

Внутришкольная система развития учебно-познавательной компетентности учащихся: опыт системного проектирования

С.Г. Воровщиков

В настоящее время в условиях нормативно-душевого финансирования, новой системы оплаты труда, напряжённой демографической ситуации общеобразовательные учреждения оказались в достаточно жёстких условиях конкурентного выживания. Это объективно обуславливает необходимость их динамичного развития. В связи с этим очевидна потребность в новых формах взаимоотношения практиков, вынужденных решать нестандартные психолого-педагогические и управленческо-методические проблемы, и теоретиков, обладающих экспертными знаниями и владеющих эффективными технологиями управленческо-педагогического консалтинга. Одним из перспективных направлений взаимодействия школ, находящихся в состоянии развития, и специалистов, готовых помочь школе в разрешении её уникальных инновационных проблем, является организация Департаментом образования города Москвы сетевых экспериментальных площадок. Заметим, обычно инновационные проблемы определяют как проблемы, не имеющие в теории и практике аналогов решения. Подчас решение инновационной проблемы возможно спроектировать только посредством экспериментальной работы. Таким образом, востребована деятельность не по внедрению неких новшеств, а экспериментальная деятельность по решению актуальных проблем, сопровождающаяся разработкой и апробацией этих новшеств при активном взаимодействии сотрудников школы и научного консультанта.

Необходимо признать, что школу не может устраивать сотрудничество с вузами, когда вузовские преподаватели выступают только в качестве источника информации. Нам представляется малоэффективной репродуктивная передача профессиональной информации на всякий случай — авось когда-нибудь пригодится или по принципу: «это должен знать каждый». В этом случае руководители школы и педагоги воспринимаются не как партнёры в решении проблемы, а как обучаемые.

Значительно продуктивнее взаимодействие научного консультанта с управленцами и педагогами по определённым правилам в соответствии с обсуждённой и утверждённой программой эксперимента по разработке и реализации способов решения

реальных проблем. При этом совершенствование профессиональной компетентности педагогов, вовлечённых в экспериментальную деятельность, осуществляется посредством не просто практико-ориентированной, а проблемно-ориентированной деятельности. Сначала объективно возникает проблема образовательного процесса, потом происходит её субъективное осознание как лично значимой, социально актуальной и понимание необходимости компетентного решения, затем возникает потребность в определённых педагогических, методических, психологических, управленческих знаниях и умениях по её разрешению.

В качестве иллюстрации совместной деятельности научного консультанта и педагогических коллективов нескольких школ можно привести работу *сетевой экспериментальной площадки МПГУ «Управление формированием и развитием учебно-познавательной компетентности учащихся»*. Начиная с 2007 года, в экспериментальную площадку входят следующие школы: №№ 693 (директор — Карпова С.Е., к.п.н.), 1726 (Золотарёва О.А., к.п.н.). Во многом деятельность этих школ основывается и развивает те содержательные и технологические разработки, которые созданы в границах городской экспериментальной площадки, работающей по аналогичной теме: №№ 26 (директор — Орлова Е.В., к.п.н.), 71 (Разумовская Р.М.), 535 (Каюда Г.П.), 544 (Данилкина Т.Д.), 870 (Кузнецова Л.Б.), 879 (Мальцева О.Ф.), 1179 (Горшкова Г.Д.), 1280 (Рыженко Т.С.), 1526 (Болдина Т.Г.).

В «Стратегии модернизации общего образования» приоритетное место среди ключевых компетенций предоставлено компетенции в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанной на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации. В современном мире декларативное знание само по себе перестаёт быть ценностью. Существенным становится не то, что нового узнал учащийся, а чему он научился. Компетентностный подход наполняет возвратный глагол «учитьСЯ» подлинным смыслом, это означает необходимость развивать у учащегоСЯ способность к учению, ибо «ничему нельзя научить, можно только научиться». Поэтому учебно-познавательную компетенцию следует рассматривать как фактор социальной конкурентоспособности старшеклассника, ибо она позволяет получить качественное общее среднее образование, затем овладеть профессией, достичь необходимой квалификации, при необходимости сменить специальность.

