовательные программы воспитательных акций, демонстрирующих позитивный потенциал социокультурных ценностей учебно-познавательной деятельности; дополнительные общеобразовательные программы детских объединений познавательной направленности, способствующие развитию готовности учащихся осуществлять самоуправляемую учебно-познавательную деятельность.

Заметим, что реализация каждого блока данной системы по отдельности не приведет к формированию и развитию общеучебных умений учащихся. Это



может быть достигнуто в том случае, если все свои усилия руководители и педагогический коллектив школы направят на достижение всей системы блоков. Поэтому элективный курс гносеологической направленности занимает важное место во внутришкольной системе управления формированием и развитием общеучебных умений. Так, он позволяет закладывать у учащихся теоретические и технологические 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 формированию и развитию общеучебных умений учащихся. Кроме того, проектные и исследовательские работы, иницируемые в границах элективного курса, могут получить развитие и во внеучебное время, выходя тем самым за рамки учебного предмета. Более того, инструктивные знания и необходимые исследовательские умения, формируемые в границах элективного курса, требуют дальнейшего совершенствования и применения в разнообразных проектах, которые, может быть, элективный курс в полной мере не представляет учащимся. В процессе многолетней экспериментальной работы мы убедились, что учебно-методический комплекс элективного курса гносеологической направленности является наиболее обязательным компонентом внутришкольной системы освоения учащимися общеучебных умений.

Литература

1. Блюменау Д.И. Информация и информационный сервис. – Л.: Наука, 1989. – 192 с.
2. Венгер Л.А. Психология/ Л.А. Венгер, В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1988. – 366 с.
3. Воровщиков С.Г. Теория и практика метапредметного образования: поиски решения проблем / С.Г. Воровщиков, В.А. Гольдберг, С.С. Виноградова и др. – М.: «5 за знания», 2017. – 364 с.
4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.



5. Годин В.В. Информационное обеспечение управленческой деятельности / В.В. Годин, И.К. Корнеев. – М.: Мастерство; Высшая школа, 2001. – 240 с.
6. 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.
7. Когнитивная психология / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
8. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999. – 224 с.
9. Татьянченко Д.В. Общеучебные умения: очарование очевидного / Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков. – Челябинск: ЦНТИ, 1996. – 86 с.
10. Татьянченко Д.В. Развитие общеучебных умений школьников / Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 115-126
11. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследований. – Томск: Изд-во Том. ун-та. М.: Изд-во «Барс», 1997. – 392 с.
12. Хуторской А.В. Дидактика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2017. – 720 с.
13. Шамова Т.И. Избранное. – М.: Центральное издательство, 2004. – 320 с.
14. Гузеев В.В. Мнение / вопрос. Дискуссия «Для развития средней школы выбран не тот путь» // <http://www.auditorium.ru/discuss/theme/gb.php?step=view&page=5>
15. Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Организационно-методические условия развития общеучебных умений школьников // Школьные технологии. – 2002. – № 5. – С. 42-55
16. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Начальное общее образование. Основное общее образование / Министерство образования Российской Федерации. – М. 2004. – 221 с.
17. Воровщиков С.Г. К вопросу о проектировании теории метапредметного образования. [Электронный ресурс] // Вестник Института образования



человека. – 2016. – №1. <http://eidos-institute.ru/journal/2016/100/> . – В надзаг: Института образования человека, e-mail: vestnik@eidos-institute.ru

18. Воровщиков С.Г. Сценарирование метапредметного учебного занятия. [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2016. – № 1. - С. 11. <http://eidos.ru/journal/2016/100/>. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: journal@eidos.ru

19. Хуторской А.В. Методологические основания педагогической инноватики // Школьные технологии. – 2005.– №4. – С. 16-19.

20. Хуторской А.В. Типологии педагогических нововведений // Школьные технологии. – 2005. – № 5. – С. 10-24.

21. Хуторской А.В. Школа эвристической ориентации // Школьные технологии. – 1999. – №4. - С.292-302.

22. Хуторской А. В. Человекообразное обучение на уроке – цели и задачи эксперимента // Интернет-журнал «Эйдос». - 2008. - 12 июля. <http://eidos.ru/journal/2008/0712-1.htm>. - В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.

23. Хуторской А.В. Биографии учёных в системе обучения Л.Н. Хуторской // Народное образование. - 2015 - №9. - С. 117-125.

24. Хуторской А.В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности. [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2012. – №1. <http://eidos-institute.ru/journal/2012/100/> . – В надзаг: Института образования человека, e-mail: vestnik@eidos-institute.ru

25. Хуторской А.В. Доктрина образования человека в Российской Федерации (проект) // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2015. - №1. - С. 44-49.

--

Для ссылок:

Воровщиков С.Г. К обоснованию типологии общеучебных образовательных результатов. [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2017. – №1. <http://eidos-institute.ru/journal/2017/100/>. – В надзаг: Института образования человека, e-mail: vestnik@eidos-institute.ru



**Методология педагогики :
человекообразный подход**

Хуторской А.В.



[Подробнее об издании >>](#)

Доктрина образования человека

Хуторской А.В. Доктрина образования человека в Российской Федерации.



[Подробнее об издании >>](#)

Концепция научной школы

Хуторской А.В. Концепция научной школы человекообразного образования.



[Подробнее об издании >>](#)

Книги для учителя

[Хуторской А.В. Системно-деятельностный подход в обучении](#)



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