

СТАТЬИ

УДК 37.013.46

СПЕЦИФИКА РАЗРАБОТКИ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**Артюшина Л.А., Троицкая Е.А.***Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, Владимир, e-mail: larisa-artusina@yandex.ru, troickiyv@mail.ru*

Статья посвящена проблеме разработки учебных заданий, способствующих формированию базовых компетенций у обучающихся основной школы. Исследование основывалось на методах теоретического анализа педагогической литературы, моделирования жизненных ситуаций, педагогического наблюдения, анкетирования, опытно-экспериментальной работы, количественного и качественного сравнительного анализа экспериментальных данных. В ходе первого этапа исследования была осуществлена детализация содержания компонент базовых компетенций, определены критерии и показатели для выявления динамики процесса их формирования у обучающихся. Данными критериями явились знаниевый, инструментальный и мотивационный. Также в процессе экспериментальной работы определен конкретный перечень умений деятельности компонент и составляющих их действий, рассмотрены показатели инструментального критерия и основанная на них методика диагностики уровня сформированности ценностно-смысловой компетенции. На втором этапе, в соответствии с уточненным составом компетенций, был проведен анализ содержания учебников основной школы, позволивший выявить недостаточную ориентированность учебного материала на формирование базовых компетенций у учащихся основной школы. Третий этап исследования состоял в конструировании учебных текстов и заданий, целенаправленно формирующих ключевые компетенции у обучающихся основной школы. Определены и разработаны основные типы и разновидности учебных текстов и заданий, с помощью которых авторы предлагают фиксировать ключевые компетенции в содержании учебного материала. Четвертый этап состоял в апробации разработанных способов фиксации базовых компетенций в содержании учебника и анализе данных диагностики учащихся. Выводы и результаты. В ходе опытно-экспериментальной работы авторами была разработана система дидактического инструментария, способствующая формированию базовых компетенций обучающихся основной школы. Ее основными элементами являются: комплект учебных текстов и заданий, методические рекомендации для учителя по применению данных материалов в процессе обучения и диагностики, пакет диагностических методик для оценки уровня сформированности базовых компетенций школьников.

Ключевые слова: базовые компетенции, деятельностная компонента, ценностно-смысловая компетенция, инструментальный критерий оценки

THE CREATION SPECIFICS OF EDUCATIONAL TASKS PROVIDING THE DEVELOPMENT OF LEARNERS' AXIOLOGICAL COMPETENCY**Artyushina L.A., Troitskaya E.A.***Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletovs, Vladimir, e-mail: larisa-artusina@yandex.ru, troickiyv@mail.ru*

The article examines the challenges of establishing educational tasks to promote the development of the secondary school learners' core competencies. The research is built on the following methods: theoretical analysis of pedagogical literature, life situation modeling, lesson observation, questionnaire study, pilot testing, and quantitative and qualitative comparative analysis of experimental data. Stage One was to specify the content of core competencies components and to determine the criteria and relevant indicators for revealing the dynamics of the core competencies development. These criteria are knowledge, operant, and motivation ones. In the course of experimental work, a specific list of the pragmatist component skills accompanied with related activities has been defined, and the operant criterion performance along with the axiological competency development level diagnostic technique has been scrutinized. Stage Two was to analyze the content of secondary school textbooks in accordance with the amended composition of core competencies. As a result, the educational content demonstrates insufficient orientation towards the secondary school learners' core competencies development. Stage Three was to design educational texts and tasks for the purposeful secondary school learners' core competencies development. Basic types and variations of educational texts and tasks have been identified and developed to embody core competencies in the educational content. Stage Four was to evaluate the designed fixation methods in the educational material content of a textbook and to analyze learners' diagnostic data. The conclusion and results. In the course of experimental work, the authors have worked out the system of didactic tools for the development of the secondary school learners' core competences – namely a set of educational texts and tasks, a teacher's guide on the application of the set in educating and diagnosing, and a package of diagnostic methods for evaluating the level of school learners' core competencies formation.

Keywords: basic competencies, active component, value-meaning competence, instrumental criterion for evaluation

Федеральные государственные образовательные стандарты определяют требования к виду и уровню формирования базовых компетенций обучающихся основной шко-

лы. Одной из актуальных задач современной педагогики в данной области является изучение и разработка учебных и учебно-методических материалов, способствующих

щих целенаправленному формированию той или иной базовой компетенции [1].