Однако развитию у учащихся готовности к самостоятельному осуществлению самоуправляемой деятельности по решению реальных познавательных проблем препятствует отсутствие у школы теоретически обоснованного определения содержания учебно-познавательной компетенции, учебно-методического обеспечения её формирования и развития, соответствующего внутришкольного управленческого сопровождения. Следует отметить, что компетентностный подход к содержанию общего образования — новое явление для отечественной дидактики. Ведь до недавнего времени феномен компетенции и компетентности ассоциировался, прежде всего, со сферой профессионального образования. Поэтому следует признать, что в настоящее время в отечественной педагогике отсутствует единая теоретическая концепция компетентностно-ориентированного образования, что приводит к очевидным противоречиям и затруднениям в педагогической практике.

Развитие учебно-познавательной компетентности невозможно усилиями только одного учителя, как бы он талантлив ни был. Необходим целостный педагогический коллектив, понимающий важность данной компетентности, обладающий необходимым уровнем профессиональной компетентности, экипированный соответствующими учебно-методическими комплексами, обеспеченный управленческим сопровождением. Поэтому решение данной проблемы, имеющей идеологические, содержательные, дидактические, методические, управленческие аспекты, требует разработки целостной внутришкольной системы развития учебно-познавательной компетентности.

Учитывая формат статьи, штрихами представим лишь контур состава *внутришкольной системы развития учебно-познавательной компетентности учащихся*:

1. Социально-педагогические ценности развития учебно-познавательной компетентности.
2. Модель содержания учебно-познавательной компетенции.
3. Учебно-методические комплексы специальных занятий, способствующих целенаправленному развитию учебно-познавательной компетентности учащихся.
4. Методические требования к развитию учебно-познавательной компетентности учащихся в границах традиционных общеобразовательных дисциплин.
5. Управленческо-методические рекомендации по организации и осуществлению проектной и исследовательской деятельности учащихся.
6. Портфолио образовательных достижений учащихся.

Блок 1. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Социально-педагогические ценности — это убеждения педагогического коллектива о назначении образовательного учреждения, основных направлениях и средствах, которые позволяют это назначение реализовать. Важность неформального принятия и формального утверждения педсоветом социально-педагогических ценностей заключается в созидательной энергии убеждения всего школьного коллектива в необходимости целенаправленного совершенствования учебно-познавательной компетентности. Тем самым закладываются основы новой образовательной парадигмы, знаменующей собой переход школы от декларации «учись учиться» к реальному освоению учениками целостной системы методов учения и познания.

Блок 2. МОДЕЛЬ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.

В настоящее время сложился перспективный подход к разграничению понятий «компетенция» и «компетентность». Так, если **компетенция** задаёт круг предназначений, обязанностей, веер задач, которые должны решаться, то **компетентность** — это владение, обладание соответствующей **компетенцией**, включающее личностное отношение к ней и предмету деятельности. Таким образом, **компетенция** — это заданное содержание **компетентности**, которое необходимо освоить, чтобы быть компетентным.¹

При моделировании **содержания учебно-познавательной компетенции** мы опирались на культурологическую концепцию содержания образования И.Я. Лернера,

¹ Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования// Народное образование. 2003. № 2. С. 58 — 64.

М.Н. Скаткина, В.В. Краевского² и модифицированную нами³ версию структуры содержания ключевой образовательной компетенции, предложенную А.В. Хуторским .⁴

Предлагаемая модель содержания учебно-познавательной компетенции имеет следующую структуру:

