

Институт повышения квалификации и переподготовки работников
образования Удмуртской Республики

На правах рукописи

Блинова Елена Рудольфовна

Личностно-деятельностный подход к отбору и конструированию
содержания общеобразовательных учебных дисциплин

Специальность 13.00.01. - общая педагогика, история педагогики и
образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель
доктор педагогических наук, профессор
Н.Ю. Ерофеева

Ижевск 2004

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4	
ГЛАВА 1. ОТБОР И КОНСТРУИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ		12
1.1. Подходы к отбору содержания образования в теории и практике обучения.....	12	
1.2. Особенности содержания учебной дисциплины в концепциях личностно-ориентированного образования.....	30	
Выводы по первой главе.....	37	
ГЛАВА 2. ПОСТРОЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В ЛОГИКЕ ЛИЧНОСТНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА.....		40
2.1. Личностно-деятельностный подход к построению теоретической модели содержания учебной дисциплины	40	
2.2. Принципы, критерии и технология отбора и конструирования предметного содержания общеобразовательных учебных дисциплин на основе личностно значимых целей.....	70	
Выводы по второй главе	100	
ГЛАВА 3. АПРОБАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ОТБОРА И КОНСТРУИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ.....		103
3.1. Применение технологии отбора и конструирования содержания на примере учебной дисциплины «Русский (родной) язык».....	103	
3.2. Анализ эффективности технологии отбора и конструирования содержания учебной дисциплины для развития смысловой		

сферы личности.....	145
Выводы по третьей главе	169
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	170
БИБЛИОГРАФИЯ	175
Приложение 1. Примеры контекстных задач для организации учебно- познавательной деятельности школьников	191
Приложение 2. Примеры учебных занятий –мастерских по русскому языку, разработанных в логике личностно-ориентированного образования	200
Приложение 3. Авторская программа спецкурса «Отбор и конструирование содержания учебной дисциплины в личностно-ориентированном образовании» для слушателей курсов повышения квалификации	206
Приложение 4. Сравнительный анализ состава содержания экспериментальной программы по русскому языку с государственными программами.....	228

Введение

Актуальность исследования. Проблема содержания образования принадлежит к «вечным» и всегда актуальным проблемам педагогики. Будучи категорией, исторически обусловленной, содержание образования постоянно обновляется вследствие непрерывного развития всех сфер социокультурной жизни общества. Однако его совершенствование по пути простого увеличения информации с неизбежностью ведет к возникновению противоречия между все возрастающим и усложняющимся объемом содержания образования и индивидуальными возможностями его усвоения. Это обстоятельство ставит перед педагогической наукой в качестве одной из ведущих проблему отбора базового, или общего, содержания образования, наряду с профильным или профессиональным.

В разработку теории содержания общего образования в зарубежной педагогике XX века внесли свой вклад такие ученые, как Б. Блум, Г.В. Вайлер, Дж. Дьюи, Я.И. Лефстед, Б. Суходольский, К. Сосницкий, В. Чинапах, Г. Шейерль, Р. Штайнер и др., в отечественной дидактике - Ю.К. Бабанский, Е.В. Бондаревская, Л.К. Веретенникова, Э.Н. Гусинский, В.В. Давыдов, И.К. Журавлев, И.И. Ильясов, В.В. Краевский, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, И.И. Логвинов, А.М. Матюшкин, М.Н. Скаткин, А.В. Хуторской и др. Данными исследователями определены структура содержания общего образования, его компонентный состав, изоморфный содержанию социального опыта, основания и критерии отбора содержания образования, структура учебных планов, программ и учебников, подходы к планированию результатов обучения.

Однако в исследованиях данных авторов не описываются механизмы, или технологии, отбора и конструирования содержания в рамках отдельно взятой общеобразовательной учебной дисциплины.

По сложившейся традиции, эта задача решается специалистами в конкретных областях знания, что не способствует выработке единых,

общедидактических подходов к построению содержания учебных дисциплин, соответствующих общим целям и ценностям образования. Кроме того, все очевидней становится тенденция к постоянному увеличению объема содержания учебных дисциплин, ведущая к перегрузке учащихся и, как следствие, к отчуждению последних от ценностей общечеловеческой культуры, входящих в содержание общего образования.

Вместе с тем, смена традиционной образовательной парадигмы на личностно-ориентированную предъявляет новые специфические требования к содержанию образования, в частности, к усилению его личностно развивающей направленности. Это также требует переосмысления существующих подходов к отбору и конструированию содержания общего образования.

Таким образом, налицо **противоречие** между насущной потребностью практики в общедидактическом осмыслении путей отбора и конструирования содержания общеобразовательных учебных дисциплин, ориентированного на развитие личности, и недостаточной разработанностью процедур и методов его построения.

Указанное противоречие обусловило постановку **проблемы исследования**, которая сформулирована нами следующим образом: «Каковы педагогические условия, обеспечивающие разработку и реализацию личностно-деятельностного подхода к отбору и конструированию содержания общеобразовательных учебных дисциплин?»

С учетом указанного противоречия и сформулированной проблемы была определена **тема исследования** «Личностно-деятельностный подход к отбору и конструированию содержания общеобразовательных учебных дисциплин».

Объект исследования – содержание общеобразовательных учебных дисциплин.

Предмет исследования – технология отбора и конструирования личностно-ориентированного содержания общеобразовательной учебной дисциплины.

Цель исследования – теоретическое обоснование технологии отбора и конструирования содержания общеобразовательной учебной дисциплины, разработанной в логике личностно-деятельностного подхода, и ее экспериментальная проверка.

Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что отбор и конструирование содержания общеобразовательной учебной дисциплины будут эффективными при наличии специально разработанной технологии, позволяющей объективировать процедуру и результаты отбора содержания учебной дисциплины при условии учета:

- требований к личностно-ориентированному содержанию образования;
- структуры учебной и специфически предметной деятельности;
- специфики содержания образования как предмета и как продукта учебной деятельности.

Частные гипотезы. Овладение учащимися содержанием учебной дисциплины, сконструированным с помощью авторской технологии, обеспечит:

- позитивное ценностное отношение учащихся к предметным знаниям и умениям и осознание их личностной значимости;
- положительную динамику познавательных мотивов учебной деятельности и смысловой сферы личности, в целом.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические подходы и состояние практики построения содержания общего образования.
2. Разработать теоретическую модель содержания учебной дисциплины в логике личностно-деятельностного подхода, обосновать ее компонентный состав и определить единицы каждого компонента.

3. Уточнить принципы и разработать технологию отбора и конструирования содержания учебной дисциплины на основе построения иерархии лично значимых учебных целей.

4. Осуществить опытную проверку предлагаемой технологии построения содержания на примере учебной дисциплины «Русский язык».

5. Экспериментально проверить эффективность авторской технологии построения содержания учебной дисциплины.

Методологическую основу исследования составили концепции лично-ориентированного образования, культурно-историческая концепция личного развития, теории личности и деятельности.

Теоретическую базу исследования составили:

- теория содержания общего образования (И.Я. Лернер),
- теория проблемного обучения (А.М. Матюшкин);
- теория развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин);
- идеи и принципы технологического подхода к обучению (Б. Блум, В.П. Беспалько, В.В. Гузеев, М.А. Чошанов, П.А. Юцявичене);
- концепция контекстного обучения (А.А. Вербицкий).

В процессе исследования применялись следующие **методы**: *теоретические* – изучение научно-педагогической литературы, сравнительно-сопоставительный анализ подходов к решению проблемы отбора и построения содержания образования, моделирование содержания учебной дисциплины; *эмпирические* - экспериментальная проверка полученной модели, диагностические методы (наблюдение, анкетирование), методы математической статистики для оценки результатов эксперимента.

Экспериментальной базой исследования были лицей № 22, СОШ № 59 г. Ижевска, творческая группа учителей – «Ассоциация «Новое образование», созданная при Институте повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской Республики.

Исследование проводилось в несколько **этапов**.

На *первом, теоретическом, этапе* (1998-1999 г.г.) были определены исходные параметры исследования, его проблема, цели, задачи, гипотезы, современное состояние, категориальный аппарат, методология и методы исследования; изучалась литература по проблеме исследования.

На *втором, практическом, этапе* (1999-2003 г.г.) была разработана программа эмпирического исследования; моделировались технология отбора и конструирования содержания учебной дисциплины, программа курса «Русский (родной) язык для основной школы», программа курсов повышения квалификации «Содержание личностно-ориентированного образования: отбор и конструирование»; уточнялась гипотеза и осуществлялась ее верификация.

На *третьем, обобщающем, этапе* (2003-2004 г.г.) обрабатывались, систематизировались и интерпретировались результаты исследования.

Научная новизна исследования:

1. Разработана и обоснована трехкомпонентная теоретическая модель содержания общеобразовательной учебной дисциплины, включающая: а) содержание образования как продукт деятельности учащихся и его идеальную модель как планируемый образовательный результат; б) учебное содержание как предмет деятельности; в) учебный материал как средство организации образовательного процесса.

2. Определены единицы каждого компонента содержания учебной дисциплины: умение, личностно значимая учебная проблема, задача.

3. Создана технология построения личностно-ориентированного содержания общеобразовательной учебной дисциплины.

Теоретическая значимость исследования: разработан *общедидактический* подход к построению содержания отдельно взятых учебных дисциплин; обоснованы необходимость и возможность использования психологической теории личности и теории деятельности для решения педагогической задачи – отбора и конструирования содержания обучения; дополнен с позиций личностно-деятельностного подхода перечень

принципов отбора содержания учебной дисциплины, который включает в себя принцип целесообразности, принцип тождественности осваиваемой учениками предметной деятельности и идеальной модели содержания по составу и структуре, принцип ориентировочной функции знаний, принцип адекватности условий формирования деятельности условиям ее осуществления в реальной жизненной практике.

Практическая значимость исследования заключается в том, что технология построения содержания учебной дисциплины может служить средством для практической деятельности специалистов, занимающихся разработкой учебных программ и образовательных стандартов, а также методистов и учителей, адаптирующих эти программы к конкретным условиям обучения. Предлагаемая модель содержания открывает возможности для перехода от авторитарных, знаниево-ориентированных образовательных систем к системам гуманистическим, личностно развивающим. Результаты исследования могут быть включены в содержание процесса подготовки и повышения квалификации педагогов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Теоретическая модель содержания учебной дисциплины должна соответствовать структуре деятельности учащихся в процессе учения и включать описание предмета и продукта этой деятельности, а также способов и средств ее осуществления. Идеальная модель содержания образования (планируемый образовательный результат) должна быть изоморфна структуре специфически предметной деятельности.

2. Технология отбора и конструирования содержания учебной дисциплины представляет собой алгоритм, который предполагает:

- определение цели обучения конкретной учебной дисциплине с учетом ее специфического вклада в развитие личности ученика;

- построение иерархии учебных целей, направленных на формирование умений, которые соответствуют действиям и операциям в составе осваиваемой школьниками предметной деятельности;
- составление тезауруса учебной дисциплины;
- описание системы лично значимых учебных проблем на основе вероятностного прогнозирования личностных смыслов изучаемого содержания;
- построение системы заданий, обеспечивающих организацию самостоятельной работы учащихся.

3. Содержание учебной дисциплины, построенное с использованием предлагаемой технологии, обеспечивает позитивную динамику смысловой сферы личности, которая проявляется в изменении общей направленности учебно-познавательной деятельности и логики ее смысловой регуляции, в расширении ценностно-смыслового пространства личности.

Обоснованность и достоверность полученных данных обеспечивается теоретической и методологической аргументированностью исходных положений, выбором методов, адекватных объекту, предмету, целям и задачам исследования, внедрением результатов исследования в практику обучения и подтверждением основных выводов в творческой деятельности учителей.

Апробация результатов исследования. Материалы исследования обсуждались на международных, республиканских и региональных конференциях, проходивших в г. Казани (2001 г.), г. Ижевске (1997 – 1998 г.г., 2001 – 2002 г.г.), г. Глазове (2001 г.), на методологических семинарах в ИУУ Удмуртской Республики (1999 – 2001 г.г.), использовались на курсах повышения квалификации учителей в Удмуртской Республике (1998-2004 г.г.) и в Республике Калмыкия (2004 г.) и отражены в 22 публикациях автора.

Разработанные в ходе исследования модель содержания учебной дисциплины и технология его отбора и конструирования были использованы для построения содержания учебной дисциплины «Русский (родной) язык» и

прошли экспериментальную проверку в лицее № 22 и в средней общеобразовательной школе № 59 г. Ижевска. Методические рекомендации по конструированию личностно-ориентированного содержания учебной дисциплины используются учителями общеобразовательных школ Удмуртии; педагогическими коллективами Воткинского лицея, Кезской СОШ № 2, Ярской СОШ, СОШ № 7, 32 г. Ижевска; преподавателями общеобразовательных дисциплин Ижевского промышленно-экономического колледжа. Всего в апробации результатов исследования приняли участие 86 учителей.

Структура работы.

Диссертация состоит из введения, трех глав (включающих 6 параграфов), заключения, библиографии (насчитывающей 181 источник) и 4 приложений. В работе содержится 25 таблиц, 26 рисунков, 10 гистограмм.

ГЛАВА 1

ОТБОР И КОНСТРУИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Подходы к отбору содержания образования в теории и практике обучения

Содержание - важнейший компонент любой образовательной системы, и потому вопрос определения состава содержания образования, критериев и процедур его отбора для учебной дисциплины относится к числу традиционно актуальных вопросов педагогической науки. А это значит, что при его дальнейшей разработке нельзя не учитывать как практический опыт, так и данные, накопленные в научных исследованиях. Исходя из этого, мы считаем целесообразным проанализировать основные подходы к решению проблемы конструирования содержания образования, как имевшие место в истории науки, так и разрабатываемые современными исследователями, как устоявшиеся и общепринятые, так и новые, альтернативные, часть из которых, бесспорно, продуктивны, часть – вызывают критику, требуют пересмотра или развития.

Анализ научно-педагогической литературы [57, 87, 95, 96, 105, 115, 123] свидетельствует, что конструирование содержания образования предполагает, во-первых, определение его состава и структуры, во-вторых, построение логики (последовательности) его изучения учащимися.

Обобщая направления и результаты научных исследований в области содержания общего образования, В.С. Леднев [87] указывает на существование нескольких уровней рассмотрения данного вопроса:

1 – построение содержания общего образования *в целом*, которое рассматривается в двух аспектах: как сквозная отрасль образования (наряду с политехническим и специальным) и как ступень обучения, соответствующая

базовой, общеобразовательной школе. Этот уровень предусматривает определение набора учебных курсов и входящих в них учебных дисциплин, выбор логики (последовательности) его изучения на разных возрастных ступенях и воплощается в составлении учебных планов;

2 – конструирование содержания *конкретного* учебного курса (предмета), что предполагает определение его объема (качественного и количественного состава элементов) и уровня усвоения (сложности), а также выбор логики (последовательности) его изучения, что воплощается в составлении учебных программ и написании учебников;

3 – отбор содержания внутри каждой учебной дисциплины: содержание разделов, тем и отдельных уроков

В свою очередь, в каждом из указанных уровней В.М. Монахов [107] выделяет два подуровня решения проблемы: первый – подуровень теоретических изысканий и второй – подуровень программной документации и учебно-методического обеспечения.

1. Разработкой подходов к определению структуры и состава содержания общего образования на первом уровне - *уровне учебных планов*, воплощающемся в описании *набора учебных дисциплин*, занимались в XIX – начале XX века такие ученые, как А. Дистервег, Дж. Дьюи, М. Монтессори, Р. Штайнер, в отечественной педагогике - К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, В.П. Недачин, В.Д. Сиповский, В.Я. Стоюнин, П.Д. Юркевич и др. Во второй половине XX века разработки в этой области связаны с именами М.А. Данилова, Б. П. Есипова, В.С. Леднева, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина; в зарубежной педагогике – M Arnot, B. Bloom, G.A. Beachamp, R.H. Dave, E.W. Eisner, G.C. Fajardo, P. Hager, W.P. Siegal, C. Jr. Toepfer.

Анализ работ данных авторов показывает, что определение структуры и состава содержания образования всегда решающим образом зависело от образовательных целей и изменялись в соответствии с ними. Последние, в свою очередь, определялись государственным и (или) социальным заказом,

господствующими в науке и общественном сознании философскими, социально-политическими, психолого-педагогическими воззрениями, идеями, теориями.

В вопросе определения главной, или конечной, цели обучения в истории педагогической мысли и практики имели место и существуют до сих пор два направления: одно из них ставит во главу угла развитие личности, другое – формирование системы знаний, умений и навыков в конкретных областях деятельности.

Впервые новые цели образования, выходящие за рамки формирования знаний, умений и навыков, были обозначены в педагогике XIX века: на Западе - в работах Ф.А. Дистервега [62], в России – в трудах К.Д. Ушинского [152, 153, 154], а также П.Ф. Каптерева [80], В.П. Недачина [113], В.Д. Сиповского [144], В.Я. Стоюнина [148, 149], П.Д. Юркевича [172]. Развитие ума, творческих способностей, самостоятельности – вот те новые приоритеты в образовании, которые были провозглашены данными авторами. При этом, отдавая должное цели развития учащихся, они также придавали большое значение изучению «наук, языков, искусств и ремесел» [80, с. 243]. Достаточно категорично эта позиция была сформулирована В.Я. Стоюниным: «Как ни будь развит ум с формальной стороны, но, не опираясь на точные научные познания о жизни природы и человека, он не может правильно обсудить ни одного явления жизни» [148, с.83-84].

Дж. Дьюи, автор демократической концепции образования, провозгласил целью образования целостное развитие личности, понимаемое как развитие и «позитивное использование ... врожденных способностей человека в значимых для общества занятиях» [64, с.115]. Согласно этому, учебный план общеобразовательной школы должен определяться исходя из задачи обеспечения «поддержания существующей социальной жизни» [64, с. 182] и быть идентичным «всей совокупности объектов, идей и принципов, вмешивающихся в качестве ресурсов или препятствий в последовательно и

преднамеренно осуществляемую деятельность» [64, с.132]. Не случайно главным требованием к отбору содержания обучения Дж. Дьюи считает соответствие содержания «потребностям существующей жизни сообщества», его способность «отвечать требованию улучшить совместную жизнь людей» [64, с. 181]. Предложенный Дж. Дьюи подход к целеобразованию и отбору содержания оказал большое влияние на образовательную практику в американской школе, а в настоящее время используется авторами концепций личностно-ориентированного образования.

Однако работы педагогов конца XIX – начала XX века лишь обозначили актуальность проблемы создания теории содержания общего образования, но не решали ее.

В советской школе содержание образования определялось целью всестороннего развития личности, которая в разные периоды советского строительства имела различную интерпретацию.

В 20-е г.г. реализация этой цели предполагала «полный простор развитию индивидуальных творческих сил ребенка» [81, с. 44] и была связана с идеями дифференциации и индивидуализации обучения, в том числе, на уровне набора изучаемых школьниками учебных дисциплин.

Начиная с 30-х г.г., идеи индивидуального, творческого развития были забыты. Под целью образования теперь понималось усвоение основ наук, круг которых был строго очерченным и единым для всех. Государственный заказ предписывал школе «обеспечить» усвоение знаний, умений и навыков [147, с.157].

В отечественной педагогике середины XX века структура общеобразовательных учебных планов определялась не столько педагогическими целями образования, сколько идеологическими установками. В «Основах дидактики» под ред. Б.П. Есипова (1967) идея всестороннего развития личности получила существенную идеологическую поправку:

«общая цель образования в советской школе – научить молодежь коммунизму» [123, с.61].

В «Дидактике средней школы» под редакцией М.А. Данилова и М.Н. Скаткина (1975) решение проблемы отбора содержания на первом, глобальном, уровне предусматривало следующее основное требование: «отбираются учебные предметы, необходимые для всестороннего развития личности, для формирования коммунистического мировоззрения» [60, с.55].

Определение *структуры содержания общего образования* не с идеологических, а с собственно педагогических позиций предпринято И.Я. Лернером [95]. Состав учебного плана школы он обосновывает строением всей социальной культуры, социального опыта, «ведь за пределами того, что известно обществу, т.е. за пределами культуры, нет ничего, что могло быть включено в содержание образования» [95, с.19].

Существенный вклад в решение проблемы отбора и построения общего среднего образования внес В.С. Леднев [87], который концептуально обосновал структуру общего образования как набора обязательных учебных курсов и входящих в них дисциплин.

Согласно концепции В.С. Леднева, отбор содержания образования должен осуществляться в соответствии с заданной целью на основе определения детерминант, т.е. факторов, оказывающих влияние на набор структурных компонентов содержания образования. Применительно к общему образованию такой целью является всесторонне развитие личности, а структура содержания определяется двумя детерминантами:

- структура опыта личности и соответствующая ей структура деятельности;
- структура объекта изучения [87, с.71].

Первая детерминанта, *структура опыта личности*, изоморфна структуре социального опыта. В ней выделяются следующие компоненты: умственная, нравственная, трудовая, коммуникативная, эстетическая и физическая

культура человека [87, с. 18, 71]. Им соответствуют и *стороны (компоненты структуры) деятельности*: познавательная, ценностно-ориентировочная (целемотивационная), преобразовательная, коммуникативная, эстетическая и физическая [87, с. 79]. Обращение к практике общего образования позволило автору сделать вывод о том, что «между базовой инвариантной структурой деятельности и структурой содержания общего образования имеется корреляция» [87, с. 82]. Поэтому вполне обоснованным будет утверждение, что содержание общего образования должно подразделяться на группы предметов, «которые по своей общей доминантной направленности соответствуют каждому из инвариантных компонентов структуры деятельности» [87, с. 83].

Такие компоненты, как функциональные механизмы психики, типологические свойства и индивидуальные качества личности, не влияют, по мнению В.С. Леднева, на инвариантную структуру содержания образования (в смысле определения набора учебных предметов), хотя первые два чувствительны к формам и методам обучения, а последний предполагает включение в учебный план предметов по выбору учащихся [87, с. 18].

Объектом изучения в общем образовании является вся окружающая человека действительность [87, с.71], поэтому *структура объекта изучения* (вторая детерминанта) определяется структурой самой действительности, или материи, которая «отражена в предметной структуре научного знания, стремящегося (и постепенно приближающегося) к объективному отражению действительности» [87, с. 84]. Таким образом, «систематическому изучению подлежат стороны действительности, которые в сумме составляют совокупный предмет науки» [87, с.100].

Выделение детерминант, определяющих структуру общего образования, позволило автору обосновать, с учетом сформулированных им принципов, набор обязательных учебных предметов для достижения целей общего

образования. В.С. Ледневым, таким образом, была предложена целостная теория структуры содержания образования.

В зарубежной педагогике конца XX века исследования в области целей и содержания образования привели к созданию ряда теорий и концепций. Самые значительные среди них – теория каррикулума, концепция непрерывного образования, концепция ключевых компетенций [56, 91, 176, 177, 178, 179, 181].

В рамках теории каррикулума зарубежные исследователи изучают целый комплекс вопросов и проблем: цели образования, пути, способы, средства по достижению этих целей, методы и средства проверки эффективности образовательного процесса. Структуру и сущность содержания образования (каррикулума) представитель данного научного направления G.C. Fajardo определяет как «совокупность социального опыта, который учащиеся усваивают, участвуя в деятельности, организуемой системой образования на основе планирования и совместной работы с обществом для того, чтобы внести вклад в развитие личности и общества в конкретных исторических условиях» [56, с. 45]. Однако, несмотря на несомненную популярность данной теории в зарубежном образовании и большое количество научных и практических разработок, в ее рамках не были созданы строго научные подходы к определению структуры содержания образования.

В концепции непрерывного образования структура содержания школьного образования переосмысливается с учетом основной идеи данной концепции – создания образовательной среды, включающей, помимо школы, и другие образовательные учреждения, которые берут на себя значительную часть функций школы, в том числе, и преподавание основ наук. Главное же место в школьном обучении займет содержание, направленное на формирование определенных черт личности, компетенций, которые требуется воспитать [56].

Овладение ключевыми компетенциями предлагается сделать целью современного общего образования в концепции ключевых компетенций [91, 176, 177, 179, 180]. Исходя из этой цели, содержание образования должно включать такие знания и умения, которые позволяют ориентироваться в современных, постоянно меняющихся условиях жизни, обучения и работы; обеспечивают одновременно понимание и способность к действию. Это, в свою очередь, способствует социализации человека, которая предполагает формирование способности к адаптации наряду со способностью противостоять негативным изменениям, происходящим в обществе.

Для реализации идеи ключевых компетенций как цели образования неоднократно предпринимались попытки анализа, пересмотра структур учебных планов и программ и дополнения их содержания [176], однако они сталкивались с проблемой отсутствия единого теоретического подхода к определению центрального ядра содержания, критериев и технологии его построения. Несмотря на то, что в итоговых документах ряда симпозиумов Совета Европы определен набор ключевых компетенций для европейского общего образования, который должен служить ориентиром для разработки учебных программ (*curriculum design*), стройная теория построения содержания образования так и не была создана.

2. Изучению структуры содержания образования *на уровне отдельных учебных дисциплин* посвящены работы таких авторов, как К. Сосницкий, Б. Суходольский, Г. Шейерль – в зарубежной педагогике; В.В. Давыдов, И.К. Журавлев, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, И.И. Логвинов, М.Н. Скаткин – в отечественной дидактике.

Исходной предпосылкой ряда зарубежных теорий и концепций стала перегрузка программ, стремление в полном объеме отражать все достижения науки, техники и культуры. Так, автором концепции структурализма К. Сосницким [139] высказано предположение, что ориентация программ не на частности, а на фундаментальные содержательные компоненты науки,

выделение в содержании каждого учебного предмета основных формообразующих элементов, имеющих научную и образовательную значимость, позволит учащимся познать не только картину мира, представленную отдельной наукой, но и реальную действительность.

Теория экземпляризма, разработанная Г. Шейерлем [139], исходит из необходимости сокращения объема учебного материала. Первый из возможных путей – так называемое парадигмальное обучение, при котором учебный материал следует представлять в программе не систематически, а концептуально: выбрать 10-12 узловых тем, каждая из которых охватывает типичные факты и явления и раскрывает фундаментальные понятия. Учителю предоставляется свобода выбора темы из многих, представленных в программе. Второй путь – вместо традиционной передачи учащимся знаний в виде непрерывного изложения материала оперировать их тематическими примерами, т.е. приучать учащихся познавать целое путем фундаментального анализа какого-либо типичного для этой целостности фрагмента.

Основные направления исследований отечественных авторов (Ю.К. Бабанский, В.В. Давыдов, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, И.И. Логвинов, М.Н. Скаткин и др.) - компонентный состав содержания учебных дисциплин, принципы и критерии его отбора, основные единицы содержания, требования к разработке учебных программ.

В перечне *требований к содержанию общего образования*, сформулированных в «Основах дидактики» под ред. Б.П. Есипова [123], существенное место занимают идеологические: научность и коммунистическая идейность; связь с жизнью, с практикой коммунистического строительства [123, с. 68-98], что не позволяет признать за ними роль научно-педагогических принципов.

И.Я. Лернер поставил задачу перевода целей образования, до сих пор выражавшихся социологическим языком, на педагогический язык: цели «должны быть выражены таким образом, чтобы можно было определить, что

подлежит усвоению, для того чтобы ученики стали такими, какими они нужны ... обществу» [95, с.19]. В процессе решения данной задачи было уточнено понятие «содержание образования», понимавшееся прежде как некоторая сумма знаний, необходимых для усвоения. В *содержании образования* было выделено 4 *компонента*: знания о мире, опыт осуществления уже известных способов деятельности, опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностных отношений.

Для решения проблемы отбора содержания отдельной учебной дисциплины М.Н. Скаткиным [61] был сформулирован ряд *оснований*, среди которых: - соответствие содержания уровню современной науки, обеспечение средствами содержания готовности к разнохарактерному труду, формирование социально активной, творческой и физически полноценной личности. Однако значительная часть требований к содержанию по-прежнему носила открыто идеологический характер: формирование коммунистических убеждений и идеалов, оптимизма и уверенности в победе коммунизма, советского патриотизма и социалистического интернационализма.

Позднее они были уточнены М.Н. Скаткиным [145] в виде очень краткого перечня: 1 – соответствие целям общего образования; 2 – учет возрастных особенностей; 3 – учет закономерностей обучения [145, с.25].

От оснований для отбора содержания цитируемые авторы предлагают отличать *критерии* отбора, под которыми понимается «непосредственный инструмент определения конкретного наполнения содержания учебного материала» [61, с.124]. Это и ознакомление с типами проблем в каждой области знаний, и включение типологии учебных методов и методов научного познания, и обеспечение средствами содержания всех видов нравственной, эстетической и коммуникативной деятельности. Самым существенным, на наш взгляд, и приемлемым в качестве инструмента-«определителя» является критерий, требующий «насыщения содержания всеми четырьмя его элементами» [61, с. 125-126].

Научное обоснование влияния качественного состава учебного содержания на развитие личности и, в частности, на развитие мышления впервые было сделано в рамках теории развивающего обучения В.В. Давыдовым [59]. Проблема определения состава и структуры учебного содержания конкретного предмета была поставлена как проблема определения *основной единицы содержания*.

Отвечая на, вопрос о том, какие знания и при каких условиях способны выступать средством развития мышления учащихся, т.е. каковы они в *качественном* отношении, В.В. Давыдов, опираясь на идеи Л.С. Выготского [47], выдвигает и обосновывает требование о необходимости формирования у учащихся, прежде всего, теоретических понятий. В таком случае, основой учебного содержания должны стать не факты, описания или образы вещей, а «подлинные, истинные» понятия [46], которые, по определению В.В. Давыдова, суть «такая форма мыслительной деятельности, посредством которой воспроизводится идеализированный предмет и система его связей, отражающих в своем единстве всеобщность, сущность движения материального объекта» [59, с.268]. Таким образом, единицей учебного содержания в теории развивающего обучения является *научное понятие*, а все содержание учебной дисциплины понимается как *система научных понятий* [112, с. 10]. В качестве критерия для построения учебной дисциплины выдвигается требование следовать логике науки.

В этой связи заслуживает внимания концепция учебного содержания И.И. Логвинова, которая лежит в основе его теории и технологии имитационного моделирования учебных программ [96]. Согласно данной концепции, основной единицей содержания может выступать учебная задача, ибо она «имеет явно выраженную цель, по которой однозначно определяется содержание осваиваемого действия, его операционный состав и необходимая ООД», т.е. знания [96, с. 43]. Исходя из этого, «материал обучения ...должен представлять собой совокупность учебных задач, определенным образом

связанных между собой» [96, с. 51]. Таким образом, «при изучении каждого конкретного предмета осуществляется формирование различных деятельностей», что и должно составлять цель обучения [96, с.57]. Такой подход к определению структуры содержания более отвечает, по нашему мнению, целям личностного развития и открывает перспективы для создания объективированной технологии его отбора и конструирования.

Однако трудно не согласиться с мнением В.М. Монахова [107], что выработанные в педагогической науке основания и критерии отбора содержания учебной дисциплины приемлемы для анализа и оценки уже готового содержания, зафиксированного в учебной программе и учебнике, но малопригодны в процессе его формирования. Они не служат надежным инструментом при определении поэлементного состава учебного содержания конкретного предмета, входящих в него разделов и тем, не позволяют объективировать процедуру отбора, оставляя составителя учебной программы в плену собственных воззрений, интуиции и опыта.

3. Что касается разработки подходов к отбору содержания на *уровне конкретной учебной дисциплины*, ее разделов и тем, то общедидактические теории содержания образования обходят эту проблему стороной. Эти подходы, по мнению авторов рассмотренных выше теорий, «должны быть выработаны частными методиками, ... ибо там критерии обусловлены характером предмета и своеобразием логики его развертывания» [61, с.125]. В этой связи нами было предпринято изучение ряда работ из области частных методик (монографий и статей разных авторов) [10, 11, 36, 55, 78, 83, 99, 105, 111, 126, 159, 160, 161], а также учебных программ по разным предметам [14, 71, 72, 73, 118, 133, 134, 137, 155] с целью анализа того, какие подходы к отбору и конструированию содержания учебной дисциплины выработаны в этой отрасли педагогического знания.

Следует констатировать, что в изученных нами работах и учебных программах отсутствуют описания каких-либо теоретических подходов,

принципов и критериев отбора содержания конкретных учебных дисциплин. Единственное, что предпринимают авторы, - это указание на цели обучения, которые, по их мнению, являются критериями, достаточными для объяснения и обоснования включения в программы тех или иных разделов, тем или отдельных сведений. Мы разделяем убеждение авторов методических работ, что цели обучения конкретным учебным дисциплинам могут и должны быть критериями для формирования их содержания. Однако предпринятый нами анализ целей обучения обнаружил ряд общих черт, которые являются, с нашей точки зрения, их общими недостатками:

В большинстве теоретических работ и учебных программ цели являются «знаниево-ориентированными», т.е. предполагают усвоение учащимися суммы (или системы) знаний в конкретной предметной области [10, 36, 78, 105, 161]. Такое представление учебных целей лишает их возможности выполнять функцию критериальной основы при отборе содержания, ибо если содержанием предмета является некая система знаний, а целью — ее усвоение, то вопрос о границах объема содержания учебного предмета становится принципиально неразрешимым. Цель оказывается вторичной по отношению к содержанию, производной от него: все, что включено в программу по предмету – надлежит усвоить, а почему, по каким соображениям включены те или иные сведения – известно лишь автору программы. Тогда с очевидностью возникает необходимость в поиске дополнительных разъяснений, обоснований того или иного объема содержания и конкретных его составляющих.

Такого рода обоснования содержатся, как правило, только в статьях, посвященных проблемам обновления содержания или презентующих новые учебные курсы и программы [10, 78, 105, 111, 161]. Однако, во-первых, эти обоснования декларативны: включение в программу тех или иных сведений «будет способствовать развитию..., формированию..., воспитанию таких-то качеств личности», хотя ясно, что простая «передача знаний», «ознакомление»

и т.п. не приводят автоматически к решению подобного рода задач. Во-вторых, подобные обоснования относятся к целым разделам или темам курса, и потому вопрос об объеме содержания конкретной темы по-прежнему остается открытым. В-третьих, предлагаемые обоснования являются субъективными, ибо убежденность автора в необходимости включения в программу тех или иных сведений не подкрепляется научной аргументацией ни с точки зрения психолого-педагогической науки, ни частных наук, лежащих в основе учебного предмета [78, 105, 111].

Большинство учебных программ и методических публикаций отличает многоцелевой подход [10, 11, 36, 55, 71, 161]. Так, например, в Примерных программах среднего (полного) общего образования [133] в образовательной области «Обществознание», предмет «История», представлен перечень из 6 целей исторического образования, в образовательной области «Филология», предмет «Русский язык как родной», – перечень из 10 целей, в образовательной области «Естествознание», предмет «Химия» – 6 целей, предмет «Биология» – 7 целей и т.п. На этот недостаток указывает, в частности, доктор биологических наук, профессор Б.С. Кубанцев: «Смысл биологической подготовки школьников безнадежно теряется среди множества совершенно различных, почти не связанных друг с другом «целей и задач». Результатом этого может быть лишь разобщенность предлагаемых учащимся знаний, перегруженность учебного предмета второстепенными сведениями и материалами и общая нецеленаправленность процесса преподавания биологии в школе» [84, с.20]. Вместе с тем в ряде работ [11, 36] обнаруживается рядоположенность целей, которые могут и должны быть представлены иерархично, ибо одни входят составной частью в другие, а третьи являются средством, условием достижения первых. Сравним, например, некоторые формулировки целей исторического образования в перечне, представленном В.Г. Безроговым: «развитие исторического мышления школьников...», «формирование у учеников понимания исторического прошлого в связи с

тенденцией современного развития России и мира», «воспитание современного исторического сознания и развитие самостоятельного, персонифицированного мышления», «формирование исторической грамотности на современном международном уровне», «знакомство с основными концепциями и теориями, описывающими и объясняющими развитие общества» и т.д. [11, с. 51]. Нетрудно заметить неравнозначность, нерядоположенность данных целей, так как очевидно, что знакомство с концепциями и теориями составляет одно из условий исторической грамотности, подлинно научное понимание исторического прошлого вряд ли возможно, если у человека не развито историческое мышление, а развитие последнего имеет результатом историческое сознание.

Отмеченные недостатки целеполагания не могли не сказаться на качестве процедур отбора содержания учебных предметов. Неудивительно поэтому, что в подавляющем большинстве работ основания, принципы или критерии отбора содержания учебного предмета в явном виде не прописаны, отсутствует также какая-либо технология отбора [10, 14, 55, 78, 105, 111, 155, 159, 161]. И нередко объем содержания учебного предмета определяется исходя из количества имеющихся в учебном плане часов, а не наоборот [100, 105, 111].

Пожалуй, единственным исключением из общего правила является подход к отбору содержания и составлению учебной программы, выполненный в логике деятельностного подхода к образованию и представленный в концепции коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе (Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, В.Б. Царькова и др.) [83]. Прежде всего, это определение ведущей цели обучения, которая является не только общественно, но и личностно значимой; во-вторых, конкретизация ведущей цели и определение ее компонентов; в-третьих, отбор объектов обучения, которые и представляют в программе обучения каждый из выделенных компонентов цели и обеспечивают достижение всей системы

целей. Предложенная авторами модель содержания объекта познания представляет собой граф, в вершине которого – цель обучения (иноязычная культура). Следующий уровень – содержание цели, в котором выделено 4 аспекта в соответствии с общими образовательными целями: лингвострановедческий (познание), психологический (развитие), педагогический (воспитание), социальный (учение). Каждый аспект содержания цели конкретизируется через компоненты цели, представленные на третьем уровне графа. И, наконец, каждому компоненту цели соответствует набор объектов изучения, представленных на последнем, четвертом, уровне [83, с.26]. Определение номенклатуры объектов изучения, «совокупность которых и составляет содержание иноязычной культуры» [83, с. 14], осуществляется методом квантования. С этой целью авторами определены основные единицы содержания: *ситуация* как основа функционирования общения [83, с.41], *проблема общения* как содержательная база организации материала [83, с.53], та или иная *речевая функция* как единица функционального аспекта содержания [83, с.47]. Инструментом отбора содержания являются сформулированные авторами общие принципы коммуникативного обучения иноязычной культуре, а также ряд частных принципов отбора лексического, грамматического и т.д. материала. Таким образом, в концепции Е.И. Пассова, В.И. Кузовлева, В.Б. Царьковой и др. предложена целостная методика отбора содержания учебного предмета «иноязычная культура».