В классификации, предлагаемой А.В. Хуторским и И.А. Зимней [2, 3], например, выделяется ценностно-смысловая компетенция как способность обучающегося выбирать смысловые установки, принимать решения, самоопределяться в учебной и внеурочной деятельности. Необходимо отметить, что вопросам условий ее формирования посвящено достаточное количество работ [4–6]. В них исследуются методы и технологии развития ценностно-смысловой компетенции, как в условиях дополнительного образования, так и через самостоятельную внеурочную деятельность обучающегося [7]. Однако исследований, посвященных включению методов и приемов формирования ценностно-смысловой компетенции непосредственно в материал конкретного учебного предмета (учебные тексты и задания) и изучению эффективности их воздействия на личностное развитие обучающегося явно недостаточно.

В данной статье представлены результаты одного из этапов экспериментальной работы по формированию базовых компетенций у учащихся основной школы в области целенаправленного развития ценностно-смысловой компетенции посредством учебных заданий.

Локальной целью рассматриваемого этапа работы явилась разработка учебных заданий для развития у обучающихся ценностно-смысловой компетенции и оценка эффективности их воздействия на развитие личности обучающегося.

На данном этапе экспериментальной работы были определены следующие задачи:

1. Разработать учебные задания, стимулирующие оценочную и ценностную деятельность обучающихся на занятиях.
2. Провести сравнительный эксперимент по реализации обучения с применением разработанных учебных заданий на базе обучающихся седьмых классов.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось коллективом сотрудников кафедры «Информатика и защита информации» Владимирского государственного университета в течение 2017–2019 учебных годов в соответствии с программой экспериментальной работы «Изучение состава и структуры базовых компетенций и способов их фиксации в содержании учебных предметов основной школы» на базе средней общеобразовательной школы № 6 г. Владимира с учащимися 7 классов (13–14 лет). В эксперименте принимали участие две группы обучающихся:

экспериментальная (25 человек, 12 мальчиков и 13 девочек), контрольная (26 человек, 11 мальчиков и 15 девочек).

В данной статье ограничимся рассмотрением особенностей конструирования учебных заданий, фиксирующих деятельностную компоненту ценностно-смысловой компетенции в содержании учебного материала учебника.

В связи с тем, что наибольшим потенциалом в развитии деятельностной компоненты ценностно-смысловой компетенции обладают дисциплины естественнонаучного цикла, в ходе реализации эксперимента нами были задействованы такие учебные предметы, как алгебра и физика. Также были разработаны учебные задания на базе дисциплин «Иностранный язык», «История» и «Технология».

Для разработки учебных заданий применялись методы изучения и анализа научной и учебно-методической литературы по теме, а также методика кодировки (оценки) учебных заданий Стэнфордского исследовательского института (SRI International, США, Калифорния). В России она была применена в 2009–2011 гг. в рамках исследования инновационной практики обучения (ITL).

Для оценки уровня сформированности ценностно-смысловой компетенции у обучающихся применялись: психолого-педагогическое наблюдение, анкетирование, изучение результатов учебной деятельности испытуемых, сбор, регистрация данных и их статистическая обработка с помощью статистического пакета MS Excel.

Результаты исследования и их обсуждение

При выделении типов и соответствующих им видов учебных заданий, выявляющих ценностно-смысловую компетенцию в составе учебного материала, мы опирались на следующие исходные дидактические понятия и положения: структуру и состав базовых компетенций [8], виды учебных заданий [9], подходы к конструированию учебных заданий для учащихся основной школы [10, 11], состав деятельностной компоненты ценностно-смысловой компетенции [3].

Представим, получившуюся матрицу в виде таблицы (табл. 1).

Рассмотрим разновидности заданий этих типов.

Пример задания на выявление *ценностных ориентиров*. За основу взято упражнение из учебника английского языка 7-го класса авторов О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой, К.М. Барановой [8, с. 70]. Требование: «*Напиши, что ты думаешь об этом.*

Используй выражения, описывающие твои предпочтения» частично включает умение выявлять собственные ценностные ориентиры. А именно, задание в явном виде содержит указание выбрать из предложенного списка свои предпочтения, но не обучает их осмысленному выбору, для осуществления которого ученику требуется понимать его важность, полезность лично для себя. Мы доработали задание, добавив в его содержание структуры, направляющие ученика не только на поиск, но и на осмысленный выбор предпочтений: «...1. Ранжируй список в соответствии со своими предпочтениями (поиск и формулировка ценностных ориентиров). 2. Проведи обоснование собственного мнения. Для этого напротив каждого из пунктов напиши, поче-

му оно важно (или не важно) для тебя (степень полезности рассматриваемого умения (понятия или объекта) лично для обучающегося)».