- *Круг объектов действительности и познания, по отношению к которым вводится учебно-познавательная компетенция.* В качестве объектов, по отношению к которым проявляется учебно-познавательная компетенция, выступает сама учебно-познавательная деятельность: ценности познания, учения, общие принципы гносеологии как теории познания, категориальный строй науки в целом; методы научного исследования; техники, повышающие эффективность учебно-познавательной деятельности. Таким образом, рефлексивный характер учебно-познавательной деятельности предполагает, что она не просто направлена на получение новых знаний, но и на сам процесс получения этого нового знания.
- *Социальная и личностная значимость учебно-познавательной компетенции.* Владение учебно-познавательной компетентностью предполагает её восприятие в нескольких ипостасях: как фактор академической мобильности ученика, т.е. успешности его учёбы в школе и готовности продолжения обучения в учреждениях профессионального образования; как фактор профессиональной мобильности, обеспечивающий реализацию современной политики непрерывного образования, получения профессии, повышения квалификации; как фактор, повышающий эффективность работы школы, социального института, призванного реализовать программу общего образования.
- *Совокупность знаний о системе объектов действительности и познания, по отношению к которым вводится учебно-познавательная компетенция.* В соответствии с совокупностью образовательных объектов, по отношению к которым вводится учебно-познавательная компетентность, определяется система знаний, раскрывающая ценности, теории и технологии учебно-познавательной деятельности. Владение учебно-познавательной компетентностью предполагает наличие особым образом организованных (концептуальность, технологичность, вербализированность, гибкость) знаний декларативного (знаний о фактах, законах, понятиях) и процедурного характера (знания о методах и способах познания), позволяющих применять их при решении стандартных и нестандартных познавательных проблем.
- *Совокупность умений и навыков, входящих в учебно-познавательную компетенцию.* Деятельностная составляющая включает: общенаучные и частнопредметные способы познавательной деятельности; общеобразовательные способы учебной деятельности, прежде всего общеучебные умения, направленные не на достижение научных открытий, а на образовательные результаты ученика.

Таким, образом, под **учебно-познавательной компетентностью** мы будем понимать владение учащимися комплексной процедурой, интегрирующей совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний и умений и позволяющей эффективно осуществлять самоу-

² Краевский В.В. Дидактика средней школы/ В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Н.М. Шахмаев. Под общ. ред. М.Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1982. 319 с.

³ Воровщиков С.Г. Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент: Монография. М.: АПК и ППРО, 2006. 160 с.

⁴ Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика/ В.В. Краевский, А.В. Хуторской. М.: Академия, 2007. С. 133 — 152.

правляемую деятельность по решению реальных учебно-познавательных проблем, которая сопровождается овладением необходимыми для их разрешения знаниями и умениями по добыванию, переработке и применению информации.

Общеучебные умения как универсальные для многих школьных предметов способы получения и применения знаний являются важнейшим деятельностным компонентом учебно-познавательной компетентности школьника.

В нашей **классификации общеучебных умений**¹ расклассифицированы в три большие группы:

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 умений содержит конкретные операционально представленные формулировки умений. Последовательно прокомментируем группы общеучебных умений.

Учебно-управленческие умения. В основе классификации умений положена логика самоуправления учебно-познавательной деятельности учащегося. Трактовка учения вообще и учебно-познавательной деятельности особенно как самоуправляемого процесса предполагает рассмотрение данных умений сквозь призму **управленческого цикла**, под которым принято понимать целостную совокупность сориентированных на достижение определённой 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

¹ Татьяначенко Д.В. Развитие общеучебных умений школьников/ Д.В. Татьяначенко, С.Г. Воровщиков// Народное образование. 2003. № 8. С. 115 — 126.

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, взаимодополняемость, определённую последовательность использования. Таким образом, под **учебно-управленческими умениями** можно понимать общеучебные умения, обеспечивающие планирование, организацию, контроль, регулирование и анализ собственной учебной деятельности учащимися.

Учебно-информационные умения. В качестве основания для группировки учебно-информационных умений рассматриваются ведущие источники информации. 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.* Таким образом, под **учебно-информационными умениями** понимаются общеучебные умения, обеспечивающие нахождение, переработку и использование информации для решения учебных задач.

Учебно-логические умения. 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. Таким образом, под **учебно-логическими умениями** понимаются общеучебные умения, обеспечивающие чёткую структуру содержания процесса постановки и решения учебных задач.

