

Людмила Михайловна Перминова, профессор кафедры управления персоналом Московского института открытого образования, ведущий научный сотрудник Института теории и истории педагогики, доктор педагогических наук

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В УСЛОВИЯХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Преемственность в образовании — важнейшее условие его развития и устойчивости. Образовательные стандарты первого и второго поколений существенно отличны друг от друга в ценностно-целевом и содержательном плане, однако их анализ показывает возможность установления связей образовательно-обучающего характера.

В условиях развития процесса стандартизации отечественного образования, когда одно поколение образовательных стандартов, не успев закрепиться в полной мере, сменяется новым поколением, чрезвычайно важно научно обосновать пути взаимосвязи образовательных стандартов как выражения ценностной идеологии российского образования — научности, доступности, систематичности и системности, прочности обучения как основы фундаментальности образования. Это имеет непосредственное отношение к преемственности средней и высшей школы.

Под «методологическим обеспечением» здесь понимается научно обоснованный инструментарий в виде подходов, теорий, положений, принципов, соответствующий

системно-структурной методологии педагогики /дидактики, на основе которого может быть разработан технологический инструментарий, общий для организации и обучения ФГОСам по всем предметам, обеспечивающий преемственность ступеней среднего и высшего образования. Преемственность как «связь между явлениями в процессе развития в природе, обществе и познании» означает «когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе некоторые его элементы (отметим — существенные элементы. — Л.П.). В обществе означает передачу и сохранение социальных и культурных ценностей, а также всю совокупность традиций»¹. Таким образом,

¹ Большой энциклопедический словарь. М. – С-Пб, 2009. С. 954.

преемственность обусловлена сохранением связей и возможностью развития (системы, субъекта, процесса, например, образования).

Преемственность в образовании опирается на связь ценностей и целей, содержания, форм, методов, условий и результатов обучения и воспитания. Образовательные стандарты хотя и не ставят во главу угла развитие личности, однако их важнейшей стороной должна быть возможность продолжения образования учащимся на последующей образовательной ступени — от этого, как мы знаем, зависят и экономическая, и научная мощь государства, и качество жизни населения. Позитивным примером преемственности в образовании была и остаётся связка «гимназия — университет — академия». Важнейшим условием образовательной преемственности является общность методологии в познании и практической деятельности в условиях школы и вуза, в качестве которой выступает гносеология, логика, психологические основы обучения, диалектика (принцип и метод). Конкретно общее основание учебного и научного познания образуют: научный язык и общенаучная лексика, включающая знание о видах научного знания, структура и функции научного знания, познавательные универсалии (общеучебные умения и навыки, овладение которыми в условиях специально организованной деятельности — обучения — позволяет овладеть научным методом как методологией познания, исследования).

О том, что в высшей школе образовательные универсалии сохраняют свою актуальность, свидетельствуют многие публикации².

² Ж-л «Педагогика», №8, 2012 (см. статьи Т.Г. Абдуллиной, В.В. Горшковой).

Поэтому важно заботиться о связи поколений образовательных стандартов (2004 и 2010 гг.), выражающих в «свёрнутом» виде стратегию и тактику обучения. Однако эта связь не просматривается в явном для субъектов обучения виде. Напомним суть школьных образовательных стандартов первого поколения (2004 г.).

Методологическую основу образовательных стандартов первого поколения составляют деятельностный и компетентностный подходы. Компетентностный подход, заявленный в документах Министерства образования³, нуждался в основательной проработке и доработке. В Пояснительной записке к Федеральному компоненту государственного стандарта общего образования сообщалось, что Госстандарты — это «нормы и требования, определяющие обязательный минимум содержания основных образовательных программ общего образования, максимальный объём учебной нагрузки обучающихся, уровень подготовки выпускников образовательных учреждений, а также основные требования к обеспечению образовательного процесса (в том числе к его материально-техническому, учебно-лабораторному, информационно-методическому, кадровому обеспечению)⁴. В соответствии с «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года» цели общего образования ориентируют педагогический процесс не только на освоение учащимися определённой суммы знаний (не системы! — Л.П.), но и на развитие личности,

³ Федеральный компонент Государственного стандарта общего образования. В 2 частях/Министерство образования Российской Федерации. М., 2004.

⁴ Там же. С. 4.

формирование её познавательных и созидательных способностей. Отмечалось, что «общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности учащихся, т.е. ключевые компетентности»⁵.