Задания на самоопределение. Основываясь на составе умения, задания этого типа предоставляли учащемуся право выбора и одновременно создавали условия для осознанной ответственности за свой выбор через прямое указание на необходимость оценить или обосновать способ, результат или мнение. Для полноценного формирования умения мы не ограничивались созданием ситуаций выбора только в рамках учебной работы, использовались различные жизненные ситуации, предполагающие нравственный, эстетический и т.п. выбор.

Таблица 1

Учебные задания, фиксирующие деятельностную компоненту ценностно-смысловой компетенции в содержании учебного материала

Умения, составляющие деятельностную компоненту ценностно-смысловой компетенции	Типы заданий	Виды заданий. Задания на:
определять свои приоритеты по отношению к учебным предметам и деятельности по их изучению	на выявление ценностных ориентиров	– поиск ценностных ориентиров; – формулировка ценностных ориентиров; – определение степени полезности рассматриваемого умения (понятия или объекта) лично для обучающегося
владеть навыками самоопределения собственной позиции и мнения в ситуациях выбора	на самоопределение	– задания на множественный выбор; – аргументированный выбор: – для решения задач (заданий) разного уровня сложности; – источника информации для ответа на вопрос задачи; – формы оформления результата работы; – на нравственный, научный, эстетический выбор
владеть навыками принятия решений и осознания собственной ответственности за их последствия, действовать и поступать в соответствии с собственными целевыми и смысловыми установками	на осуществление действий на основе выбранных целевых установок	– задания на целеобразование: – выявление причин невозможности решения; – задания с избыточными данными; – задания, требующие конструирования нового решения на основе ранее изученных алгоритмов решения типовых задач. – задания на целереализацию: – соотнесение запланированных действий с достигнутыми результатами; – определение и рефлексия собственных действий
умение формировать и соотносить собственную индивидуальную образовательную траекторию с общими требованиями и нормами	на разработку персональной траектории обучения	– оцени контрольную работу; – составь контрольные вопросы к параграфу, – составь контрольную (или самостоятельную) работу по теме; – оцени составленную контрольную работу (выполнение домашнего задания); – прокомментируй прочитанный параграф
владеть навыками осознанного выбора профессиональной сферы деятельности	на определение своих интеллектуальных, психологических и практических качеств и умений	– составление списка собственных умений; – соотнесение полученного списка со сферами человеческой деятельности и необходимыми для них умениями
владеть навыками устной и письменной самопрезентации	на представление себя	раскрытие своих информативных качеств

Задания на множественный выбор: «Прочитай условия задач. Отбери те, которые по твоему мнению ты сможешь решить. Реши, выбранные задачи. Проанализируй полученный результат и оцени адекватность своего выбора. Сделай выводы».

Задания на представление себя. За основу взято упражнение из учебника английского языка 7 класса авторов О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой, К.М. Барановой [12, с. 76]: «*Расскажи о том, как ты изучаешь английский язык, используя вопросы как план...*».

Мы доработали задание, добавив в его содержание структуры, организующие деятельность ученика по раскрытию им своих информативных качеств: «*Опиши себя и свой характер, интересы, увлечения. Отбери вопросы к заданию, которые как ты считаешь, наиболее правильно соответствуют твоему описанию. Используя отобранные вопросы как план, составь рассказ о себе.*».

Задания на понимание своего предназначения, реализуемые в рамках дисциплины «Технология».

Нами были сконструированы задания в явном виде содержащие в себе указания: составить список собственных умений; соотнести выделенные умения со сферами человеческой деятельности; перечислить требуемые в какой-либо профессии умения. Приведем пример оформления задания (табл. 2): «*Составь перечень собственных умений и навыков. Используя его как основу, опиши сферы деятельности, где бы ты сумел себя проявить наилучшим образом. Сделай выводы и обоснуй их.*».

Задания на осуществление индивидуальной образовательной траектории. Согласно [13] в процессе формирования своей персональной траектории обучения наиболее важным для учащегося являются такие умения как: реальная оценка своих способностей и возможностей, а также перспективы достижения необходимого результата при изучении дисциплин на их основе. Для того чтобы обучающийся мог осуществить

такого рода деятельность, ему необходимо выявить, что и по какой причине вызвало затруднения при изучении темы, с чем он справился; определить дальнейшие перспективы (что необходимо знать и уметь). Следовательно, необходима постоянная рефлексия результатов освоения темы (раздела) учащимся.