Данная концепция заслуживает, на наш взгляд, пристального внимания и требует ее переосмысления с позиций разработки общедидактических подходов к отбору и конструированию содержания учебной дисциплины. Вместе с тем, этот пример принципиально не меняет общей картины, свидетельствующей о недостаточной разработанности путей решения проблемы отбора и конструирования содержания учебных дисциплин, на что указывают многие ученые [38, 59, 96, 107, 139, 145]

Так, сведение содержания к сумме знаний, а целей обучения – к их усвоению, приводило и приводит, по мнению М.Н. Скаткина, к нежелательным последствиям, так как отбор содержания и составление учебных программ передоверяются ученым, которые, будучи крупными специалистами в своей научной области, плохо представляют себе возрастные особенности школьников, закономерности и принципы обучения и, стремясь повысить научный уровень содержания своего предмета, стараются вложить в него как можно больше самых разнообразных сведений, чтобы ничего не упустить. В конечном счете, это ведет к значительной перегрузке учебных программ, последствия которой наша школа и общество в целом переживают по сей день [145, с.24].

Солидарен с академиком М.Н. Скаткиным и И.И. Логвинов [96]., который также подвергает критике существующую сегодня практику составления учебных программ, где единственным методом отбора содержания является «учет авторитетных мнений» [96, с. 3] тех ученых - специалистов в конкретной научной области, которым передоверяется составление учебных программ.

На это указывает и В.В. Давыдов [59], критикуя практику составления учебных программ с позиций теории развивающего обучения. В рамках традиционного, эмпирического, обучения, по мнению ученого, «совершенствование содержания учебных предметов неизбежно должно происходить в виде постоянного *наращивания* все новых и новых тем на относительно неизменное ядро традиционного курса. ... Развитие знаний здесь может интерпретироваться лишь как расширение их объема». Это и наблюдается ежегодно в «совершенствовании» содержания обучения в школе, отмечает В.В. Давыдов [59. с.97].

О бесперспективности такого пути развития содержания образования говорит и А.В. Брушлинский [38, с.91-92]. И, наконец, на нерешенность

проблемы отбора учебного содержания указывает Российская педагогическая энциклопедия [139, с.350].

В качестве причины такого положения дел М.Н. Скаткин назвал «неработанность теории содержания общего и политехнического образования» [145, с. 23]. В.М. Монахов определил как приоритетное направление современных педагогических исследований создание теории конструирования содержания образования, «вне которой мы вынуждены будем продолжать двигаться методом проб и ошибок» [107, с.19].

Таким образом, проблема отбора и конструирования содержания учебной дисциплины для педагогической теории и практики является по-прежнему актуальной.

1.2. Особенности содержания учебной дисциплины в концепциях личностно-ориентированного образования

На рубеже XX и XXI в.в. образование во всех его аспектах и функциях стало объектом переосмысления как на философском, так и на педагогическом уровне. В противовес прежним концепциям образования, отождествляемым с «педагогикой угнетения» или с «логоцентризмом», выдвигаются новые, делающие акцент на гуманизации, эстетизации образования, плюрализме групповых ценностей, согласовании научного и религиозного мировоззрений и т.д. [4, 53, 58, 119].

В последнее десятилетие возрос интерес к идеям гуманистической педагогики [39, 62, 64, 82, 128], которые нашли свое развитие в рамках новой, личностно-ориентированной образовательной парадигмы. Авторы этого нового направления (Е.В. Бондаревская, Э.Н. Гусинский, С.В. Кульневич, К. Роджерс, В.В. Сериков, Ю.И. Турчанинова, И.С. Якиманская, А. Лобок) едины в определении общих целей образования, под которыми они понимают обеспечение условий для развития личностных качеств учащихся, для сохранения и развития их индивидуальности. В рассмотрении других аспектов образовательной системы, в частности, построения содержания, у них имеются определенные различия. Кратко рассмотрим основные положения концепций личностно-ориентированного образования в той их части, которая посвящена специфике содержания учебных дисциплин.

Совершенно нетрадиционный взгляд на содержание образования демонстрирует К. Роджерс, которого принято считать ведущим представителем личностно-ориентированной педагогики на Западе. Основывая свои педагогические выводы на данных психотерапии, К. Роджерс утверждает, что каждый ребенок существует не в объективной окружающей его действительности, а в «непрерывно меняющемся мире опыта, в котором он является центром» [138] и который он творит сам. Чтобы содействовать

развитию личности ребенка, учителю необходимо строить отношения с ним на основе понимания и полного принятия ребенка, в том числе принятия его представлений об окружающем мире, культуре, природе. Навязывание ребенку знания об окружающей действительности, внешнего по отношению к его внутреннему миру, может привести его к фундаментальному отчуждению от собственных представлений о культуре и природе, разрушить контакт ребенка с самим собой, тормозить процесс саморазвития. Таким образом, внешние знания, или заданное извне содержание обучения, не имеют отношения к образованию, развитию ребенка. По этой причине содержание образования не может формироваться «до и вне» встречи с субъектом познания - учеником, следовательно, автором программы обучения может быть лишь сам ученик, а критерием отбора содержания - его личные интересы и потребности, жизненный опыт и реальные проблемы. В случае образовательного взаимодействия учитель предлагает ученику проблемы, актуальные для последнего, и материал для их решения. При этом свобода учителя в формировании учебного содержания (от других, теперь уже внешних по отношению к учителю влияний) – необходимое условие успешности образовательного взаимодействия. Таким образом, предложенный К. Роджерсом подход к формированию содержания учебных дисциплин, снимает необходимость самой постановки научной проблемы его отбора и конструирования.

В.В. Сериков [142] в своих взглядах на цели и содержание личностно-ориентированного обучения придерживается идей К. Роджерса. В монографии «Личностный подход в образовании: концепция и технологии» он пишет: «Развивая гуманистический подход, мы должны отказаться от однозначной, единственно правильной педагогической цели, единственной для всех детей, и от рассмотрения личности как объекта «модернизирования». «проектирования» и т.п. Понимая человека как самоценность и самоцель, мы должны последовательно признать и неприемлемость полагания извне целей

его существования, а следовательно, и воспитания, ... поскольку личность по своей сути не терпит изначальной заданности» [142, с. 44]. Однако, рассматривая содержательный аспект личностно-ориентированного образования, В.В. Сериков тем не менее соглашается с необходимостью отбора и конструирования учебного материала. Но характер данных процедур, как и само содержание обучения, имеет специфические черты, отличные от традиционных:

- содержание с самого начала ориентируется на различные типы и уровни усвоения;
- содержание не сводимо к научному компоненту;
- возможны различные и даже альтернативные трактовки изучаемых предметов; в целостном представлении об объекте не утрачивается различие подходов к его изучению;
- раскрывается противоречивость научного познания, состоящая в том, что наука решает проблемы не в простой линейной последовательности, а углубляет их и переформулирует, возвращается обратно и проблематизирует исходное;
- в учебном материале выделяются ценности преходящие (знания о мире) и непреходящие (аспекты этих знаний, имеющие особую значимость для человека);
- саморазвитие субъекта при освоении предметного опыта, выработка им собственных «смыслов» изучаемого материала [142, с.76-78].

Э.Н. Гусинский согласен с К. Роджерсом в том, что путь становления личности и познания ею окружающего мира носит индивидуальный характер: «Жизнедеятельность личности направляется ее системой моделей мира – нераздельной системой понятий и представлений, которая содержит образ мира и образцы приспособительной деятельности, необходимые для организации поведения» [58, с.45]. Однако в оценке внешних воздействий на личность, роли внешнего знания как культурного опыта социума

Э.Н. Гусинский занимает, на наш взгляд, иную позицию: «Система личности зарождается и начинает складываться в сложном динамическом взаимодействии со всем окружением - ... с подсистемами культуры, представленными в ее культурной нише; самосознание личности не может быть выработано только изнутри, для его становления и развития необходимо взаимодействие со многими личностями, группами и подсистемами социума» [58, с.92]. Это взаимодействие предполагает и отношения включенности, когда «ориентированность личности в той или иной подсистеме культуры..., с одной стороны, включает личность в подсистему культуры, а с другой – представляет эту подсистему в составе подсистем личности» [58, с.89]. Таким образом, процесс образования понимается Э.Н. Гусинским как процесс «согласования индивидуального контекста мировосприятия с общекультурным» [58, с.172]. А содержанием этого процесса могут и должны выступать *тексты* - в их многообразии и содержательной разноречивости, т.е. в представленности в них различных систем взглядов и различных образцов деятельности, что позволит обеспечить индивидуальность образовательных траекторий и, в конечном счете, горизонт грамотности и ориентированности всех участников взаимодействия [58, с.164].

В диссертационном исследовании А.В. Вильвовской представлен такой подбор текстов к отдельным темам курса физики как прообраз учебного материала в личностно-ориентированном образовании [45].

В диссертационном исследовании А.В. Зеленцовой «Личностный опыт в структуре содержания образования», выполненном в ключе личностно-ориентированного обучения, предлагается 3 способа актуализации личностного потенциала учебных курсов: 1- использование внутреннего потенциала самого предмета изучения (нравственный и эстетический потенциал предметов эстетического цикла, радость от способности самовыражения с помощью изучаемого языка, приобретение в процессе научного познания новых личностных качеств: способности к рефлексии,

ответственности за сделанный выбор, радости открытия); 2 – привлечение дополнительной «гуманитарной» информации, выход за рамки учебного курса в сферу человеческих отношений, целостной культуры и социальной практики человека; 3 – преобразование процессуально-методических форм, связанных с изменением способов организации познания, общения, позиции субъектов в образовательном процессе [68, с. 14-15].

Большое внимание уделено специфике содержания образования Е.В. Бондаревской в созданной ею культурологической концепции личностно-ориентированного образования [34]. В структуре содержания любой учебной дисциплины Е.В. Бондаревская выделяет 4 обязательных компонента:

- *аксиологический*, имеющий целью введение учащихся в мир ценностей и оказание помощи в выборе личностно значимой системы ценностных ориентаций, личностных смыслов;
- *когнитивный*, обеспечивающий учащихся научными знаниями как основой духовного развития;
- *деятельностно-творческий*, способствующий формированию и развитию у учащихся разнообразных способов деятельности, творческих способностей, необходимых для самореализации личности в познании, труде, научной, художественной и других сферах деятельности;
- *личностный*, обеспечивает познание себя, развитие рефлексивной способности, овладение способами саморегуляции, самосовершенствования, нравственного и жизненного самоопределения, формирует личностную позицию [34, с. 45-47].

Из этого следует, по мнению Е.В. Бондаревской, что основные усилия педагогов по обновлению содержания должны быть направлены на усиление его личностно-смысловой направленности. Содержание образования необходимо наполнить культурными, т.е. человеческими смыслами.

Возможными средствами для этого являются гуманитаризация, экологизация, эстетизация содержания.

С.В. Кульневич, автор синергетической концепции самоорганизуемого воспитания, выдвигает ряд требований к содержанию образования, определяющих его специфику как личностно-ориентированного [85]. К числу таких требований относятся:

- несводимость содержания к научному компоненту;
- связь с ценностями;
- наличие компонентов, актуализирующих личностные структуры учащихся;
- связь с целью и процессом образования;
- творчески развивающий потенциал содержания;
- содержание как контекст открытия;
- содержание как основа самоорганизации [85, с. 104-106].

В рамках синергетической концепции самоорганизуемого воспитания Шабуниным Л.Е. [165] разработана технология преобразования учебного материала, суть которой заключается в такой организации учебных текстов, в результате которой «бесспорные» истины превращаются в информацию для размышления.

Данный подход к определению места и роли учебных текстов близок и позиции А.В. Хуторского [162, 163], который рассматривает текст не как источник «правильных» знаний, а как «культурный аналог» образовательного продукта ученика. Это предопределяет особый характер учения, в котором важнейшее место занимает диалог ученика с автором текста и отсутствует бездумное, некритическое запоминание, заучивание «готовых истин».

Содержание любой учебной темы А.В. Хуторской предлагает конструировать на трех уровнях: частнопредметном, общепредметном и метапредметном. Первый уровень предполагает рассмотрение сущности и специфики объекта изучения в рамках конкретной науки, на втором уровне

этот же объект рассматривается с позиций смежных наук, третий уровень предусматривает выход на философские, мировоззренческие обобщения.

Особый взгляд на сущность личностно-ориентированного обучения – с позиций достижений отечественной психологической науки - демонстрирует И.С. Якиманская [174, 175]. Опираясь на идеи И.М. Сеченова, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, она также утверждает, что процесс учения у каждого человека имеет индивидуальную траекторию, т.е. «задаваемое содержание знаний преобразуется через индивидуальный опыт ученика, через его потребностно-мотивационную сферу» [174, с. 9-10]. Такое понимание процесса учения требует иного, чем традиционный, подхода к определению его состава и структуры. Так, в отношении состава учебного содержания И.С. Якиманская далее пишет, что для усвоения должны задаваться две системы знаний: 1) о предметной действительности (что традиционно); 2) о содержании и последовательности осуществления умственных действий (операций), обеспечивающих овладение научными знаниями о предметной действительности (что обычно упускается из виду). Знания второго рода выступают, во-первых, как *логические* знания, которые, по выражению Л.С. Выготского, обеспечивают «формальный» эффект обучения, не зависящий от конкретной предметной основы (например, правила анализа, сравнения, обобщения, классификации, подведения под понятие); во-вторых, как *психологические* знания, которые раскрывают возможность рациональной организации различных познавательных процессов: восприятия, запоминания, воспроизведения учебного материала, создания образов, оперирования ими [174, с. 19].

Определяя структуру учебного содержания, И.С. Якиманская настаивает на выделении *базисных (сквозных, стержневых) идей*, объединяющих конкретные знания. К ним относятся идеи движения, преобразования, развития, соотношения структуры и функции, формы и значения. Такое «специфическое структурирование учебного материала» с выделением

«основополагающих идей способствует развитию мышления школьников, облегчает понимание учебного материала, снимает необходимость запоминать большой объем знаний, мало связанных между собой в конкретном содержании, ликвидирует учебные перегрузки школьников, ... способствует более рациональной интеграции знаний. С психологической точки зрения эту тенденцию можно обозначить как «стремление на немногом научить многому» [174, с. 13-14].

Такой подход к определению состава и структуры учебного содержания обеспечивает, по мнению автора, реализацию двух основных функций знания: информативной и развивающей [174, с.11].

Индивидуальный же характер познавательной деятельности состоит в преобразовании приемов деятельности, задаваемых для усвоения, в индивидуальные способы ее осуществления как «субъективные психологические образования» [174, с.31], что приводит в итоге к формированию индивидуального стиля учения, познания и преобразования мира.

Исходя из вышеизложенного, можно констатировать, что в парадигме личностно-ориентированного образования происходят пересмотр и переоценка всех основных компонентов образовательной системы: целей и содержания, методов и форм обучения, позиций учителя и ученика в учебном процессе. В аспекте содержания образования обозначены требования к его составу, структуре, определено место личностного опыта. Однако и в работах авторов концепций личностно-ориентированного образования не предложена технология его отбора и конструирования.

Основные выводы по 1 главе.

Обобщая результаты педагогических исследований, следует отметить, что построение содержания общего образования осуществляется в современной дидактике на трех уровнях: 1 - на уровне учебных планов (набора учебных курсов и входящих в них дисциплин); 2 – на уровне структуры содержания

отдельных учебных дисциплин; 3 – на уровне разделов и тем внутри конкретных учебных курсов.

На первом уровне (содержание образования как набор учебных дисциплин) педагогической наукой решены следующие задачи:

- сформулировано научное определение понятия «содержание образования»,
- создана теория содержания общего образования, обосновывающая состав и структуру учебного плана (В.С. Леднев).

Разработка теории содержания образования на втором уровне (применительно к отдельно взятой учебной дисциплине) имеет следующие результаты:

- определена и обоснована 4-хкомпонентная структура содержания любой учебной дисциплины (И.Я. Лернер и др.);
- определены основания и критерии его отбора и конструирования (М.Н. Скаткин и др.);
- поставлен вопрос о необходимости определения единицы учебного содержания и предложены разные варианты его решения (В.В. Давыдов, И.И. Логвинов, Г. Шейерль);
- разработана теория и технология имитационного моделирования учебной программы, т.е. определения логики построения и последовательности изучения содержания учебной дисциплины (И.И. Логвинов);
- определены специфические требования к содержанию личностно-ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич и др.).

Построение содержания на третьем уровне (внутри учебной дисциплины) осуществляется в рамках частных методик обучения. Создана технология отбора содержания учебной дисциплины «Иностранный язык» (Е.И. Пассов и др.). Однако отбор и конструирование содержания других учебных дисциплин

осуществляется преимущественно эмпирическим путем, без должного научного обоснования.

Это требует разработки общедидактических подходов, которые позволили бы создать единую технологию отбора и конструирования содержания для любой общеобразовательной учебной дисциплины, позволяющую определять оптимальный объем содержания, необходимый и достаточный с точки зрения целей обучения, потребностей и возможностей обучаемых, а также обеспечивающую объективность и надежность результатов.

ГЛАВА 2

ПОСТРОЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В ЛОГИКЕ ЛИЧНОСТНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

2.1. Личностно-деятельностный подход к построению теоретической модели содержания учебной дисциплины

При создании теоретической модели содержания учебной дисциплины и технологии его отбора и конструирования в основу диссертационного исследования был положен *личностно-деятельностный* подход (Л.И. Божович, Е.В. Бондаревская, А.В. Брушлинский, А.А. Вербицкий, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Суть данного подхода состоит в ориентации на личностное развитие, ведущая роль в котором принадлежит деятельности. Эти два компонента – личность и деятельность – неразрывно связаны друг с другом: личность выступает субъектом деятельности – деятельность определяет развитие субъектности как одного из важнейших личностных качеств.

Поскольку сегодня является общепризнанным положение о том, что приоритетной целью образования является развитие личности ученика [34, 38, 42, 45, 48, 54, 58, 65, 68, 83, 85, 127, 138, 142, 162, 165, 166, 167, 175], то мы не можем конструировать содержание образовательного процесса без учета *структуры личности* (как цели и результата образования), *структуры ее деятельности* (как процесса становления личности), а также *структуры предмета и продукта* этой деятельности. Это означает, что решение проблемы отбора и построения содержания учебной дисциплины как содержания деятельности, обеспечивающей становление личности, невозможно за пределами *личностно-деятельностного подхода*.

Создание технологии любого вида деятельности, в том числе, технологии отбора и конструирования содержания общеобразовательных учебных дисциплин, требует, в первую очередь, детального описания конечного продукта этой деятельности [13, 57, 74, 150, 173]. Именно поэтому в данном параграфе мы уделили внимание описанию и психолого-педагогическому обоснованию теоретической модели содержания учебной дисциплины, соответствующей целям и ценностям личностно-ориентированного образования.

Для того, чтобы в образовательном процессе современной школы действительно была реализована цель развития личности учащихся, для того, чтобы определить место и роль каждого учебного предмета в ее достижении, нам необходимо уточнить понятие *личности* (как специфического продукта образования) и ее *структуру*.

В философской, психологической и педагогической науке имеется большое количество работ, посвященных проблеме личности как психологического и социального феномена [1, 3, 6, 7, 33, 77, 92, 98, 109, 117, 131, 141, 157]. При всем различии формулировок в определении понятия «личность» большинство авторов отмечают: 1) что личностью не рождаются, а становятся; 2) что процесс этот является социальным по своей природе: «личность – не только продукт, но и ... субъект общественных отношений» (И.С. Кон) [157, с.196], «...это социальное лицо человека, плод социализации индивида» [77, с.256]; 3) что рождение личности неразрывно связано с рождением сознания как «специфической формы субъективного отражения объективной реальности» [92, с.131]: «личность – это человек как носитель сознания» [131, с. 125]; 4) что «личность человека, ... как и его сознание, *порождается*» деятельностью [92, с.173], она есть «результат ... опредмечивания человеческих сущностных сил в труде, учении, в многообразной культурно-творческой деятельности» [115, с. 27].

Итак, личность – это продукт различных видов человеческой деятельности, среди которых ведущее место принадлежит образовательной деятельности, деятельности учения [47]. Содержание этого специфического «образовательного продукта», его состав и структуру мы можем определить, только исходя из анализа структуры личности.

В психологии также имеется несколько различных концепций [6, 7, 33, 35, 77, 87, 92, 98, 109, 117, 121], описывающих структуру личности. Среди ее составляющих выделяются: 1) знания, опыт [77, 87]; 2) направленность личности [7, 35, 77, 92, 98, 117, 121, 130]; 3) способности или индивидуальные особенности психических процессов [6, 33, 35, 77, 87, 109, 117, 140]; 4) типологические свойства личности [35, 87, 130, 140]; 5) структура деятельности [77, 87, 92, 109, 117, 121, 130] и некоторые другие.

Однако в нашей работе мы ориентируемся на исследования структуры личности таких авторов, как Ю.А. Агафонов, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин. Данные авторы делают акцент на вполне определенных качествах человека, которые составляют ядро личности, и уровень развития которых может служить критерием личностной зрелости.

С.Л. Рубинштейн, например, придает исключительное значение деятельности как фактору и условию развития *всех* подструктур личности (и сознания, и психических свойств, и способностей, и характера): «в деятельности человека, в его делах - практических и теоретических - психическое, духовное развитие личности не только *проявляется*, но и *совершается*» [140, с.144]. Поэтому основное место среди собственно личностных свойств занимают «система мотивов и задач, которые ставит себе человек, свойства его характера, обуславливающие поступки людей (т.е. те их действия, которые реализуют или выражают отношения человека к другим людям), и способности человека (т.е. свойства, делающие его пригодным к

исторически сложившимся формам общественно полезной деятельности)» [140, с.243].

Л.С. Выготский, говоря о том, что рождение личности - это результат ее культурного развития, подчеркивает, что личность характеризуется, прежде всего, единством поведения, "которое отличается признаком *овладения*". ([48, с. 315]. О способности к организации и управлению своим поведением как высшем проявлении личности говорит и Д.Б. Эльконин. [169].

А.Н. Леонтьев [92] также считает необходимым выделить в структуре личности ее «ядро», главный личностнообразующий стержень. Таким ядром личности, по мнению ученого, является ее *отношение* к действительности, *мотивы* ее деятельности. Именно и только эти параметры являются важнейшими основаниями личности: «Личность человека создается объективными обстоятельствами, но не иначе как через целокупность его деятельности, осуществляющей его отношение к миру. Ее особенности и образуют то, что определяет тип личности» [92, с. 218]. Особенностью любой человеческой деятельности являются ее смыслообразующие мотивы, поэтому «степень иерархизированности этих мотивов», «внутреннее соотношение главных мотивационных линий в целокупности деятельностей человека определяют как бы общий «психологический профиль» личности» [92, с. 219, 222], то, что неполно, по мнению А.Н. Леонтьева, называют направленностью личности. Что же касается других подструктур личности, среди которых опыт (знания, навыки, привычки и т.д.), то они иначе открывают себя, например, в виде условий [92, с.224].

А.Г. Асмолов выделяет в структуре личности план содержания - план смысловых образований, характеризующих личность с содержательной стороны, со стороны ее мотивов, жизненных целей, общей направленности - и план выражения, включающий такие структуры, как способности и черты характера, которые отвечают за особенности проявления личности в деятельности [6].

На важность содержательной, смысловой сферы личности указывает и Ю.А. Агафонов [1]., который считает основой, фундаментом личности содержание ее психики, и в первую очередь, содержание сознания. Единицей этого содержания является *смысл* как универсальная категория, представляющая собой индивидуальное, субъективное изображение объективной действительности и опыта взаимодействия с нею индивида. Актуально в сознании смыслы приобретают форму знаний, переживаний, ценностных отношений и т.д. Таким образом, по Ю.А. Агафонову, специфику той или иной личности определяет специфика содержания ее индивидуального сознания и индивидуального опыта.

Однако тот или иной уровень развития всех подструктур личности имеет место у каждого индивида, и в этом смысле каждый человек – личность. Каковы, в таком случае, параметры, на основании которых мы могли бы говорить о том, что школа действительно вносит посильный вклад в развитие личности своих воспитанников? По-видимому, речь должна идти о таких личностных свойствах и качествах, которые свидетельствовали бы об определенной личностной зрелости. Д.А. Леонтьев [94] относит к таковым, прежде всего, способность человека занимать *субъектную* (собственную, активную, самостоятельную) позицию в решении любых задач, возникающих в процессе его жизнедеятельности: регуляция собственного поведения в *логике смысла*, или жизненной необходимости, но особенно - в *логике свободного выбора* есть, по Д.А. Леонтьеву, "мера личностной зрелости как ее основная дифференциально-психологическая характеристика" [94, с.156]. *В этом смысле быть личностью – значит быть субъектом собственной жизни.*

На основании вышеизложенного мы считаем возможным заключить, что критерием оценки степени достижения образовательной цели может служить уровень сформированности такого личностного качества ученика, как способность становиться субъектом собственной жизнедеятельности, которая опирается на следующие подструктуры личности: знания, опыт деятельности,

систему смыслообразующих мотивов этой деятельности, сознание как индивидуальное отражение объективной реальности, способности и черты характера, систему ценностных отношений к миру, то есть те личностные качества и свойства человека, которые обуславливают его деятельность и поведение.

Для обоснования специфики целей и содержания конкретных учебных дисциплин немаловажное значение имеет следующее положение, сформулированное С.Л. Рубинштейном: развитие личности происходит в результате, во-первых, *собственной, самостоятельной, созидательной* деятельности [140].

Первая из названных характеристик деятельности объясняет, что ни учитель, ни кто-либо другой не формируют личность ученика. Он, ученик, *развивает себя сам*, без его собственных усилий процесс развития не состоится [46, 65, 138, 140, 153].

Сказанное выше позволяет нам заключить, что целью работы учителя является не формирование личности ученика, а организация такой его деятельности, в которой и произойдет «порождение» личности, этого специфического образовательного продукта.

Вторая характеристика личностно развивающей деятельности обосновывает необходимость ее *творческого* характера вопреки традиционному пониманию обучения как процесса потребительской деятельности – *передачи и усвоения* знаний [87].

В таком случае, если понимать цели образования как становление, или развитие, личности, а «реальным базисом личности человека» считать «совокупность его ... отношений к миру, ... которые реализуются ... совокупностью его многообразных деятельностей» [92, с. 183], то цель обучения конкретному учебному предмету мы можем определить как *обучение учащихся той или иной специфически предметной деятельности* и на этой основе – *развитие способностей к ее осуществлению, воспитание*

позитивного ценностного отношения к ее содержанию. Следовательно, основу содержания любой учебной дисциплины должны составлять способы деятельности в конкретной предметной области.

Для того, чтобы конкретизировать сущность и структуру содержания учебной дисциплины как содержания предметной деятельности, нам необходимо обратиться к рассмотрению психологической структуры деятельности, которая исследована в работах А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и других авторов.

Согласно концепции С.Л. Рубинштейна, всякое действие исходит из мотива, «т.е. побуждающего к действию переживания чего-то значимого, что придает данному действию смысл для индивида». В основе сознательного человеческого действия лежит цель. Соотнесенная с условиями, в которых она должна быть осуществлена, цель определяет задачу, разрешаемую действием. Внутренним содержанием действия является «отношение к этой задаче, к цели и обстоятельствам действия, в силу которого эта задача не только *понимается*, но и *принимается*» [140, с.186-187].

Философский словарь определяет содержание деятельности как целесообразное изменение и преобразование объекта деятельности в ее продукт [158, с.151]. В философии также принято различать объект и предмет деятельности: предметом является не весь объект, а «лишь его ... наиболее существенные свойства и признаки» [158, с.525], главные с точки зрения целей и задач данной деятельности. Следовательно, содержание процесса учения, его внутренняя сущность – это превращение предмета деятельности ученика в продукт этой деятельности.

Таким образом, мы можем обозначить в содержании деятельности ее внешний план - предмет, на преобразование которого направлена деятельность, *действия*, ведущие к достижению цели, то есть к получению *продукта* деятельности, и внутренний план - *отношение* к предмету и продукту деятельности, их значимость для субъекта.

Вышеизложенное дает нам основание заключить, что в содержании учебной дисциплины мы также вправе обозначить три компонента, один из которых соотносится с предметом деятельности, второй – с ее продуктом, а третий представляет собой систему задач, обеспечивающих осуществление действий по преобразованию предмета в продукт.

Ответ на вопрос, что именно является предметом и продуктом деятельности учащихся, может быть получен, исходя из анализа *структуры процесса учения*, которая исследована и описана в работах Дж. Брунера, А.А. Вербицкого, И.И. Ильясова, С.Л. Рубинштейна.

И.И. Ильясов [75], анализируя структуру процесса учения, указывает, что в его рамках осуществляется два вида деятельности: сначала – учебная, а затем - предметно-практическая. Первая направлена на приобретение знаний об объектах и способах действия с ними, вторая – на применение полученных знаний, то есть на формирование предметных умений и навыков.

Дж. Брунер [37] и А.А. Вербицкий [43] также выделяют в структуре процесса учения учебную и предметную деятельность, однако характер взаимосвязи этих двух видов деятельности объясняется ими несколько иначе. Как отмечают данные авторы, в естественных условиях (то есть за пределами специально организованной в школе учебной деятельности) процесс познания всегда осуществляется *в контексте* других видов деятельности: игровой, трудовой, коммуникативной. Убедительное подтверждение этому находим также у С.Л. Рубинштейна: "хотя учению в специальном, специфическом смысле этого слова принадлежит, несомненно, центральное место и ведущая роль в овладении сложной системой знаний и умений, тем не менее обучение в целом всегда предполагает в качестве начального или завершающего звена "научение" *в процессе выполнения такой деятельности, которая выходит за пределы собственно учения как специфической учебы*" [140, с.192]. Так, первоначальное овладение родным языком, о чем далее пишет С.Л. Рубинштейн, осуществляется в деятельности, направленной на общение,

а не на изучение языка, и лишь затем над деятельностью общения надстраивается деятельность по изучению языка, т.е. собственно учебная деятельность.

Однако в специально организованном, в рамках школы, процессе учения дело обстоит иначе: учебная деятельность является не просто ведущей, но самодовлеющей и в определенном отношении даже изолированной, «очищенной» от других видов деятельности. Дж. Брунер, критикуя «отделенный от непосредственной практики абстрактный метод школы», писал, что он в своем худшем варианте превращается в обряд бессмысленной зубрежки, а сообщаемые знания имеют мало общего с реальной жизнью общества и конкретного ученика [37, с. 386]. И многолетняя школьная практика убедительно доказывает, что накопление знаний «впрок», для их последующего применения во «взрослой» жизни, малоэффективно. Выделение «чистой» учебной деятельности и ее изоляция от других видов деятельности лишает таковую смыслообразующего контекста, личностной значимости.

Поэтому мы можем заключить, что вновь приобретенные знания необходимо использовать, не полагаясь на отдаленное будущее, а уже в процессе обучения - в качестве средства регуляции и осуществления разных видов деятельности. Другими словами, деятельность учения не только в реальной жизни - за пределами школы, но и в самой школе должна протекать в контексте других видов деятельности ученика как человека, как личности. На это указывает, в частности, и Н.Ф. Талызина, выдвигая требование: при организации усвоения любых знаний заранее планировать деятельность, которая предусматривает применение этих знаний и обеспечивает достижение целей их усвоения [150].

Такое понимание структуры процесса учения требует переосмысления функции знаний и цели их усвоения. Так, А.А. Вербицкий в созданной им концепции контекстного обучения в высшей школе указывает, что учебная

деятельность не должна замыкаться сама на себе (учиться, чтобы получать знания) – необходим переход от знаний к действиям с помощью этих знаний, или другими словами, «знания должны усваиваться в контексте действия» и из *продукта* учебной деятельности превратиться в *средство регуляции* специфически предметной деятельности [43, с. 41]. Исходя из данного положения, мы можем определить сущность контекстного обучения в общеобразовательной школе как организацию такой деятельности, осуществление которой с необходимостью требует приобретения новых знаний и их последующего применения, объясняет и оправдывает усилия, затраченные на их усвоение. Эта деятельность не является учебной в чистом виде. Это совокупная деятельность ученика, которая включает в себя деятельность учебную, протекающую в рамках деятельности специфически предметной, которая как раз и составляет *контекст* собственно учения, контекст, в котором предметные знания только и могут быть востребованы учениками, могут приобрести для них личностный смысл и значимость. Контекстная деятельность - это один из видов той социокультурной деятельности, которая представляет собой реальную жизнь школьника, опирается на имеющийся у него жизненный опыт и вместе с тем расширяет, перестраивает, усложняет его, способствует развитию и реализации способностей ученика, становлению системы его ценностных отношений к миру.

Таким образом, определение структуры содержания учебной дисциплины с учетом рассмотренной структуры процесса учения предполагает выделение и дифференцированное описание предмета и продукта как учебной, так и специфически предметной деятельности, которые, безусловно, взаимосвязаны, но не тождественны.

Указывая на необходимость различения понятий продукта и предмета деятельности учения, А.А. Вербицкий предлагает использовать для их обозначения разные термины. Так, термином «содержание образования» он

называет продукт деятельности, который представляет собою «тот уровень развития личности, предметной и социальной компетентности человека, который формируется в процессе выполнения учебно-познавательной деятельности и может быть зафиксирован как ее результат на данный момент времени» [24, с.23]. Предмет деятельности А.А. Вербицкий предлагает обозначить термином «содержание обучения», понимая под этим все то, «что предъявляется обучающемуся для восприятия и усвоения» [24, с. 23]. Принимая идею А.А. Вербицкого о необходимости специального терминологического обозначения предмета и продукта деятельности учащихся, мы в своей работе также будем называть продукт деятельности учения термином «содержание образования». Однако для обозначения предмета деятельности считаем более уместным термин «учебное содержание», нежели «содержание обучения», поскольку последний относится скорее к деятельности учителя и не отражает, на наш взгляд, специфику деятельности ученика как субъекта учения.

Развернутое и обоснованное описание *продукта учебной деятельности* сделано И.И. Ильясовым, который определяет его как «знание об объектах действительности и действиях и операциях преобразования этих объектов при решении различных практических и научных задач» [75, с. 134]. Что касается *продукта специфически предметной деятельности*, он определяется данным автором как «умение решать задачи в различных предметных областях» [75, с. 129].

Учитывая позицию И.И. Ильясова, а также вышеприведенные психологические характеристики личности и основных ее подструктур мы можем определить совокупный продукт деятельности учащихся в образовательном процессе, или *содержание образования*, как новое содержание индивидуального опыта и индивидуального сознания, а именно: жизненные смыслы как характеристику смысловых связей, жизненных отношений субъекта с объектами и явлениями действительности; личностные

смыслы как субъективное изображение объективной реальности, которые могут быть зафиксированы в форме знаний, переживаний, взглядов, мнений, ценностных отношений и выражают себя в личностных структурах, регулирующих поведение субъекта по отношению к этим объектам – в выборе тех или иных мотивов, целей, способов, средств деятельности и поведения [94]. Обобщенно, это – индивидуальная культура личности [1].

Однако, согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского [49], содержание индивидуального опыта и сознания, или индивидуальная культура личности, не может быть сформирована «на пустом месте», в отрыве, изоляции от общечеловеческой культуры. Нет сомнения, что индивидуальная культура - это продукт самостоятельно пройденного, индивидуального, неповторимого жизненного пути каждого человека, результат его личного опыта [1, 58, 138]. Но, вместе с тем, эта индивидуальная культура не является чем-то принципиально отличным от общечеловеческой культуры, ибо становление человека, развитие личности происходит только в социуме, во взаимодействии с другими людьми и обществом в целом. Имеет место, по словам Э.Н. Гусинского, «согласование индивидуального контекста мировосприятия с общекультурным» [58, с. 172]. Сказанное не отрицает того, что культура отдельного человека имеет и свои неповторимые черты, которые придают индивидуальный характер этому продукту деятельности (авторские открытия, изобретения, продукты производительного труда, а также собственное мировоззрение, система ценностей). Но для того, чтобы молодое поколение стало наследником общечеловеческой культуры, необходимо обеспечить ее включение как важнейшей составной части в индивидуальную культуру каждого представителя этого поколения, каждой личности. И потому задача школы и учителя – обеспечить вхождение ученика в мир культуры [34]. Однако это не означает, как принято считать в традиционном обучении, что такое вхождение в общечеловеческую культуру есть передача и усвоение, «потребление» ее образцов. Субъектность ученика проявляется в данном

случае в *сопоставлении* и *согласовании* (но не отождествлении!) содержания индивидуального сознания и содержания общечеловеческого наследия [58, 143]. Таким образом, реальный образовательный продукт, или содержание образования, мы можем определить как содержание индивидуального опыта и сознания, индивидуальную культуру личности в контексте общечеловеческой культуры.

Такое понимание образовательного продукта, или содержания образования, позволяет нам описать сущность и структуру соответствующего ему компонента содержания учебной дисциплины как планируемого результата образовательного процесса. Однако, приступая к такого рода описанию, нельзя не учитывать справедливое, на наш взгляд, замечание В.В. Гузеева о том, что реальный образовательный продукт каждого конкретного ученика всегда будет иметь определенные отличия от нашего идеального представления о нем [57]. Данное обстоятельство предопределяет описание планируемого результата как идеальной модели образовательного продукта. Понятие «идеальная модель содержания образования» мы определяем как те составляющие общечеловеческого опыта, социокультурного наследия, которые в идеале должны войти в реальный образовательный продукт ученика. Однако в идеальной модели мы можем зафиксировать только ту часть социокультурного опыта, применительно к которой допустимы процедуры предварительного проектирования и планирования. Это, прежде всего, минимум знаний и умений, необходимых и достаточных ученику для осуществления как познавательной, так и созидательной деятельности в конкретной предметной области и шире – в масштабах социокультурной жизнедеятельности личности. Но в идеальной модели невозможно, на наш взгляд, заранее прописать (тем более предписать!) личностные смыслы как систему ценностей, отношений, взглядов, точек зрения, которые реально сложатся у ученика в ходе обучения. Однако это не означает, что названные компоненты индивидуального

содержания образования игнорируются учителем и не составляют предмета его педагогической заботы – напротив, тогда, когда целью образования становится развитие личности, именно ценностные отношения ученика к миру, обществу и самому себе как фундамент личности находятся в центре внимания учителя. Смысл этой педагогической заботы – не в навязывании своих или чьих бы то ни было ценностей, а в такой организации содержания обучения, при которой процесс приобретения знаний о мире, овладения способами его познания и преобразования имел бы *лично значимый* характер, а значит, непременно сопровождался бы процессом смыслостроительства.