Как видим, приведённые установки не отражали гуманитарно-гуманистической стратегии образовательного процесса, поскольку в них отсутствует главное условие заботы об ученике и его развитии — ориентация этих нормативов на сензитивные периоды развития ребёнка. Сквозной доминантой образовательных стандартов должна быть идея о том, что образовательный стандарт — это тот содержательно-деятельностный базис, система знаний, умений и навыков, способов деятельности, ценностей, без овладения которыми в *сензитивные периоды* жизни ребёнка оказываются невозможными его дальнейшее успешное развитие и саморазвитие, адекватный профессиональный выбор, образование и дальнейшее обучение, социальная адаптация, личностное самоопределение⁶. Психолого-дидактический и педагогический смысл обучения в том и заключается, что оно предлагает ученику позитивные, нередко универсальные ориентиры (знания, умения, навыки, способы деятельности, действия, ценности), помогает освоить и усвоить их, создавая специальные условия для саморазвития, самодвижения ученика в образовательном русле, содержа-

тельной основой которых являются учебные программы.

В новом документе этот недостаток существенно восполнен ориентацией образовательных стандартов на социальную ситуацию развития ребёнка: «В основе построения Федерального государственного образовательного стандарта общего образования лежит системно-деятельностный подход. Его методология в разработке стандарта реализована в деятельностной парадигме, согласно которой координатами, определяющими развитие в образовании, являются ведущая деятельность и возраст обучающихся. Это означает, что для каждого конкретного периода школьного обучения система задач и действий, выполняемых учащимися, должна быть адекватна ведущей деятельности конкретного возрастного периода и являться условием и движущей силой развития ребёнка»⁷.

Психологическое основание образовательных стандартов второго поколения в виде фундаментальных теорий — культурно-исторической теории развития личности и теории деятельности — является научно-методологической предпосылкой содержательного и деятельностного решения проблемы стандартизации школьного образования при дидактическом основании в виде культурологической теории содержания образования. Здесь видится возможность дальнейшего развития образовательных стандартов в общеметодологическом и дидактическом планах.

⁵ Там же. С. 10.

⁶ *Перминова Л.М.* Образовательные стандарты в контексте школьного обучения // Педагогика, 2005. № 10. С. 95–102.

⁷ О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования: доклад Российской академии образования / Под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова // Педагогика, 2008. № 10. С. 9–28.

Федеральный государственный стандарт общего образования рассматривается его авторами как «конвенциональная норма, отражающая общественный договор между семьёй, обществом и государством, являющаяся важнейшим механизмом реализации миссии образования — воспитания успешных граждан Российской Федерации на основе приобщения новых поколений к культурным, духовным и нравственным ценностям российского народа: справедливость, личная и индивидуальная свобода, жизнь человека, его благосостояние и достоинство, семейные традиции, патриотизм»⁸. Очень важно, что в новом документе конкретизировано соотношение между образованием и воспитанием: воспитание рассматривается как миссия образования; тем самым «снимается» рядоположенность, нередко имеющая место в их понимании.

Принципиальный позитив нового документа в том, что воспитание как ценностно-ориентированный процесс поставлен во главу угла школьного образования. На это указывает ряд существенных моментов: категория «духовно-нравственное развитие обучающихся» как «приобщение школьников к национальным российским ценностям, ценностям своей этнической, конфессиональной или культурной группы», указание на конкретные образовательно-воспитательные ценности, сгруппированные как культурные, духовные и нравственные ориентиры и др. Таким образом, категория ценности в педагогике, школьном образовании и обучении обретает действительный и практически значимый смысл.

Принципиально важным является «признание решающей роли содержания образования и способов организации учебной (образовательной) деятельности и учебного сотрудничества в достижении целей личностного, социального и познавательного развития учащихся»⁹. Эта позиция логично детерминирует назначение общеучебных умений и навыков как универсальных ресурсов личности во всей их социокультурности. В этой точке нам и предстоит определить их связь с универсальными учебными действиями в содержании фундаментального ядра общего образования как одного из ключевых понятий новых образовательных стандартов. Методологической основой фундаментального ядра содержания общего среднего образования должны быть, по мнению авторов Концепции, принципы фундаментальности и системности.

С удовлетворением можно отметить, что **требования к результатам образования сущностно соотносятся с инвариантным составом содержания образования в рамках культурологической теории содержания образования**, принятой в Концепции, — *личностными, метапредметными и предметными*, в которых отражены такие виды субъектного опыта ученика, как *опыт усвоения знаний, опыт деятельности и опыт эмоционально-ценностных отношений*. Это методологически важно, так как позволяет выстроить образовательный процесс на едином дидактическом основании в отношении преподавания всех учебных дисциплин.