С этой целью нами было сконструировано задание, организующее оценочную деятельность ученика. Периодичность применения задания – каждый раз после изучения темы. Для того, чтобы деятельность по оценке была осуществлена обучающимся наиболее эффективно, мы в нашем исследовании включили ее в хорошо знакомую детям деятельность – выполнение контрольной работы по теме. Приведем текст задания: «*Оцени выполненную тобой контрольную работу. Объясни, почему ты поставил себе именно такую оценку? Сформулируй, в чём причина затруднений? Объясни, что тебе для устранения затруднений необходимо знать и уметь?*»

В этом же ключе мы также использовали задания: составь контрольные вопросы к параграфу, составь контрольную (или самостоятельную) работу по теме; оцени составленную контрольную работу (выполнение домашнего задания); прокомментируй прочитанный параграф.

Задания на осуществление действий на основе выбранных целевых установок. В соответствии с составом умения, задания обучали самостоятельно формулировать цель задания (целеобразование), в соответствии с поставленной целью отбирать и оценивать методы решения задачи и планировать ход ее решения (целереализация).

За основу были взяты задания, сформированные в процессе создания дидактических материалов для включения рефлексивных умений в содержание обучения, а также использовались методические подходы М.Н. Лебедевой, направленные на формирование опыта целеполагания у школьников [14]. Таким образом, мы использовали два типа заданий: на целеобразование и целереализацию.

Таблица 2

Пример оформления задания на соотнесение

Сфера человеческой деятельности	Профессии	Что нужно уметь делать?	Что ты уже умеешь делать?	Чему планируешь научиться?
Искусство				
Наука				
Образование				
Здравоохранение				
Жилищно-коммунальное хозяйство				

Согласно [14], обучающиеся тогда самостоятельно и осознанно могут ставить цели, когда у них сформировано умение видеть предполагаемый результат с учетом различных уровней (промежуточный и перспективный) и умение видеть их место в иерархии целей. В связи с этим задания должны создавать условия для постоянной постановки и поиска ответов обучающимся на вопросы такого типа, как: «К чему я стремлюсь? – Какова моя промежуточная и перспективная цель? Какое место они занимают в иерархии целей? Как соотносятся между собой промежуточная и перспективная цели? Что я хочу знать? – Что я знаю и не знаю? – Какими навыками для достижения цели я владею? Чему я должен научиться? – Все ли у меня получилось, как я хотел? – Какие неудачи я потерпел и каковы их причины?» и т.д.

Приведем перечень использованных нами заданий первого типа и основные формулировки вопросов, организующие деятельность ученика по организации рефлексивных действий: задания на определение причины ошибки («Правильно ли выполнено задание? Укажи ошибку, исправь ее, объясни причину ее возникновения»), задания, на определение причины невозможности решить задачу («Проанализируй условия задачи, определи какие данные тебе необходимы для решения задачи? выяви какого рода данные содержатся в условии задачи и достаточно ли их для ее решения?», «...проанализируй ситуацию и объясни почему задача не имеет решения»), задания с избыточными данными («Проанализируй, какие данные необходимы для решения задачи? В случае затруднений расставь данные по их степени важности для решения задачи»), задания, требующие конструирования нового решения на основе ранее изученных алгоритмов решения типовых задач («Знание какого материала тебе потребуется, чтобы решить задачу? В случае затруднений последовательно ответь на следующие вопросы: Какие свойства и алгоритмы тебе помогут решить задачу? Недостаток каких

данных или умений помешал тебе решить задачу правильно сразу?»).

Задания второго типа: на соотнесение запланированных действий с достигнутыми результатами; – («Проанализируй проведенные тобой действия, как и насколько каждое из них помогло тебе в достижении цели?»); задания на определение и рефлексию собственных действий («Расскажи и обоснуй, почему ты выбрал для решения данной задачи именно такую последовательность действий? Можно ли было отобрать какие-нибудь другие действия и составить последовательность действий при решении данной задачи? Обоснуй свой ответ»).

Для оценки динамики развития деятельностной компоненты был применен инструментальный критерий оценки и его соответствующие показатели, сориентированные на состав деятельностной компоненты.

Для выбора показателей инструментального критерия мы использовали работы психологов, исследовавших принципы и закономерности формирования умений (В.И. Зыкова, Е.Н. Кабанова-Меллер, Н.А. Менчинская). В результате, в инструментальном критерии для оценки базовых компетенций мы выделили следующие виды показателей: степень самостоятельности обучающегося при осуществлении навыков, составляющих деятельностную компоненту компетенции (по внешнему требованию или без него, с подсказками или без них); степень осознанности владения обучающимся навыками, составляющими деятельностную компоненту компетенции (применение обучающимся сформированных умений и навыков при решении новых или нестандартных заданий).