Таким образом, мы можем констатировать, что идеальная модель содержания образования включает в себя продукт учебной деятельности учащихся – знания об объектах и способах действия с ними и продукт специфически предметной деятельности – умения осуществлять действия и операции, входящие в структуру этой деятельности. Действия, составляющие структуру учебной деятельности, или «умения учиться» [75] также входят в образовательный продукт ученика, но не рассматриваются нами подробно, поскольку являются надпредметными.

Очевидно, что *предметом* деятельности ученика является учебное содержание. О том, что именно оно собою представляет, в педагогической науке нет однозначного ответа. Более того, имеет место отождествление предмета и продукта деятельности. Содержанием и того, и другого считаются знания и умения: в одном случае – предъявляемые для усвоения, в другом – усвоенные учениками [13, 37, 41, 59, 95, 100, 129, 145, 157, 173, 174]. И.И. Ильясов обоснованно предлагает разграничивать эти понятия. Так, в качестве предмета учебной деятельности он рассматривает «опыт субъекта, преобразуемый в учении по линии дополнения его новыми знаниями и умениями и реструктурирования за счет включения преобразуемых новых знаний и умений в системы прежнего опыта» [75, с. 134].

Таким образом, процесс учения И.И. Ильясов понимает как процесс изменения опыта ученика, а вместе с ним – изменения самого ученика как субъекта деятельности. Это понимание сущности процесса учения созвучно идеям Дж. Дьюи, который определяет его как реконструкцию прежнего опыта [49]. Разделяя точку зрения названных авторов на сущность процесса учения, мы, тем не менее, иначе, чем И.И. Ильясов, определяем предмет учебной деятельности. Исходя из общепринятого философского и методологического определения понятий объекта и предмета деятельности [158], прежний опыт ученика точнее, на наш взгляд, рассматривать в качестве *объекта* учебной деятельности, а *предметом* – только его некоторую специфическую часть, которая подлежит преобразованию.

Для того, чтобы уточнить, что именно представляет собою эта часть опыта в каждой конкретной учебной ситуации, в какой форме она предстает перед субъектом и осознается им как предмет деятельности, отметим вслед за А.В. Брушлинским [38], что новым для ученика является лишь то знание об объекте познания, которое прежде составляло неизвестное в нем. Из этого мы можем сделать вывод, что неизвестное в объекте познания – это и есть *предмет познавательной деятельности*. В результате процесса познания предмет превращается в продукт: неизвестное - в известное, незнание - в знание.

Но для того, чтобы неизвестное стало предметом познания, человек должен уже что-то знать о нем. Первое, что человек узнает о неизвестном, - это знание о существовании неизвестного, *знание о незнании*. Источником этого знания является проблемная ситуация – «содержащее противоречие и не имеющее однозначного решения соотношение обстоятельств и условий, в которых разворачивается деятельность индивида или группы» [135, с. 293]. Осознание этого противоречия есть не что иное, как проблема, которая «приводит к *переживанию* ...состояния интеллектуального затруднения» и «к появлению потребности в новых знаниях, в том неизвестном, которое

позволило бы разрешить возникшее противоречие» [135, с. 293]. Потребность в неизвестном материализуется «в форме вопроса, заданного самому себе и являющегося начальным звеном мыслительного взаимодействия субъекта с объектом» [135, с.293-294].

Таким образом, мы можем констатировать, что проблема, имеющая форму вопроса к самому себе, – это и есть *предмет познавательной деятельности*.

По мнению А.В. Брушлинского [38], в зависимости от ситуации поиски ответа на вопрос о неизвестном в объекте познания могут осуществляться двумя путями. Первый путь: вопрос переадресуется компетентному источнику информации, то есть возникает *информационный запрос*, и далее осуществляется присвоение этой информации субъектом познания. Второй путь: компетентный источник отсутствует, и поэтому ответ на вопрос познающий ищет сам. В соответствии с целью познавательной деятельности и с учетом анализа исходных условий проблема-вопрос преобразуется в *познавательную, или учебную, задачу*. А.В. Брушлинский называет такую задачу "проблемой в собственном смысле слова", используя по отношению к ней термин "задача" только потому, что в ней, в отличие от проблемной ситуации, уже "удалось хотя бы предварительно и приблизительно расчленить данное (известное) и искомое (неизвестное)" [38, с.59]. Другими словами, задача - это преобразование обнаруженного противоречия в формулировках условия и цели деятельности. Известным в этой задаче являются, во-первых, обстоятельства, в которых возникает противоречие или проблема, во-вторых, прежние знания об исследуемом объекте и наличный опыт взаимодействия с ним, в-третьих, предвосхищение будущего, еще неизвестного и потому искомого решения задачи или проблемы [38, с. 61]. Второй путь – это и есть познавательная деятельность в собственном психологическом смысле слова, деятельность, в которой происходит развитие «сущностных сил и способностей» человека, его личностное становление [59, 92, 170]. Из

вышесказанного можно заключить, что именно в результате решения познавательной задачи происходит превращение предмета учебно-познавательной деятельности в продукт: неизвестного в известное, незнания в знание, вопроса - в ответ.

Произведенный нами анализ и определение понятия «предмет учебной деятельности» позволяет сделать следующий вывод: если предметом деятельности ученика является проблема–вопрос относительно неизвестного в объекте изучения, то учебное содержание должно предстать перед учеником в начале пути как система его собственных проблем–вопросов, которые в конце пути преобразуются в содержание образования: систему им самим добытых знаний и умений - ответов на эти вопросы.

Этот вывод представляется нам чрезвычайно важным, прежде всего потому, что он не совпадает с традиционным представлением об учебном содержании, о способах его усвоения и направляет нас по иному пути в решении проблем отбора содержания учебной дисциплины и организации его усвоения.

Представление об учебном содержании как системе проблем-вопросов ученика требует выяснения того, что представляют собой эти проблемы, каковы источники их возникновения.

Исследования Дж. Брунера, А.В. Брушлинского, А.А. Вербицкого, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна позволяют констатировать, что проблемы и противоречия, порождающие деятельность познания, - это проблемы, возникающие за ее пределами, до нее, а именно: в труде, игре, общении. Суть этих проблем и противоречий В.В. Давыдов и В.В. Репкин [112] объясняют следующим образом: в процессе выполнения какой-либо деятельности обнаруживается недостаток или отсутствие знаний, необходимых для совершения и завершения этой деятельности, получения желаемого результата. Именно тогда и возникает познавательная потребность - потребность в новых знаниях, в учебе как таковой. Нетрудно,

вслед за А.Н. Леонтьевым [92], сделать вывод, что проблема, возникшая в ходе собственной деятельности человека и породившая потребность в познании, в учении, является *личностно значимой*. Точно так же *личностно значимыми* для человека становятся и цели его учебной деятельности. Под личностной значимостью учебного содержания, а также целей, процесса и результата учебно-познавательной деятельности мы, вслед за А.Н. Леонтьевым и Д.А. Леонтьевым [92, 94], понимаем, во-первых, *жизненный смысл* изучаемых объектов и явлений действительности, их реальную роль в жизнедеятельности субъекта, во-вторых, *личностный смысл*, то есть пристрастное, оценочное отношение к этим объектам и явлениям.

Таким образом, специфика проблемы, которая становится предметом учебной деятельности, состоит в том, что это, во-первых, *реальная, жизненная* проблема, так как ее содержанием являются противоречия, имевшие или имеющие место в действительности: в жизни природы, общества и отдельных людей, в их деятельности, направленной на познание и преобразование мира; во-вторых, это проблема, *личностно значимая* для ученика, потому что, благодаря созданию учителем проблемной ситуации, она возникает в ходе *собственной* деятельности ученика, составляющей контекст учения.

Исследования процесса возникновения проблем и проблемных ситуаций (А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, А.М. Матюшкин и др.) позволяют нам также определить предмет той деятельности ученика, которая составляет контекст учения. Поскольку источником возникновения проблемы является конкретная жизненная ситуация, действуя в которой субъект обнаруживает недостаточность имеющихся знаний или способов действия, то та самая *конкретно-практическая задача*, на решение которой направлены усилия субъекта, и составляет *предмет данной деятельности*.

В условиях реальной жизни, как отмечает С.Л. Рубинштейн, никто заведомо не создает для человека проблемных ситуаций [140, с. 466]. В специально организованном учебном процессе создание такой ситуации –

одна из важнейших задач учителя. Как отмечает А.М. Матюшкин, «для того, чтобы создать проблемную ситуацию в обучении, нужно поставить учащегося перед необходимостью выполнить такое практическое или теоретическое задание, при котором подлежащие усвоению знания будут занимать место неизвестного» [102, с. 429]. Результаты наших исследований позволяют нам утверждать, что создание проблемной ситуации может быть эффективным благодаря использованию специальных конкретно-практических задач мотивационного характера, названных нами контекстными задачами [17, 19, 21, 30].

Таким образом, *учебное содержание* как предмет деятельности ученика определяется нами как *система личностно значимых учебных проблем*, которые возникают в специально организованных учителем проблемных ситуациях благодаря предъявлению учащимся контекстных задач, обеспечивающих «встречу» с проблемой, осознание необходимости приобретения новых знаний и их личностной значимости.

Поскольку основной задачей учителя в личностно-ориентированном образовании является организация самостоятельной деятельности ученика, то для ее решения необходимо иметь *адекватные* этой задаче *средства обучения*. Важнейшим среди них является *учебный материал*. В традиционном обучении, ориентированном на передачу и усвоение знаний, под учебным материалом понимается учебная информация, которая соответствует той или иной области научного знания и отражает результаты научного познания объективной действительности. Однако в личностно-ориентированном образовании, с учетом специфики его целей и задач, данное понимание оказывается неудовлетворительным. По словам А.А. Вербицкого, учебная информация – это «переодетые» в дидактические одежды данные науки об окружающей действительности, представленные на абстрактном, понятийном уровне в виде знаковых систем [41, с. 16-17]. В свою очередь, знаковые системы – это образы (А.Н. Леонтьев) [92] или

модели (Э.В. Гусинский) [58] мира, но не сама действительность, ибо, согласно С.Л. Рубинштейну, «содержание ... [бытия] бесконечно превосходит то, что от него представлено в сознании» [140, с. 148]. Таким образом, учебная информация, которая предлагается учащимся для усвоения, – это дважды «переодетая» объективная действительность, причем ее новые одежды «скроены» и «сшиты» самыми разными портными, которые вложили в их «фасоны», кроме всего прочего, и свое отношение к действительности, свое миропонимание. Ученику же предлагается усвоить, попросту - заучить эту информацию, но так, чтобы у него при этом сформировалось *свое собственное* отношение: не к информации, а к миру, то есть мировоззрение, система ценностных отношений и тому подобное. Многочисленные педагогические исследования и школьная образовательная практика убедительно свидетельствуют о тщетности подобного рода усилий.

По нашему мнению, учебный материал должен предстать перед учениками в такой форме, которая обеспечила бы именно *активный и самостоятельный* характер их деятельности, позволила бы им сформировать собственную «смысловую модель мира» [1], выработать свое мировоззрение и систему ценностей. Это замечание представляется нам важным, особенно в связи с тем, что среди педагогов бытует мнение, будто характер деятельности ученика и ее результаты решающим образом зависят от выбранных учителем форм деятельности и что эти формы индифферентны к содержанию. Такого мнения придерживается, например, В.К. Дьяченко [66]. Мы убеждены в обратном: от того, в какой форме представлено содержание обучения, во многом зависит и характер, и результат деятельности ученика.

Так, если учебный материал представлен в учебнике или в объяснении учителя в виде текста, готового к запоминанию, то это предопределяет и характер деятельности ученика - запоминание и воспроизведение, и способы учения - слушание лекции, чтение учебника. Однако это есть деятельность потребления. Вместе с тем опыт огромного числа учителей, использующих

активные формы обучения (например, дискуссии, деловые игры и т.д.), свидетельствует о необходимости *переконструирования* учебной информации для проведения подобных уроков. В результате такого переконструирования («переодевания») понятия, законы, правила предстают первоначально в форме проблемы или познавательной задачи, а тексты - в форме «информации для размышления». И только в процессе решения познавательной задачи, включающем критический анализ как текстовой информации, так и своих гипотез, формируется собственное знание ученика. Аналогично этому информация о способах деятельности может быть дана в виде готового алгоритма, инструкции, предписания. Но для того, чтобы приобрести *опыт* осуществления деятельности, недостаточно заучить данную информацию: такой опыт приобретается только в процессе решения задач (как репродуктивного, так и продуктивного уровней), и только тогда формируются соответствующие умения и навыки. Текст с его характером "исчерпывающего объяснения" не оставляет простора для поиска, размышления, созидания. Вместе с тем учебная информация, «переодетая» в задания и задачи различных типов и уровней сложности, не просто допускает или предполагает, но требует иного характера деятельности ученика – деятельности поиска и созидания, в ходе которого ученик не только строит свое новое знание, приобретает новые умения и навыки, но и «создает» самого себя. Мы считаем, что такое преобразование учебной информации в задания и задачи - обязательный шаг на пути создания системы личностно развивающего обучения, который мы и пытаемся осуществить в данной работе. Таким образом, в нашей модели содержания учебной дисциплины основной формой существования учебного материала и предъявления его ученику является *задача*. Это не означает полного отказа от использования в учебном процессе информационных текстов. Меняется лишь понимание их роли в обучении. Если в традиционной системе обучения текст – это предмет учения, на запоминание, заучивание которого направлены все усилия

ученика, то в обучении, построенном на основе теории деятельности, предметом учения является стоящая перед учеником задача, она же - учебная проблема [38, 96, 112]. А текст превращается, по определению А.В. Хуторского [162], в «культурный аналог» образовательного продукта ученика, в информацию для размышления, для сопоставления с собственными выводами, то есть является одним из средств решения этой задачи.

Представление о задаче как основной форме учебного материала требует ответа на следующие вопросы: во-первых, каков качественный состав задач; во-вторых, что является «стержнем», объединяющим разнообразные задачи в некоторую систему?

Выше мы показали, что процесс решения учебной проблемы – это сущностная характеристика учебного процесса как целостной системы деятельностей. Именно его и можно рассматривать как своеобразный «стержень», или *модуль* (от *лат.* «функциональный узел»), учебного процесса, состоящий из взаимосвязанных и последовательно сменяющих друг друга этапов деятельности школьника: мотивационно-целевого, постановки и решения учебной задачи, проверки достоверности полученных знаний и их закрепления, формирования умений и навыков, контроля и коррекции, рефлексии процесса и результата деятельности. Содержательная сторона этого процесса также представляет собой некий модуль, состоящий из взаимосвязанных элементов – разнообразных задач, обеспечивающих организацию деятельности учащихся на каждом из этапов учебного цикла. Сюда входят те виды задач, которые определяют, таким образом, состав и структуру учебного материала, или *содержательный модуль* процесса решения учебной проблемы:

1. Контекстная задача мотивационного характера (одна или несколько) - соответствует этапу мотивации учебной деятельности.

2. Учебная задача - соответствует этапу осознания проблемы и целеполагания.
3. Серия задач (заданий), ведущих учеников по пути «собственного открытия» - соответствует этапу решения учебной задачи, построения нового знания.
4. Задача рефлексивного характера – соответствует этапу внутренней диагностики (контроля, оценки и коррекции полученного знания), предполагает осмысление нового содержания с позиций его личностной и социальной значимости.
5. Серия задач-упражнений (типовых, комбинированных, нестандартных) - соответствует этапам проверки достоверности новых знаний и их закрепления, формирования умений и навыков их практического использования, контроля и коррекции усвоения.
6. Серия контекстных задач прикладного характера - соответствует этапу применения новых знаний и умений в реальных или моделируемых ситуациях социокультурной жизни школьника, т.е. выходящих за пределы собственно учебной деятельности.
7. Задача или серия задач контрольного характера – соответствует этапу внешней диагностики (контроль и оценка полученных результатов деятельности со стороны учителя).

Отбор и конструирование содержания в любой образовательной системе с необходимостью предполагает определение и выделение *основной его единицы*, представляющей собой «такой продукт анализа, который обладает всеми основными свойствами, присущими целому» [112, с. 48].

В традиционной системе обучения такой единицей содержания образования (оно же – учебное содержание) выступает параграф учебника, который представляет собой «порцию» учебного материала, включающую определенный набор учебных элементов: фактов, понятий, правил, формул, законов. Единицей учебного процесса в таком случае выступает урок или

серия уроков, посвященных изучению, закреплению, контролю усвоения материала параграфа. Применительно к системе развивающего обучения В.В. Давыдов предложил рассматривать в качестве единицы учебного содержания теоретическое понятие «как реальную содержательную абстракцию, как исходную «клеточку» изучаемой системы» [59, с.351], а все учебное содержание должно представлять, таким образом, систему теоретических понятий [112, с. 10]. Однако такой взгляд на содержание учебной дисциплины противоречит, на наш взгляд, цели развивающего обучения, провозглашенной теми же авторами как развитие теоретического мышления. Сущность отдельного теоретического понятия и всей их системы может быть, в принципе, усвоена в результате изучения готового текста - учебника или лекции учителя. Но сформировать теоретическое мышление в результате такой «потребительской» деятельности вряд ли удастся. По сути дела, авторы предлагают лишь изменить характер учебного текста, где место эмпирической, описательной информации должно занять изложение системы научных, теоретических понятий.

Системный подход к любому объекту, а значит, и к содержанию учебной дисциплины, требует определения, вычленения такой его единицы, которая обладала бы всеми качествами, присущими системе как таковой. На наш взгляд, ни параграф, ни входящие в него элементы содержания, будь то даже исключительно теоретические понятия, не обладают такими системными качествами. Во-первых, отдельные элементы содержания (факты, понятия, законы, правила, теории) относятся к разным видам научного знания, они неоднородны по своему происхождению, по уровню обобщения эмпирических данных, по той роли, которую выполняют в разных видах человеческой деятельности. Во-вторых, любой учебный элемент или текст есть не что иное, как представленный в знаковой форме учебной информации *продукт, результат культурно-исторического опыта предшествующих поколений,*

однако в нем нет ни грана той активной, созидательной деятельности ученика, о которой мы ведем речь.

Рассматривая роль знаний с позиций личностно-деятельностного подхода, необходимо признать, что их приобретение имеет смысл и ценность для человека только тогда, когда на их основе возможно решение стоящих перед субъектом деятельности задач, то есть знания важны не сами по себе, а как *ориентировочная основа*, как *средство регуляции деятельности и поведения в целом*. В реальной жизни (в естественных условиях жизнедеятельности) человек приобретает знания именно в силу этого обстоятельства: для того, чтобы «действовать со знанием дела» [9]. Это значит, что и в учебном процессе знания могут и должны усваиваться, по словам А.А. Вербицкого, в контексте действия [43, с. 13], а учебная деятельность должна осуществляться в контексте других видов реальной социокультурной деятельности. Иными словами, приобретение знаний как *цель* собственно учебной деятельности в образовательном контексте выступает лишь как необходимое *условие* достижения подлинных целей образования: в рамках конкретной предметной области – овладения способами действий (способами решения задач) в различных видах деятельности, в системе образования в целом – развития личности, способной к самоосуществлению, к самореализации. Это положение позволяет выдвинуть тезис о том, что в качестве *единицы* первого компонента содержания учебной дисциплины – идеальной модели содержания образования – следует рассматривать *умение* как планируемый результат обучения.

Рассматривая учебное содержание как предмет деятельности (второй компонент содержания учебной дисциплины), мы должны признать, что единицей такого содержания может быть лишь та его составляющая, в которой в «свернутом виде» заложена деятельность ученика во всей ее полноте: мотивы и цели, условия и средства, действия и их результаты, так

же, например, как в семени заложены строение, "программа" развития и жизнедеятельности будущего растения.

На наш взгляд, в качестве такой *единицы* учебного содержания и следует рассматривать проблему, которую, с учетом того, что она является предметом *учебной* деятельности, мы назвали *лично значимой учебной проблемой*.

Это объясняется, прежде всего, тем, что разрешение учебной проблемы есть не что иное, как процесс "разворачивания" учебной деятельности во всей полноте ее компонентов. Достаточно проанализировать процесс решения учебной проблемы, чтобы убедиться, что его структура полностью соответствует психологической структуре учебной деятельности, равно как и дидактической структуре учебного цикла: 1) создание учителем проблемной ситуации, организация «встречи с проблемой»; 2) осознание учениками проблемы и появление потребности в новых знаниях, формирование информационного запроса; 3) развитие потребности в познавательный мотив деятельности; 4) постановка цели деятельности и планирование ее этапов; 5) приобретение новых знаний (с помощью источников информации или в самостоятельной эвристической, исследовательской деятельности); 6) проверка полученных данных путем их использования для решения исходной контекстной задачи и ряда других конкретно-практических задач; 7) коррекция, в случае необходимости, знаний и умений, приобретенных на предыдущих этапах; 8) рефлексия процесса и результата решения проблемы и их оценка. Таким образом, процесс решения учебной проблемы представляет собою полный, завершённый учебный цикл (в соответствии с терминологией В.П. Беспалько) [13]. Это делает вполне правомерным рассмотрение процесса решения учебной проблемы в качестве основной, системной единицы учебного процесса. В таком случае, сама учебная проблема приобретает значение основной, системной единицы содержания этого процесса.

Другим основанием для подобных выводов служат результаты психолого-педагогических исследований, посвященных проблемному,

развивающему, эвристическому обучению, которые изложены в работах таких авторов, как Г.С. Альтшуллер, В.П. Беспалько, А.В. Брушлинский, А.А. Гин, Э.В. Гусинский, В.В. Давыдов, А.К. Дусавицкий, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.М. Махмутов, М.И. Меерович, Н.М. Мочалова, А.А. Окунев, В.В. Репкин, С.Л. Рубинштейн, А.В. Хуторской, Г.И. Щукина. Так, эти данные свидетельствуют, что встреча с проблемой способствует формированию познавательного мотива деятельности [13, 58, 108, 120, 140] или познавательного интереса [54, 168]. В процессе решения проблемной задачи, то есть в ходе эвристической или исследовательской деятельности, происходит развитие мышления, воображения ученика, его творческих способностей [59, 63, 112, 167]. Анализ проблемной ситуации актуализирует имеющиеся у ученика знания, убеждая, вместе с тем, в их неполноте или неточности; формирует либо потребность в самостоятельном поиске решения, либо, по крайней мере, информационный запрос [12, 58, 59, 63, 112, 163]. Сам процесс решения проблемы представляет собой развертывание деятельности во всей ее структурной полноте: от этапа целеполагания до оценки полученных результатов [63, 163]. Таковыми результатами являются новые понятия, способы решения конкретно-практических задач определенного класса - внутрипредметные знания и умения, а также надпредметный результат деятельности – овладение способами познания [59, 63, 112, 163]. И, наконец, процесс решения проблемы - это та деятельность, в ходе которой формируются ценностные отношения ученика к знанию, а через это - к самой действительности [58, 120]; то есть происходит приобретение того, что А.Н. Леонтьев назвал «стержнем» личности [92].

Правда, следует отметить, что разные авторы указывают лишь на одну или несколько функций учебной проблемы: либо на ее роль в создании познавательного интереса, либо на ее значение для развития мышления и формирования учебной деятельности. В силу этого учебной проблеме отводится в обучении роль методического средства для создания мотивации,

активизации познавательной деятельности, а постановка проблемы и ее решение рассматриваются как отдельные моменты учебного процесса.

В ходе анализа структуры учебного цикла мы показали, что проблема, в нашем понимании, - это не начальный этап урока, не прием введения в тему и создания мотивации к ее изучению и не просто одно из возможных средств развития творческих сил ученика. Это единица учебного содержания, такая его составляющая, которая связывает воедино и цели, и содержание, и процесс обучения.

В таком понимании функций и оценке роли учебной проблемы мы близки к позиции А.В. Хуторского. Он рассматривает процесс решения проблемы как «ключевой технологический момент эвристического обучения» и называет его «эвристической образовательной ситуацией», которая понимается «не как начальный этап постановки проблемы, а как весь процесс, вплоть до рефлексии, т.е. как модель эвристического урока» [163, с. 68].

Что касается *единицы* третьего компонента содержания учебной дисциплины – учебного материала, то в качестве таковой мы определяем *задачу* как средство организации, осуществления и регуляции деятельности ученика. Текстовая информация, по А.В. Хуторскому, «выполняет роль образовательной среды, а не результата, который должен быть получен учащимися» [163, с. 68]. Цель такой среды - «обеспечить условия для рождения у учеников собственного образовательного продукта» [163, с. 68].

Таким образом, теоретическую модель содержания учебной дисциплины можно представить в виде следующей схемы (См. рис. 1), где:

Идеальная модель содержания образования - это *идеальная модель образовательного продукта ученика*: система умений осуществлять действия в специфически предметной и учебно-познавательной деятельности, а также знаний, входящих в состав умений в качестве ориентировочной основы. Что касается опыта эмоционально-ценностных отношений, то они не входят в идеальную модель содержания образования в явном виде, ибо не могут быть

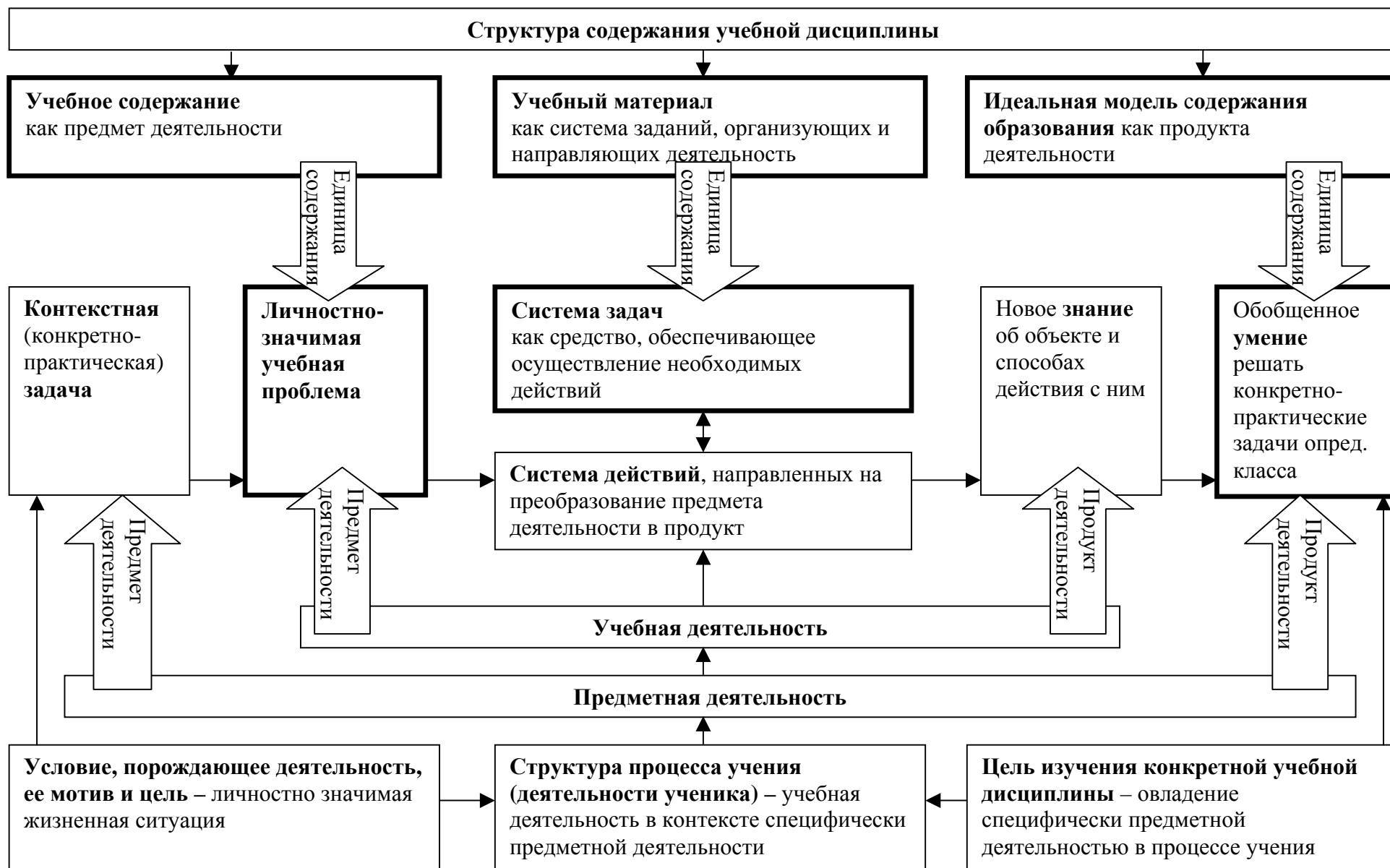


Рис. 1. Теоретическая модель содержания учебной дисциплины

заранее однозначно определены и предписаны кем бы то ни было. Но они должны войти в реальный образовательный продукт ученика.

Учебное содержание - это система лично значимых учебных проблем, в ходе решения которых разворачивается «пристрастная» (по А.Н. Леонтьеву) учебная деятельность школьников и формируется реальное содержание образования (реальный образовательный продукт).

Учебный материал - это система задач, обеспечивающих организацию и осуществление деятельности учащихся и составляющих содержательный модуль учебного цикла (процесса решения учебной проблемы).

Таким образом, содержание учебной дисциплины представлено нами в виде *трекомпонентной модели, адекватной структуре и содержанию деятельности* ученика в процессе учения и включающей в себя: 1) идеальную модель содержания образования как систему знаний и умений, необходимых для освоения и осуществления деятельности, определяемой как цель обучения; 2) учебное содержание как систему лично значимых учебных проблем, обеспечивающих осуществление учебно-познавательной и предметной деятельности школьников; 3) учебный материал как систему задач, составляющих содержательный модуль учебного цикла (процесса решения учебной проблемы). Структура идеальной модели содержания образования изоморфна структуре специфически предметной деятельности, осваиваемой учеником в процессе обучения: состав умений соответствует составу входящих в эту деятельность действий и операций, состав знаний соответствует составу необходимой для осуществления деятельности ориентировочной основы (ООД). Система проблем, составляющая учебное содержание, по качественному и количественному составу адекватна составу умений, которыми должен овладеть ученик в ходе обучения. Система задач соответствует структуре учебного цикла и обеспечивает реализацию всех его этапов.

2.2. Принципы, критерии и технология отбора и конструирования предметного содержания общеобразовательных учебных дисциплин на основе личностно значимых целей

Под *отбором* предметного содержания учебной дисциплины мы будем понимать определение объема идеальной модели содержания образования, необходимого и достаточного для достижения поставленной образовательной цели. Иными словами, это решение вопроса о том, какие именно разделы, темы и входящие в них учебные элементы: знания (факты, понятия, законы, теории) и умения - должны входить в программу обучения.

Под *конструированием* содержания учебной дисциплины мы будем иметь в виду его дидактическую организацию. Это, во-первых, переформулирование целей изучения предмета на языке личностно значимых учебных проблем и, во-вторых, создание системы задач, обеспечивающих организацию учебно-познавательной деятельности учащихся по их решению.

Решение проблемы отбора содержания обучения необходимо, на наш взгляд, начать с определения требований к нему, которые отражали бы его специфику как личностно-ориентированного и потому могли бы служить критериями оценки его качественного и количественного состава. На основе анализа научных данных [34, 85, 142, 162], наряду с общедидактическими требованиями, которые не противоречат концепциям личностно развивающего образования, в перечень требований к личностно-ориентированному содержанию нами включены и такие, которые отражают специфику последнего, в отличие от традиционного. Перечень этих требований представлен в таблице 1.

Требование *развивающего характера* содержания подразумевает следующее: поскольку общая цель образования определяется как развитие личности в процессе обучения, постольку и цели обучения конкретному предмету, и его содержание должны отражать тот посильный вклад, который

Таблица 1.

Требования к содержанию личностно-ориентированного образования

Параметры содержания	Характеристики содержания	Единицы содержания, реализующие указанные характеристики
Целевая направленность	Развивающий характер содержания	Все единицы содержания
Компонентный состав	Приоритет аксиологического и деятельностного компонентов перед знаниевым и приоритет креативного компонента перед репродуктивным.	Умения как планируемый результат обучения; Личностно значимая учебная проблема; Творческие и исследовательские задачи
Форма предъявления	Проблемный характер содержания	Личностно значимая учебная проблема;
Уровень научности	Концептуальные, теоретические знания	Учебная задача
Адресная направленность	Учет возрастных особенностей учащихся	Контекстная и другие задачи, актуализирующие личностный опыт ученика
Способ усвоения	Вариативность способов усвоения с учетом индивидуальных особенностей	Система задач (количество, уровень сложности, способ выполнения которых оптимальны для каждого ученика)

каждая учебная дисциплина может внести в реализацию общей цели образования.

Приоритет *деятельностного компонента* означает, что главными в обучении становятся не знания, а способы осуществления деятельности, или умения. Знания при этом занимают генетически присущее им место – ориентировочной основы деятельности. Это не умаляет их роли, скорее наоборот - указывает на необходимость приобретения знаний, их значимость для осуществления тех или иных действий, объясняет и оправдывает усилия, затраченные на их усвоение. Вместе с тем, выдвижение умений на первый план в содержании обучения позволяет очертить круг необходимых и достаточных для их формирования знаний, то есть удовлетворительно решить проблему отбора содержания обучения. Кроме того, приоритет деятельностного компонента в содержании образования помогает учителю осознать свои новые задачи и функции в образовательном процессе, которые сводятся к обучению школьников деятельности посредством организации этой деятельности. А содержанием деятельности ученика становится «проживание» ситуаций действия и на этой основе формирование знаний и умений.

Приоритет *аксиологического (ценностно-смыслового) компонента* продиктован сущностным пониманием психологической структуры человеческой деятельности. Всякая деятельность, по А.Н. Леонтьеву [92], исходит из мотива – немотивированной деятельности не бывает. Тот или иной мотив, как утверждает С.Л. Рубинштейн [140], всегда связан с переживанием значимости предмета и продукта деятельности ее субъектом, с формированием ценностно-смыслового отношения к ним. Это *отношение* субъекта к цели и предмету деятельности, их личностная значимость составляют внутренний план деятельности. Ученик, усваивая те или иные знания, выполняя какие-либо учебные или практические действия, тоже стремится понять их личностный смысл и значимость. Но без должного внимания к этой стороне учебной деятельности, ученик, как пишет

А.Ю. Агафонов [1], может выстроить для себя только один-единственный смысл, который состоит в понимании бессмысленности лично для него всего того, что происходит на уроке. Такое нередко, к сожалению, наблюдается в традиционной школе. В лично развивающем содержании образования аксиологический компонент реализуется через *включение предметных знаний в контекст жизненно-практического (личностного, субъектного) опыта ученика.*

Приоритет *креативного (творческого) компонента* вытекает из общей цели образования. Развитие личности и всех ее подструктур невозможно, по С.Л. Рубинштейну [140], в процессе потребительской деятельности, то есть в деятельности усвоения и воспроизведения образцов. Для обеспечения развивающего характера обучения необходима *самостоятельная* (а значит, творческая) деятельность учащихся, направленная на построение собственного содержания образования.

Из сказанного вытекает необходимость *проблемного характера содержания.* Об ученике как субъекте деятельности правомочно говорить лишь в том случае, если и цели своей деятельности он определяет сам. Однако это условие вступает, на первый взгляд, в противоречие с ситуацией специально организованного школьного обучения, где цели и содержание обучения определены помимо ученика, до и вне встречи с ним. Противоречие это разрешается в условиях проблемной ситуации, специально создаваемой учителем, где происходит встреча с лично значимой для ученика проблемой. Эта проблема осознается, формулируется и затем преобразуется самими учениками в учебную проблему (или учебную задачу). Так осуществляется процесс целеполагания, где ученик является его подлинным субъектом. Процесс решения учебной проблемы и есть осуществление полноценной учебной деятельности.

Соблюдение общедидактического принципа *научности содержания* предполагает не столько увеличение объема знаний с учетом современных

достижений наук, сколько обеспечение соответствия уровня их описания той ступени абстракции, на которой находится соответствующая наука (В.П. Беспалько) [13]. Следовательно, *перевод содержания с описательного, эмпирического уровня на уровень теоретических обобщений, или концептуальный* – необходимое условие соблюдения принципа научности. С другой стороны, концептуализация содержания – это способ избежать бесконечного расширения объема учебных программ и перегрузки учащихся [34, 59, 166]. В-третьих, это фактор, обеспечивающий интеллектуальное развитие школьников в процессе обучения [59].

Классическое дидактическое требование *учета возрастных особенностей учащихся* мы понимаем не как обеспечение доступности содержания, а как *учет реального жизненного опыта, интересов и потребностей развивающейся личности* в процессе его отбора и конструирования.

Требование *учета индивидуальных особенностей учащихся* предполагает ориентацию системы заданий на индивидуальный когнитивный стиль деятельности, что дает возможность каждому ученику выбрать индивидуальный путь и способ построения нового знания, обеспечивая при этом единство научного (теоретического) и художественного (образного) способов познания мира.

Осуществление процедур отбора и конструирования содержания учебной дисциплины для обеспечения их качества должно опираться на соответствующие принципы. Дидактической наукой определены основные из них: гуманистичности, научности, последовательности, историзма, связи с жизнью, доступности, систематичности, соответствия возрастным возможностям и уровню подготовленности школьников [2, 61, 136, 145, 151]. Однако мы сочли необходимым дополнить данный перечень с позиций личностно-деятельностного подхода следующими принципами.