В предыдущем документе говорится, что приоритетом начального школьного обуче-

⁸ Там же.

⁹ Там же.

ния является формирование общеучебных умений и навыков, однако они не сгруппированы в некоторую методологическую и дидактическую целостность. Что касается умений, предложенных для обязательного овладения учащимися, то их выборка по всем предметам и анализ показали, что необходима работа по дифференциации и упорядочению (систематизации) тех структур, которые в документе названы *ключевыми компетенциями*. Логико-дидактическое решение вопроса о систематизации ключевых компетенций, в основе которого лежит обращение к функциям научного знания — описательной, объяснительной и предсказательной, а также установление функциональной неоднородности общеучебных умений и навыков в структуре познавательной и практической деятельности¹⁰ представляется целесообразным вариантом решения проблемы о взаимосвязи образовательных стандартов первого и второго поколений. Опора на логико-дидактический подход в решении этого вопроса позволила развить дидактический принцип научности — об условиях развития диалектического мышления учащихся¹¹.

Суть доказательства связи между функциями научного знания, общеучебными умениями и ключевыми компетенциями состоит в том, что:

¹⁰ Николаева Л.Н. Логико-дидактические основы формирования у учащихся общеучебных умений и навыков. Дис. ... канд. пед. наук. М.: ИТИП РАО, 2009.

Перминова Л.М., Николаева Л.Н. Формирование у учащихся общеучебных умений и навыков: логико-дидактический подход / Педагогика, 2009. № 2. С. 18–25.

¹¹ Перминова Л.М. О дидактическом принципе научности // Педагогика, 2010. № 9. С. 20–28.

1) ключевые компетенции включают инвариантную и вариативную части: общеучебные умения и навыки образуют инвариантную (надпредметную) их часть, а предметные знания, умения, навыки являются вариативной их частью;

2) функциональная неоднородность общеучебных умений и навыков проявляется в том, что их соотносённость со структурой деятельности, в которой имеют место мотивационно-целевой, ориентировочный, исполнительский и оценочно-результативный компоненты, позволяет выделить их методологические функции, доказывающие универсальность общеучебных умений: так, организационные умения выполняют базовую функцию, информационные умения — ориентировочную функцию, интеллектуальные умения, тесно связанные с информационными умениями, — собственно технологическую (обработка информации) функцию; коммуникативные умения — показательную функцию в отношении качества (сформированности) всех групп общеучебных умений;

3) ключевые слова, раскрывающие суть реализации функций научного знания, показывают, что информационные умения соотносятся с описательной функцией, а интеллектуальные умения — с объяснительной функцией; предсказательная функция может реализовываться на основе информационных как ориентировочных умений и интеллектуальных как «технологических» умений в их взаимосвязи (т.е. предсказание может быть на уровне описания или объяснения, или же включает опору на обе функции и, соответственно, на обе группы общеучебных умений);

4) ключевые компетенции в своей надпредметной части (в новых стандартах это

отвечает метапредметным результатам) также соотносимы с соответствующими функциями научного знания. Упорядочивание, систематизация ключевых компетенций и общеучебных умений и навыков относительно функций научного знания позволяют рассматривать их как устойчивое множество и основание для решения вопроса о преемственности образовательных стандартов первого и второго поколений, поскольку психолого-дидактическая сущность последних рассматривается как универсальные учебные действия. Целесообразно рассмотреть и соотнести такие понятия, как *умение, навык, способы деятельности, ключевые компетенции, универсальные учебные действия*.

В новой Концепции стандартов общего образования «сформулирована принципиально новая методологическая позиция отбора содержания образования, получившая название «фундаментальное ядро содержания общего образования». Методологически она опирается на культурологическую теорию состава содержания образования (М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, И.Я. Лернер) и системно-деятельностный подход. В ней говорится о необходимости сохранения единства образовательного пространства и преемственности ступеней образовательной системы, обеспечении равенства и доступности образования при различных стартовых возможностях, формировании общего деятельностного базиса как *системы универсальных учебных действий*, определяющих способность личности учиться, познавать, сотрудничать в познании и преобразовании окружающего мира. К числу *универсальных учебных действий относятся личностные универсальные учебные действия;*

*регулятивные действия; познавательные действия; коммуникативные действия*¹². Владение универсальными учебными действиями *оценивается в трёх видах образовательных результатов: личностных, метапредметных, предметных*.