Учитывая общеобразовательную направленность школы, стартовый характер внедрения в школьную практику компетентностного подхода и отсутствие в связи с этим соответствующих теоретико-технологических разработок, содержание учебно-познавательной компетенции учащихся может быть представлено пока только приоритетными компонентами, например, общеучебными умениями.

Блок 3. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ КОМПЛЕКСЫ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ, СПОСОБСТВУЮЩИХ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОМУ РАЗВИТИЮ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ.

Эффективная деятельность педагогов школы по развитию учебно-познавательной компетентности должна основываться на овладении учащимися ценностями познавательной деятельности, на целостном видении приоритетных компонентов содержания данной компетенции и освоении школьниками теоретических и технологических позиций их осуществления. Ценности, знания и умения, целенаправленно освоенные учениками на специальных занятиях в начальной, основной и полной школе, позволяют учителям-предметникам более эффективно формировать, совершенствовать и использовать приоритетные компоненты учебно-познавательной компетентности в границах традиционных учебных дисциплин.

В процессе экспериментальной работы был создан и апробирован управленческо-методический механизм целенаправленного формирования учебно-логических умений у четверокласс-

ников, который предполагает ежедневное проведение «логических пятиминуток», выступающих в роли своеобразного интеллектуального тренажёра. Подробное описание исходных теоретических материалов и обширный пакет практических наработок содержатся в сборнике «Как эффективно развивать логическое мышление младших школьников», написанном авторским коллективом, в который вошли тридцать шесть учителей начальных классов и три руководителя экспериментальных школ.¹

Другим примером специальных занятий, способствующих целенаправленному освоению основных теоретических и технологических позиций учебно-познавательной компетентности учащихся, может послужить *элективный курс гносеологической направленности «Азбука логического мышления»*². Он способен стать эффективным средством координации деятельности учителей базовых и профильных дисциплин по развитию учебно-познавательной компетентности старшеклассников³.

Эпиграфом учебного пособия стали слова русского мыслителя В.Ф. Одоевского: «Для объяснения всякой мысли надобно начинать с **азбуки**, ибо люди гоняются за одними выводами, тогда как всё дело — в основании...»⁴. Название пособия определили эта мысль и ряд других соображений. Так, если **логическое мышление** — это решение задач, которое с начала и до конца осуществляется на основе понятий, суждений и умозаключений, то **логичное мышление** — это эффективное логическое мышление, обязательно предполагающее корректное соблюдение законов и правил логики. В границах одного пособия невозможно охватить весь мир правил, законов логического мышления, поэтому в нём остановились только на элементарных, азбучных правилах логического мышления, которыми должны владеть каждый образованный человек как азбукой родного языка.

Выбор самых актуальных умений логического мышления определил набор наиболее типичных, часто встречающихся затруднений в учебной деятельности. Затруднения, связанные с не владением эффективными техниками познания и учения, в границах пособия называются **проблемными мыслительными ситуациями**. Из всего многообразия таких затруднений определили всего шесть ситуаций, которые и стали основными темами курса:

1. Затруднения в определении существенного.
2. Затруднения в определении причины и следствия.
3. Затруднения в определении аспектов сравнения.
4. Неясность предмета рассуждения.
5. Затруднения в составлении классификации.
6. Недостаточная доказательность рассуждений.

Условно учебное пособие делится на 3 блока: теоретико-технологический, контрольно-аналитический и справочно-вспомогательный.

¹ Воровщиков С.Г. и др. Как эффективно развивать логическое мышление младших школьников/ С.Г. Воровщиков, Е.В. Орлова, Г.П. Каюда, Н.В. Гладик и др. 2-е изд. М.: 5 за знания, 2008. 288 с.

² Воровщиков С.Г. Азбука логического мышления: Учебное пособие для учащихся старших классов. М.: 5 за знания, 2007. 352 с.

³ Орлова Е.В. Полезная книга// Педагогика. 2007. № 2. С. 104 — 107.

⁴ С. 446. Одоевский В.Ф. Русские ночи. М.: Тера Книжный клуб, 2002. 496 с.