1. Принцип целесообразности. Признание цели в качестве ведущего ориентира при отборе содержания давно уже является общепринятым

положением в дидактике. Однако не всякая формулировка цели может быть признана удовлетворительной для обеспечения данной функции. Так, например, цель обучения физике, которая нередко звучит как «формирование физической картины мира», функцию критерия при отборе содержания выполнить не может, ибо совершенно неясно, какие по качественному и количественному составу знания должны быть усвоены для достижения этой цели. Кроме того, данная цель, предполагая включение в программу некоторого объема знаний по физике, оставляет без ответа вопрос о том, как эта цель «работает» на развитие личности. Такая формулировка цели вполне допускает традиционные передачу и усвоение (запоминание и воспроизведение) знаний по физике, а показателем ее достижения остается наличный объем знаний учащихся.

Поэтому ориентация на цель обучения при отборе содержания требует определить критерии для выбора и формулирования самой цели. К таковым мы относим следующие:

- ***развивающий характер целей*** (что развивается в личности ученика средствами именно данного предмета);
- ***деятельностный характер целей*** (какой деятельности следует обучать учащихся в рамках данного предмета);
- ***общезначимый, или общеобразовательный характер цели*** (предполагаемая к освоению в рамках данного предмета деятельность имеет общеобразовательную ценность, то есть является значимой для *любого* ученика, востребованной им независимо от сферы его интересов, предметных предпочтений и профессиональной ориентации);
- ***триединство образовательной цели*** (предполагает выделение в формулировке цели развивающего, обучающего и воспитательного компонентов, но при этом исключает многоцелевой подход, поскольку представляет названные компоненты в определенной взаимосвязи и

взаимозависимости: развивающая цель – это цель-идеал, обучающая цель – это условие достижения цели-идеала, воспитательная цель – это внутренняя, ценностно-смысловая сторона учебной и предметной деятельности);

- **максимальная обобщенность цели** (цель-идеал сформулирована таким образом, что обобщенно вбирает в себя все более мелкие и подчиненные ей цели и задачи обучения);
- **историческая обусловленность целей образования** (цель образования, как известно, категория историческая, что означает ее зависимость от уровня и тенденций развития общества, науки, производства и самой системы образования на том или ином историческом этапе, от социальных приоритетов и ценностей как в реальном настоящем, так и в и ближайшем будущем).

Однако для отбора и конструирования содержания учебной дисциплины недостаточно определить лишь конечную цель обучения, хотя бы и в корректных, соответствующих критериям формулировках. Без уточнения и конкретизации этой главной цели, сформулированной в самом общем виде, порою очень непросто объяснить необходимость тех конкретных сведений, которые дети получают на уроках.

Суть конкретизации главной цели обучения обозначена в самом общем виде В.В. Гузеевым [57]. Она заключается в построении иерархических систем целей, «в вершинах которых располагаются глобальные цели-идеалы, в основаниях - нерасчленимые дальше задачи» [57, с. 9], или частные, промежуточные цели. Такой подход к отбору и построению содержания учебной дисциплины имеет, на наш взгляд, неоспоримые достоинства и преимущества перед традиционной практикой, ибо обеспечивает системный характер как идеальной модели содержания образования (системы умений и необходимых для их формирования знаний), так и учебного содержания (системы личностно значимых проблем). Содержание учебной дисциплины не

будет, таким образом, представлять собою простой набор или совокупность разных полезных сведений. Информация, которую предполагается включить в программу и в учебные тексты, будучи ориентированной на *систему* целей, с необходимостью должна предстать в виде *целостной системы учебных элементов*. Таким образом, можно будет обеспечить создание *предметного контекста* любого элемента учебной информации. Это означает, по А.А. Вербицкому, «что каждый элемент содержания раскрывается не изолированно, а в логической взаимосвязи с предыдущим и последующим» [41, с.82], что, в свою очередь, позволит избежать «основного недостатка» учебных программ – «изобилия несистематизированного фактологического материала» [41, с. 81].

Кроме того, как убедительно доказал В.П. Беспалько [13], традиционный подход к целеобразованию предполагает определение и последовательное описание целей *обучения*, то есть целей, направляющих и регламентирующих деятельность учителя: «сформировать знания о..., дать представление о..., научить, объяснить, развивать, воспитывать». Что же касается целей для ученика, то они, по предположению, логично «вытекают» из целей для учителя: «сегодня мы познакомимся...», «вы должны научиться...». Такой подход к постановке целей для ученика с неизбежностью ставит его в подчиненное, зависимое положение: ученик должен воспринимать и запоминать то, что скажут, выполнять то, что велят, – тогда и только тогда он чему-нибудь научится. Если же рассматривать ученика как субъекта собственной деятельности, то необходимо изменить адресную направленность целей - это должны быть цели *учения*, то есть цели, направляющие и регламентирующие деятельность *ученика*. Цели деятельности учителя должны, таким образом, вытекать из целей ученика и определять методические способы и средства, обеспечивающие их достижение.

Такой подход к целеобразованию находит подтверждение и в современных работах по педагогической технологии [13, 57, 74, 150, 164, 173],

и в конкретных технологических разработках, где проектирование и конструирование учебного процесса, - это, прежде всего, конструирование *алгоритма функционирования*, то есть деятельности ученика, основной, главной на уроке, и только затем - создание *алгоритма управления*, то есть деятельности учителя, которая является подчиненной целям и содержанию основной, ученической, деятельности.

Конкретизация учебных целей должна осуществляться также в соответствии требованиями их диагностичности и операциональности. Под *диагностичностью* целей понимается такое их описание, при котором «имеются средства и возможность проверить, достигнута ли эта цель» [57, с.7], под *операциональностью* - описание, при котором «в формулировке цели имеется указание на средства ее достижения» [57, с. 7]. Реализация этих требований возможна в том случае, если формулировки целей описывают характер деятельности ученика и составляющих ее отдельных действий и операций. Другими словами, в учебных целях описываются *умения*, которыми должен овладеть ученик для достижения главной цели - способности осуществлять деятельность, предписанную рамками той или иной учебной дисциплины. Операциональный характер «предметных» целей всех уровней (то есть указание на средства достижения поставленных целей) становится подлинным основанием и надежным ориентиром при отборе предметного содержания, поскольку одним из важнейших условий достижения учебных целей является наличие определенной система знаний (как средства осуществления и регуляции деятельности).

2. Принцип тождественности осваиваемой учениками предметной деятельности и идеальной модели содержания образования по составу и структуре. В структуре всякой деятельности выделяются такие составляющие, как действия и операции. Их структурная взаимосвязь и взаимозависимость может быть представлена в следующей схеме:

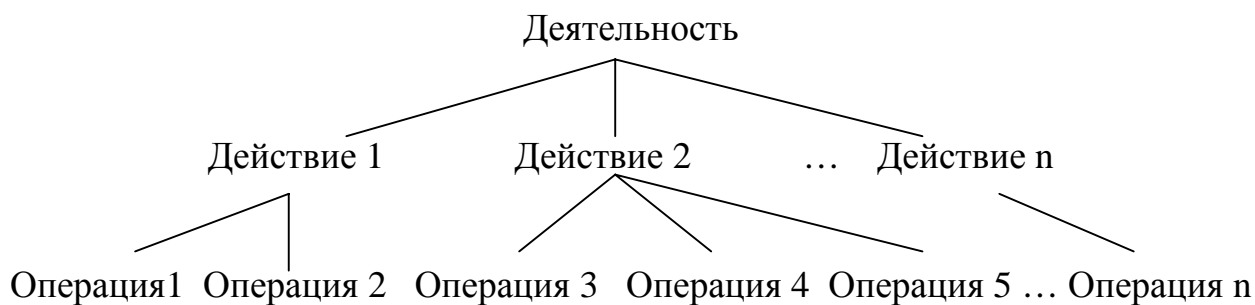


Рис. 2. Структурная модель деятельности

Вертикальные линии связей – это отношения включенности. Каждая операция входит в состав какого-либо действия, и ее выполнение есть условие осуществления данного действия в полном объеме, точно так же каждое действие входит в состав деятельности и является условием ее выполнения. Качество осуществления той или иной деятельности и ее результат определяются качеством и полнотой осуществления входящих в ее состав действий.

По горизонтали – это линейные связи, которые отражают хронологические (временные) отношения между элементами, как синхронические, так и диахронические. Каждое действие и соответственно входящие в его состав операции осуществляются либо во временной последовательности, одно за другим, либо одновременно. Нарушение этой последовательности, «выпадение» одной или нескольких операций с неизбежностью приводит к снижению качества продукта, к ошибке либо вообще к невозможности осуществления соответствующей деятельности.

Принцип тождественности требует такого описания состава умений в идеальной модели содержания, который обеспечивает его соответствие составу действий и операций, входящих в осваиваемую деятельность. В таком случае идеальная модель содержания предстает перед нами как система умений, овладение которой может выступать критерием достижения цели обучения и гарантировать учащимся возможность и способность осуществления осваиваемой деятельности с высоким качеством ее продукта. Графически это можно представить следующим образом:

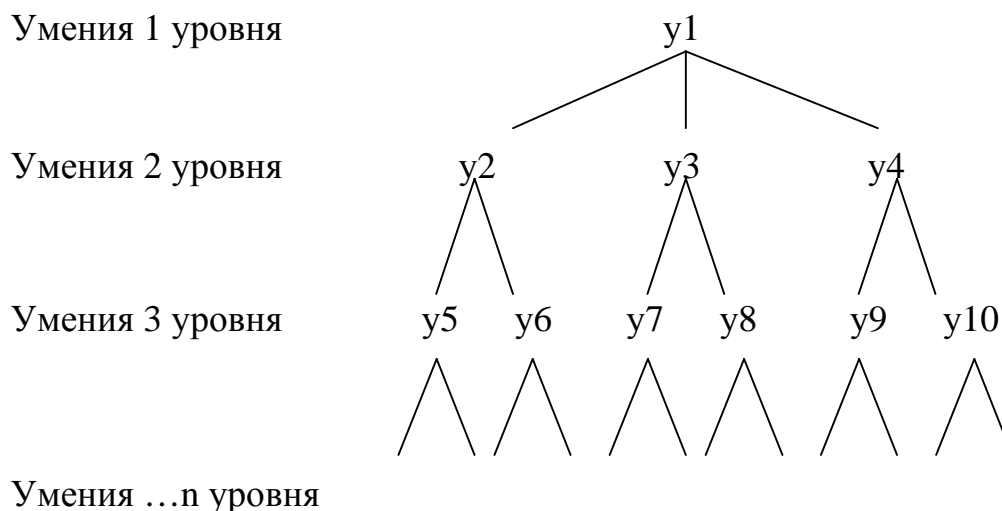


Рис. 3. Структурная модель состава учебных умений

3. Принцип ориентировочной функции знаний. Данный принцип указывает на то место, которое должны занимать знания в содержании обучения и в учебном процессе в соответствии с выполняемой ими функцией в жизни и деятельности человека. Знания не есть главная и основная цель обучения и учения, они – хотя и важнейшее, но только средство для достижения подлинной цели – овладения деятельностью и развития способностей к ее осуществлению. Поэтому они не просто знания о предметах окружающего мира - это *знания о них как об объектах деятельности*.

Определив состав знаний, необходимых для формирования тех или иных умений, равно как и для осуществления действий в реальной предметной, а не учебной деятельности, мы получим окончательное представление об идеальной модели содержания образования (См. рис. 4).

4. Принцип адекватности условий формирования деятельности условиям ее осуществления в реальной жизненной практике. Говоря об условиях формирования деятельности, адекватных условиям ее реального осуществления, следует иметь в виду основные положения теории деятельности о том, что: для осуществления любого сознательного действия необходимо наличие мотива и цели деятельности, которые, будучи соотношенными с условиями (то есть с ситуацией), определяют *задачу*,

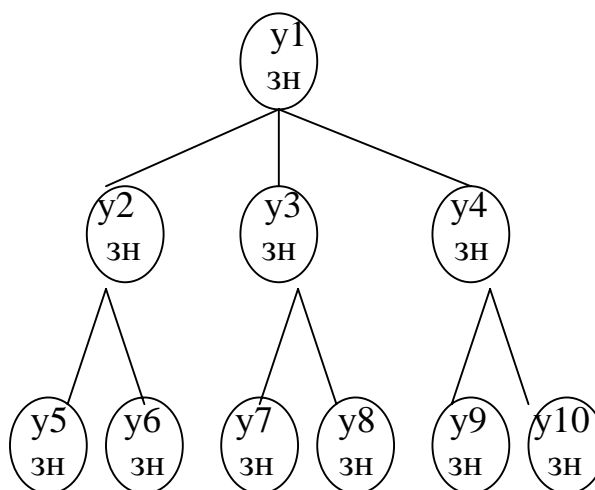
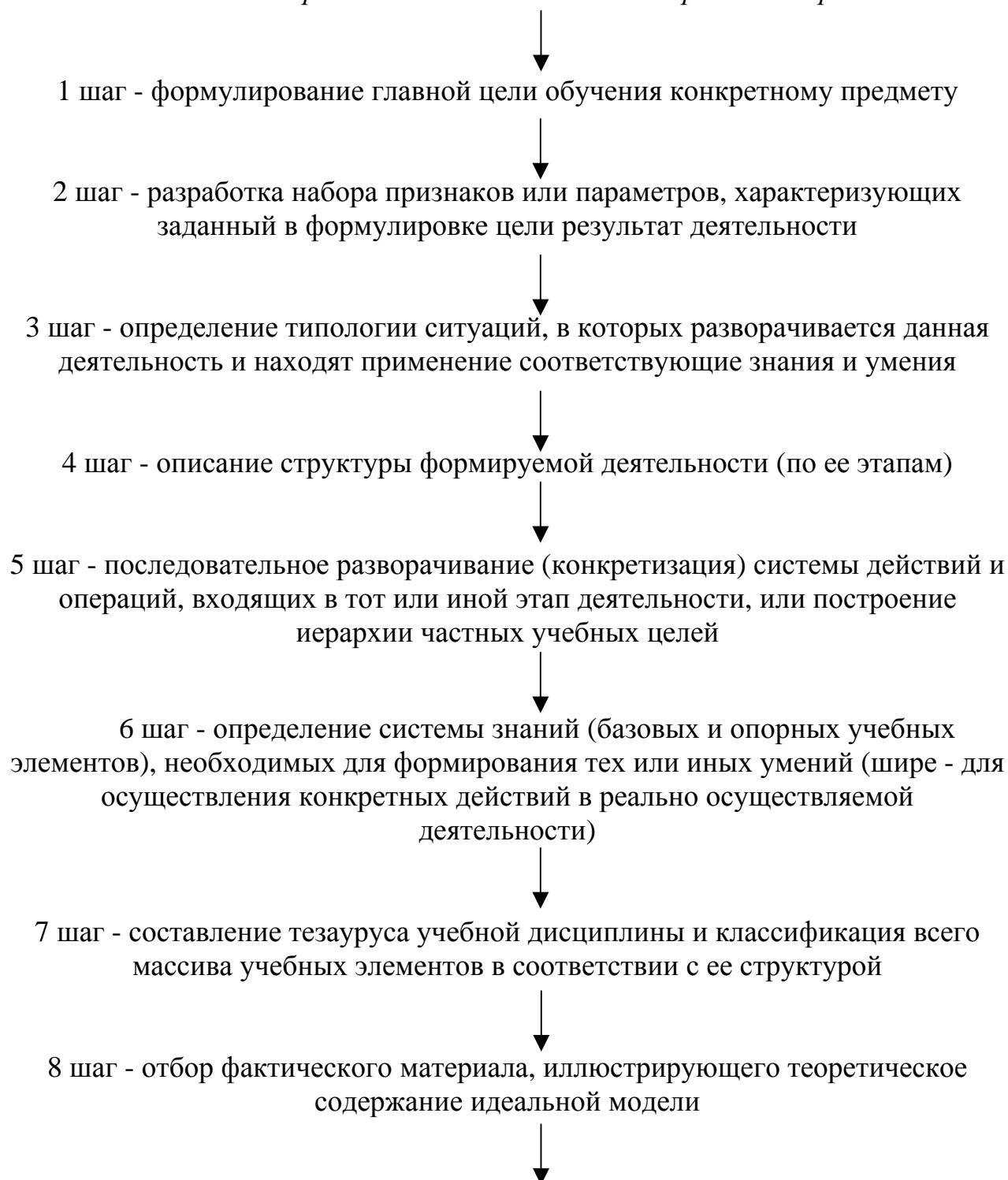


Рис. 4. Иерархическая структура идеальной модели содержания образования

разрешающуюся действием [140]. Очевидно, что учебная деятельность не является здесь исключением. Следовательно, цель учебной деятельности не может быть навязана ученику извне - она должна вырастать из его собственных мотивов, в свою очередь берущих начало в реальных жизненных ситуациях; равно как и учебная проблема должна вырастать из противоречий и проблем реальной жизни, из актуальных для ученика жизненных проблемных ситуаций. Это справедливо потому, что ребенок не только учится, но живет в реальном мире. Ему необходимо уметь ориентироваться и адекватно вести себя в нем, ему предстоит этот мир разумно преобразовывать. Другими словами, учебная деятельность должна протекать в контексте реальной социокультурной жизни ученика, составляя один из этапов непрерывного процесса познания и преобразования мира, что позволит придать школьному обучению личностный смысл и значимость. Отсюда и вытекает принцип адекватности условий, который реализуется в нашей технологии через построение учебного содержания как системы личностно значимых учебных проблем и учебного материала как системы заданий, обеспечивающих создание социокультурного контекста учебной деятельности.

Сформулированные выше требования к личностно-ориентированному содержанию, а также принципы его отбора и конструирования позволили нам разработать соответствующую им *технология*. Она включает 3 основных этапа, соответствующие 3 компонентам содержания учебной дисциплины. Обобщенно ее можно представить в виде следующего алгоритма (См. рис. 5):

1 этап – построение идеальной модели содержания образования:



2 этап – построение учебного содержания, или описание системы умений на языке лично значимых учебных проблем



3 этап – построение содержания на уровне учебного материала, или конструирование и описание системы задач для организации процесса учения

Рис. 5. Технология построения содержания учебной дисциплины

Рассмотрим более подробно содержание каждого этапа деятельности по отбору и конструированию содержания учебной дисциплины.

1 этап - построение идеальной модели содержания образования – представляет собой алгоритм, включающий 8 шагов.

1 шаг - определение главной цели обучения конкретному предмету. С учетом сформулированных нами требований мы предлагаем описывать главную цель через четыре составляющих ее компонента:

- *развивающий компонент* как *цель-идеал* – развитие у учащихся способностей к осуществлению той или иной предметной деятельности, соответствующей специфике изучаемой дисциплины;

- *обучающий компонент* как *условие достижения цели-идеала* – обучение (а для ученика – освоение) той или иной предметной деятельности, а также обучение собственно учебной деятельности (приобретение умений учиться);

- *воспитательный компонент* цели как *внутренняя, ценностно-смысловая сторона* учебной и предметной деятельности – воспитание (а для ученика – поиск и обретение) позитивного ценностно-смыслового отношения к изучаемой дисциплине;

- *знаниевый компонент* как *средство достижения всех вышеуказанных компонентов* цели – формирование системы знаний как ориентировочной основы для освоения и осуществления деятельности.

Примером такого рода целей могут быть следующие.

В области математики:

1 – развитие математических способностей как способностей к решению практических и теоретических задач с помощью математических методов;

2 – обучение (освоение) деятельности математического моделирования объектов и процессов реальной действительности;

3 - воспитание ценностно-смыслового отношения к математике как одному из важнейших инструментов познания и преобразования мира;

4 - приобретение знаний о математике как знаково-символической системе и о способах математического моделирования реальных объектов и процессов.

В области биологии:

1 – развитие способности к экологически оправданному взаимодействию с объектами живой природы (познанию, преобразованию, сосуществованию), а также способности заботиться о собственном здоровье;

2 – обучение (освоение) биоцентрически, экологически направленной деятельности по решению проблем в системе «природа и человек»;

3 – воспитание ценностно-смыслового отношения к живой природе как важнейшей составляющей среды обитания человека, как фактору обеспечения его биологического существования и к самому человеку как части природы;

4 – приобретение биологических знаний, то есть знаний о живых системах и биосфере.

В области литературы:

1 – развитие способности к творческой интерпретации литературного наследия, способности быть Читателем как соавтором художественного произведения;

2 – обучение (освоение) творческой читательской деятельности;

3 – воспитание духовности, ценностно-смыслового отношения к художественному наследию человечества как источнику духовного познания мира и человека;

4 – приобретение знаний о законах художественного (средствами литературы) изображения жизни.

2 шаг - определение набора признаков или параметров, характеризующих заданный в формулировке цели результат деятельности. Этот набор признаков фиксирует некий *эталон* результата формируемой деятельности. Таким образом, каждый признак выступает в роли *основания*, по которому можно судить о степени достижения учащимися конечной цели изучения конкретной учебной дисциплины. Конкретные примеры определения и описания параметров будут приведены во второй главе данной работы.

3 шаг – описание типологии ситуаций, в которых разворачивается данная деятельность и находят применение соответствующие знания и умения. Для осуществления цели деятельности необходим учет *условий*, в которых ее предстоит реализовать. Совокупность тех или иных условий и образует *ситуацию*. Определение перечня ситуаций и их типологизация задают ориентиры для описания необходимого и достаточного для достижения цели состава умений и знаний. Применительно к содержанию *общего* образования, эта типология ситуаций должна включать в себя лишь те из них, которые имеют следующие параметры: 1) общезначимые, типовые ситуации деятельности (то есть не специфически профессиональные); 2) актуальные (то есть соответствующие жизненному опыту учащихся в актуальном настоящем и ближайшем будущем); 3) потребностные (то есть отвечающие интересам и потребностям личности).

4 шаг - описание структуры формируемой деятельности. Всякая деятельность состоит из 3 основных этапов: ориентировочный, исполнительский, контрольный. Первый из них предполагает анализ ситуации и планирование деятельности; второй – ее непосредственное осуществление; третий – контроль и оценку полученного результата с точки зрения его соответствия целям деятельности.

Так, например, деятельность, связанная с творческой интерпретацией текста художественного произведения предполагает на первом этапе анализ ситуации, в которой было создано произведение (связь с эпохой и основными событиями, послужившими основой для создания произведения, прототипы литературных героев, личность автора и сведения из его биографии, которые могут «пролить свет» на понимание замысла произведения); действия по прогнозированию содержания произведения (по заглавию, по отзывам критиков и читателей, по эпиграфу и так далее). Второй этап деятельности – собственно чтение, которое предполагает постижение авторского замысла и критическое осмысление прочитанного на основе личного впечатления, а также сопоставления с содержанием текста имеющихся предварительных сведений, сделанного перед чтением прогноза. Третий этап – вынесение заключения о прочитанном в виде устного или письменного критического или аналитического высказывания (сочинение, доклад, резюме, рецензия).

Выделение указанных этапов в структуре деятельности позволяет успешно осуществить следующий шаг данного алгоритма.

5 шаг - последовательное разворачивание (конкретизация) системы действий и операций, входящих в тот или иной этап деятельности, или построение иерархии частных учебных целей. Поскольку всякая деятельность состоит из действий и операций, следовательно, проанализировав ее состав, мы можем определить и описать всю систему необходимых для ее осуществления действий. Если освоение той или иной деятельности является основной, или конечной, целью изучения конкретной учебной дисциплины, следовательно, освоение входящих в ее состав действий и операций становится промежуточными, или частными, целями учения. Тогда последовательная конкретизация системы действий и операций фактически означает также *описание системы частных учебных целей*. Эти учебные цели формулируются как *овладение умениями осуществлять действия и операции, входящие в состав осваиваемой деятельности*. Таким

образом, выстраивается *иерархия целей учебной деятельности* в рамках конкретной дисциплины, которую можно представить в виде графа (См. рис. 3). Нижний уровень этого графа фиксирует умения, соответствующие таким учебным действиям или операциям, которые либо являются элементарными, далее не делимыми, либо такое деление нецелесообразно, так как усвоение данного учебного действия возможно и необходимо в целостности его структуры.

В иерархической системе частных учебных целей, расположенных на каждом промежуточном уровне графа, следует различать такие, которые по отношению к целям вышестоящих уровней выступают *условием* их достижения, и такие, которые служат *параметрами (показателями) достижения* этих целей.

Так, например, одной из промежуточных целей обучения русскому языку является овладение умением осуществлять морфемный анализ слова. Оно включает в себя умения выделять в слове корень, приставку, суффикс и другие морфемы и опирается на обобщенное умение словообразовательного анализа. Следовательно, умение производить словообразовательный анализ слова является *условием* осуществления морфемного анализа, а умения выделять в слове различные морфемы в зависимости от полноты и сформированности этих умений - *показателем* достижения указанной цели (овладение умением морфемного анализа).

Кроме этого, на данном этапе фактически определяется и описывается система умений, соответствующих собственно учебным действиям (умения опознавать, подводить под понятие, сравнивать, анализировать и другие). Последовательность их описания соответствует последовательности обучающих процедур. Так, например, собственно речевое умение *употреблять в речи выразительные средства языка, в частности, метафоры*, формируется через систему обучающих процедур, которые требуют умения *опознавать* в текстах-образцах метафоры, умения *доказывать* их

принадлежность к данному классу тропов (то есть подводить под понятие), умения *объяснять* смысл метафоры, умения устанавливать, *сравнение* каких предметов и признаков лежит в основе данной метафоры и другие. Владение этими умениями обеспечивает, в свою очередь, овладение собственно речевым действием.

Построение иерархии учебных целей предопределяет, на наш взгляд, их лично значимый характер, ибо способствует обретению смысла, осознанию необходимости приобретаемых умений. Так, например, необходимость приобретения умений морфемного анализа слова становится очевидной для ученика, ибо такие умения являются условием грамотного письма с учетом основного принципа русской орфографии, а овладение конструкциями неполных предложений и практическое их использование способствует развитию и совершенствованию таких качеств речи, как точность, лаконичность и изящество. Другими словами, благодаря тому, что каждая частная учебная цель является не изолированной, привнесенной откуда-то извне и произвольно заданной учителем, а представляет собою звено в общей иерархии, «мостик» на пути к конечной цели, ученику становится понятной необходимость овладения соответствующими умениями, что оправдывает и затраченные усилия. Конструируя такую иерархию целей, педагог как бы ведет мысленный диалог с учеником, постоянно задающим один и тот же вопрос: "Зачем это нужно? А это для чего?" - и ищет, и находит, и обосновывает ответ. Таким образом, иерархия учебных целей фактически представляет собой также *иерархическую структуру идеальной модели содержания образования*, т.е. дает ответ на вопрос: *чему* (каким именно умениям) следует обучать школьников в рамках данной учебной дисциплины.

6 шаг - определение системы знаний (базовых и опорных учебных элементов), необходимых для формирования тех или иных умений (шире - для осуществления конкретных действий в реально осуществляемой деятельности. Исходя из логики нашей работы, совершенно очевидно, что

вопрос о включении того или иного понятия, правила, закона и других видов научного знания в программу обучения решается на основе анализа состава и структуры тех действий, которые входят в структуру осваиваемой учениками деятельности, и соответственно - тех умений, которые составляют основу идеальной модели содержания образования. Именно этот этап знаменует собой превращение научных знаний в учебную информацию, а каждого отдельно взятого понятия, закона, правила – в элемент учебного содержания, или *учебный элемент*, который в совокупности с другими призван сыграть роль ориентировочной основы действий, осваиваемых учениками в процессе обучения. Так, например, умение конструировать предложения с несобственной речью требует овладения такими понятиями, как прямая речь, косвенная речь и цитата; предполагает знание структуры предложений с прямой и косвенной речью, видов цитат и способов цитирования. Умение оформлять на письме предложения с прямой речью в соответствии с нормами русского языка требует знания правил постановки соответствующих знаков препинания: кавычек, тире, запятой, двоеточия. Овладение умением правильно писать слова с безударными гласными в корне невозможно без усвоения таких понятий, как корень слова, однокоренные слова, ударение, ударные и безударные гласные. Понятия и другие сведения, на знании которых непосредственно базируется то или иное умение, в дальнейшем мы будем называть *базовыми учебными элементами*. Очевидно, что все они должны войти в обязательный объем идеальной модели содержания, необходимый и достаточный для достижения образовательных целей.

Вместе с тем формируемые в ходе обучения умения чаще всего базируются на овладении такими понятиями, содержание которых определяется с помощью других – *опорных* – понятий, составляющих в совокупности *основание базового понятия*. Очевидно, что последние также должны войти в обязательный объем содержания. Определение круга опорных понятий осуществляется нами достаточно традиционно – через анализ

формулировки определения базового понятия. Но среди множества возможных формулировок определений мы, вслед за В.В. Давыдовым [59], отдаем предпочтение не описательным, а объяснительным определениям, раскрывающим сущность понятия. Так, например, содержание понятия «приставка (префикс)» определяется нами из следующего его определения: «Префикс – это *словообразовательная морфема*, которая находится в препозиции к *основе исходного слова*». Очевидно, что основанием понятия *префикс* являются такие опорные понятия, как *словообразовательная морфема*, *основа слова*, *исходное слово*. Таким способом очерчивается круг обязательных для усвоения учебных элементов.

Наглядно процедуру определения состава учебных элементов содержания можно представить в виде блок-схемы. Наиболее распространенный ее вариант, используемый в отечественной дидактике [13, 70, 150, 164, 173], имеет структуру: *основание – ядро – приложение*. В *основание* входят опорные понятия, факты, способы действий, актуализация которых необходима для изучения нового понятия, закона, правила, представляющего собою *ядро*, а *приложение* указывает области применения вновь приобретенных знаний. В данной структуре, таким образом, представлена последовательность процесса обучения: актуализация опорных знаний – усвоение нового понятия – применение его в решении задач. Однако мы считаем, что при отборе содержания следует исходить не из последовательности изучения содержания темы, а из логики описания структуры осваиваемой в ходе обучения деятельности. А это требует иной последовательности процедур, которая имеет вид: *планируемое действие – ориентировочная основа этого действия: ядро и основание*. Такая – обратная – последовательность интерпретируется нами следующим образом: сначала определяются сферы и способы действий (какие действия и в каких ситуациях необходимо осуществить), затем – ядро, то есть новое знание, которого ученику недостает для осуществления необходимого действия (что нужно для этого узнать), и, наконец, – основание,

то есть опорные понятия (с помощью каких уже известных понятий можно построить новое знание).

Назовем блок-схему, включающую в себя умение и соответствующий ему набор учебных элементов (знаний), *учебным модулем*. Она имеет следующий вид (См. рис. 6):



Рис. 6. Обобщенная структура блок-схемы учебного модуля

где УД – учебное действие (или умение), овладение которым является целью деятельности на определенном этапе учения; БУЭ – базовые учебные элементы: новые понятия, законы, правила, выступающие в качестве ориентировочной основы осваиваемых действий; ОУЭ – опорные учебные элементы, необходимые для построения нового знания.

Примером такого учебного модуля может служить блок-схема содержания для формирования умения выделять префикс в составе слова:

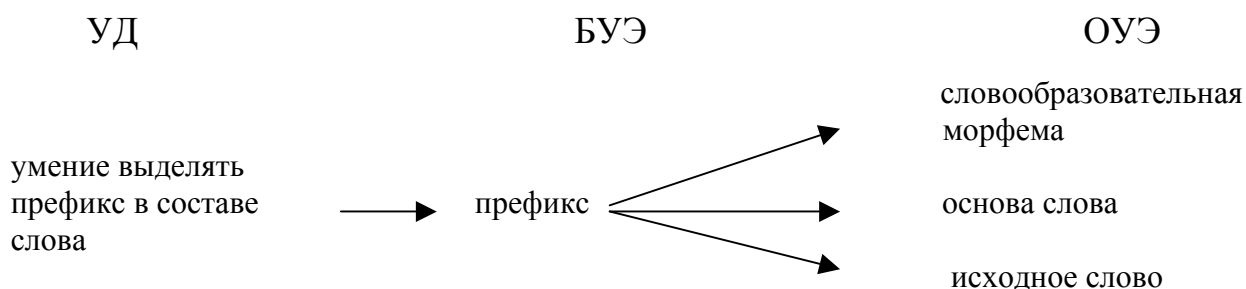


Рис. 7. Блок-схема содержания учебного модуля для формирования умения выделять префикс в составе слова.

Поскольку каждое действие может иметь в своем составе ряд других действий или операций, освоение которых на предшествующих этапах обучения также выступает в качестве цели учения, то и в отношении этих действий также применяется указанная процедура составления блок-схемы.

Так, умение выделять в слове префикс опирается, как уже упоминалось, на умение производить словообразовательный анализ слова, т.е. строить словообразовательную цепочку вида:



Для формирования этого умения также необходимо владение определенными знаниями. Базовым для него будет понятие *словообразовательная цепочка*, а опорными – *исходное слово*, *производное слово* (в школе термин можно заменить словосочетанием «новое слово»), *морфемный способ словообразования*. Блок-схема будет иметь вид (См. рис. 8):

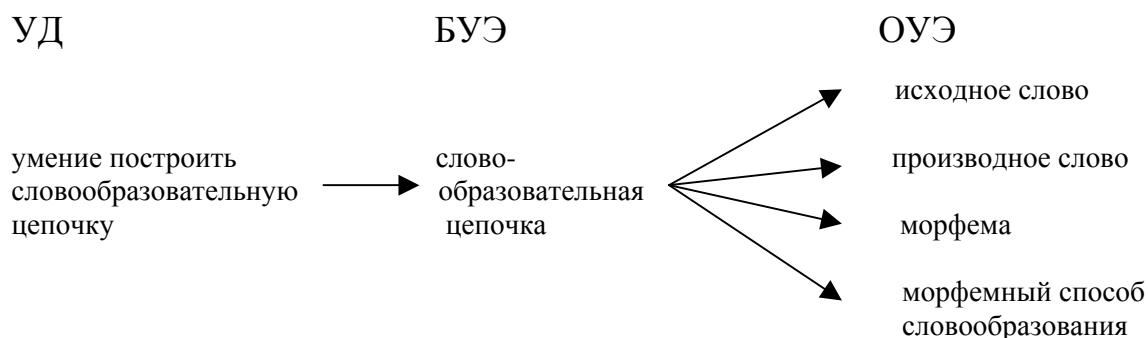


Рис. 8. Блок-схема содержания учебного модуля для формирования умения строить словообразовательную цепочку

Таким образом, процедуру отбора содержания учебных модулей можно представить в виде следующего алгоритма:

1. Описание действия (умения), заданного как цель определенного этапа обучения в общей иерархии целей.
2. Определение базовых учебных элементов (понятий, законов, правил), составляющих основу для освоения данного действия.
3. Анализ формулировки научного определения базового понятия (закона, правила) и на этой основе - описание набора опорных учебных элементов, необходимых для формирования нового понятия или способа действия.
4. Наглядное представление выявленного таким образом состава учебных элементов (в виде блок-схемы или любым другим способом).

Предлагаемый алгоритм позволяет, на наш взгляд, *объективировать* процедуру отбора содержания учебной дисциплины, в отличие от

традиционно сложившейся практики, поскольку опирается на объективно сформировавшуюся структуру предметной деятельности.

7 шаг - составление тезауруса учебной дисциплины. На данном этапе все базовые и опорные элементы описываются в виде перечня понятий и затем группируются по разделам, которые определяются в соответствии со структурой объекта изучения (то есть соответствующей области научного знания или образовательной области). При этом устраняются повторы, неизбежные при составлении блок-схем, потому что одно и то же понятие может быть опорным для нескольких других или быть базовым в одной блок-схеме и опорным - в другой. Таким способом определяется *тезаурус учебной дисциплины* как система обязательных для усвоения понятий.

8 шаг - отбор фактического материала, иллюстрирующего теоретическое содержание идеальной модели. Разумеется, содержание идеальной модели немислимо без конкретных фактов. Отбор фактического материала целесообразно, на наш взгляд, осуществлять методом экспертных оценок специалистов в конкретной научной области. При этом за учителем также сохраняется право частично изменять, дополнять фактические сведения в рамках программы обучения. Это связано с необходимостью учета конкретных условий, в которых осуществляется процесс обучения (учет особенностей региона, конкретного учебного заведения, учебных возможностей учащихся конкретного класса, интересов отдельных учеников, наконец, личностных особенностей, взглядов и предпочтений самого учителя).

2 этап - построение учебного содержания - представляет собой дидактическую организацию описанного в идеальной модели массива учебных модулей, то есть представление его в форме предмета учебной деятельности учащихся, обеспечивающей личностно-деятельностный характер образовательного процесса. Другими словами, это - описание (переформулирование) системы учебных целей и соответствующих им учебных модулей на языке личностно значимых учебных проблем.

Традиционное представление учебного содержания и предъявление его учащимся в виде текста учебника или в лекции учителя, где дается исчерпывающее объяснение всех необходимых для заучивания сведений, не отвечает требованиям личностно-ориентированной педагогики, потому что и цели учебной деятельности, и содержание изучаемого предмета, несмотря на, быть может, тщательное обоснование учителем необходимости его усвоения, все же остаются заданными извне. В результате может иметь место несовпадение личностных смыслов учения, интересов и потребностей ученика и требований социума (в лице учителя и стоящей за ним учебной программы). Это нередко приводит к отчуждению школьников от содержания и процесса обучения. Мы считаем неудовлетворительным тот вариант решения данной проблемы, который предлагают учителю многие методические пособия и учебники педагогики [151, 160, 164, 173], - "обеспечить понимание и принятие учеником поставленных перед ним целей". Подлинный субъект учебной деятельности цели этой деятельности, а также пути и способы их достижения должен уметь и иметь право определять сам. Поэтому мы считаем чрезвычайно важным данный этап построения содержания учебной дисциплины - переформулирование целей обучения на языке учебных проблем.

Организация учебного содержания в виде системы личностно значимых учебных проблем определяет и специфику организации процесса обучения. Созданная учителем проблемная ситуация обеспечивает встречу с проблемой, ее осознание учениками и материализацию в форме одного или серии вопросов. Это могут быть вопросы: как и почему это происходит? как и почему это делается или нужно делать? какое значение имеет (имело) это событие, факт, явление, процесс для общества, отдельных людей и для меня лично? зачем мне это нужно знать и уметь? Исходя из характера вопросов, можно обозначить и основные типы проблем: 1) философско-мировоззренческие, 2) нравственно-этические, 3) научно-теоретические, 4)

практические. Стремление ученика найти ответы на эти вопросы-проблемы становятся *его собственной, им сформулированной* целью деятельности.