Личностные универсальные учебные действия однозначно опираются на мотивационно-целевой компонент деятельности как смыслообразующий и системообразующий, поскольку отношение мотива к цели порождает смысл, а цель является организационным основанием деятельности во взаимосвязи всех её составляющих. Поэтому формирование личностных универсальных учебных действий будет закономерно опираться на организационные умения, ценностные ориентиры деятельности будут поддерживаться информационными умениями как ориентировочными, обеспечивая деятельностные и ценностно-смысловые связи в сознании учащихся.

Регулятивные учебные действия универсальны тем, что интегрируют все структурные элементы деятельности в их прямой и обратной связи и рефлексии этой взаимосвязи от мотивационно-ценностного компонента до оценочно-результативного. Учитывая, что системная взаимосвязь общеучебных умений и навыков есть дидактическое решение системной структуры деятельности, можно сказать, что с помощью регулятивных универсальных учебных действий ученик имеет возможность мысленно объять всё содержание учебной деятельности на

¹² О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования: доклад Российской академии образования / Под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова // Педагогика, 2008. № 10. С. 15–16.

любом её этапе, используя при этом и функции научного знания.

Познавательные универсальные учебные действия однозначно опираются на взаимосвязь информационных и интеллектуальных общеучебных умений, их качественная реализация возможна при сформированности организационных как рефлексивных умений¹³. Показателем качества всех общеучебных умений и соответствующих универсальных учебных действий являются коммуникативные умения, основу которых **составляют коммуникативные универсальные учебные действия**, поскольку умение есть высшая форма проявления действия.

Рассмотрим конкретно связи между умениями, навыками, ключевыми компетенциями и универсальными учебными действиями, привлекая психологические и дидактические источники. В дидактике понятия «умение», «навык», «способ деятельности» оцениваются как взаимосвязанные. Рассматривая вопрос об усвоении знаний как элемента содержания образования, В.В. Краевский и И.Я. Лернер указывают: «Вторым видом/элементом содержания образования является опыт осуществления способов деятельности. Знания о них содержатся в первом элементе культуры, и без таких знаний ни один способ деятельности нельзя выполнить сознательно. Но и знаний этих недостаточно. Нужно усвоить опыт применения их на практике... И только тогда у личности появляются навыки и умения. Последние и являются усвоенным опытом осуществления различных спо-

собов деятельности»¹⁴. Следовательно, умения и навыки являются составляющими способностями деятельности, имеющего сложную структуру.

Непроизвольность и автоматизированность выполнения навыков не оспариваются педагогами. Однако «способы деятельности, усваиваемые учащимися, становятся их навыками и умениями. Навыком является операция, способ выполнения которой доведен до автоматизма, почти не контролируемого сознанием. Умение — это действие, состоящее из упорядоченного ряда операций, имеющих общую цель. Умение может быть усвоено с разной степенью совершенства, но его выполнение всегда контролируется сознанием». И далее: «...для навыка необходимо, как правило, *однообразное повторение операции, для превращения действия, заданного извне, в умение, необходимо первоначально однообразное его повторение, а затем вариативное, т.е. в разных, существенных для данного действия ситуациях*»¹⁵.

Таким образом, в основе навыков, умений, способов деятельности, действий лежит **операция** как их деятельностная первооснова, повторяемость и автоматизм которой (которых) в различных действиях и приводят к формированию этих навыков, умений и способов деятельности. Последние, в свою очередь, также могут стать умениями и навыками, но более сложного по составу и связям характера. Главное отличие умения от навыка — сознательный, а не автоматический характер его выполнения. Все эти личност-

¹³ Николаева Л.Н. Логико-дидактические основы формирования у учащихся общеучебных умений и навыков. Дис. ...канд.пед.наук. М.: ИТИП РАО, 2009.

¹⁴ Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скапкина. М., 1982. С. 104–105.

¹⁵ Там же. С. 144.

ные новообразования, формирующиеся и развивающиеся в процессе обучения, становятся достоянием опыта личности.