Для диагностики уровня сформированности деятельностной составляющей ценностно-смысловой компетенции обучающихся по показателям инструментального критерия на основе методики М.Н. Лебедевой [14, с. 208–209] был разработан вопросник, состоящий из серии вопросов, побуждающих школьников к целеобразованию и целереализации, в процессе выполнения определенного предметного задания.

Таблица 3

Результаты развития уровня деятельностной компоненты ценностно-смысловой компетенции

Критерии оценки	ЭГ		КГ	
	Констатирующий срез (сентябрь 2017)	Контрольный срез (июнь 2019)	Констатирующий срез (сентябрь 2017)	Контрольный срез (июнь 2019)
Степень самостоятельности обучающегося	58,7%	73,2%	56,1%	66,9%
Степень осознанности владения навыками	32,3%	46,8%	33,1%	43,9%

Для оценки эффективности работы по развитию ценностно-смысловой компетенции обучающихся контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп нами были проведены констатирующий срез (сентябрь 2017 г.) и контрольный срез (июнь 2019 г.). Это позволило определить исходный и конечный уровень развития ценностно-смысловой компетенции у обучающихся.

Полученные данные позволили судить о более высоком уровне развития деятельностной компоненты ценностно-смысловой компетенции у обучающихся ЭГ по сравнению с участниками КГ (табл. 3). Данные представлены в процентах от общего количества участников в группе.

Подробное описание хода проведения эксперимента, результатов обработки и анализа полученных статистических данных авторы предполагают изложить в отдельной статье.

Заключение

На основе данных эксперимента и в результате проведенной работы можно заключить, что был реализован один из возможных вариантов разработки учебных материалов для формирования базовых компетенций обучающегося, который предполагает дальнейшее развитие и корректировку. Так, например, методика развития ценностно-смысловой компетенции требует доработки в плане более тонкого учета индивидуальных особенностей обучающихся, а сама технология разработки учебных материалов нуждается в формулировании и обобщении принципов и способов конструирования типов и видов учебных заданий, с помощью которых ключевые компетенции фиксируются в содержании учебного материала учебника.

Список литературы

1. Блинова Н.И. Педагогический совет «Работа с текстом как один из путей формирования базовых компетенций обучающихся» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. Т. 12. С. 641–645. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2014/54247.htm> (дата обращения: 09.12.2019).
2. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного

подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А.А. Орлова. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С. 117–137.

3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 61–68. [Электронный ресурс]. URL: <https://in-expr.ru/expin/199-v-nomere-exp22009.html> (дата обращения: 17.12.2019).

4. Таркова А.И. Развитие ценностно-смысловой компетентности в процессе обучения на примере дисциплин гуманитарного цикла // Молодой ученый. 2012. № 10. С. 390–392. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/45/5512/> (дата обращения: 10.12.2019).

5. Логутова Е.В. Ценностно-смысловая ориентация младших подростков в условиях внедрения новых образовательных стандартов // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24674> (дата обращения: 17.12.2019).

6. Камасина А.Р., Гильманшина С.И. Формирование ценностно-смысловых компетенций в процессе естественнонаучного образования // Фундаментальные исследования. 2011. № 12–3. С. 480–484.

7. Богатко А.В. Формирование ценностно-смысловой компетенции учащихся шестых классов во внеурочной деятельности по истории (на примере проекта «Школа авторского телевидения») // Молодой ученый. 2016. № 28. С. 844–847. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/132/36902/> (дата обращения: 08.12.2019).

8. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий. М.: Просвещение, 2011. 159 с.

9. Шкода Л.В. Учебное задание основное средство реализации деятельностного подхода в руках учителя // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № 3 (март). [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2017/170065.htm> (дата обращения: 08.12.2019).

10. Артюшина Л.А. Учебный текст как способ фиксации ценностно-смысловой компетенции в содержании учебного материала школьного учебника (на примере предметов учебной программы для основной школы) // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 443. С. 219–224.

11. Артюшина Л.А., Троицкая Е.А. Описание системы диагностического инструментария для оценки результатов формирования базовых компетенций обучающихся основной школы // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 8. С. 100–105.

12. Афанасьева О.В., Михеева И.В., Баранова К.М. Английский язык. 7 кл.: в 2 ч. Ч. 2. М.: Дрофа, 2015. 152 с.

13. Микерова Г.Ж., Жук А.С. Алгоритм построения индивидуальной образовательной траектории обучения // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 11–1. С. 138–142.

14. Селиверстова Е.Н., Кузнецова Н.В., Лебедева М.Н., Артюшина Л.А., Прохорова С.А., Лопаткина Е.В. Инновационные процессы в школьном обучении: учеб. пособие Владим. гос.ун-ет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых: Изд-во ВлГУ, 2014. 374 с.