Так, например, конечная цель изучения дисциплины «русский язык» (цель 1 уровня) на языке учебных проблем приобретает характер вопросов: «Зачем человеку нужен язык?», «Для чего нужно изучать родной язык?» Цель 2 уровня - овладение нормами правописания - формулируется в виде вопросов: «Как возникают и для чего существуют нормы правописания?», «Почему нужно соблюдать нормы правописания?», а более частная цель - умение конструировать предложения с прямой и косвенной речью - звучит следующим образом: «Когда и в связи с чем возникает необходимость передачи несобственной речи?», «Как передать несобственную речь?»

Разумеется, у учащихся в реальной проблемной ситуации урока могут возникнуть и другие вопросы, некоторые из них даже трудно предсказать. Однако основной круг наиболее важных вопросов можно и даже необходимо прогнозировать заранее. Эти вопросы, как бы заданные от лица ученика, и понимаются нами как те проблемы, которые составляют учебное содержание предмета, планируемое учителем или автором учебника до встречи с учеником. На уроке, благодаря созданию проблемной ситуации, учитель провоцирует учеников на задавание таких вопросов и далее - побуждает их к самостоятельной постановке целей своей деятельности.

3 этап – конструирование учебного материала - предполагает подбор или составление системы задач, обеспечивающих организацию деятельности учащихся на всех этапах учебного цикла.

Мы считаем целесообразным уделить особое внимание разработанным нами *контекстным задачам мотивационного и прикладного характера*. Задачи такого типа фактически отсутствуют в традиционной классификации и, как следствие, в практике обучения, хотя с позиций личностно-ориентированного образования представляются едва ли не самыми важными.

Термин «контекстная задача» впервые встретился нам в работе В.В. Серикова [142], хотя сущность такой задачи он понимает иначе.

Контекстная задача мотивационного характера – это задача, в условии которой описана конкретная жизненная ситуация, коррелирующая с имеющимся социокультурным опытом учащихся (известное, данное); требованием (неизвестным) задачи является анализ, осмысление и объяснение этой ситуации или выбор способа действия в ней, а результатом решения задачи является встреча с учебной проблемой и осознание ее личностной значимости.

Основные характеристики контекстной задачи:

1. Содержание условия задачи направлено на актуализацию личного жизненного опыта каждого ученика.
2. Доступность задачи, возможность выбора любого, приемлемого для ученика, способа ее решения.
3. Контекстная задача – это задача-«ловушка»: за кажущейся простотой ее решения скрыта учебная проблема.

Из характеристики контекстной задачи вытекает и алгоритм ее конструирования:

1. Постановка и формулирование вопроса о личностной значимости содержания учебного модуля.
2. Поиски и выбор жизненной ситуации, анализируя которую или участвуя в которой ученик может найти ответ на свой вопрос о личностной значимости новых знаний и умений.
3. Создание текста-описания данной ситуации, то есть описание *условия* контекстной задачи.
4. Формулирование задания, требующего анализа ситуации или осуществления соответствующих ситуации действий, т.е. формулирование *требования* (цели) контекстной задачи.

Приведем пример контекстной задачи мотивационного характера.

Тема «Условное наклонение глагола» в курсе русского языка.

Текст задачи: Вы приглашаете друзей на свой день рождения. Один из товарищей в ответ на приглашение сказал: «Я не приду, у меня нет времени». Другой сформулировал свой отказ иначе: «Я бы пришел, но у меня нет времени». Какая форма отказа более предпочтительна для вас и почему?

Анализируя данную ситуацию, учащиеся приходят к выводу, что разница между двумя высказываниями определяется формой глагола. Возникает вопрос: что это за форма глагола, каково ее грамматическое значение, место и роль в языке и речи? Это и есть учебная проблема, которая будет решаться на следующем этапе урока. Вместе с тем в процессе решения контекстной задачи у учащихся уже вызревает ответ на вопрос: для чего нужны глаголы в форме условного наклонения, что даст лично мне знание о них и умение правильно использовать в собственной речи? Разумеется, окончательный ответ на эти вопросы каждый ученик сформулирует для себя позднее, после изучения темы и упражнений в применении глаголов условного наклонения в разных речевых ситуациях. Но уже здесь, на начальном этапе обучения, что представляется нам чрезвычайно важным, контекстная задача побуждает ученика к постановке таких вопросов и поиску ответов на них, а значит, создает мотивацию к изучению данной темы.

Другие примеры контекстных задач по различным школьным дисциплинам представлены в Приложении № 1, а также в ряде работ автора данного исследования [17, 19, 21, 30].

Контекстные задачи прикладного характера, в отличие от учебно-тренировочных задач-упражнений, обеспечивают применение новых знаний и умений в условиях реальной предметной деятельности, которая составляет органичную часть всей социокультурной жизнедеятельности личности. Использование таких задач в системе обучения способствует тому, что приобретенные в ходе учебной деятельности знания снова примеряются к исходной, созданной на начальном этапе учебного цикла, жизненной

ситуации, к соответствующей этой ситуации конкретно-практической задаче, а также к ряду других жизненных ситуаций и задач, и обеспечивают их решение. Иначе, говоря словами А.А. Вербицкого [41], новые знания и умения используются для осуществления и регуляции той специфически предметной деятельности, которая составляет контекст учения. Таким образом, учебная деятельность вырастает из жизненного контекста и снова возвращается в него. Но это уже иной контекст - обогащенный новыми ценностями: новым знанием и пониманием событий и явлений окружающей действительности, новыми отношениями личности с миром.

Что касается других типов задач, обеспечивающих деятельность учащихся на всех остальных этапах учебного цикла, то их типология достаточно полно описана в педагогической литературе, представлена и в методической литературе, и в учебных пособиях, поэтому их подбор и конструирование не вызовет трудностей у учителей или составителей учебников. Заметим только, что к ним относятся все задания и упражнения, соответствующие исполнительской деятельности как этапу учебного цикла: деятельность по образцу – перенос усвоенного принципа решения – творчество (создание новых, нетиповых способов решения) [13, 150, 173].

Говоря о конструировании учебного материала, конечно же, нельзя обойти стороной вопрос о подборе учебных текстов. В реально разворачивающемся учебном процессе решение контекстной задачи имеет результатом выход на учебную проблему, которая формулируется самими учениками и представляет собой информационный запрос. Далее, направляемые учителем, ученики определяют способ ее решения: это будет либо поисковая или исследовательская деятельность учащихся, ведущая к самостоятельному построению нового знания, либо добывание нового знания из различных источников – текстов. Таким образом, учебные тексты либо предъявляются учащимся в ответ на сформировавшийся у них информационный запрос для поиска ответов и разрешения с их помощью

учебной проблемы, либо используются на заключительном этапе исследования для сопоставления или согласования собственных результатов с общепринятыми в науке положениями или общезначимыми, социально ценными идеями, принципами, нормами.

Тексты, предлагаемые учащимся, не являются описанием готовых к употреблению истин. Для того, чтобы обеспечить личностно развивающий характер обучения, в содержание каждой учебной темы включаются различные и даже альтернативные по содержанию тексты: разные формулировки определений понятий; концепции, теории, по-разному объясняющие те или иные реальные факты; тексты, рассказывающие об истории научных открытий, об эволюции взглядов на те или иные явления действительности. При таком подборе текстов работа ученика с ними представляет собою диалог с их авторами, а сами тексты, сопровождаемые заданием по работе с ними, приобретают специфическую форму задачи, результатом решения которой является формирование собственной позиции и ценностных ориентаций ученика, построение индивидуальных моделей мира и способов деятельности в нем и, что немаловажно, их соотнесение и (или) согласование с социально значимыми, общекультурными знаниями и ценностями.

Таким образом, нами обоснована возможность и описан способ применения личностно-деятельностного подхода к отбору и конструированию содержания учебной дисциплины. Это выражается в рассмотрении социально и личностно значимой предметной, а в ее контексте и учебной, деятельности как цели обучения и как условия личностного развития обучаемых. Поэтому состав и структура содержания учебной дисциплины определяются в рамках нашей технологии исходя из структуры осваиваемой учениками деятельности, задаются и ограничиваются ею. Именно это обстоятельство позволяет нам утверждать, что предложенная технология позволяет объективировать процедуру отбора содержания и обеспечить его личностную значимость.

Основные выводы по 2 главе.

Построение содержания общеобразовательной учебной дисциплины в логике личностно-деятельностного подхода связано с пересмотром, уточнением, дополнением ряда традиционных дидактических позиций и понятий.

1. Основу содержания общеобразовательной учебной дисциплины составляет специфически предметная деятельность, освоение которой является главной целью изучения данной дисциплины, поскольку только в деятельности, социально и личностно значимой, происходит развитие личности.

2. Структура содержания учебной дисциплины тождественна структуре деятельности учащихся в процессе учения и включает в себя 3 компонента: предмет, продукт деятельности и средства, обеспечивающие достижение образовательных целей. Каждый компонент обозначен нами соответствующими терминами: предмет деятельности учащихся назван термином «учебное содержание», ее продукт - термином «содержание образования», система средств организации и осуществления процесса учения обозначена термином «учебный материал», а планируемый результат образовательного процесса - термином «идеальная модель содержания образования».

3. Теоретическая модель личностно-ориентированного содержания учебной дисциплины имеет, таким образом, трехкомпонентную структуру и включает:: 1) содержание образования как продукт деятельности и его идеальную модель как планируемый для усвоения обязательный минимум знаний и умений; 2) учебное содержание как предмет деятельности; 3) учебный материал как средство организации деятельности учащихся.

4. Процесс учения представляет собой учебную деятельность, осуществляемую в контексте специфически предметной деятельности. Это определяет специфику предмета и продукта каждого вида деятельности,

входящего в структуру процесса учения. В качестве предмета учебной деятельности рассматривается личностно значимая учебная проблема, имеющая форму вопроса относительно неизвестного в объекте изучения. Предметом контекстной (специфически предметной) деятельности определена конкретно-практическая задача, процесс решения которой обеспечивает осознание учащимися проблемы и формулирование ее в виде вопроса. Знания об объектах и способах действий с ними рассматриваются как продукт учебной деятельности, а специфически предметные умения – как продукт соответствующей контекстной деятельности.

5. Специфику каждого компонента содержания определяют его основные единицы, к которым относятся: в структуре идеальной модели содержания образования - *умения* как владение способами осуществления действий; в структуре учебного содержания – *личностно значимые учебные проблемы*, обеспечивающие активный творческий характер деятельности учащихся, самостоятельность в построении собственных знаний и ценностно-смысловых отношений; в структуре учебного материала – *задачи (здания)* как основное средство организации активной самостоятельной деятельности учащихся в процессе обучения.

6. Система задач обеспечивает организацию всех этапов учебного процесса: от встречи с проблемой до рефлексии и оценки итоговых результатов и представляет собой, таким образом, содержательный модуль учебного цикла. Для обеспечения личностной значимости содержания используется разработанный нами новый тип задач мотивационного и прикладного характера, который обозначен термином «контекстная задача».

7. Созданная в ходе исследования технология отбора и конструирования содержания учебной дисциплины представляет собой алгоритм, описывающий последовательность шагов по построению идеальной модели содержания образования, учебного содержания и учебного материала.

8. Эффективность данной технологии понимается, прежде всего, как гарантированное достижение объективности процедур и результатов отбора содержания, а также оптимальности качественного и количественного состава его идеальной модели и обеспечивается благодаря ориентации на сформулированные нами принципы построения содержания учебных дисциплин. Так, количественный и качественный состав идеальной модели содержания определяется составом и структурой предметной деятельности и потому может оцениваться как объективно необходимый и достаточный (оптимальный) для достижения образовательных целей. Конструирование учебного содержания как системы учебных проблем, имеющих личностную значимость, осуществляется на основе вероятностного прогнозирования личностных смыслов изучаемых разделов и тем. Система задач соответствует психологической структуре деятельности учащихся, осуществляемой в процессе учения.

9. Критериями оценки результатов отбора и конструирования служат требования к содержанию личностно-ориентированного образования, сформулированные нами на основе обобщения результатов педагогических исследований разных авторов.

Глава 3

АПРОБАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ОТБОРА И КОНСТРУИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

3.1. Применение технологии отбора и конструирования содержания на примере учебной дисциплины «Русский (родной) язык»

Для проверки эффективности разработанной технологии нами были предприняты отбор и конструирование содержания учебной дисциплины «Русский (родной) язык» в рамках учебного плана общеобразовательной школы 2 ступени. Результатом осуществления процедур, предусмотренных данной технологией, является 1) построение идеальной модели содержания образования по русскому языку; 2) системы лично значимых учебных проблем (учебное содержание); 3) системы заданий, обеспечивающих осуществление самостоятельной учебно-познавательной и речевой деятельности учащихся (учебный материал).

1. Построение идеальной модели содержания образования.

Согласно предлагаемой технологии, *первым шагом* в построении идеальной модели является *формулирование главной цели обучения предмету*, которая должна определяться на основе согласования ее личностной и социальной значимости и удовлетворять критериям развивающего, деятельностного и общеобразовательного (общезначимого) характера, а также - максимальной обобщенности, исторической обусловленности и триединства развивающего, обучающего и воспитательного компонентов.

В соответствии с критериями триединства целей и их максимальной обобщенности необходимо, отказавшись от многоцелевого подхода, который имеет место в программах по русскому языку [72, 73, 133, 134], определить одну, основную цель, цель-идеал, которая вбирала бы в себя все другие, более частные и конкретные. Наиболее полно этим критериям соответствует цель

«речевое развитие», так как и грамотность письма, и рациональность чтения, и полноценное восприятие звучащей речи, заявленные в указанных программах как рядоположенные, являются параметрами «хорошей» речи, то есть являются показателями того или иного уровня речевого развития.

Далее необходимо соотнести эту цель с требованиями (критериями), предъявляемыми к общей цели обучения: ее развивающий, личностно значимый и общеобразовательный характер. Очевидно, что данная цель соответствует первому из указанных требований: это следует из ее формулировки (ключевое слово здесь – «развитие»). Общеобразовательная ценность и личностная значимость данной цели подтверждается тем, что владение речью как средством общения, познания и самовыражения является необходимым условием жизнедеятельности любого человека в обществе, в его социокультурном пространстве, фактором личностного развития и самореализации.

Далее, в соответствии с требованиями иерархичности, диагностичности и операциональности, необходимо на основе цели–идеала сформулировать цель обучения, которая является измеряемой (диагностичность), выступает как условие достижения цели-идеала (иерархичность) и предполагает наличие средств для ее достижения (операциональность). Уточнение цели-идеала мы проводим в соответствии с психолингвистической теорией речевой деятельности, согласно которой язык как объект изучения следует рассматривать в трех ипостасях: 1) язык как предмет (знаковая система, языковой стандарт); 2) язык как процесс (речевая деятельность, речь в узком смысле); 3) язык как способность (речевой механизм) [91, с.101]. Очевидно, что говоря о речевом развитии учащихся, следует понимать его как развитие языковой способности – способности к речепроизводству и речетворчеству [99, с. 140]. Как известно, условием всякого развития (и показателем его эффективности) является обучение, в котором ученик занимает активную позицию субъекта учения и которое представляет собой овладение

предметной деятельностью в процессе ее осуществления [47]. Следовательно, условием развития языковой способности становится обучение языку как процессу, то есть речевой деятельности. Эта цель соответствует предъявляемому к ней требованию деятельностного характера, поэтому ее справедливо рассматривать как конечную цель обучения учебной дисциплине «Русский язык».

Основным средством регуляции любой деятельности, ее ориентировочной основой являются знания [41, 52]. Важнейшим средством осуществления и регуляции речевой деятельности является знание языка как системы языковых средств и языковых структур.

Внутренней стороной всякой деятельности является ценностно-смысловое отношение субъекта этой деятельности к ее процессу и результату. В учебном процессе формирование этого ценностно-смыслового отношения является воспитательным компонентом триединой образовательной цели. Применительно к предмету «Русский язык» это, по-видимому, воспитание ценностного отношения к языку как инструменту речевой деятельности и к речевой способности как уникальной человеческой способности, как условию развития отдельного человека и человечества в целом.

Таким образом, мы можем представить основные цели обучения русскому языку, заявленные в существующих сегодня учебных программах, в следующей иерархии:

- *развивающий компонент образовательной цели как стратегическая цель, цель-идеал* – развитие языковой способности ученика как способности к речевой деятельности на уровне речетворчества, или развитие речевой культуры;
- *обучающий компонент как способ достижения цели-идеала* – обучение речевой деятельности во всех ее формах (говорение, письмо, чтение, слушание);

- *воспитательный компонент образовательной цели как внутренняя сторона процесса обучения* – воспитание ценностно-смыслового отношения к языку как важнейшему средству общения, познания мира, творческого самовыражения личности и т.д. и к речевой способности как уникальной человеческой способности, как условию развития отдельного человека и человечества в целом;
- *знаниевый компонент как условие достижения триединой образовательной цели* – формирование знаний о речи, ее видах, структуре и механизмах осуществления и о языке как системе средств, обеспечивающих осуществление речевой деятельности.

Созвучное определение сущности процесса изучения языка предложено А.А. Леонтьевым: «Усвоение языка есть ... превращение его из предметной формы в форму деятельности и затем – формирование соответствующих умений, соответствующей (речевой) способности» [89, с. 21]. С учетом специфики учебной дисциплины «Русский язык» *основным содержанием процесса изучения* языка как системы является не только и не столько приобретение новых знаний, сколько осознание законов языка и правил осуществления тех речевых действий, которыми ученики уже в основном овладели до и помимо школьного обучения - в ходе своей повседневной речевой практики.

Вторым шагом в построении идеальной модели содержания является *определение набора признаков или параметров, характеризующих заданный в формулировке цели результат деятельности*. Этот набор признаков фиксирует некий эталон результата. Таким образом, каждый признак выступает в роли основания, по которому можно судить о степени достижения учащимися конечной цели изучения конкретной учебной дисциплины.

Поскольку главной целью обучения русскому языку является развитие способности учащихся к речетворчеству, то оценить уровень ее достижения

можно по качеству их речи как процесса и результата (созданных ими высказываний – текстов). В работах известного методиста М.Р. Львова [97] описаны и обоснованы следующие качества речи, которые мы и предлагаем рассматривать как параметры речевого развития, параметры «хорошей» речи.

Содержательность (информативность) речи. Научное понимание термина «информация» требует рассматривать ее не как содержание сообщения, а «как соотношение между сообщением и его потребителем» [126, с.24]. В этом случае понятие «информативность» смыкается с понятиями «новизна», «ценность», «полезность», «актуальность». Следовательно, информативность, или содержательность, речи определяется как ценность сообщения - для собеседника, как «мера ответственности» на адресата – для говорящего:

Композиционная стройность высказывания. Выражается в наличии плана высказывания (письменного, устного или мысленного), «который направляет последовательность содержания речи, а также обеспечивает предвосхищение в ее построении, отчасти – ее результат» [97, с. 120].

Логичность речи. Под логичностью речи и ее продукта – текста понимается такое их свойство, которое обеспечивается определенной последовательностью изложения, то есть изложения ряда мыслей, фактов, связанных как внутренне, за счет смысловой связи между ними, так и внешне, при помощи специальных средств языка. Логичность речи служит цели воздействия, поэтому она связана с целенаправленностью [126, с. 24].

Владение механизмами речи. Означает свободное владение произносительными органами – безупречную артикуляцию звуков, владение речевым дыханием и голосом, гибкую систему интонаций, быстроту речевых реакций. Особое значение в характеристике владения механизмами речи придается выбору языковых средств: «пространство выбора слова у хорошо владеющего речью человека должно иметь большой объем,... механизм

выбора должен, во-первых, работать быстро, а во-вторых, быть критичным» [97, с. 123].

Правильность речи. Предполагает соблюдение норм литературного языка в устной и письменной речи.

Коммуникативная целесообразность речи. Это прагматическое требование направлено на достижение цели общения – полного, адекватного понимания речи адресатом.

Выразительность. Является показателем речевого мастерства и предполагает: а) эмоциональность речи; б) образность, применение средств поэтики; в) богатство дополнительных оттенков значения, коннотаций; г) решение сверхзадачи речевой деятельности – самовыражение личности [97, с. 123].

Вышеназванные параметры хорошей речи М.Р. Львов объединяет под общим названием «культура речи» [97, с.117-118]. Именно поэтому сформулированную нами ранее цель – развитие языковой способности как способности к речетворчеству - можно интерпретировать как *развитие речевой культуры*.

3 шаг – описание типологии ситуаций, в которых осуществляется речевая деятельность и находят применение соответствующие знания и умения.. Для обучения речевой деятельности на уроках родного языка определяется типология *речевых ситуаций*, то есть ситуаций общения, обмена информацией между людьми. Мы предлагаем включить в эту типологию речевые ситуации, имеющие следующие характеристики: 1) типовые (общезначимые) речевые ситуации; 2) актуальные (соответствующие жизненному опыту учащихся в актуальном настоящем и ближайшем будущем); 3) потребностные (отвечающие интересам и потребностям личности).

При определении и описании типологии речевых ситуаций М.Р. Львов [97] предлагает учитывать: 1) *цель общения* – сообщение информации,

воздействие на адресата (слушателя или читателя); 2) *содержание общения* – сфера личных интересов, увлечений, хобби; сфера содержания школьных предметов; мировоззренческая и морально-нравственная сфера (взгляды на жизнь); бытовая сфера; 3) *характер общения* - ситуации официального, делового и неформального общения; 4) *характеристика адресата высказывания*: возраст, социальный статус, отношения с субъектом высказывания и др. – общение с младшими, сверстниками или взрослыми; с друзьями, приятелями, малознакомыми или незнакомыми людьми. С учетом обозначенных параметров определяется вид и жанр речевого высказывания.

Рассмотрим в качестве примера предлагаемые нами типы речевых ситуаций, возникающих в ходе учебной деятельности школьников – на уроке, при выполнении домашних заданий. (См. таблицу 2).

4 шаг представляет собой *определение структуры формируемой деятельности*. Речевая деятельность, или речевой акт, по А.А. Леонтьеву [89], состоит из определенных речевых действий и операций. Их успешное осуществление возможно при условии сформированности речевых умений. Таким образом, определение структуры речевого акта и ее последовательная конкретизация позволит нам определить *систему умений*, которыми необходимо овладеть ученику для успешного осуществления речевой деятельности и получения качественного продукта – высказывания (текста).

Описанная ниже структура речевого акта (речевой деятельности) целиком опирается на работы ученых-психолингвистов: Т.В. Ахутиной [8], И.Р. Гальперина [51], Н.И. Жинкина [67], Г.А. Золотовой [69], А.А. Леонтьева [88, 89, 90, 91], М.Р. Львова [97], Л.П. Федоренко [156].

В структуре речевого акта, как и в любой другой деятельности, выделяются этапы ориентировки, исполнения и контроля, которые соответственно обозначены в теории речи как: 1- докоммуникативный; 2 – коммуникативный; 3 – посткоммуникативный этапы [97].

Таблица 2.

Речевые ситуации, возникающие в ходе учебной деятельности

Цель высказывания	Содержание высказывания	Характер общения	Адресат	Жанр высказывания
1. Сообщение – отчет о прочитанном, услышанном	Учебная тема или один из ее вопросов	Деловое общение	Учитель, одноклассники	Пересказ Изложение Конспект
2. Сообщение – доклад о прочитанном	Учебная тема, вопрос или проблема	Деловое общение	Одноклассники или другие учащиеся	Доклад Реферат Аннотация
3. Сообщение – рассуждение, размышление, оценка	Проблема	Деловое общение	Учитель, одноклассники	Отзыв Рецензия Сочинение-рассуждение Эссе Доказательство
4. Общение – информационный запрос	Учебная проблема	Деловое общение	Учитель, одноклассники	Постановка вопросов
5. Общение – обмен мнениями, участие в дискуссии, коллективное решение проблемной задачи	Учебная проблема	Деловое общение	Одноклассники	Реплика в учебном диалоге или развернутое суждение оценочного характера. Аргументы или контраргументы к высказанному тезису. Гипотеза, предположение Выводы
6. Побуждение – просьба об оказании помощи, консультации и т.п.	Учебная тема или ее фрагмент, вопрос	Деловое общение	Учитель, одноклассники	Просьба и ее обоснование Выражение благодарности

1 этап, докоммуникативный, включает в себя возникновение речевой интенции и подготовку к ее реализации (внутреннее программирование).

2 этап, коммуникативный, представляет собой реализацию программы речевого акта - систему кодовых переходов [67] от внутренней мысленной речи к внешней: акустической (устной) или графической (письменной). Он описывается следующей моделью [97, с. 79-80]:

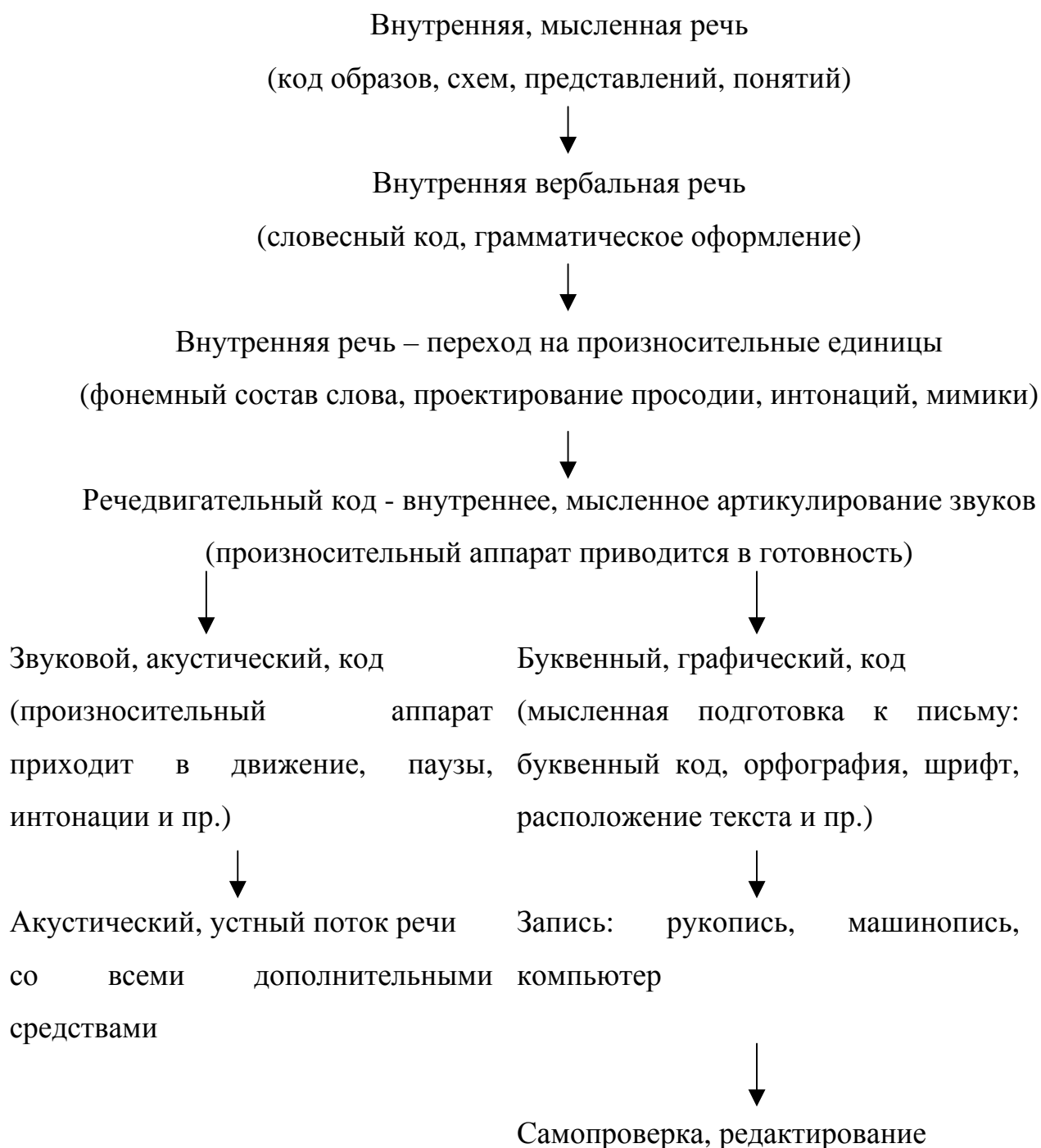


Рис. 9. Структура коммуникативного этапа речевого акта

3 этап – посткоммуникативный – представляет собой соотнесение цели и результата, которое осуществляется на основе восприятия речи слушающим (читающим) и получения обратной связи говорящим (пишущим).

Наличие или отсутствие обратной связи, ее форма и степень выраженности – это результат двух предыдущих этапов речевого акта, докоммуникативного и коммуникативного. Следовательно, характер обратной связи – это для говорящего (пишущего) показатель, оценка качества его речи.

Обратная связь слушающего с говорящим может иметь следующие формы:

- *новое высказывание* как выражение заинтересованности содержанием услышанного (прочитанного);

- *действие*, вызванное воспринятой речью: следование побудительному высказыванию (приказу, совету, просьбе); воздержание от каких-либо действий как результат воспринятого высказывания; изменение в поведении под влиянием чужих высказываний; поступки «наоборот» вопреки просьбам, убеждениям; активное противодействие советам, призывам;

- *внутренний результат* воспринятой речи как внутренний диалог с автором высказывания, а то и с самим собой;

- *полное отсутствие* обратной связи как проявление равнодушия к высказыванию: «послушал – и забыл» [97, с. 94-95].

Процесс восприятия речи как третий, посткоммуникативный, этап речевого акта с позиции его субъекта – слушающего, читающего – рассматривается также как отдельный вид (точнее, виды) деятельности: слушание и чтение. Поэтому в его структуре выделяются ступени, соответствующие ступеням подготовки и осуществления высказывания (докоммуникативному и коммуникативному этапам). Он может быть представлен в виде следующей модели [97, с. 85-93]:

Подготовка к восприятию речи как текста

(установка на восприятие, интерес к предстоящему диалогу или чтению; дискурсный анализ: восприятие речевой ситуации, ее участников, восприятие личности говорящего или создание образа автора читаемого текста; оценка всех этих обстоятельств начала высказывания для понимания текста)



Нерасчлененное, целостное восприятие всего высказывания (если оно невелико) или его начальной части (в противном случае) с точки зрения его содержательной стороны



Получение сигнала как нерасчлененного акустического потока (при чтении ему соответствует восприятие целого блока напечатанного текста, называемого полем чтения)



Выделение фонетических слов

благодаря восприятию ритмики речи, интонации, пауз, логических ударений (при чтении – дополнительная ступень – переход с буквенного кода на фонемный, с учетом всех правил графики и орфографии)



Опознавание (понимание) слов, их сочетаний (мыслится как сравнение с эталонами, имеющимися в долговременной речевой памяти)



В случае встречи с незнакомым словом - антиципация (предвосхищение, догадка) на основе общего контекста высказывания или речевой ситуации и др. факторов



Осознание структуры текста



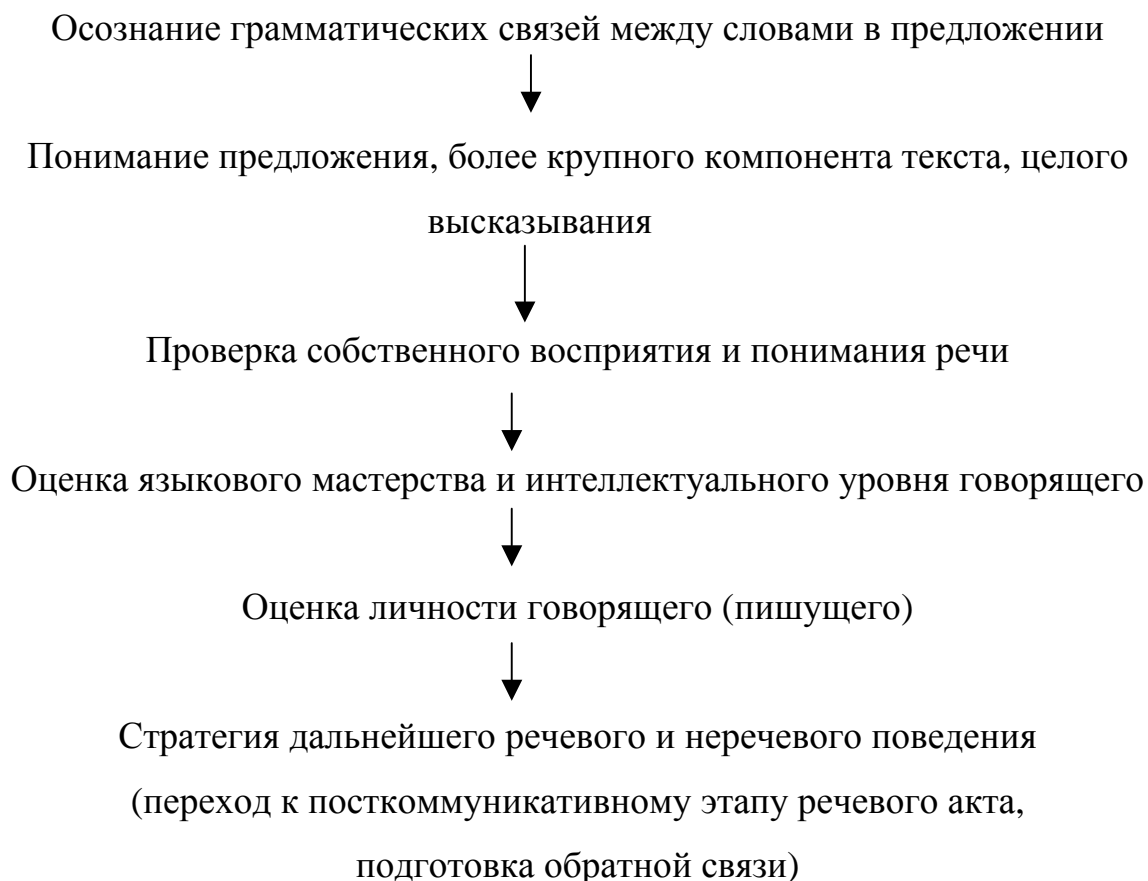


Рис. 10. Структура посткоммуникативного этапа речевого акта

Рассмотрим структуру докоммуникативного этапа речевого акта и двух его ступеней: формирования речевой интенции, подготовки к ее реализации в речевом высказывании.

Первая составляющая, которая участвует в формировании речевой интенции, – это *мотивация речи*. Она представляет собой возникновение мотива высказывания в условиях конкретной речевой ситуации. Весь процесс созревания мотива – это переход от ситуации к цели действия. Цель на этом этапе носит предельно обобщенный характер как принятие решения о том, что речевое действие должно быть осуществлено.

Вторая составляющая процесса формирования речевой интенции (намерения) соотносится с ориентировочным этапом деятельности и представляет собой *дискурсный анализ ситуации*, в которой должно быть реализовано речевое действие. Этот анализ включает в себя не просто анализ внешней, объективной, ситуации, но и 1) обстановочную афферентацию –

«совокупность всех тех внешних воздействий на организм от данной обстановки, которые вместе с исходной мотивацией наиболее полно информируют организм об условиях выбора того действия, которое более всего соответствует наличной в данный момент мотивации» (П.К. Анохин) [90, с. 31]; 2) вероятностное прогнозирование – «преднастройка к действиям в предстоящей ситуации, опирающаяся на вероятностную структуру прошлого опыта» [90, с. 32].

Третья составляющая процесса формирования речевой интенции – *определение задачи высказывания*, где под задачей понимается уточнение, коррекция цели с учетом конкретных условий – ограничений, налагаемых на выбор действия [90, с.33].

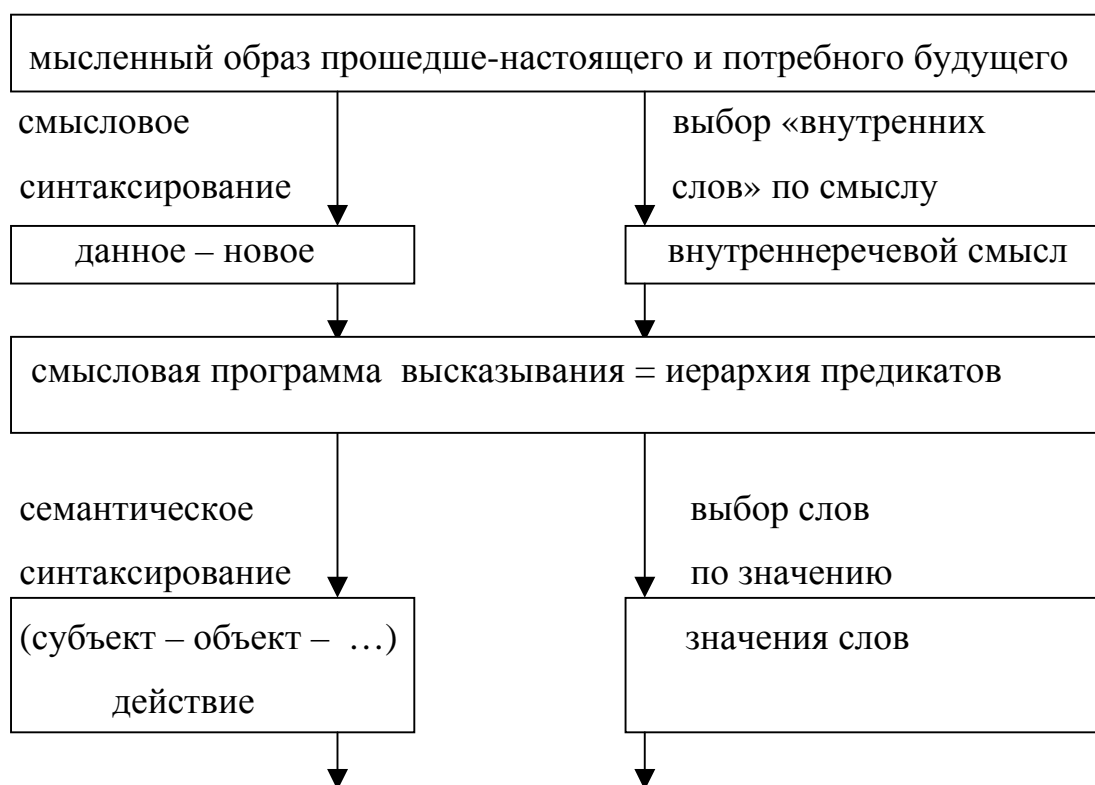
Четвертая составляющая процесса формирования речевой интенции, результирующая все предыдущие, - *построение программы речевого высказывания* [90], или *мысленного плана высказывания* [97]. Вероятностное прогнозирование обеспечивает выдвижение наиболее вероятных в данной ситуации моделей речевого действия, которые целесообразно реализовать при данных условиях. Соотнося эти результаты прогнозирования с задачей высказывания, субъект превращает вероятность одного варианта в единицу, аннулировав тем самым вероятности всех других вариантов, других исходов. Суть этого процесса – в отборе и организации единиц субъективного смыслового кода, его конечный результат - программа речевого высказывания.