Обратимся к термину «действие» — фундаментальному психологическому понятию. Строго говоря, с рассмотрения этого понятия и следовало бы делать анализ взаимосвязи интересующих нас понятий, однако необходимо придерживаться хронологической последовательности их появления в содержании образовательных стандартов первого и второго поколений. В работах С.Л. Рубинштейна даётся характеристика действия как сложного образования во всем его психологическом содержании, как «единицы деятельности»¹⁶. С.Л. Рубинштейн, рассматривая сложные связи между операциями, действиями, навыками, показывает их диалектический характер. Так, при определённых условиях некоторые операции в результате их частого упражнения приобретают автоматизм и становятся навыком, либо их совокупность обретает вид навыка. При определённых условиях действия могут стать операциями и, следовательно, приобретут в деятельности ученика вид автоматизированного действия, т.е. навыка. Между этими структурами всегда имеется связь и определённого рода соподчинённость, позволяющая рассматривать их в структуре деятельности, а, значит, и в системе общеучебных умений и навыков.

В дидактических исследованиях, как показано ранее, однозначно проводится мысль о том, что умение реализуется через операции и действия. Следовательно, дело в том, какие именно действия, соответственно умения, приобретут автоматический, свёрнутый

в сознании характер (а ими станут те, в которых **все** операции усвоены до автоматизма, навыка), а какие потребуют активного участия сознания, критичности и гибкости мышления, вариативности применения. Вероятно, ответ таков: **всё зависит от уровня сложности цели деятельности**. Таким образом, дидактические и психологические универсалии соотносимы: **универсальные учебные действия являются существенными элементами общеучебных умений и навыков, способов деятельности, ключевых компетенций, а затем и компетентностей ученика** в познавательной и практической деятельности. Соотношение умений и действий (дидактического и психологического) может быть описано следующими положениями:

1. *Умение есть форма предъявления действия и показатель его сформированности в деятельности ученика. Умение — показатель качества владения действием (действиями).*

2. *Действие задано содержанием — это доказывается с позиций культурологической и бинарно-интегративной теорий содержания образования.*

3. *Умение действительно, действие выражено в умелости субъекта.*

4. *Умение и действие связаны неразрывно, как **форма и содержание**.*

5. *Умение есть высшая форма реализации и материализации действия. Поэтому деятельность состоит в той же степени из операций и действий, как и из умений, наглядно свидетельствующих об их качестве (сформированности) в познавательной и практической деятельности ученика.*

6. *Универсальные умения (общеучебные умения и навыки) имеют в своей основе уни-*

¹⁶ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2 томах. Т.1. М., 1989. С. 195.

версальные (универсальные учебные) действия, совокупность и система которых может иметь вариативный характер, зависящий от содержания учебных заданий.

7. Универсальность общеучебных умений и учебных действий в том, что они проявляются на социальном, образовательном и личностном уровнях.

Поскольку познавательная деятельность является основой учения, целесообразно обратиться к видовой характеристике познавательных действий¹⁷, владение которыми необходимо и в школе, и в вузе. Более того, их значение в профессиональной деятельности современного человека усиливается.

1. Действия, связанные с осознанием проблемы и цели деятельности. Они ориентированы на актуализацию организационных и коммуникативных умений и навыков и связаны с формированием **личностных и регулятивных УУД**.

2. Действия по созданию фактической базы для дальнейших теоретических обобщений. Этот вид действий ориентирован на актуализацию информационных/ориентировочных и интеллектуальных/технологических умений для обработки информации и связан с **формированием познавательных универсальных учебных действий**.

3. Действия по обобщению и систематизации фактического материала (анализ и синтез данных, полученных на предыдущем этапе познавательной деятельности, новые обобщения, включение их в систему знаний). Этот вид действий предполагает вариативное использование результатов

и действий предыдущей группы в видоизмененных и новых условиях (новые знания), выражает сущность **познавательных универсальных учебных действий**.

4. Действия смыслообразующего характера (соотнесение результата деятельности с её целью, определение его значения и смысла, личностной значимости ценности — рефлексия деятельности; анализ, синтез, обобщение как действия второго порядка) — **имеют место все группы УУД**.

Преимуществом между ОС первого и ОС второго поколений в том, что «интегрирующим результатом образовательной деятельности является достаточная и необходимая **компетентность выпускника**»¹⁸, и для достижения этого результата необходимо ставить во главу угла методической работы учителя «формирование системности знаний как их качества» (Л.Я. Зорина). В то же время виды познавательных действий не имеют стабильной последовательности, варьируясь в зависимости от содержания учебного материала, интеллектуальных и возрастных особенностей учащихся. Они проявляются в инвариантном характере учебных универсалий.

Одна сторона преимущественности школьного и вузовского образования остаётся вне поля внимания — это отсутствие системной педагогической подготовки преподавателей высшей школы из непедagogических вузов, многие из которых весьма успешно окончившие вуз (строительный, технический, сельскохозяйственный и другие) и даже аспиран-

¹⁷ Шамова Т.И. К вопросу об анализе структуры познавательной деятельности учащихся // Сов. педагогика. 1971. № 10. С. 18–25.