Заложенная в основу создания и реализации курса идеология перманентного совершенствования позволила вовлечь практически всех участников образовательного процесса в творческое конструирование не только содержания учебного пособия, но и методических подходов к его преподаванию. Так, в процессе экспериментальной работы группой педагогов был разработан и в настоящее время используется многовариантный целостный учебно-методический комплекс элективного курса.⁵

Блок 4. МЕТОДИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К РАЗВИТИЮ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ГРАНИЦАХ ТРАДИЦИОННЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Посредством только специальных занятий невозможно обеспечить развитие учебно-познавательной компетентности. Одним из обязательных условий успешности данной работы является принятие и утверждение общешкольных методических норм к развитию учебно-познавательной компетентности 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 в школе будет единое понимание приоритетных компонентов содержания учебно-познавательной компетенции. Если в качестве такого компонента выбрать общеучебные умения, то проектирование их совершенствования целесообразно осуществлять в процессе планирования системы уроков по учебной теме. Основанием для этой работы являются содержание учебной темы, всего учебного курса и частные методики преподавания конкретной учебной дисциплины. При фиксации в тематическом плане формируемого или развиваемого общеучебного умения необходимо соблюдать ряд требований: и учитель, и ученики должны знать, что данное умение выступает в качестве предмета обучения (учения); для этого в границах учебного занятия должно специально выделяться время; фиксирование в тематическом планировании определённого общеучебного умения предполагает в дальнейшем определение специальной методики его формирования или развития.⁶

Блок 5. УПРАВЛЕНЧЕСКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Освоить компетентность, как, впрочем, и проявить её можно только в деятельности. А коли так, то проектную и исследовательскую деятельность можно отнести к тем немногим образовательным средствам, позволяющим в школе развивать у учащихся учебно-познавательную компетентность. Ибо проектная и исследовательская деятельность не только создаёт ситуации востребованности гностических умений для эффективного решения учащимися реальных познавательных проблем, но и развивает, закрепляет эти умения в режиме творческой деятельности при создании собственного образовательного продукта.

⁵ *Воровщиков С.Г.* и др. Элективный курс «Азбука логичного мышления»: тематическое и поурочное планирование/ С.Г. Воровщиков, Е.В. Орлова, О.В. Федотова, А.Б. Шихирева, Т.Г. Филатова, О.В. Вологина, Е.В. Баженова. М.: ЮООУ, 2006. 258 с.

⁶ *Воровщиков С.Г.* Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: 3-е изд./ С.Г. Воровщиков, М.М. Новожилова. М.: 5 за знания, 2008. 352 с.

Организация и осуществление проектной и исследовательской деятельности учащихся предполагает реализацию трёх основных векторов работы в школе по обеспечению управленческо-методического сопровождения: разработка и внедрение внутришкольных нормативных документов, обеспечивающих стабильную реализацию и развитие данного направления образовательного процесса; формирование и внедрение методических рекомендаций учителям, выступающим в качестве научных руководителей проектных и исследовательских работ учащихся; создание и внедрение в образовательный процесс дидактических рекомендаций учащимся, осуществляющим исследовательскую деятельность, разрабатывающим учебные проекты.

В качестве примера дидактического сопровождения формирования готовности учащихся компетентно осуществлять исследовательскую деятельность укажем элективный курс «Учебное исследование». Данный курс определяет общешкольные «правила игры» при осуществлении и консультировании проектной и исследовательской деятельности. Курс доступно и, самое главное, без искажений доносит до учащихся азбучные азы исследования, элементарные правила разработки и воплощения исследовательского проекта. В основу архитектоники учебного пособия «Как корректно провести учебное исследование»¹ была положена логика научного исследования: от выявления и формулирования проблемы до публичной презентации её решения.²

Блок 6. ПОРТФОЛИО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

Портфолио как внутришкольный способ фиксации, накопления и оценки индивидуальных образовательных достижений учащихся обеспечивает отслеживание индивидуального образовательного прогресса учащегося, максимально развивает умения рефлексивной деятельности школьников, расширяет возможности их самообразования.