Вторая ступень докоммуникативного этапа – *подготовка к реализации речевой интенции*. Суть деятельности субъекта речи на данном этапе – это формирование содержания высказывания, его упорядочение и подготовка к выражению в языковом коде. Данная ступень имеет следующие составляющие:

- выбор вида речи в зависимости от целевой направленности конкретного высказывания;

- выбор формы речи в зависимости от условий общения;
- выбор жанра и стиля речи в соответствии с социально отработанной ситуацией;
- семантико-грамматическое структурирование будущего высказывания;
- в устном варианте речевого акта - определение громкости, темпа, тона речи, а также невербальных средств: позы, жестов, мимики, положения относительно перцепиентов (слушателей).

Важнейшей составляющей второй степени докоммуникативного акта – подготовки к реализации речевой интенции - является *семантико-грамматическое структурирование высказывания*. Это ступень языкового, вербального, оформления речи. Она представляет собой, по А.А. Леонтьеву, два взаимосвязанных процесса оперирования с единицами внутреннего (субъективного) кода: а) приписывание этим единицам определенной смысловой нагрузки; б) построение функциональной иерархии этих единиц [88, с. 183]. Этот двусторонний процесс имеет несколько этапов [8, с. 196], содержание которых представлено на рис. 11:



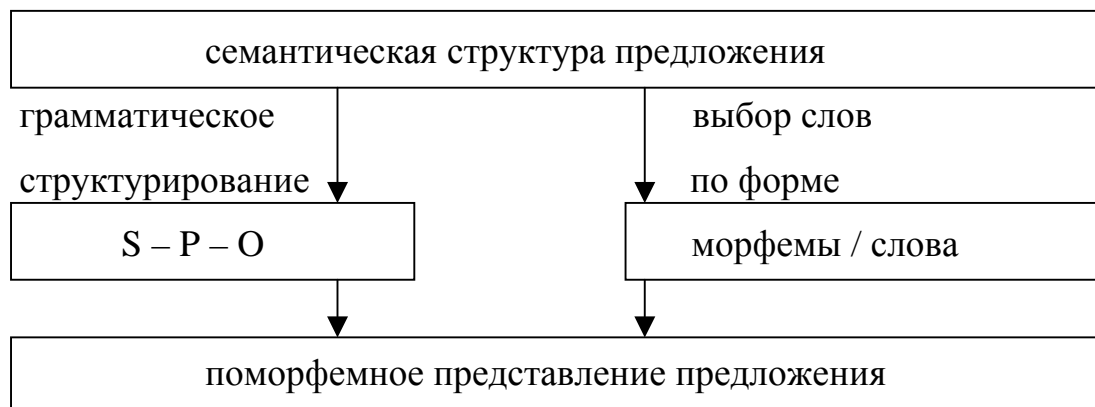


Рис. 11. Семантико-грамматическое структурирование высказывания

Важнейшими операциями, соответствующими *этапу смыслового синтаксирования*, являются:

- выбор субъективно существенного (значимого) в мысленном содержании будущего высказывания, т.е. актуальное членение высказывания - выделение темы (данного) и ремы (нового);
- построение иерархической структуры текста (иерархии предикатов) вплоть до локальных структур предложений с опорой на конвенциональные «схемы» текстов.

На этапе *семантического синтаксирования* (уровень построения отдельных предложений) выполняются следующие операции [8]:

- замена единиц субъективного кода минимальным набором семантических признаков слова, ограничивающим семантический класс и позволяющим при дальнейшем порождении выбирать внутри этого класса различные варианты;
- приписывание данным единицам дополнительных, «лишних» семантических признаков, соответствующих функциональной нагрузке кодовых единиц, которые можно обозначить в терминах обобщенно-семантических (логических) категорий: агент (деятель, субъект), действие и объект действия;

- построение «фрейм + слот» модели будущего предложения: выбор фрейма – структурной рамки, предписывающей категории и порядок вставляемых элементов, выбор и вставку элементов в слоты (ячейки) фрейма.

Этап грамматического структурирования (поверхностного синтаксирования предложения) предполагает выполнение следующих операций [8]:

- распределение семантических признаков, ранее «нагруженных» на одну кодовую единицу, между несколькими единицами в зависимости от структуры соответствующего языка;

- приписывание данным единицам грамматических характеристик, или «грамматических обязательств», то есть конкретно-морфологическая реализация места в общей схеме плюс синтаксически нерелевантные грамматические признаки;

- линейное расположение слов в высказывании.

Описывая этап семантико-грамматического структурирования высказывания, важно иметь в виду, «что слова не являются конечной (минимальной) единицей решения в порождении высказывания» [88, с. 166], что «существуют две различные ситуации принятия решения. В первой из них (порождение высказывания) оперативной единицей является слово. Во второй (анализ словесной парадигмы) оперативная единица может быть различной в зависимости от грамматической структуры языка, специфики словообразовательной модели... В этой-то второй ситуации морфема и является типовой «единицей решения» [88, с.166]. Иными словами, действия, обеспечивающие выбор слов для построения высказывания, дополняются действиями выбора морфем как самостоятельных семантических единиц. Эти действия, в свою очередь, опираются на словообразовательный анализ слов в соответствии с существующими в языке словообразовательными типами и моделями.

Заключительный этап семантико-грамматического структурирования – *этап контроля*. Он представляет собой соотнесение синтаксического прогноза с исходной программой высказывания, а также с контекстом, ситуацией. Здесь включается в работу «стилистический фильтр», осуществляется оценка оптимальности выбора лексических средств: 1) в зависимости от шкалы социальных отношений между говорящим и его собеседником, 2) в связи с различной экспрессивной нагрузкой высказывания, 3) в зависимости от речевого контекста и других факторов. В случае, если прогноз не соответствует программе и другим указанным факторам, то осуществляется его трансформация или полный пересмотр.

Итак, по завершении докоммуникативного этапа (на «входе» блока реализации) субъект имеет сведения о программе, о контексте, о ситуации; кроме того, ему заданы классы прогнозов, сами прогнозы и их вероятность, правила соотнесения прогнозов и «грамматических обязательств» и некоторая другая информация. На этой основе происходит конструирование высказывания – собственно коммуникативный этап речевого акта.

Следующий, пятый, шаг построения идеальной модели содержания образования представляет собой *последовательное разворачивание (конкретизацию) системы действий и операций, входящих в тот или иной этап речевого акта*. При построении учебного процесса они приобретают характер учебных целей и, взятые в единстве, образуют иерархию учебных целей. Одновременно каждая из учебных целей выступает в качестве условия, обеспечивающего достижение целей вышестоящих уровней. При построении идеальной модели содержания образования эти действия и операции описываются на языке *учебных умений*.

В силу сложности структуры речевого акта (и большого количества составляющих его действий и операций), делающей громоздким ее описание, мы, осуществляя дальнейшую конкретизацию и описание состава речевых

действий и операций, ограничимся в нашей работе рассмотрением структуры лишь докоммуникативного этапа речевого акта.

При дальнейшем выполнении соответствующих процедур, в частности, при определении состава учебных умений в идеальной модели содержания, необходимо учесть два обстоятельства, связанные со спецификой речевой деятельности [88]. Первое заключается в том, что вышеперечисленные действия и операции в реальном речевом акте не являются в строгом смысле ступенями, последовательно протекающими во времени и сменяющими друг друга. Скорее, это разные составляющие, аспекты единого процесса, большинство из которых совмещены во времени. Их последовательное описание – это необходимое условие и результат теоретического анализа структуры речевого акта. Второе обстоятельство отражает следующую специфику докоммуникативного этапа речевого акта: большинство входящих в его состав действий и операций являются неосознаваемыми, не регулируются целенаправленно сознанием говорящего. И потому они скорее не реальные действия субъекта, а «граничные условия для оперирования» [88, с.181].

Вместе с тем, это не означает, что соответствующие им речевые умения не поддаются целенаправленному развитию, совершенствованию. Последнее, по утверждению А.А. Леонтьева, необходимо и возможно, так как данные умения, как и любые другие, являются плодом интериоризации [89, с.27]. Поэтому процесс обучения речевой деятельности, развития речевых умений также требует их выделения и даже определенной изоляции друг от друга с последующим подбором заданий и упражнений, направленных на их осознание, усвоение и отработку. Очевидно, последнее возможно только в случае экстериоризации внутренних мысленных и речевых действий во внешний план учебно-речевой деятельности [93, с. 19], то есть деятельности восприятия, воспроизведения и порождения текстов в учебных целях. Соответственно каждое речевое действие, осуществляемое в учебно-речевой

деятельности, может быть названо учебно-речевым действием. Его освоение или совершенствование требует, в свою очередь, осознанного владения соответствующими умениями. (Термин «учебно-речевая деятельность» введен нами по аналогии с термином «учебно-профессиональная деятельность» в контекстном обучении по А.А. Вербицкому) [41]. Данные выводы являются обоснованием рассматриваемого этапа построения содержания в нашей технологии.

Первое и главное умение, овладение которым является, по существу, основной целью обучения русскому (родному) языку – *это умение осуществлять речевую деятельность, т.е. умение воспринимать, воспроизводить и продуцировать высказывания (тексты)*. Обозначим его в предлагаемой системе (иерархии) умений цифрой 1.

Ниже предлагается описание системы умений, связанных с первой ступенью докоммуникативного акта – формированием речевой интенции. Обозначим эту систему умений цифрой 2. Соответствующие этой ступени (равно, как и всем остальным) речевые умения формируются в учебном процессе двумя путями: в процессе восприятия (чтения или слушания) готовых текстов-образцов и их, в случае необходимости, воспроизведения, а также в процессе собственного речепроизводства и речетворчества, то есть создания собственных высказываний (текстов). С учетом этого мы предприняли попытку отдельного описания умений, необходимых для восприятия (слушания, чтения) текста-образца и для конструирования (говорения, письма) собственного высказывания. При нумерации умения, связанные с восприятием текста, будут обозначены буквой «а», умения, связанные с продуцированием высказываний (текстов), – буквой «б».

1. Первым из рассматриваемых здесь речевых действий является *анализ ситуации*, в которой происходит порождение речевого высказывания. И в случае восприятия текста, и в процессе его создания этот этап работы по

развитию речи предполагает *умение осуществлять дискурсный анализ (2-1)*, которое опирается в свою очередь на ряд базовых для него умений:

2-1-1а - анализировать обстоятельства, в которых был создан данный текст: место и время его написания, основные события, послужившие мотивом его создания и тому подобное;

2-1-2а - создать образ автора читаемого текста либо на основе известных биографических или других сведений, либо гипотетически в процессе чтения;

2-1-3а - оценить значимость всех этих обстоятельств создания текста для его понимания.

Дискурсный анализ при создании собственного высказывания (текста) предполагает умения:

2-1-1б - анализировать реальные обстоятельства, в которых будет происходить речевой акт, или моделировать предполагаемые обстоятельства (при создании текстов в учебных целях);

2-1-2б - оценивать участников общения, будущего реального или воображаемого адресата: его заинтересованность в общении, компетентность в обсуждаемом вопросе, возраст, социальное положение;

2-1-3б - умение оценить все эти обстоятельства начала высказывания для выбора оптимального варианта будущих речевых действий и используемых языковых средств.

2. Следующая группа умений связана с определением *задачи высказывания*. Основное среди них – *умение определить задачу высказывания (2-2)* - при восприятии текста сводится к *умению определить замысел автора - главную мысль, идею текста (2-2-1а)*. Это требует умения ответить на вопросы: «для чего создан текст, какова была задача автора, для кого предназначается текст, каково было намерение автора, когда он создавал текст и т.п.» [76, с.38].

Аналогично этому умение определить задачу высказывания при создании собственного текста сводится к *умению поставить перед собой вопросы и дать на них ответы (2-2-1б)*:

для повествовательного высказывания

- о чем и почему (мотив) я хочу сообщить: о каком-либо процессе, явлении, событии (изобразительный регистр речи), о результате действия или о вневременных качествах или отношениях предметов (информационный регистр речи) [69];

- кому я хочу об этом сообщить;

- зачем я намерен об этом сообщить (какую обратную связь я рассчитываю получить);

для вопросительного высказывания

- о чем и почему я хочу спросить;

- у кого я хочу об этом спросить;

- зачем я хочу об этом спросить;

для побудительного высказывания

- какое воздействие и почему я хочу оказать (о чем и почему хочу попросить, к чему призвать и так далее);

- на кого хочу оказать воздействие (кого хочу попросить, призвать к чему-либо и так далее);

- зачем я намерен это сделать.

3. Этапу *построения программы речевого высказывания, или мысленного плана высказывания* соответствует достаточно сложное учебно-речевое умение - *составлять план текста (2-3)*. При восприятии текста оно включает в себя группу следующих умений [106, 125]:

2-3-1а - определить область знаний, к которой относится данный текст;

2-3-2а - определить (сформулировать) тему текста;

2-3-3а - определить тип текста (повествование, описание, рассуждение, смешанный тип);

2-3-4а - определить структуру текста и ее соответствие структурной модели текста того или иного типа;

2-3-5а - выделить смысловые части (подтемы) текста (проанализировать содержание каждого абзаца и выделить относительно самостоятельные по смыслу);

2-3-6а - выделить информационные центры (главное) в каждой смысловой части, которое, в свою очередь, включает следующие умения:

2-3-6а-1 - определить логический субъект и предикат текста, то есть ответить на вопросы: а) о чем (о ком) говорится? б) что говорится (сообщается) об этом?

2-3-6а-2 - классифицировать информацию: выделять тезисы (суждения), аргументы, иллюстрации (факты), выводы (умозаключения);

2-3-6а-3 - выделить опорные слова в ключевых предложениях всего текста и его смысловых частей;

2-3-7а - сформулировать заголовки каждой смысловой части текста в зависимости от вида плана: тезисный, вопросный, цитатный и т.д.

2-3-8а - распространить пункты плана подпунктами, составленными на основе поясняющей, конкретизирующей информации.

При создании текста составление его плана предполагает следующие умения [132]:

2-3-1б - определить тему текста (о чем намереваюсь говорить или писать) и ее границы;

2-3-2б - определить идею текста (с какой целью намереваюсь говорить или писать об этом, какую мысль хочу выразить, какое оказать воздействие на адресата);

2-3-3б - определить соответствующий замыслу тип текста;

2-3-4б - определить круг вопросов (подтемы текста), которые необходимо раскрыть, осветить;

2-3-5б - продумать логическую последовательность их изложения, смысловую связь;

2-3-6б - продумать общую структуру текста: вступление (с чего начать изложение), основную часть, заключение (к каким выводам намереваюсь прийти и привести адресата).

Ниже представлены виды умений, соответствующие следующей ступени докоммуникативного акта – подготовке к реализации речевой интенции (3) – и входящих в ее состав речевых действий.

1. Одним из речевых действий данной ступени является *выбор вида речи в зависимости от целевой направленности конкретного высказывания*. Ему будет соответствовать учебное умение

3-1а – определять вид речи с учетом замысла и речевого намерения автора;

3-1б - выбирать вид речи (сообщение, вопрос, побуждение) с учетом собственного замысла и речевого намерения.

2. Следующее речевое действие - *выбор формы речи в зависимости от условий общения*. Ему будет соответствовать учебное умение

3-2а - определять форму речи заданного текста на основе анализа речевой ситуации;

3-2б - выбирать форму речи с учетом условий общения.

3. Следующее речевое действие - *выбор стиля и жанра речи в соответствии с социально отработанной ситуацией*. Соответствующие ему умения:

3-3а - определять стиль и жанр речи заданного текста;

3-3б - выбирать стиль и жанр речи с учетом социально принятых норм речевого взаимодействия.

4. Одним из самых сложных этапов подготовки к реализации речевой интенции является *семантико-грамматическое структурирование будущего высказывания* (3-4), включающее 4 этапа: 1) смысловое синтаксирование;

2) семантическое синтаксирование; 3) грамматическое структурирование [8]; 4) этап синтаксического контроля [88]. Два первых этапа (3-4-1 и 3-4-2) связаны главным образом с семантической стороной будущего высказывания, с выбором слов и определением их порядка в отдельном предложении и в системе предложений. Что касается механизма выбора слов, этот процесс является не до конца изученным в психолингвистике [97], поэтому его экстериоризация в учебных целях и описание в виде системы умений носит до некоторой степени предположительный характер. Мы опираемся на имеющиеся результаты исследований данного этапа, проведенных учеными – психолингвистами [8, 88, 97], а также на рекомендации по развитию речи учащихся, составленные исследователями детской речи и методистами [67, 79, 156].

Реализация этапа *смыслового синтаксирования* (3-4-1) высказывания предполагает владение следующими умениями:

- при восприятии текста

3-4-1-1а - осуществлять актуальное членение высказывания: определять тему (предмет сообщения, «данное») и рему (содержание сообщения, «новое»);

3-4-1-2а - определять структурную схему текста в зависимости от его типа (повествование, описание, рассуждение);

3-4-1-3а - определять способы связи предложений в тексте;

- при создании текста

3-4-1-1б - осуществлять актуальное членение высказывания: определять тему (предмет сообщения, «данное») и рему (содержание сообщения, «новое»);

3-4-1-2б - выбирать структурную схему текста в зависимости от цели и мысленного содержания высказывания;

3-4-1-3б – определять «иерархию предикатов», т.е. порядок следования предложений в тексте.

Этапу *семантического синтаксирования* (3-4-2) соответствуют следующие умения:

- при восприятии текста

3-4-2-1а - определять лексическое значение слова и устойчивого словосочетания;

3-4-2-2а – определять логическую структуру высказывания (субъект, действие, объект) для активных и пассивных конструкций;

3-4-2-3а – определять структурную схему предложения и соотносить ее с содержанием высказывания.

- при создании текста

3-4-2-1б – определять лексическое значение слова и устойчивого словосочетания (адекватное смысловому содержанию кодовой единицы внутренней речи);

3-4-2-2б - выбирать слово (устойчивое словосочетание) в пределах семантического поля, или тематического ряда семантических единиц, соответствующего мысленному содержанию будущего высказывания;

3-4-2-3б – выбирать слово (устойчивое словосочетание) в пределах синонимического ряда;

3-4-2-4б – выбирать слово в пределах ряда стилистических синонимов, а также в ряду модальных слов для выражения отношения к содержанию высказывания;

3-4-2-5б – выбирать логическую структуру высказывания (субъект, действие, объект).

Осуществление этапа *грамматического структурирования* (3-4-3) предполагает владение следующими умениями:

- при восприятии текста

3-4-3-1а – определять словообразовательное и формообразовательное значение морфем, образующих слово;

3-4-3-1а-1 – производить словообразовательный анализ слова;

3-4-3-1а-2 – производить морфемный анализ слова;

3-4-3-1а-3 – определять грамматическое значение формообразовательных морфем;

3-4-3-2а – определять виды связи слов в словосочетании;

3-4-3-3а – определять функциональную нагрузку (синтаксическую роль) слов в предложении;

3-4-3-4а - определять и объяснять порядок слов в предложении (в зависимости от его актуального членения и синтаксических норм);

3-4-3-5а – определить структуру предложения и соотнести ее с существующими в языке синтаксическими моделями;

3-4-3-6а – определить структуру текста.

- при создании текста

3-4-3-1б - выбирать морфемы с учетом их словообразовательного и формообразовательного значения и конструировать слова на основе известных словообразовательных моделей;

3-4-3-2б – строить словосочетания с разными видами связи (согласование, управление, примыкание);

3-4-3-3б – задавать функциональную нагрузку (синтаксическую роль) словам и словосочетаниям в предложении;

3-4-3-4б - определять порядок слов в предложении в зависимости от его актуального членения и синтаксических норм;

3-4-3-5б – выбирать структурную схему предложения, создавать его «матрицу», «решетку» на основе существующих в языке и известных субъекту синтаксических моделей и в соответствии с содержанием высказывания;

3-4-3-6б - создавать проект структуры текста.

Заключительный этап семантико-грамматического структурирования высказывания – *этап контроля* (3-4-4). Это работа «стилистического фильтра», который выполняет функцию оценки оптимальности выбора лексико-грамматических средств и коррекцию созданного проекта

(«прогноза», по А.А. Леонтьеву) будущего высказывания. Данный этап предполагает владение следующими умениями:

3-4-4-1аб – оценивать оптимальность использованных в высказывании лексико-грамматических средств;

3-4-4-2б – редактировать (совершенствовать) собственное высказывание (текст).

6 шаг построения идеальной модели содержания образования предполагает *определение системы знаний (базовых и опорных учебных элементов), необходимых для формирования тех или иных умений (шире - для осуществления речевых действий в реальном процессе речевой деятельности).*

Данная процедура осуществляется через составление блок-схем, описывающих учебно-речевые действия (умения), их составляющие (входящие в их состав другие действия или операции), необходимые для овладения данными действиями сведения (знания), которые выполняют функцию ориентировочной основы деятельности.

Ниже представлены блок-схемы содержания учебных модулей, соответствующих первому, докоммуникативному, этапу речевого акта – формирования речевой интенции, семантико-грамматического структурирования будущего высказывания. Данные блок-схемы содержания учебных модулей могут быть соотнесены с традиционно выделяемыми в курсе русского языка разделами «Основы теории речи», «Морфемика и словообразование».

Условные обозначения, которые используются нами при составлении блок-схем содержания учебных модулей: УМ – учебный модуль; УД – учебное действие; составляющие УД – действия и операции в составе УД; БУЭ – базовые учебные элементы; ОУЭ – опорные учебные элементы.

УМ 1 «Речь и язык. Текст»

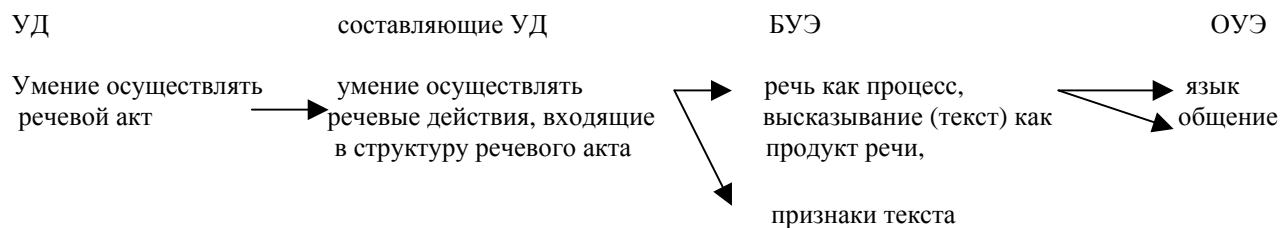


Рис. 12. Блок-схема учебного модуля «Речь и язык. Текст»

УМ 2-1а «Речевая ситуация»



Рис. 13. Блок-схема учебного модуля «Речевая ситуация» (для восприятия текста)

УМ 2-1б «Речевая ситуация»

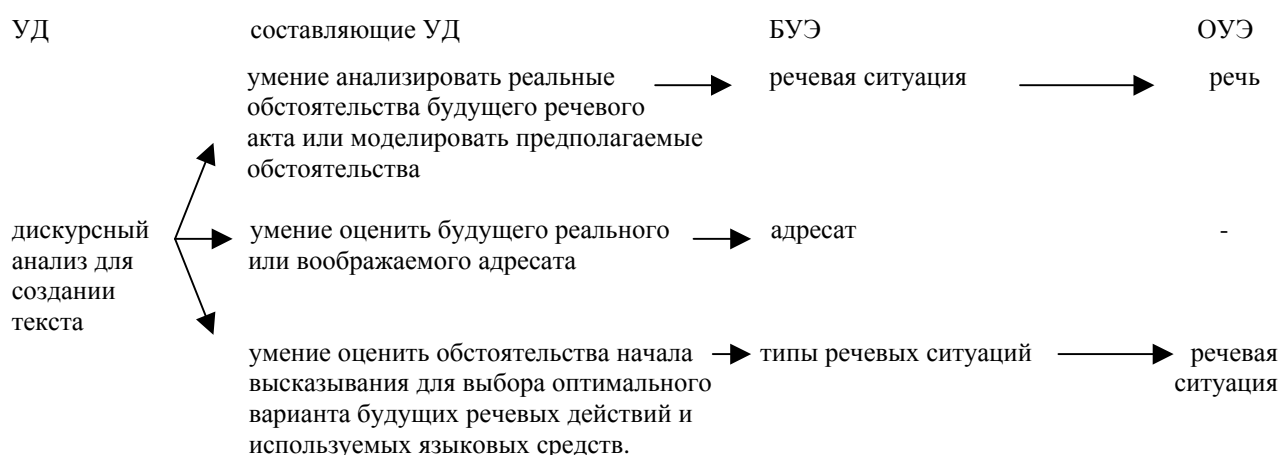


Рис. 14. Блок-схема учебного модуля «Речевая ситуация» (для создания текста).

УМ 2-2 «Цель (задача) высказывания»

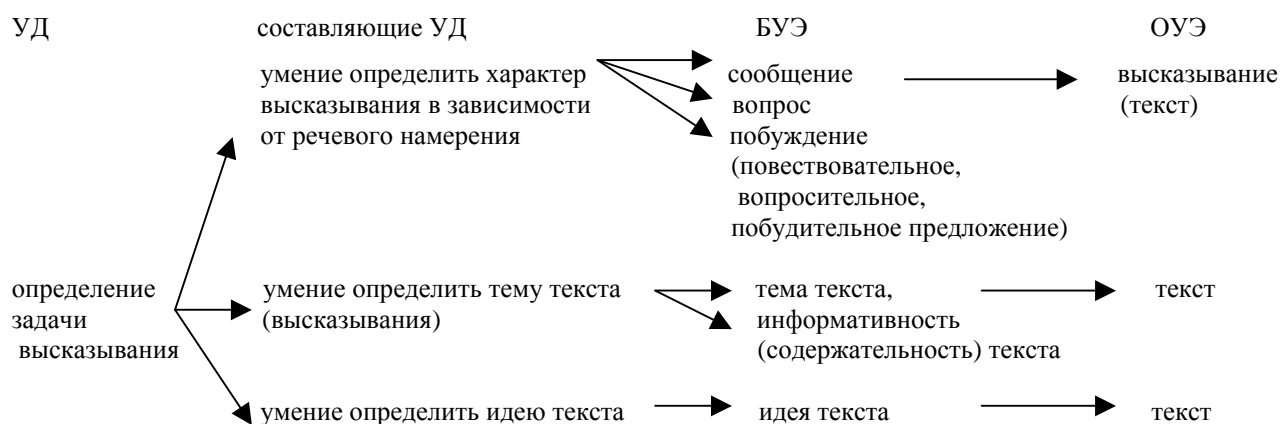


Рис. 15. Блок-схема учебного модуля «Цель (задача) высказывания»

УМ 2-3а «План текста»

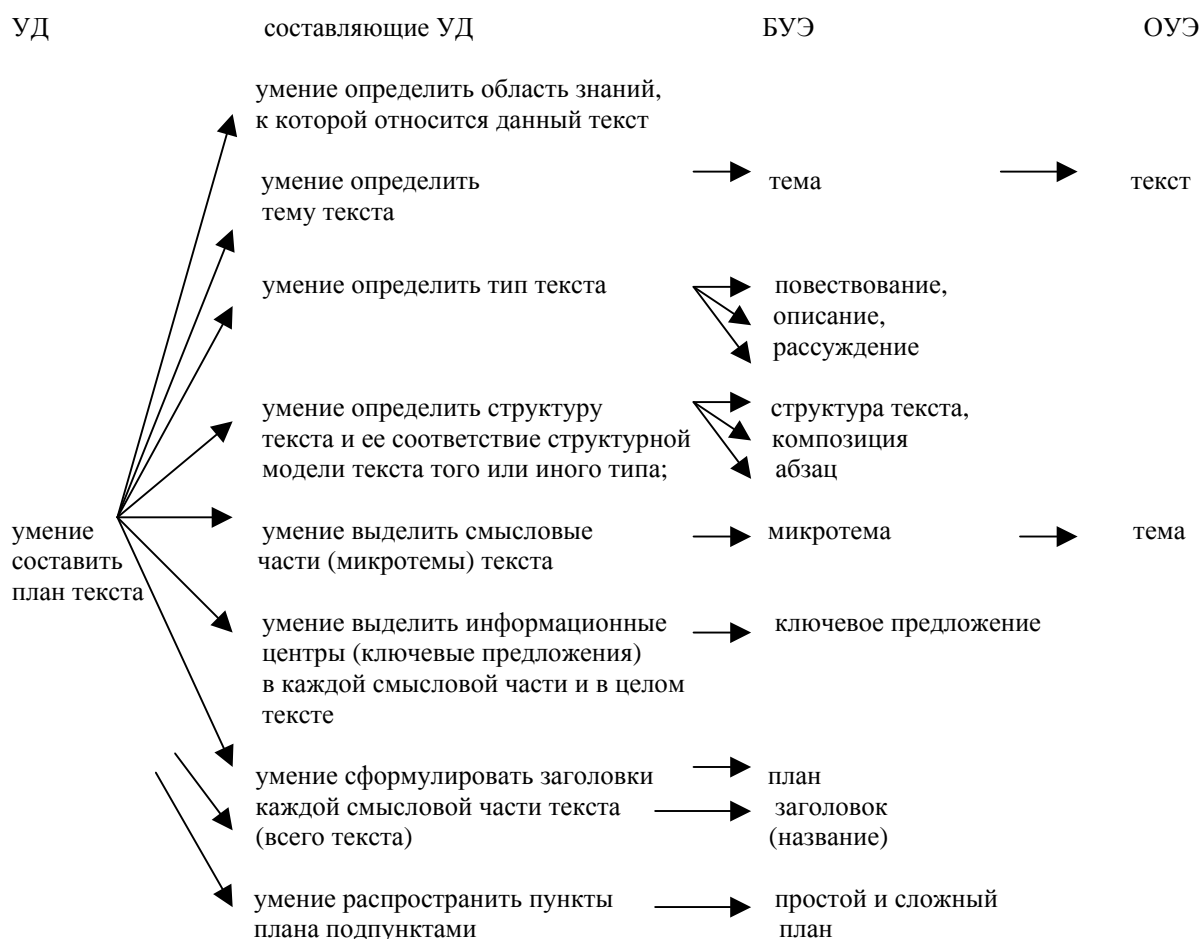


Рис. 16. Блок-схема учебного модуля «План текста»

УМ 2-3а-1 «Главная мысль высказывания и ее развитие»

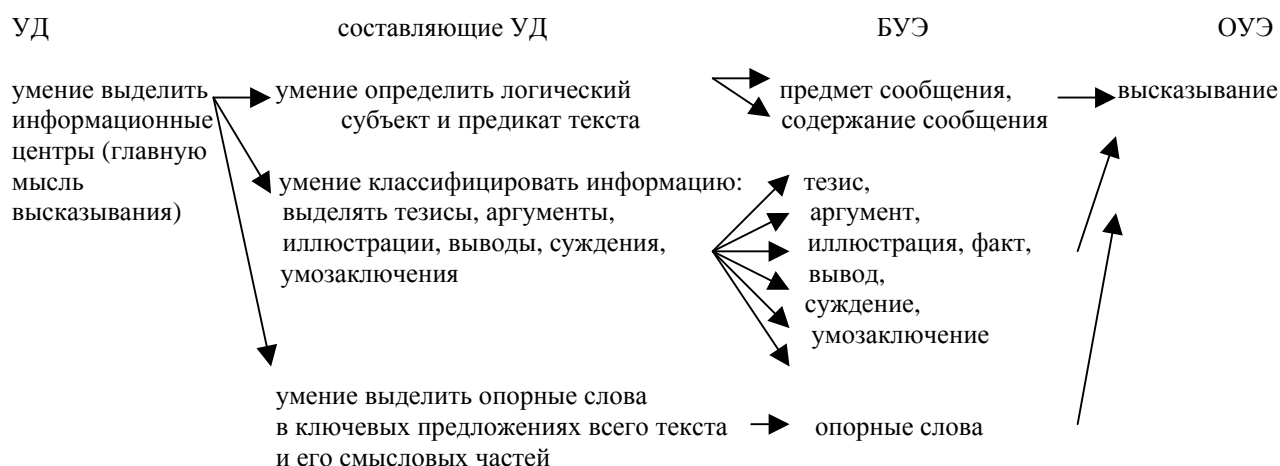


Рис. 17. Блок-схема учебного модуля «Главная мысль высказывания и ее развитие»

УМ 2-3б «План текста»

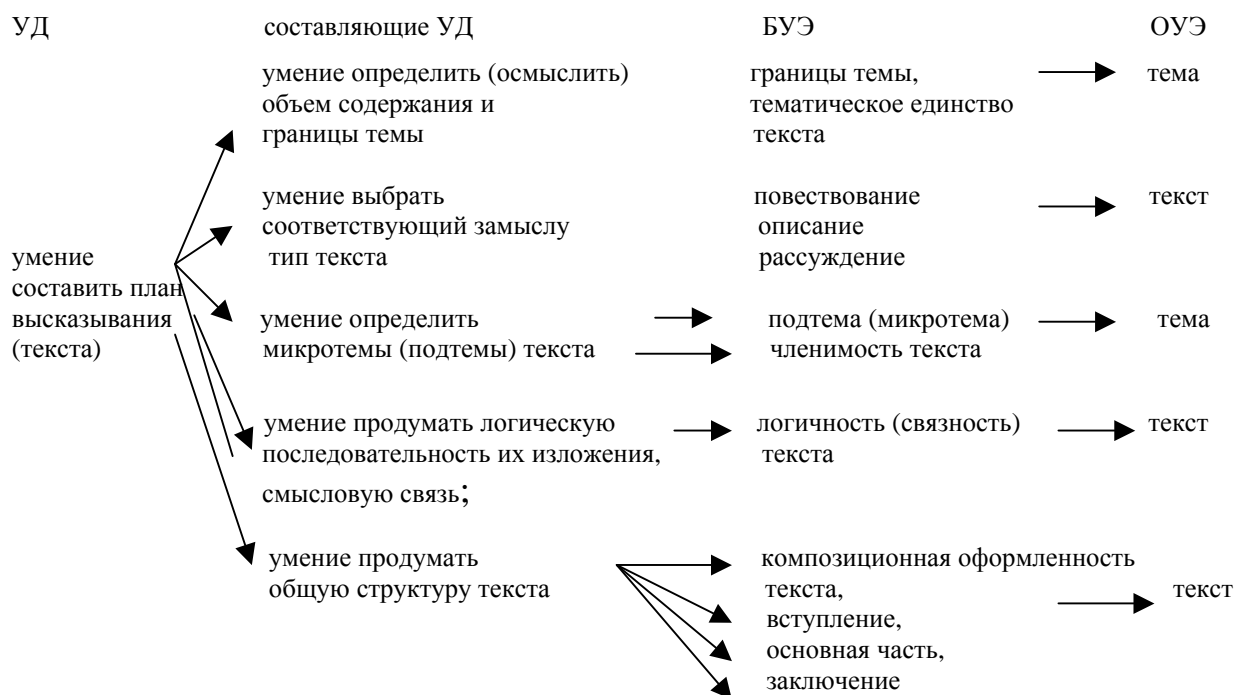


Рис. 18. Блок-схема учебного модуля «План текста»

УМ 2-36-1 «Развитие мысли в тексте»

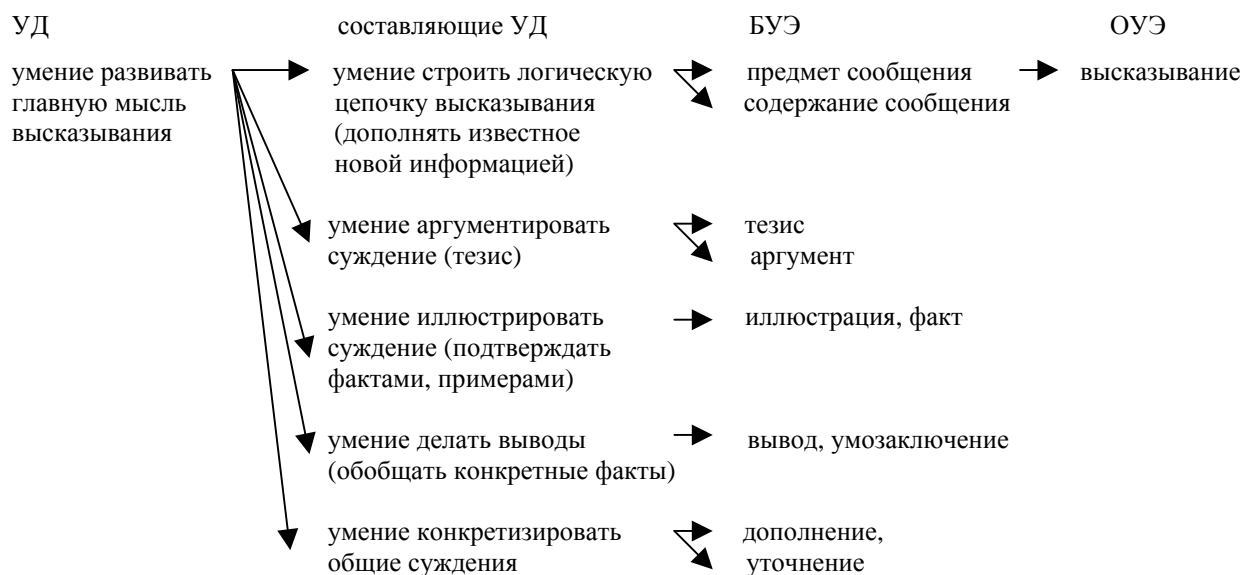


Рис. 19. Блок-схема учебного модуля «Развитие мысли в тексте»

УМ 3-1 «Виды речи»