¹⁸ О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования: доклад Российской академии образования / Под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова // Педагогика, 2008. № 10. С. 9–28.

туру, оставлены работать преподавателями в этом же вузе или приглашены другим вузом. Но ведь преподавательской деятельности их никто не обучал специально! То есть люди остаются работать не по специальности, и за эту непрофессиональную деятельность как основную трудовую они получают зарплату. Между тем вузу нужны не философы, строители, инженеры-технари, агрономы, а преподаватели общих и специальных дисциплин. И возникает проблема непрофессионального взаимодействия преподавателя и студента. Преподаватель вуза, как и школьный учитель, должен в первую очередь уметь организовать деятельность ученика (студента), т.е. уметь мотивировать его и сохранять учебно-познавательную (и познавательную в целом) мотивацию — хотя бы на первых трёх курсах. Но именно об этой стороне обучения, как показывает опыт дискуссий и факт существования противоречий между школой и вузом, практически не задумываются преподаватели высшей школы, нередко мысля за педагогикой методикой преподавания, если таковая имеет место быть. Педагогическая жёсткость многих из них объясняется как защитная реакция своей педагогической некомпетентности.

Отсутствие знания профессионально-педагогической лексики (профессионального языка) нередко служит причиной того, что школьные учителя и преподаватели высшей школы говорят на разных языках, не понимая сути, путей и средств профессионально-педагогического решения проблем и того, что обучение — это не воздействие преподавателя на студента, а их целенаправленное и ценностно ориентированное взаимодействие. Таким образом, перед нами проблема «узкой направленности», или феномен

Сальери, о которой писал наш замечательный психолог Б.М. Теплов, — когда специалист «упирается» в свой предмет, как в стену, за которой никаких других смыслов, кроме собственно предметных (содержания предмета), не видит.

Таким образом, преемственность средней и высшей школы в условиях стандартизации образования должна предусматривать методологическое обеспечение дидактической взаимосвязи ОС первого и второго поколений с опорой на следующие положения:

1. *На философском уровне:* взаимосвязь логики и дидактики в логико-дидактическом подходе к обучению как опора на функции научного знания есть основание для доказательства функциональной неоднородности общеучебных умений и навыков, их места в составе ключевых компетенций; проведена их группировка и дифференциация для систематического и системного освоения их учащимися как надпредметных запланированных результатов, что явилось предпосылкой к установлению связи ОУУН и УУД.

2. *На общенаучном уровне:* системный, интегративный и деятельностный подходы — необходимое основание, с помощью которого установлена функциональная неоднородность общеучебных умений и навыков как системы, которая соотносится со структурой деятельности, и в которой имеют место интегративные связи как условие их целостной реализации в образовательном процессе (а также на социальном, профессиональном, личностном уровнях). **Функционально ОУУН соотносимы с универсальными учебными действиями, и потому в Требованиях к формированию УУД (п.18.2.1) однозначно говорится о том, что Программа формирования УУД — это**

программа формирования общеучебных умений и навыков.

3. *На конкретно-научном/дидактическом уровне:* логико-дидактический подход обоснован и использован как инструментарий методологической поддержки компетентного подхода (с позиций критериев точности, ясности, последовательности и доказательности), в частности, для определения состава ключевых компетенций, каждая из которых включает инвариантную и вариативную части (инвариантную образуют общеучебные умения, а вариативная часть образована предметным содержанием).

4. *На уровне методики и техники,* с учётом первых трёх методологических позиций органично решается задача обучения учащихся *научному методу.*

Таким образом, к числу дидактических условий взаимосвязи школьных образовательных стандартов следует отнести:

— согласование и взаимосвязь либо взаимодополняемость методологических основа-

ний (деятельностный подход, культурно-историческая теория развития личности; компетентностный подход);

— единое понимание содержания образования в контексте дидактической теории (культурологической теории содержания образования);

— единое понимание учебных универсалий (общеучебных умений и навыков, универсальных учебных действий, ключевых компетенций и компетентностей) сквозь призму взаимосвязи операций, действий, умений, навыков и способов деятельности; использование наиболее общих видовых структур познавательной деятельности, ориентация на формирование системности знаний учащихся в процессе изучения всех дисциплин;

— обучение преподавателя высшей школы непедагогических вузов сертифицированной педагогической деятельности (не менее 144–256 часов).