Таков примерный состав внутришкольной системы развития учебно-познавательной компетентности учащихся. Подчеркнём: системы открытой для новых блоков. Так, целостное учебно-методическое обеспечение развития учебно-познавательной компетентности может включать учебно-методические комплексы надпредметных элективных курсов; программно-методические средства общешкольной координации деятельности педагогов при формировании и развитии учебно-познавательной компетентности в границах традиционных учебных дисциплин; управленческо-методические правила и дидактическое сопровождение организации и осуществления проектной и исследовательской деятельности; программно-методическое обеспечение деятельности детских объединений, клубов, способствующих развитию готовности учащихся осуществлять самоуправляемую учебно-познавательную деятельность; учебно-методическое сопро-

¹ Новожилова М.М. Как корректно провести учебное исследование: от замысла к открытию/ М.М. Новожилова, С.Г. Воровщиков, И.В. Таврель.: 3-е изд. М.: 5 за знания, 2008. 160 с.

² Новожилова М.М. Формирование культуры исследовательской деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения/ Под науч. ред. С.Г. Воровщикова. М.: МПГУ, 2009. 252 с.

вождение воспитательных акций и мероприятий, демонстрирующих позитивный потенциал ценности учебно-познавательной деятельности; единые подходы и нормы оценивания владения учебно-познавательной компетентностью и т.д.³

Вышепредставленные результаты свидетельствуют, что они могут быть включены в четыре модуля проекта «Строим Школу будущего». Напомним, что в модуле «Содержание образования» указано на необходимость «обновления содержания образования на основе деятельностного подхода». В процессе нашего эксперимента не только создана и обоснована модель содержания учебно-познавательной компетенции учащихся, но и теоретически обоснована классификация общеучебных умений как деятельностный компонент учебно-познавательной компетенции. В модуль «Эпистемотека» может войти пакет методик развития учебно-логических умений учащихся младших классов, несколько версий целостного учебно-методического комплекса метапредметного элективного курса эпистемологической направленности «Азбука логичного мышления». Модуль «Формирование способностей и компетентностей» может пополниться учебно-методическим комплексом метапредметного элективного курса «Учебное исследование», способствующего целостному освоению основных аксиологических, теоретических и технологических позиций деятельностного компонента учебно-познавательной компетентности старшеклассников. Модуль «Управление, качество образования, педагогический профессионализм» может включить модель содержания профессиональной компетенции учителей, разрабатывающих учебно-методический комплекс элективного курса, разработанную и апробированную оргдеятельностную технологию повышения профессиональной компетентности педагогов, необходимой для эффективного развития учебно-познавательной компетентности учащихся.

Нами кратко представлены некоторые теоретические и технологические позиции большой опытно-экспериментальной работы, которую проводят управленцы и педагоги нескольких школ г. Москвы. Благодаря таланту и трудолюбию управленцев и педагогов этих школ достигнуты намеченные цели. По материалам данной экспериментальной работы были защищены четыре кандидатские и одна докторская диссертации, опубликованы три монографии и шесть учебно-методических пособий, выдержавших несколько изданий. Не скроем: при решении столь сложного комплекса идеологических, дидактических, методических и управленческих проблем образовательного процесса мы добивались не только ситуаций успеха, но сталкивались с реальными трудностями, не имеющими аналогов решения. В связи с этим результаты, достигнутые, а самое главное, не достигнутые в ходе экспериментальной работы, убеждают нас в необходимости её продолжения.

Воровщиков Сергей Георгиевич,

профессор кафедры управления образовательными системами Московского педагогического государственного университета, научный консультант сетевой экспериментальной площадки МПГУ «Управление формированием и развитием учебно-познавательной компетентности учащихся», доктор педагогических наук

³ Воровщиков С.Г. Развитие учебно-познавательной компетентности старшеклассников: управленческий аспект: Монография. М.: АПК и ППРО, 2006. 232 с.