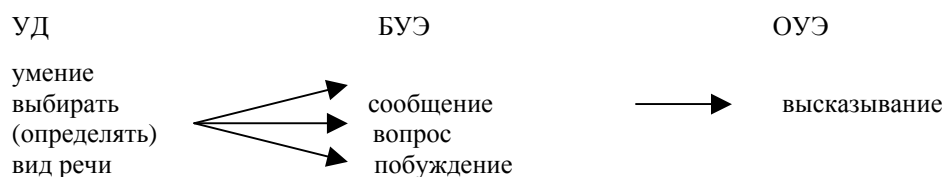


Рис. 20. Блок-схема учебного модуля «Виды речи»

УМ 3-2 «Формы речи»



Рис. 21. Блок-схема учебного модуля «Формы речи»

УМ 3-3 «Стили речи, речевые жанры»

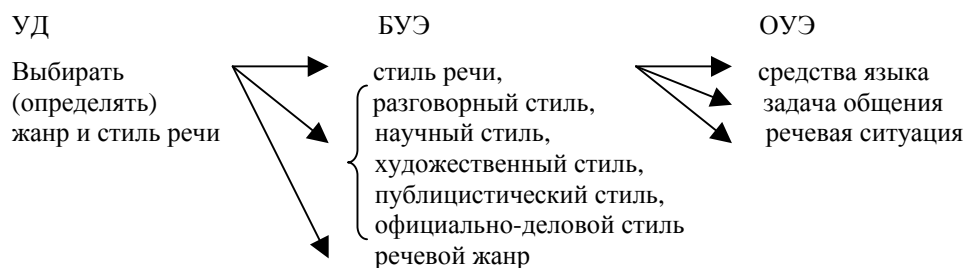


Рис. 22. Блок-схема учебного модуля «Стили речи, речевые жанры»

УМ 3-4-1-1аБ «Актуальное членение предложения»

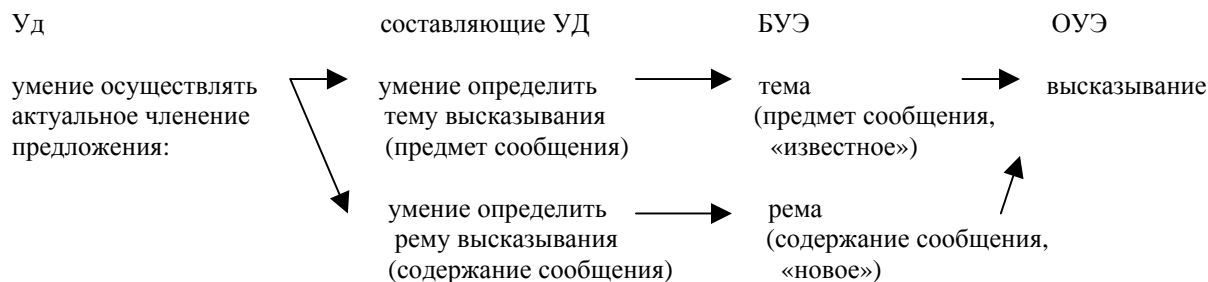


Рис. 23. Блок-схема учебного модуля «Актуальное членение предложения»

УМ 3-4-3-1а-1 «Словообразовательный анализ слова»

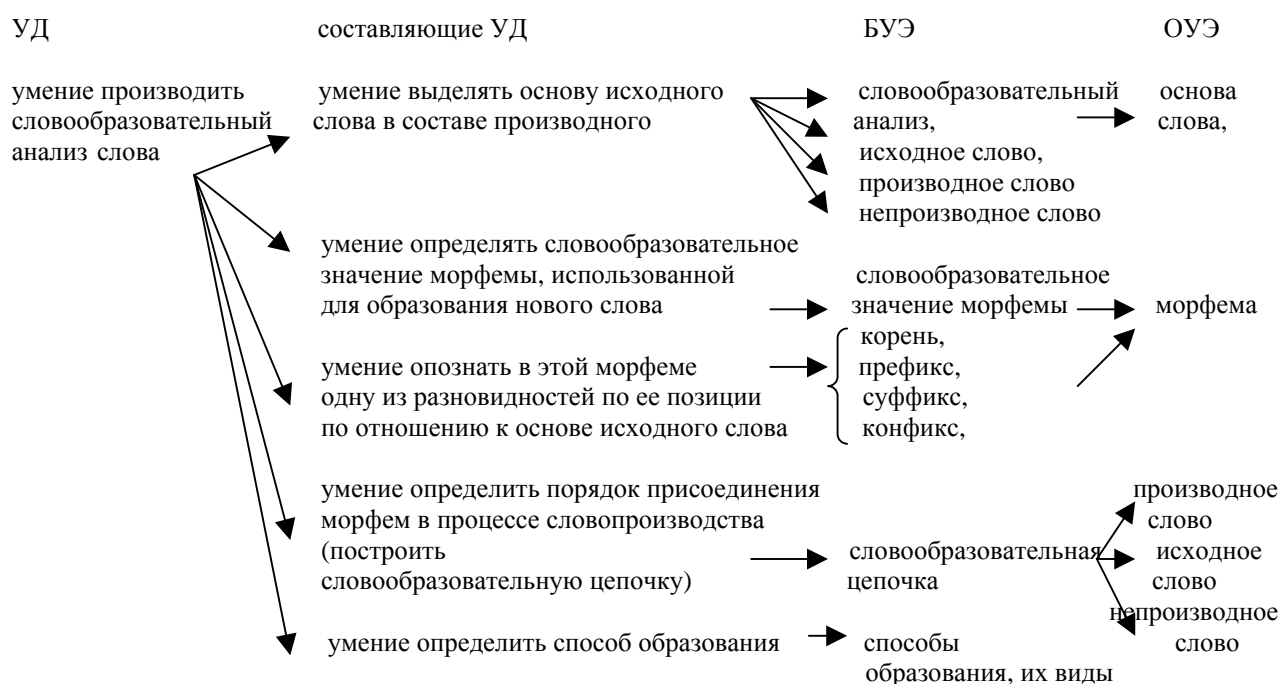
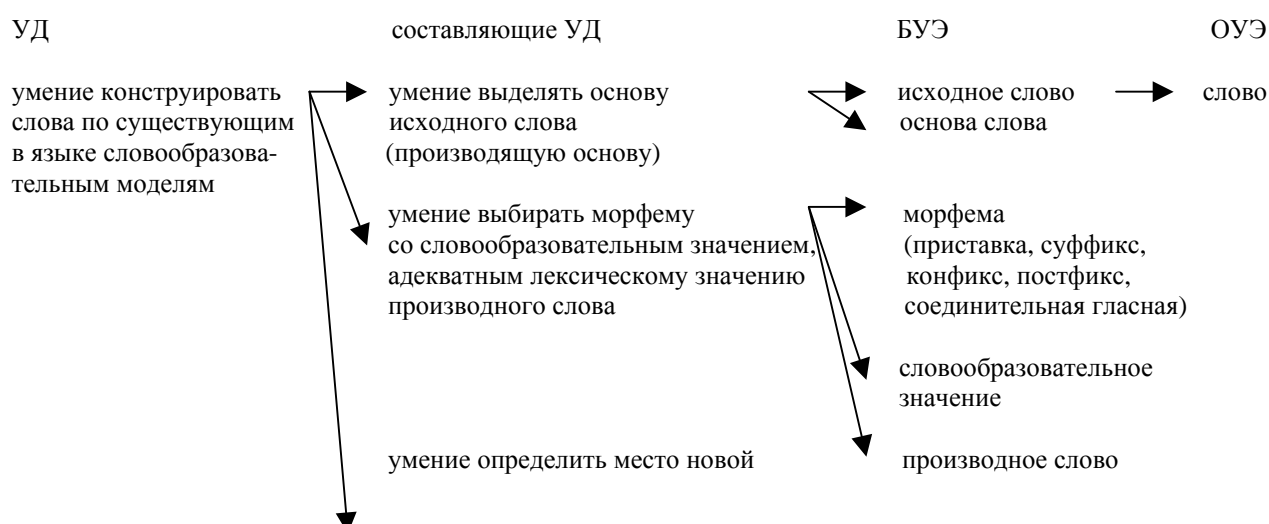


Рис. 24. Блок-схема учебного модуля «Словообразовательный анализ слова»

УМ 3-4-3-1б-1 «Способы словообразования»



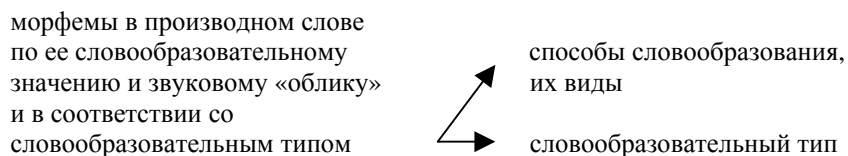


Рис. 25. Блок-схема учебного модуля «Словообразовательный анализ слова»

УМ 3-4-3-1а-2 «Морфемный состав слова»

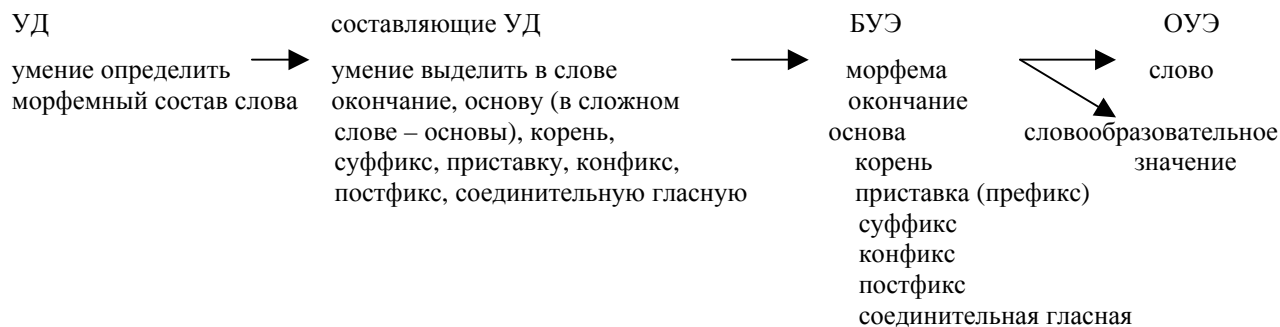


Рис. 26. Блок-схема учебного модуля «Морфемный состав слова»

7 шагом в технологии отбора содержания идеальной модели является *составление тезауруса учебной дисциплины*. На данном этапе все базовые и опорные элементы описываются в виде перечня понятий. Затем весь массив учебных элементов группируются по разделам и темам в соответствии со структурой объекта изучения (то есть в соответствии с общепринятой в конкретной научной области классификацией отраслей, или разделов, научного знания). Исходя из содержания представленных выше блок-схем, мы можем описать тезаурус таких разделов курса русского языка, как «Основы теории речи», «Морфемика и словообразование».

1. Основы теории речи.

- 1.1. Речь как процесс общения.
- 1.2. Высказывание (текст) как продукт речи.
- 1.3. Язык как средство речепроизводства.
- 1.4. Речевая ситуация. Типы речевых ситуаций.
- 1.5. Автор высказывания (текста) и адресат.
- 1.6. Виды речи: сообщение, вопрос, побуждение.

- 1.7. Формы речи: устная (говорение, слушание) и письменная (чтение, письмо) речь.
- 1.8. Диалог, реплика, монолог.
- 1.9. Текст, его признаки.
- 1.10. Типы текстов: повествование, описание, рассуждение.
- 1.11. Тема текста.
- 1.12. Границы темы.
- 1.13. Идея (главная мысль) текста.
- 1.14. Развитие главной мысли высказывания (текста).
- 1.15. Структура текста: зачин (вступление), средняя (основная) часть, концовка (заключение).
- 1.16. Композиция.
- 1.17. Микротема.
- 1.18. Абзац.
- 1.19. Ключевое предложение.
- 1.20. Опорные слова.
- 1.21. План текста, простой и сложный.
- 1.22. Заглавие (название текста).
- 1.23. Логическая структура предложения. Субъект, предикат.
- 1.24. Логические виды предложений-высказываний: тезис, суждение, аргумент, иллюстрация, факт, вывод, умозаключение.
- 1.25. Актуальное членение предложения: предмет сообщения («известное») и содержание сообщения («новое»).
- 1.26. Стили речи: разговорный, научный, художественный, публицистический, официально-деловой.
- 1.27. Речевые жанры.
- 1.28. Стилистическая окраска слова.
- 1.29. Модальность. Модальные слова.

2. Словообразование.

- 2.1. Непроизводное слово.
- 2.2. Производное слово.
- 2.3. Производящая основа (или исходное слово).
- 2.4. Морфема.
- 2.5. Словообразовательное значение.
- 2.6. Словообразовательный тип.
- 2.7. Морфемный состав слова.
- 2.8. Окончание.
- 2.9. Основа слова.
- 2.10. Корень слова.
- 2.11. Приставка (префикс).
- 2.12. Суффикс.
- 2.13. Конфикс.
- 2.14. Постфикс.
- 2.15. Соединительная гласная (интерфикс).
- 2.16. Словообразовательный анализ.
- 2.17. Словообразовательная цепочка.
- 2.18. Способы словообразования, их виды.

8 шаг процедуры отбора содержания учебной дисциплины предполагает отбор фактического материала. Применительно к предмету «Русский язык» это означает подбор текстов для лингвистического анализа при выполнении разного рода заданий. Данный этап, как было указано в 2 параграфе 2 главы, осуществляется авторами учебников и учебных пособий, а также учителями и, наконец, учениками. Поэтому здесь мы не рассматриваем этот аспект деятельности по построению содержания учебной дисциплины.

2. Построение учебного содержания

Согласно предлагаемой нами технологии, на данном этапе необходимо осуществить *дидактическую организацию* описанного в идеальной модели массива учебных модулей через формулирование *лично значимых учебных проблем*. Содержание и результаты этой работы применительно к разделам «Основы теории речи», «Морфемика и словообразование» представлены в таблице 3, где № УМ – номер учебного модуля; УД – учебное действие и соответствующее ему умение. Лично значимая учебная проблема формулируется в виде вопроса, заданного от лица ученика. Предполагается, что в реальном учебном процессе учителем создается проблемная ситуация, которая побуждает учеников к постановке такого рода вопросов и самостоятельному поиску ответов на них.

3. Конструирование учебного материала.

Содержанием данного этапа является подбор и составление *системы задач, обеспечивающих организацию деятельности учащихся на всех этапах учебного цикла*. В предложенной нами классификации задач выделяются достаточно традиционные их виды: во-первых, задачи, направленные на закрепление полученных знаний, формирование умений и навыков, во-вторых, аналогичные им контрольные задания или тесты.

Что касается задач других типов (контекстная, учебная, задача рефлексивного характера), то они не имеют широкого применения в традиционной школе. Такие задачи используются главным образом в технологиях лично развивающей направленности. Однако данные технологии еще не слишком распространены в современной школе и предусмотренный в них подход к организации дидактического материала не нашел адекватного воплощения ни в учебниках, ни в методических пособиях. Поэтому в дальнейшем изложении мы считаем необходимым привести примеры такого рода задач, разработанных нами, а также учителями из различных школ Удмуртии для уроков русского языка.

Таблица 3.

Учебное содержание разделов «Основы теории речи», «Морфемика и словообразование».

№ УМ	Тема	Личностно значимая учебная Проблема
1аб	Язык и речь. Текст (высказывание)	Зачем человеку нужен язык? Зачем нужно изучать родной язык? Как и для чего развивать свою речь?
2-1аб	Речевая ситуация	Почему о некоторых высказываниях говорят, что они неуместны? От чего зависит уместность высказывания?
2-2аб	Цель высказывания	Почему людям необходимо общаться друг с другом? С какой целью человек вступает в разговор с другими людьми?
2-3аб	План текста	Как сделать свое сообщение понятным для других?
2-3аб-1	Главная мысль высказывания. Развитие мысли в тексте.	Как сделать свое сообщение интересным, важным, полезным для других? Как избежать пустословия?
3-1аб	Виды речи	Какой вид речи можно и нужно использовать, чтобы достичь цели общения?
№ УМ	Тема	Личностно значимая учебная Проблема
3-2аб	Формы речи	Для чего люди придумали письменность? Почему нужно уметь писать и читать?
3-3аб	Стили речи. Речевые жанры	Какие языковые средства пригодны (непригодны) в той или иной речевой ситуации?
3-4-3-1а-1	Словообразовательный анализ слова	Можно ли определить лексическое значение нового (незнакомого) слова, не обращаясь к толковому словарю?
3-4-3-1б-1	Способы словообразования	Как «делаются» слова?
3-4-3-1а-2	Морфемный состав слова	Для чего нужно знать морфемный состав слова? Как научиться грамотно писать по-русски?

Задачи первых 4-х типов: контекстная (мотивационная) задача – учебная задача – задачи, обеспечивающие и поддерживающие процесс построения нового знания – задачи рефлексивного характера, – будучи объединенными вокруг какой-либо одной личностно значимой учебной проблемы, по сути дела, составляют сценарий самостоятельного, завершенного учебного занятия. Такое учебное занятие являет собой новую, нетрадиционную форму урока. В технологии, созданной французской группой «Новое образование», такая форма занятия получила название «демарш» или «ателье», в российском варианте закрепилось название «мастерская» [12, 22, 27, 28, 29, 127].

Ниже приведен пример одной из созданных нами мастерских (в виде системы заданий, направленных на организацию самостоятельной учебной деятельности школьников).

Мастерская «Зачем человеку нужен язык?» проводится как вводный урок в курсе русского языка с учащимися 5 класса. Значение языка в жизни людей рассматривается здесь в аспекте только одной из его функций – как средства общения.

1 этап учебного занятия связан с постановкой серии взаимосвязанных друг с другом *контекстных задач* (в терминологии французских авторов – *индуктор*). Поскольку на вопрос о том, зачем человеку нужен язык, дети с готовностью, но без глубокого осознания отвечают: «для общения» - им предлагается задание провокационного характера.

1. Как вы думаете, можно ли общаться без помощи слов, т.е. без естественного человеческого языка? Давайте попробуем. Каждая малая группа получит карточку с написанной на ней фразой. Вы должны передать ее содержание через рисунок и через драматизацию так, чтобы остальные ученики смогли понять содержание вышей фразы.

Учащиеся получают карточки такого содержания:

- Здесь проезд закрыт.
- Уходя, гасите свет.
- Я вас люблю.

- Находиться здесь опасно для жизни.
- Проходите, пожалуйста, и т.п.

В ходе драматизации и демонстрации рисунков дети убеждаются, что они вполне справились с задачей: взаимопонимание, а значит, и общение, состоялось без помощи естественного языка. Второе задание призвано усилить вывод о возможности общения без языка.

2. Прочитайте тексты на предложенных вам карточках и скажите, какими способами люди могут общаться, не прибегая к помощи языка.

Содержание карточек может быть следующим:

На аллею выбежала ручная белка – они давно живут в этом парке. Малыш от неожиданности застыл и оглянулся на маму. Увидев ее ободряющую улыбку, он засмеялся и смело шагнул навстречу неведомой зверушке.

С берез неслышим, невесом,
Слетает желтый лист.
Старинный вальс «Осенний сон»
Играет гармонист.

Вздыхают, жалуясь, басы,
И, словно в забытьи,
Сидят и слушают бойцы,
Товарищи мои.

М. Исаковский

Рассказывают, что французский писатель В Гюго в день выхода в свет своей новой книги, желая узнать, как идет распродажа, послал издателю записку: «?» Ответ издателя был не менее остроумным и кратким: «!»

После чтения текстов дети называют различные способы общения без помощи естественного языка. Третье в этом ряду задание обобщает сделанные на предыдущих этапах выводы.

3. Итак, можно ли общаться без помощи естественного языка? Ответьте на данный вопрос ...без слов.

Дети кивают головой. Находятся, конечно, и такие, кто отрицательно качает головой, но все же обходятся при этом без слов, что замечают и учитель, и остальные ученики.

2 этап занятия – постановка учебной задачи.

4. Учитель обращается к классу с вопросом: «Зачем же в таком случае человеку нужен язык?» и предлагает поразмышлять об этом после прослушивания дидактической сказки-загадки о трех братьях.

Чтение и последующее обсуждение сказки является, по сути дела, уже **3 этапом занятия**, связанным с постановкой и решением задач *третьего типа* —обеспечивающих движение учащихся к решению учебной проблемы.

Текст сказки: Жили-были отец с матерью, и было у них три сына. Выросли сыновья и решили пойти по свету поискать счастья. Перед расставанием отец с матерью попросили сыновей не забывать их, не бросать в старости и болезнях и вернуться к этому времени домой. Сыновья, конечно же, пообещали выполнить родительский наказ.

Но дело молодое: разбрелись сыновья далеко по свету и забыли не только свое обещание, но даже и дорогу к родному дому. И постигло братьев наказание: один из них лишился слуха, другой – зрения, а третий – языка (как способности говорить и понимать речь других людей).

Много ли мало времени прошло – встретила каждому из братьев старушка-вещунья и сказала, что они могут избавиться от своего недуга, но лишь при одном условии: если выполнят данное родителям обещание и вернуться домой. Обрадовались братья: что может быть проще! Надо только узнать дорогу к дому.

Как вы думаете, ребята, кто из братьев пришел домой первым, кто – вторым, кто – третьим? А может быть, кто-то и вовсе не сумел добраться до родного дома? Поделитесь своими рассуждениями.

Дискуссия, как правило, бывает очень бурной. Главное, с чем никак не хотят смириться дети, - с выводом о том, что третьему, безъязыкому, брату не суждено прийти домой. Для проверки этого заключения предлагается следующее задание.

5. *Одному из учащихся нужно изобразить с помощью жестов заданную фразу, а другим разгадать ее смысл. Например: «Где находится город Москва?»»*

Несмотря на усилия и попытки многих учеников, смысл заданной фразы остается неразгаданным. Ученики приходят к выводу, что, оказывается, не всю и не всякую информацию можно передать без помощи естественного языка. Этот вывод делается учениками не только на основе логических умозаключений, но и сильных эмоциональных переживаний.

6. *Давайте придумаем счастливый конец для сказки о трех братьях. Что же может помочь несчастному безъязыкому брату?*

Среди всех предлагаемых вариантов самым сильным, по мнению, детей является следующий: брату ничего не остается, как приняться за изучение своего родного, но «забытого» языка.

7. *Прочитайте пословицы, которые говорят о роли языка в жизни людей. Выберите одну, которая вам больше других понравилась, и запишите в своей тетради на середине строки.*

Могут быть предложены такие пословицы:

- Худо в чужой земле безъязыкому.
- Язык до Киева доведет.
- Без языка и колокол нем.
- Языком не расскажешь, так и пальцами не растычешь, и др.

4 этап занятия связан с выполнением рефлексивного задания. Оно призвано помочь учащимся вспомнить и проанализировать все, о чем они думали, говорили на мастерской, определить для себя наиболее важные, значимые итоги проделанной работы.

8. *Вспомните, чем вы занимались сегодня на мастерской. Подумайте, какие новые знания, мысли, чувства появились у вас после проделанной работы, какие из них особенно важны для вас. Запишите свои размышления в виде текста, заголовком к которому будет выбранная вами пословица.*

Другие примеры методических разработок учебных занятий как системы задач, разработанных в рамках курса русского языка, приведены в приложении № 2 и в публикациях автора [23, 24, 25, 26].

Таким образом, предпринятая нами апробация технологии отбора и конструирования содержания учебной дисциплины позволила однозначно определить и описать систему конкретных базовых умений и знаний по двум разделам учебной дисциплины «Русский (родной) язык», сформулировать систему лично значимых учебных проблем и систему задач, обеспечивающих организацию и осуществление самостоятельной познавательной деятельности учащихся. При этом соблюдены все принципы отбора содержания. Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что предлагаемая нами технология эффективна для формирования содержания конкретной учебной дисциплины.

Вместе с тем, мы должны заметить, что не все виды человеческой деятельности проанализированы и описаны в современной науке с той тщательностью, как это сделано применительно к речевой деятельности в психолингвистике. Данное обстоятельство, безусловно, затруднит использование данной технологии при построении содержания ряда школьных учебных дисциплин. Однако это не дискредитирует предлагаемую нами технологию, а лишь указывает на необходимость и актуальность соответствующих научных исследований.

3.2. . Анализ эффективности технологии отбора и конструирования содержания учебной дисциплины для развития ценностно-смысловой сферы личности

Целью экспериментальной работы в нашем исследовании является выявление влияния традиционной и предлагаемой нами личностно-ориентированной модели содержания учебной дисциплины на динамику *изменений ценностно-смыслового отношения* учащихся к содержанию обучения. Данный параметр выбран нами на основе психологических теорий личности, согласно которым показателем личностной зрелости является степень овладения человеком своим поведением [48, 169], система отношений к миру и к самому себе [6], смыслообразующие мотивы деятельности [92], та или иная логика смысловой регуляции деятельности [94].

Гипотеза. Мы исходили из предположения, что обучение русскому языку на основе личностно-ориентированного содержания, сконструированного в соответствии с предложенной нами моделью и технологией, обеспечит в качестве важнейших результатов следующие

1): развитие *субъектности* учащихся, которое проявляется в общей смысловой ориентации: телеологичность мотивов деятельности («зачем я это делаю?») преобладает над каузальностью («почему я это делаю?»); предпочтительными логиками регуляции смысловой деятельности становятся логика смысла, или жизненной необходимости, и логика свободного выбора;

1) развитие *познавательных мотивов*: овладение содержанием образования в целом и конкретной учебной дисциплины, в частности, становится целью учебной деятельности, а не средством для достижения других, внешних по отношению к учению, целей;

2) осознание *личностной значимости* содержания учебной дисциплины: учащиеся смогут осмыслить необходимость приобретения теоретических знаний о языке как необходимость создания надежной

ориентировочной основы для осуществления собственной речевой деятельности, ее развития и совершенствования.

Характеристика методики. Следует отметить, что среди психодиагностических методик изучения мотивации личности, ее ценностных ориентации и смысловой сферы, в целом, нам не удалось найти таких, которые бы в точности отвечали задачам нашего исследования. Самостоятельное создание такого рода методик не представляется нам возможным, так как не входит в сферу нашей компетенции. Поэтому мы сочли возможным адаптировать применительно к задачам нашего исследования методику "Ценностные ориентации" М. Рокич [171], которая представляет собою личностный опросник и основана на прямом ранжировании ценностей. Нами изменен стимульный материал (список утверждений) и частично изменена инструкция, что допускается при использовании данной методики [171, с. 60].

Таким образом, использованная нами методика изучения отношения учащихся к содержанию учебной дисциплины "Русский язык" по форме и процедуре осуществления представляет собой модифицированный вариант методики "Ценностные ориентации" М. Рокич. Учащимся предъявляется список высказываний, записанных на листе бумаги в произвольном порядке. Каждое из высказываний представляет собой аргумент, объясняющий необходимость изучения русского языка. Среди аргументов есть как указания на причину, так и на цель (смысл) данной деятельности.

Инструкция:

Что побуждает тебя заниматься изучением русского языка?

В предложенном списке выбери формулировку, которая описывает самый главный мотив (цель, причину, смысл), и поставь рядом цифру 1. Рядом с формулировкой, второй по значимости, поставь цифру 2 и т.д. Необходимо выбрать не менее пяти формулировок.

Стимульный материал:

1. Мне интересно узнавать новое в любом школьном предмете.

2. Нравится получать хорошие отметки по русскому языку.
3. Необходимо посещать уроки.
4. Считаю важным развивать свою речь.
5. Чтобы быть грамотным.
6. Потому что этот предмет стоит в школьном расписании.
7. Не хочу огорчать родителей плохими отметками.
8. Не хочу отставать от товарищей по результатам учебы.
9. Нравится выполнять творческие задания, писать сочинения.
10. Стремлюсь быть одним из лучших среди одноклассников по отметкам за русский язык.
11. Хочу научиться точно и красиво выражать свои мысли и чувства на родном языке.
12. Хочу иметь хорошие знания и умения по русскому языку, чтобы поступить в вуз.
13. Хочу хорошо владеть русским языком, чтобы чувствовать себя уверенно в общении с людьми.
14. Чтобы не краснеть за свою безграмотность.
15. Стремлюсь быть лучшим среди одноклассников по знаниям в данном предмете.
16. Хорошее владение родным языком пригодится в будущей профессии, так как хочу стать писателем, поэтом или журналистом.
17. Это мой долг.
18. Потому что это интересный предмет.
19. Считаю, что занятия русским языком развивают мои творческие способности.
20. Потому что учитель предлагает интересные задания и виды работы.
21. Хочу много знать и уметь, чтобы участвовать в олимпиадах по русскому языку.
22. Потому что уроки проходят интересно и увлекательно.

23. Чтобы уметь общаться с разными людьми в разных жизненных ситуациях.
24. Потому что грамотная речь ценится окружающими меня людьми.
25. Потому что нравится, когда хвалит учитель.
26. Потому что считаю, что культурный и образованный человек должен иметь грамотную и красивую речь.
27. Знания и умения по русскому языку всегда пригодятся в жизни.
28. Мне вообще нравится учиться.
29. Знания, которые получаю на уроках русского языка, интересны для меня.
30. Нравится работать в группах, общаться с одноклассниками.

Интерпретация полученных данных. Для анализа результатов исследования М. Рокич не предлагает показателей, согласно которым можно было бы интерпретировать полученные данные, однако рекомендует группировать их в блоки по разным основаниям. С учетом этого, в качестве показателей для измерения и интерпретации результатов нами были взяты показатели, которые предлагает Д.А. Леонтьев для изучения динамики смысловой сферы личности, в целом, и в познавательной деятельности, в частности [94].

Обработка полученной информации осуществляется по четырем показателям.

Первый показатель отражает наиболее общую смысловую ориентацию - телеологичность (осмысленность, целенаправленность) или каузальность (причинность) мотивов деятельности. В предложенном перечне с телеологической ориентацией связано 11 утверждений: №№ 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 21; с каузальной ориентацией - 19 утверждений: №№ 1, 2, 3, 6, 9, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30.

Второй показатель характеризует предпочтительную логику регуляции смысловой деятельности. Первой логике - логике потребностей - соответствуют 6 утверждений: №№ 1, 18, 22, 28, 29, 30. Второй логике - логике реагирования на стимул - также соответствует 6 утверждений: №№ 2,

10, 12, 15, 20, 25. Третьей логике - логике предрасположенности, стереотипа, диспозиции - соответствуют 3 утверждения: №№ 6, 17, 27. Четвертая логика - логика социальной нормативности - представлена в 6 утверждениях: №№ 3, 7, 8, 14, 21, 24. Пятая логика - логика смысла, или жизненной необходимости - представлена в 7 утверждениях: №№ 4, 5, 11, 13, 16, 19, 23. И, наконец, шестая логика - логика свободного выбора - представлена в 2 выражениях: №№ 9, 26.

Третий показатель характеризует соотношение познавательных и прочих мотивов учебной деятельности. О наличии познавательных мотивов (широких и узких) свидетельствует выбор утверждений под №№ 1, 4, 5, 9, 11, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 26, 27, 28, 29. Прочие мотивы соотносятся с утверждениями под №№ 2, 3, 6, 7, 8, 10, 12, 15, 17, 22, 24, 25, 30.

Четвертый показатель отражает непосредственный или опосредованный характер связи потребностей и мотивов изучения предмета "русский язык" с его содержанием. Утверждения №№ 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30 свидетельствуют об опосредованной связи потребностей и мотивов учения с содержанием предмета. Содержание здесь выступает скорее как средство, а его усвоение как условие для реализации неспецифических потребностей и внешних мотивов. О непосредственном характере связи свидетельствует выбор утверждений №№ 4, 5, 11, 13, 14, 16, 23, 24, 26.. Содержание предмета здесь является ценным само по себе, личностно значимым, так как его освоение удовлетворяет специфические потребности, то есть такие, «которые принципиально невозможно полноценно реализовать в деятельности иного рода» [94, с.201]. Такими специфическими потребностями применительно к деятельности, связанной с изучением родного языка, должны выступать, по нашему мнению, потребности совершенствования различных сторон собственной речи, которые напрямую связаны с потребностями в общении, самопрезентации и самовыражении в речи, в словесном творчестве.

Оценка результатов исследования. Для оценки статистической достоверности результатов исследования применялась методика «Критерий φ^* – угловое преобразование Фишера» [143].

Организация исследования. Обследование представляет собой групповое тестирование. Испытуемые получают индивидуальные бланки со списками утверждений, которые они должны проранжировать. Обследование носит анонимный характер (бланки испытуемыми не подписываются). Время выполнения задания не является фиксированным.

Характеристика испытуемых. В качестве испытуемых для проведения эксперимента нами были взяты учащиеся 5-6-7-х классов лингвистического лицея № 22 г. Ижевска (с углубленным изучением немецкого языка): контрольная группа № 1 численностью 25 человека и экспериментальная группа № 1 численностью 52 человека, а также учащиеся 9-х классов общеобразовательной школы № 59 г. Ижевска: контрольная группа № 2 численностью 22 человека и экспериментальная группа № 2 численностью 23 человека. Всего в эксперименте участвовало, таким образом, 122 человека.

Этапы эксперимента. Эксперимент проводился в три этапа.

На базе лицея № 22:

- 1 этап, констатирующий, - май 1999 г.;
- 2 этап, формирующий, - 1999-2000 и 2000-2001 учебный год;
- 3 этап – контрольный – май 2001 г.

На базе школы № 59:

- 1 этап, констатирующий, – сентябрь 2002 г.;
- 2 этап, формирующий, - 2002-2003 учебный год;
- 3 этап, контрольный, - май 2003 г.

Характеристика результатов исследования.

Первым показателем ценностно-смыслового отношения учащихся к содержанию их учебной деятельности является в нашем исследовании *общая*

смысловая направленность деятельности. Данные, полученные в ходе эксперимента, представлены в таблицах 4, 5, 6.

Таблица 4.

Результаты констатирующего этапа эксперимента в 5-х классах по 1 показателю «Общая смысловая направленность деятельности»

	КГ 1 (n = 25)	ЭГ 1 (n = 52)
	Количество (%) учащихся, выбравших утверждение, характеризующее телеологическую или каузальную направленность деятельности	
Вид утверждений	1 место	1 место
Телеологические	11 (44%)	23 (44%)
Каузальные	14 (56%)	29 (56%)

Таблица 5.

Результаты промежуточного этапа эксперимента в 6-х классах по 1 показателю «Общая смысловая направленность деятельности»

	КГ 1 (n = 25)	ЭГ 1 (n = 52)
	Количество (%) учащихся, выбравших утверждение, характеризующее телеологическую или каузальную направленность деятельности	
Вид утверждений	1 место	1 место
Телеологические	15 (60%)	35 (67%)
Каузальные	10 (40%)	17 (33%)

Таблица 6.

Результаты контрольного этапа эксперимента в 7-х классах по 1 показателю «Общая смысловая направленность деятельности»

	КГ 1 (n = 25)	ЭГ 1 (n = 52)
	Количество (%) учащихся, выбравших утверждение, характеризующее телеологическую или каузальную направленность деятельности	
Вид утверждений	1 место	1 место
Телеологические	9 (36%)	36 (69%)
Каузальные	16 (64%)	16 (31%)

Данные вышеприведенных таблиц свидетельствуют о том, что на констатирующем этапе эксперимента и в КГ № 1, и в ЭГ № 1 преобладает каузальная направленность деятельности. На этапе промежуточной диагностики характер общей смысловой направленности деятельности

существенно изменился: и в КГ № 1, и в ЭГ № 1 налицо преобладание телеологической направленности, т.е. учебная деятельность становится более целенаправленной, нежели причинно обусловленной. Однако на этапе контрольного эксперимента показатели КГ № 1 вновь сместились в сторону каузальной направленности, в то время как в ЭГ № 1 по-прежнему преобладает телеологическая направленность.

Проверка результатов эксперимента на достоверность различий при сопоставлении КГ № 1 и ЭГ № 1 по критерию φ^* дала следующие результаты:

- 1) констатирующий этап: процентные доли испытуемых, выбравших телеологический вид утверждений, одинаковы. Следовательно, различия между показателями КГ и ЭГ № 1 следует считать недостоверными.
- 2) промежуточный этап: $\varphi_{ЭМП}^* = 0,598$; $p > 0,05$. Следовательно, различия между показателями КГ и ЭГ № 1 следует считать недостоверными.
- 3) контрольный этап: $\varphi_{ЭМП}^* = 2,76$; $p < 0,01$. Следовательно, различия между показателями КГ и ЭГ № 1 можно считать достоверными.

Проверка статистической значимости различий по уровню признака в ЭГ № 1 на констатирующем и контрольном этапах по критерию φ^* дала следующие результаты: $\varphi_{ЭМП}^* = 2,09$; $p = 0,01$. Следовательно, различия по уровню признака в ЭГ № 1 на констатирующем и контрольном этапах являются статистически значимыми.

В таблицах 7, 8 приведены результаты исследования по 1 показателю в контрольной и экспериментальной группах № 2 (учащиеся 9-х классов).

Данные таблиц свидетельствуют, что в КГ № 2 имеет место равное соотношение показателей телеологической и каузальной направленности деятельности как на этапе констатирующего эксперимента, так и по результатам контрольного эксперимента. В то же время показатели ЭГ № 2 изменяются в пользу телеологической направленности деятельности.

Таблица 7.

Результаты констатирующего этапа эксперимента в 9-х классах по 1 показателю «Общая смысловая направленность деятельности»

	КГ № 2 (n = 22)	ЭГ № 2 (n = 23)
	Количество (%) учащихся, выбравших утверждение, характеризующее телеологическую или каузальную направленность деятельности	
Вид утверждений	1 место	1 место
Телеологические.	12 (55%)	15 (65%)
Каузальные	10 (45%)	8 (35%)

Таблица 8.

Результаты контрольного этапа эксперимента в 9-х классах по 1 показателю «Общая смысловая направленность деятельности»

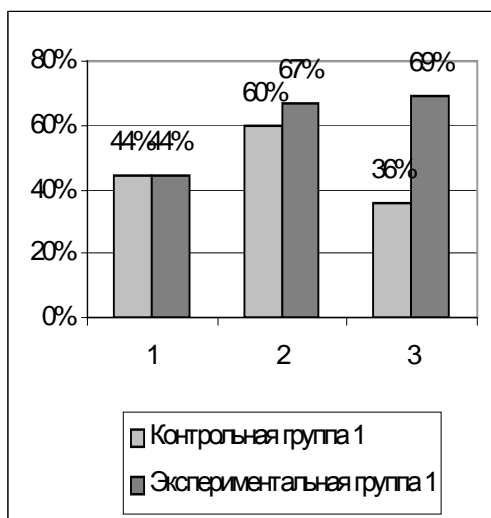
	КГ № 2 (n = 22)	ЭГ № 2 (n = 23)
	Количество (%) учащихся, выбравших утверждения, характеризующие телеологическую или каузальную направленность деятельности	
Вид утверждений	1 место	1 место
Телеологические.	11 (50%)	19 (83%)
Каузальные	11 (50%)	4 (17%)

Проверка результатов эксперимента на достоверность различий при сопоставлении КГ и ЭГ № 2 по критерию φ^* дала следующие результаты:

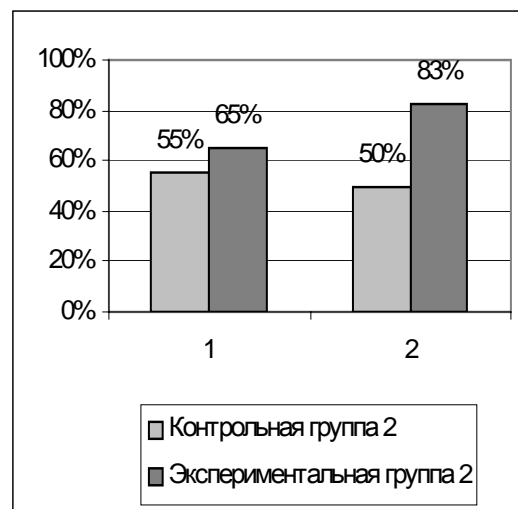
- 1) констатирующий этап: $\varphi_{ЭМП}^* = 0,683$; $p > 0,05$. Следовательно, различия между показателями КГ и ЭГ № 2 следует считать недостоверными.
- 2) контрольный этап: $\varphi_{ЭМП}^* = 2,185$; $p = 0,01$. Следовательно, различия между показателями КГ и ЭГ № 2 можно считать достоверными.

Проверка статистической значимости различий по уровню признака в ЭГ № 2 на констатирующем и контрольном этапах по критерию φ^* дала следующие результаты: $\varphi_{ЭМП}^* = 1,41$; $p > 0,01$. Следовательно, различия по уровню признака в ЭГ № 2 на констатирующем и контрольном этапах являются статистически незначимыми.

Динамика изменений общей смысловой направленности учебной деятельности КГ и ЭГ № 1, КГ и ЭГ № 2 представлена в гистограммах 1,2.



Гистограмма 1.
Динамика телеологической направленности деятельности учащихся 5-7 классов.



Гистограмма 2.
Динамика телеологической направленности деятельности учащихся 9 классов.

Обобщая результаты диагностики общей смысловой направленности деятельности, можно утверждать, что учебная деятельность в экспериментальных группах в целом становится более целенаправленной и менее причинно обусловленной. Статистическая незначимость различий по уровню признака в ЭГ № 2 может, по крайней мере, свидетельствовать о стабильности выборов телеологических высказываний, которые в процентном выражении все же преобладают по сравнению с выборами каузальных высказываний.

Вторым показателем ценностно-смыслового отношения учащихся к содержанию учебной деятельности является *предпочтительная логика ее смысловой регуляции*. Результаты эксперимента в 5-7 классах представлены в таблицах 9, 10, 11.

Данные таблиц показывают, что в КГ № 1 на всех этапах эксперимента преобладает выбор 4 и 5 логики смысловой регуляции деятельности. Среди утверждений, отнесенных нами к 4 логике (логика социальной нормативности) наибольшее количество выборов относится к утверждению

Таблица 9.

Результаты констатирующего этапа эксперимента в 5-х классах по 2 показателю «Предпочтительная логика смысловой регуляции деятельности»

	КГ 1 (n = 25)	ЭГ 1 (n = 52)
	Количество выбравших характеризующие логику смысловой деятельности	(%) учащихся, утверждения, ту или иную регуляции
Логика смысловой регуляции деятельности	1 место	1 место
1. Логика удовлетворения потребностей	4 (16%)	8 (15%)
2. Логика реагирования на стимул	3 (12%)	6 (12%)
3. Логика стереотипа	-	-
4. Логика социальной нормативности	11 (44%)	21 (40%)
5. Логика смысла	7 (28%)	15 (29%)
6. Логика свободного выбора	-	2 (4%)

Таблица 10.

Результаты промежуточного этапа эксперимента в 6-х классах по 2 показателю «Предпочтительная логика смысловой регуляции деятельности»

	КГ 1 (n = 25)	ЭГ 1 (n = 52)
	Количество выбравших характеризующие логику смысловой деятельности	(%) учащихся, утверждения, ту или иную регуляции
Логика смысловой регуляции деятельности	1 место	1 место
1. Логика удовлетворения потребностей	1 (4%)	10 (19%)
2. Логика реагирования на стимул	2 (8%)	2 (4%)
3. Логика стереотипа	-	-
4. Логика социальной нормативности	10 (40%)	6 (12%)
5. Логика смысла	12 (48%)	32 (61%)
6. Логика свободного выбора	-	2 (4%)

№ 3 - «Необходимо посещать уроки». Среди утверждений, характеризующих 5 логику поведения (логику смысла), распределение выборов примерно одинаковое.

В ЭГ № 1 на этапе констатирующего эксперимента также преобладает выбор 4 и 5 логики смысловой регуляции деятельности. Однако уже на этапе промежуточной диагностики происходят существенные изменения. Значительно возрастает количество выборов утверждений, относящихся к логике смысла.

Таблица 11.

Результаты контрольного этапа эксперимента в 7-х классах по 2 показателю «Предпочтительная логика смысловой регуляции деятельности»

	КГ 1 (n = 25)	ЭГ 1 (n = 52)
	Количество выбравших	(%) учащихся, утверждения, характеризующие ту или иную логику смысловой регуляции деятельности
Логика смысловой регуляции деятельности	1 место	1 место
1. Логика удовлетворения потребностей	1 (4%)	9 (17%)
2. Логика реагирования на стимул	5 (20%)	3 (5%)
3. Логика стереотипа	-	-
4. Логика социальной нормативности	13 (52%)	6 (12%)
5. Логика смысла	6 (24%)	32 (62%)
6. Логика свободного выбора	-	2 (4%)

Также возрастает количество выборов утверждений, относящихся к логике потребностей. Среди них преимущественный выбор падает на утверждение № 1 «Мне интересно узнавать новое в любом школьном предмете», что свидетельствует о наличии у детей широких познавательных интересов. Вместе с тем, существенно уменьшается количество выборов, относящихся к 4 логике и, прежде всего, к утверждению № 3 «Необходимо посещать уроки». Результаты контрольного эксперимента показывают, что в ЭГ № 1 показатели

выбора остаются практически неизменными по сравнению с результатами промежуточной диагностики, что может свидетельствовать об их стабильности.

Проверка результатов эксперимента на достоверность различий в выборе 4 логики смысловой регуляции поведения – логики социальной нормативности - при сопоставлении КГ и ЭГ № 1 по критерию φ^* дала следующие результаты.

- 1) констатирующий этап: $\varphi_{ЭМП}^* = 0,33$; $p > 0,05$. Следовательно, различия между показателями КГ и ЭГ № 1 следует считать недостоверными.
- 2) промежуточный этап: $\varphi_{ЭМП}^* = 2,71$; $p < 0,01$. Следовательно, различия между показателями КГ и ЭГ № 1 следует считать достоверными.
- 4) контрольный этап: $\varphi_{ЭМП}^* = 3,70$; $p < 0,01$. Следовательно, различия между показателями КГ и ЭГ № 1 можно считать достоверными.

Проверка статистической значимости различий по уровню признака (выбор 4 логики смысловой регуляции поведения) в ЭГ № 1 на констатирующем и контрольном этапах по критерию φ^* дала следующие результаты: $\varphi_{ЭМП}^* = 3,36$; $p < 0,01$. Следовательно, различия по уровню признака в ЭГ № 1 на констатирующем и контрольном этапах являются статистически значимыми.

Проверка результатов эксперимента на достоверность различий в выборе 5 логики смысловой регуляции поведения – логики смысла - при сопоставлении КГ и ЭГ № 1 по критерию φ^* дала следующие результаты.

- 1) констатирующий этап: $\varphi_{ЭМП}^* = 0,09$; $p > 0,05$. Следовательно, различия между показателями КГ и ЭГ № 1 следует считать недостоверными.
- 2) промежуточный этап: $\varphi_{ЭМП}^* = 1,07$; $p > 0,05$. Следовательно, различия между показателями КГ и ЭГ № 1 следует считать недостоверными.

5) контрольный этап: $\varphi_{ЭМП}^* = 3,23$; $p < 0,01$. Следовательно, различия между показателями КГ и ЭГ № 1 можно считать достоверными.

Проверка статистической значимости различий по уровню признака (выбор 5 логики смысловой регуляции поведения) в ЭГ № 1 на констатирующем и контрольном этапах по критерию φ^* дала следующие результаты: $\varphi_{ЭМП}^* = 3,44$; $p < 0,01$. Следовательно, различия по уровню признака в ЭГ № 1 на констатирующем и контрольном этапах являются статистически значимыми.

Динамика смысловой регуляции деятельности в КГ и ЭГ № 1 отражена в гистограммах 3,4.



Гистограмма 3.
Динамика логики социальной нормативности в смысловой регуляции деятельности учащихся 5-7 классов.



Гистограмма 4.
Динамика логики смысла в смысловой регуляции деятельности учащихся 5-7 классов.

Результаты диагностики предпочтительной логики смысловой регуляции деятельности в КГ и ЭГ № 2 представлены в таблицах 12, 13.

Данные таблиц указывают на то, что и в контрольной, и в экспериментальной группах № 2 предпочтительной логикой регуляции поведения является 5 логика (логика смысла).

Таблица 12.

Результаты констатирующего этапа эксперимента в 9-х классах по 2 показателю «Предпочтительная логика смысловой регуляции деятельности»

	КГ № 2 (n = 22)	ЭГ № 2 (n = 23)
	Количество выбравших	(%) учащихся, утверждения, характеризующие ту или иную логику смысловой регуляции деятельности
Логика смысловой регуляции деятельности	1 место	1 место
1. Логика удовлетворения потребностей	2 (9%)	3 (13%)
2. Логика реагирования на стимул	2 (9%)	3 (13%)
3. Логика стереотипа	2 (9%)	1 (4%)
4. Логика социальной нормативности	6 (28%)	3 (13%)
5. Логика смысла	10 (45%)	12 (53%)
6. Логика свободного выбора	-	1 (4%)

Таблица 13.

Результаты контрольного этапа эксперимента в 9-х классах по 2 показателю «Предпочтительная логика смысловой регуляции деятельности»

	КГ № 2 (n = 22)	ЭГ № 2 (n = 23)
	Количество выбравших	(%) учащихся, утверждения, характеризующие ту или иную логику смысловой регуляции деятельности
Логика смысловой регуляции деятельности	1 место	1 место
1. Логика удовлетворения потребностей	2 (9%)	1 (4%)
2. Логика реагирования на стимул	3 (14%)	2 (9%)
3. Логика стереотипа	4 (18%)	-
4. Логика социальной нормативности	5 (23%)	-
5. Логика смысла	8 (36%)	19 (83%)
6. Логика свободного выбора	-	1 (4%)

Однако динамика этих показателей различна: в КГ № 2 количество выборов утверждений, относящихся к 5 логике, осталось практически неизменным,

тогда как в ЭГ № 2 – возросло. В то же время количество выборов логики социальной нормативности в КГ № 2 остается практически неизменным, тогда как в ЭГ № 2 выбор 4 логики на контрольном этапе отсутствует совсем.

Проверка результатов эксперимента на достоверность различий в выборе 4 логики смысловой регуляции поведения – логики социальной нормативности - при сопоставлении КГ и ЭГ № 2 по критерию φ^* дала следующие результаты.

- 1) констатирующий этап: $\varphi_{ЭМП}^* = 1,26$; $p > 0,05$. Следовательно, различия между показателями КГ и ЭГ № 2 следует считать недостоверными.
- 2) контрольный этап: $\varphi_{ЭМП}^* = 3,35$; $p < 0,01$. Следовательно, различия между показателями КГ и ЭГ № 2 можно считать достоверными.

Проверка статистической значимости различий по уровню признака (выбор 4 логики смысловой регуляции поведения) в ЭГ № 2 на констатирующем и контрольном этапах по критерию φ^* дала следующие результаты: $\varphi_{ЭМП}^* = 2,50$; $p < 0,01$. Следовательно, различия по уровню признака в ЭГ № 2 на констатирующем и контрольном этапах являются статистически значимыми.

Проверка результатов эксперимента на достоверность различий в выборе 5 логики смысловой регуляции поведения – логики смысла - при сопоставлении КГ и ЭГ № 2 по критерию φ^* дала следующие результаты.

- 1) констатирующий этап: $\varphi_{ЭМП}^* = 0,53$; $p > 0,05$. Следовательно, различия между показателями КГ и ЭГ № 2 следует считать недостоверными.
- 2) контрольный этап: $\varphi_{ЭМП}^* = 3,36$; $p < 0,01$. Следовательно, различия между показателями КГ и ЭГ № 2 можно считать достоверными.

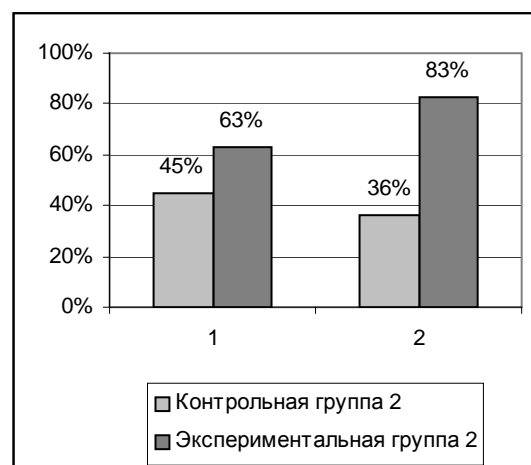
Проверка статистической значимости различий по уровню признака (выбор 5 логики смысловой регуляции поведения) в ЭГ № 2 на констатирующем и контрольном этапах по критерию φ^* дала следующие

результаты: $\varphi_{ЭМП}^* = 2,24$; $p = 0,01$. Следовательно, различия по уровню признака в ЭГ № 2 на констатирующем и контрольном этапах являются статистически значимыми.

Динамика смысловой регуляции деятельности в КГ и ЭГ № 2 отражена в гистограммах 5, 6.



Гистограмма 5.
Динамика логики социальной нормативности в смысловой регуляции деятельности учащихся 9 классов.



Гистограмма 6.
Динамика логики смысла в смысловой регуляции деятельности учащихся 9 классов.

Таким образом, результаты диагностики смысловой регуляции деятельности учащихся позволяют нам утверждать, что приоритет аксиологического компонента в содержании учебной дисциплины способствует изменению логики смысловой регуляции поведения учащихся, когда мотивы долженствования уступают место мотивам личностной значимости.

Следующий показатель характеризует ведущие мотивы учебной деятельности школьников. Прежде всего, нас интересовало наличие и динамика познавательных мотивов. Результаты диагностики КГ и ЭГ № 1 приведены в таблицах 14, 15, 16.

Данные таблиц указывают на то, что на познавательные мотивы учебной деятельности на этапе констатирующего эксперимента приходится примерно половина выборов как в КГ № 1, так и в ЭГ № 1.

Таблица 14.

Результаты констатирующего этапа эксперимента в 5-х классах по 3 показателю «Соотношение познавательных и прочих мотивов учебной деятельности»

	КГ 1 (n = 25)	ЭГ 1 (n = 52)
	Количество (%) учащихся, выбравших утверждения, характеризующие ведущие мотивы учебной деятельности	
Виды мотивов учения	1 место	1 место
Познавательные	12 (48%)	28 (54%)
Прочие	13 (52 %)	24 (46%)

Таблица 15.

Результаты промежуточного этапа эксперимента в 6-х классах по 3 показателю «Соотношение познавательных и прочих мотивов учебной деятельности»

	КГ 1 (n = 25)	ЭГ 1 (n = 52)
	Количество (%) учащихся, выбравших утверждения, характеризующие ведущие мотивы учебной деятельности	
Виды мотивов учения	1 место	1 место
Познавательные	14 (56%)	46 (88%)
Прочие	11 (44%)	6 (12%)

Таблица 16.

Результаты контрольного этапа эксперимента в 7-х классах по 3 показателю «Соотношение познавательных и прочих мотивов учебной деятельности»

	КГ 1 (n = 25)	ЭГ 1 (n = 52)
	Количество (%) учащихся, выбравших утверждения, характеризующие ведущие мотивы учебной деятельности	
Виды мотивов учения	1 место	1 место
Познавательные	7 (28%)	45 (87%)
Прочие	18 (72%)	7 (13%)

Однако на этапе промежуточной диагностики картина существенно изменяется. В КГ № 1 соотношение познавательных и прочих мотивов остается неизменным, в то время как в ЭГ № 1 соотношение резко меняется в пользу познавательных мотивов.

Напротив, сравнение результатов промежуточной и итоговой диагностики показывает, что доля выборов, приходящихся на познавательные мотивы учения, заметно уменьшается в КГ № 1, в то время как остается стабильной в ЭГ № 1.

Проверка результатов эксперимента на достоверность различий при сопоставлении КГ и ЭГ № 1 по критерию φ^* дала следующие результаты:

1) констатирующий этап: $\varphi_{ЭМП}^* = 0,49$; $p > 0,05$. Следовательно, различия между показателями КГ и ЭГ № 1 следует считать недостоверными.

2) промежуточный этап: $\varphi_{ЭМП}^* = 3,04$; $p < 0,01$. Следовательно, различия между показателями КГ и ЭГ № 1 следует считать достоверными.

1) контрольный этап: $\varphi_{ЭМП}^* = 5,11$; $p < 0,01$. Следовательно, различия между показателями КГ и ЭГ № 1 можно считать достоверными.

Проверка статистической значимости различий по уровню признака в ЭГ № 1 на констатирующем и контрольном этапах по критерию φ^* дала следующие результаты: $\varphi_{ЭМП}^* = 3,83$; $p < 0,01$. Следовательно, различия по уровню признака в ЭГ № 1 на констатирующем и контрольном этапах являются статистически значимыми.

Данные, характеризующие соотношение и динамику ведущих мотивов учебной деятельности в КГ и ЭГ № 2 представлены в таблицах 17, 18.

Таблица 17.

Результаты констатирующего этапа эксперимента в 9-х классах по 3 показателю «Соотношение познавательных и прочих мотивов учебной деятельности»

	КГ № 2 (n = 22)	ЭГ № 2 (n = 23)
	Количество (%) учащихся, выбравших утверждения, характеризующие ведущие мотивы учебной деятельности	
Виды мотивов учения	1 место	1 место
Познавательные	12 (55%)	17 (74%)
Прочие	10 (45%)	6 (26%)

Таблица 18.

Результаты контрольного этапа эксперимента в 9-х классах по 3 показателю «Соотношение познавательных и прочих мотивов учебной деятельности»

	КГ № 2 (n = 22)	ЭГ № 2 (n = 23)
	Количество (%) учащихся, выбравших утверждения, характеризующие ведущие мотивы учебной деятельности	
Виды мотивов учения	1 место	1 место
Познавательные	10 (45%)	22 (96%)
Прочие	12 (55%)	1 (4%)

Анализ приведенных данных позволяет сделать вывод, что соотношение и динамика ведущих мотивов учебной деятельности в КГ и ЭГ № 2 такие же, как и в КГ и ЭГ № 1. На этапе констатирующего эксперимента соотношение познавательных и прочих мотивов примерно равное и в КГ № 2, и в ЭГ № 2. Однако на этапе контрольного эксперимента это соотношение заметно изменилось в пользу познавательных мотивов в ЭГ № 2, но осталось практически неизменным в КГ № 2.

Динамика мотивов учебной деятельности в КГ и ЭГ № 1, КГ и ЭГ № 2 отражена в гистограммах 7, 8.



Гистограмма 7.
Динамика познавательных мотивов учащихся 5-7 классов.



Гистограмма 8.
Динамика познавательных мотивов учащихся 9 классов.

Проверка результатов эксперимента на достоверность различий при сопоставлении КГ и ЭГ № 2 по критерию ϕ^* дала следующие результаты:

1) констатирующий этап: $\varphi_{ЭМП}^* = 1,34$; $p > 0,05$. Следовательно, различия между показателями КГ и ЭГ № 2 следует считать недостоверными.

2) контрольный этап: $\varphi_{ЭМП}^* = 4,24$; $p < 0,01$. Следовательно, различия между показателями КГ и ЭГ № 2 можно считать достоверными.

Проверка статистической значимости различий по уровню признака в ЭГ № 2 на констатирующем и контрольном этапах по критерию φ^* дала следующие результаты: $\varphi_{ЭМП}^* = 2,26$; $p = 0,01$. Следовательно, различия по уровню признака в ЭГ № 2 на констатирующем и контрольном этапах являются статистически значимыми.

Таким образом, мы можем утверждать, что изучение предмета «Русский язык» в условиях эксперимента положительно влияет на развитие познавательных мотивов учебной деятельности школьников.

Для выяснения личностной значимости содержания учебной дисциплины в плане удовлетворения специфических потребностей, которые не могут возникнуть и быть реализованы в других видах деятельности, помимо речевой, нами был использован четвертый показатель - *характер связи мотивов учения с содержанием конкретной учебной дисциплины*

Данные, описывающие результаты исследования по 4 показателю в КГ и ЭГ № 1, представлены в таблицах 19, 20, 21.

Таблица 19.

Результаты констатирующего этапа эксперимента в 5-х классах по 4 показателю «Непосредственный или опосредованный характер связи мотивов изучения предмета с его содержанием»

	КГ 1 (n = 25)	ЭГ 1 (n = 52)
	Количество (%)	учащихся, выбравших утверждения, указывающие на характер связи мотивов учения с содержанием предмета
Характер связи	1 место	1 место
Непосредственный	8 (32%)	18 (35%)
Опосредованный	17 (68%)	34 (65%)

Таблица 20.

Результаты промежуточного этапа эксперимента в 6-х классах по 4 показателю «Непосредственный или опосредованный характер связи мотивов изучения предмета с его содержанием»

	КГ 1 (n = 25)	ЭГ 1 (n = 52)
	Количество (%)	учащихся, выбравших утверждения, указывающие на характер связи мотивов учения с содержанием предмета
Характер связи	1 место	1 место
Непосредственный	13 (52%)	33 (63%)
Опосредованный	12 (48%)	19 (37%)

Таблица 21.

Результаты контрольного этапа эксперимента в 7-х классах по 4 показателю «Непосредственный или опосредованный характер связи мотивов изучения предмета с его содержанием»

	КГ 1 (n = 25)	ЭГ 1 (n = 52)
	Количество (%)	учащихся, выбравших утверждения, указывающие на характер связи мотивов учения с содержанием предмета
Характер связи	1 место	1 место
Непосредственный	6 (24%)	33 (63%)
Опосредованный	19 (76%)	19 (37%)

Данные таблиц 19, 20, 21 позволяют сделать следующий вывод: динамика отношения к содержанию предмета в плане осознания его личностной значимости является положительной в ЭГ № 1 и неустойчивой – в КГ № 1.

Проверка результатов эксперимента на достоверность различий при сопоставлении КГ и ЭГ № 1 по критерию φ^* дала следующие результаты:

- 1) констатирующий этап: $\varphi_{ЭМП}^* = 0,79$; $p > 0,05$. Следовательно, различия между показателями КГ и ЭГ № 1 следует считать недостоверными.
- 2) промежуточный этап: $\varphi_{ЭМП}^* = 0,91$; $p > 0,05$. Следовательно, различия между показателями КГ и ЭГ № 1 следует считать недостоверными.
- 2) контрольный этап: $\varphi_{ЭМП}^* = 2,47$; $p < 0,01$. Следовательно, различия между показателями КГ и ЭГ № 1 можно считать достоверными.

Проверка статистической значимости различий по уровню признака в ЭГ № 1 на констатирующем и контрольном этапах по критерию φ^* дала следующие результаты: $\varphi_{ЭГ1}^* = 2,89$; $p < 0,01$. Следовательно, различия по уровню признака в ЭГ № 1 на констатирующем и контрольном этапах являются статистически значимыми.

Данные, описывающие результаты исследования по 4 показателю в КГ и ЭГ № 2 представлены в таблицах 22, 23.

Таблица 22.

Результаты констатирующего этапа эксперимента в 9-х классах по 4 показателю «Непосредственный или опосредованный характер связи мотивов изучения предмета с его содержанием»

	КГ № 2 (n = 22)	ЭГ № 2 (n = 23)
	Количество (%) учащихся, выбравших утверждения, указывающие на характер связи мотивов учения с содержанием предмета	
Характер связи	1 место	1 место
Непосредственный	10 (45%)	12 (52%)
Опосредованный	12 (55%)	11 (48%)

Таблица 23.

Результаты контрольного этапа эксперимента в 9-х классах по 4 показателю «Непосредственный или опосредованный характер связи мотивов изучения предмета с его содержанием»

	КГ № 2 (n = 22)	ЭГ № 2 (n = 23)
	Количество (%) учащихся, выбравших утверждения, указывающие на характер связи мотивов учения с содержанием предмета	
Характер связи	1 место	1 место
Непосредственный	8 (36%)	18 (78%)
Опосредованный	14 (64%)	5 (22%)

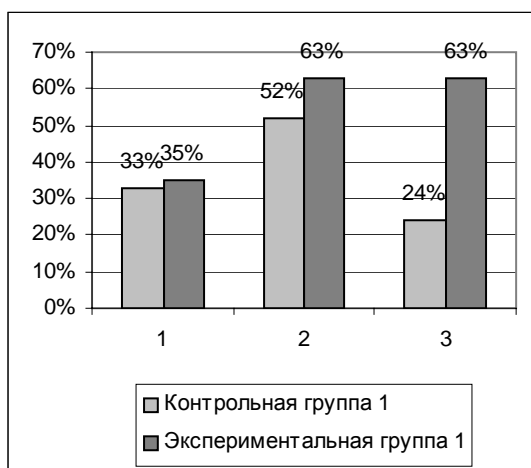
Данные таблиц показывают, что характер связи мотивов изучения предмета с его содержанием в КГ и ЭГ № 2 различается. В КГ № 2 менее половины учащихся демонстрируют осознание личностной значимости содержания предмета изучения, причем этот показатель не изменяется в ходе эксперимента. В ЭГ № 2 имеет место положительная динамика изменений отношения к предмету в пользу осознания его личностной значимости.

Проверка результатов эксперимента на достоверность различий при сопоставлении КГ и ЭГ № 2 по критерию φ^* дала следующие результаты:

- 1) констатирующий этап: $\varphi_{ЭМП}^* = 0,46$; $p > 0,05$. Следовательно, различия между показателями КГ и ЭГ № 2 следует считать недостоверными.
- 2) контрольный этап: $\varphi_{ЭМП}^* = 2,94$; $p < 0,01$. Следовательно, различия между показателями КГ и ЭГ № 2 можно считать достоверными.

Проверка статистической значимости различий по уровню признака в ЭГ № 2 на констатирующем и контрольном этапах по критерию φ^* дала следующие результаты: $\varphi_{ЭМП}^* = 1,87$; $p < 0,05$. Следовательно, различия по уровню признака в ЭГ № 2 на констатирующем и контрольном этапах являются статистически значимыми.

В гистограммах 9, 10 приведены сравнительные данные КГ и ЭГ № 1, КГ и ЭГ № 2 по наличию непосредственной связи между содержанием предмета и мотивами его изучения:



Гистограмма 9.

Динамика непосредственной связи мотивов и содержания предмета у учащихся 5-7 классов.



Гистограмма 10.

Динамика непосредственной связи мотивов и содержания предмета у учащихся 9 классов.

Таким образом, в ходе формирующего эксперимента изменилось отношение детей ЭГ № 1 и ЭГ № 2 к содержанию изучаемого предмета в пользу осознания его личностной значимости.

Обобщая результаты экспериментальной работы, можно констатировать, что выдвинутая нами гипотеза о положительном влиянии содержания учебной дисциплины на динамику смысловой сферы личности учащихся, подтвердилась.

Основные выводы по 3 главе.

В результате апробации технологии отбора и конструирования личностно-ориентированного содержания учебной дисциплины можно сделать вывод о ее эффективности по следующим основаниям:

1. Состав знаний и умений по русскому языку, определенный в ходе исследования, оказался оптимальным (необходимым и достаточным) для достижения конечной цели изучения данного предмета – овладения и совершенствования речевой деятельности школьников.

2. Субъективизм в отборе содержания сведен до минимума, поскольку состав знаний и умений определялся не предпочтениями специалистов, а исключительно структурой специфически предметной деятельности, заданной как цель обучения.

3. Личностно развивающий эффект обучения обеспечен благодаря конструированию учебного содержания в виде личностно значимых учебных проблем и учебного материала в виде системы заданий для самостоятельной деятельности школьников. Имеет место положительная динамика смысловой сферы личности, которая представлена следующими показателями:

- телеологическая направленность учебной деятельности преобладает над каузальной;
- в общей смысловой регуляции деятельности логика социальной нормативности уступает место логике смысла;
- становятся преобладающими и достаточно устойчивыми познавательные мотивы,
- возрастает осознание личностной значимости тех знаний и умений, которые школьник приобретает в процессе обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное нами исследование было направлено на решение проблемы, связанной с определением условий разработки и реализации личностно-деятельностного подхода к отбору и конструированию содержания общеобразовательных учебных дисциплин, и исходило из гипотезы о том, что процедуры отбора и конструирования будут эффективными при наличии специально разработанной технологии, позволяющей объективировать их результаты при условии учета:

- требований к личностно-ориентированному содержанию образования;
- структуры учебной и специфически предметной деятельности;
- специфики содержания образования как предмета и как продукта учебной деятельности.

Вывод о том, что поставленная проблема и соответствующие ей задачи исследования решены, а выдвинутая гипотеза полностью подтвердилась, опирается на следующие основания:

1. Актуальность проблемы отбора и конструирования содержания общеобразовательной учебной дисциплины подтверждается проведенным анализом теории и практики построения содержания общего образования, который показал, что неразработанность общедидактических подходов и соответствующей технологии приводит к субъективизму авторов программ и учебников в определении оптимального объема содержания учебных дисциплин.

2. Направленность содержания общеобразовательных учебных дисциплин на личностное развитие учащихся обеспечивается деятельностным характером целей обучения.

3. Состав и структура содержания учебной дисциплины определяются как тождественные составу и структуре деятельности учащихся, осуществляемой и осваиваемой в процессе учения.

4. Это позволяет выделить в структуре содержания учебной дисциплины 3 компонента, соответствующие предмету, продукту деятельности и средствам ее осуществления.

5. Теоретическая модель содержания учебной дисциплины учитывает специфику процесса учения как совокупности двух видов деятельности: собственно учебной, которая осуществляется в контексте специфически предметной деятельности.

6. С учетом этого определяются предмет и продукт учебной и предметной деятельности. В качестве предмета учебной деятельности рассматривается лично значимая учебная проблема, которая возникает в ходе решения конкретно-практической задачи, составляющей предмет контекстной деятельности. Продуктом учения являются новое знание об объектах и способах действия с ними, а продуктом специфически предметной деятельности – умение как овладение входящими в ее состав действиями и операциями и развитие способностей к ее осуществлению.

7. Компоненты теоретической модели содержания учебной дисциплины обозначаются соответствующими терминами: «учебное содержание» как предмет деятельности, «содержание образования» как ее продукт и «идеальная модель содержания образования» как планируемый образовательный результат, «учебный материал» как средства, обеспечивающие овладение деятельностью в процессе ее осуществления.

8. Специфика содержания учебной дисциплины как содержания деятельности, осуществляемой и осваиваемой в процессе учения, определяет специфику единиц каждого его компонента. Так, в качестве первого компонента содержания учебной дисциплины рассматривается идеальная модель содержания образования, а ее единицей выступает умение, соответствующее действию как структурной единице предметной деятельности. В целом структура идеальной модели содержания образования изоморфна структуре предметной деятельности. Вторым компонентом

содержания учебной дисциплины является учебное содержание. Его единицей выступает лично значимая учебная проблема, решение которой (то есть преобразование ее в новое знание и умение) и составляет сущность процесса учения. Третьим компонентом содержания учебной дисциплины является учебный материал, единицу которого представляет задача как средство организации и осуществления деятельности учащихся.

9. Отбор и конструирование содержания учебной дисциплины опирается на сформулированные в ходе исследования принципы, которые носят не оценочный, а инструментальный характер, что обеспечивает качество и надежность соответствующих процедур

10. Технология отбора и конструирования содержания учебной дисциплины представляет собой алгоритм, который состоит из следующих этапов: построение идеальной модели содержания образования, конструирование системы лично значимых учебных проблем, разработка системы задач, обеспечивающих организацию деятельности для достижения образовательных целей. Этап построения идеальной модели содержания образования состоит из 8 шагов: формулирование лично значимой цели обучения; разработка параметров ее достижения; определение типовых ситуаций, в которых востребована данная деятельность; описание структуры формируемой деятельности; построение иерархии частных целей через описание действий и операций в составе предметной деятельности; определение оптимального объема знаний, необходимых для освоения предметных действий; определение системы знаний, необходимых для формирования тех или иных умений; составление тезауруса учебной дисциплины; отбор фактического материала. Количественный и качественный состав идеальной модели содержания определяется составом и структурой предметной деятельности и потому может оцениваться как объективно необходимый и достаточный (оптимальный) для достижения образовательных целей. Конструирование системы учебных проблем осуществляется на основе

вероятностного прогнозирования личностных смыслов изучаемых разделов и придает тем самым личностную значимость учебному содержанию. Система задач соответствует психологической структуре деятельности учащихся, осуществляемой в процессе учения, и обеспечивает, таким образом, завершенность (полноту) учебного цикла.

10. Разработанный в ходе исследования новый тип задач – контекстные задачи мотивационного и прикладного характера – позволяет организовать учебную деятельность в контексте реальной жизнедеятельности учащихся и способствовать тем самым осознанию личностной значимости процесса и результата учения.

11. В качестве критериев оценки содержания учебной дисциплины как результата его отбора и конструирования используются требования к содержанию личностно-ориентированного образования, сформулированные на основе обобщения педагогических исследований различных авторов.

12. Апробация разработанной технологии подтверждает ее эффективность. Во-первых, на основе использования данной технологии сконструировано содержание учебной дисциплины «Русский (родной) язык», отвечающее всем предъявляемым требованиям. Во-вторых, организация обучения русскому языку на его основе обеспечивает положительную динамику смысловой сферы личности, которая проявляется в следующих показателях: телеологическая направленность учебной деятельности начинает преобладать над каузальной; в общей смысловой регуляции деятельности логика социальной нормативности уступает место логике смысла; становятся преобладающими и достаточно устойчивыми познавательные мотивы, возрастает осознание личностной значимости тех знаний и умений, которые школьник приобретает в процессе обучения.

Предложенный подход к отбору и конструированию содержания общеобразовательных учебных дисциплин открывает перспективы для дальнейших исследований в области: изучения структуры тех видов

социокультурной деятельности, которые должны составлять основу содержания общего образования; разработки моделей учебно-методических комплексов в системе личностно-ориентированного образования и соответствующих им технологий обучения.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Агафонов А.Ю. Человек как смысловая модель мира. Прологомены к психологической теории смысла. - Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. - 336 с.
2. Айсмонтас Б.Б. Теория обучения: Схемы и тесты. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 176 с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1969. - 339 с.
4. Андерсон Д.С. Ценностные ориентации молодежи и планирование образования // Перспективы: вопросы образования.– 1988. - № 1. – С. 39-54.
5. Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в. /Сост. П.А. Лебедев. - М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
6. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. – М.: Издательство Московского университета, 1984. – 104 с.
7. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.
8. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. - М.:Изд-во Московского университета, 1989. - 215 с.
9. Бадмаев Б.Ц. Психология и методика ускоренного обучения. - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1998. - 273 с.
10. Батуев А.С. Наука о человеке в единой системе биологического образования // Биология в школе. - 1993. - № 5. - С. 40-43.
11. Безрогов В.Г. и др. Учебная литература по истории: современное состояние и перспектив. - 1997. - № 11. С.7-12.
12. Белова Н.И. Я знание построю в мастерской. (Из опыта использования методики педагогических мастерских в обучении биологии). - СПб.: Гос. ун-т пед. мастерства, 1994. - 111 с.
13. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. - 190 с.

14. Биологическое образование в средней школе РСФСР / Материалы авторского коллектива по разработке методического обеспечения биологического образования // Биология в школе. - 1991. - № 4. - С. 32-37.
15. Блинова Е.Р. Государственный стандарт: прокрустово ложе или свобода выбора? // Народное образование. – 1997. - № 1. – С. 34-39.
16. Блинова Е.Р. К вопросу о целеполагании в личностно-ориентированном образовании // Тезисы докладов 5-й Российской университетско-академической научно-практической конференции. Ч.3. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 2001. С. 17-19.
17. Блинова Е.Р. Контекстная задача как средство создания личностно значимой проблемной ситуации // Проблемы школьного и дошкольного образования: Тезисы докладов Четвертой региональной науч.-практ. конф.– Глазов: Изд-во Глазов. гос. пед. ин-та, 2001. С.91-92.
18. Блинова Е.Р. К проблеме конструирования содержания учебной дисциплины // Проблемы вузовской и школьной педагогики. Тезисы докладов региональной научно-практической конференции «Четвертые Есиповские чтения».– Глазов: Глазовский гос. пед. ин-т, 2001. С. 82-83.
19. Блинова Е.Р. Контекстная задача как средство формирования ценностно-смыслового отношения учащихся к содержанию учебной темы. // Интеллектуальный потенциал общества и развитие мышления учащихся и студентов / Сборник научных материалов международной конференции. – Казань: «Print Express», 2001. С. 264-267.
20. Блинова Е.Р. Особенности учебного содержания как основы формирования социальной терпимости школьников // Толерантность и проблема идентичности: Материалы Международной научно-практической конференции. Ежегодник Российского психологического общества. Т.9. Вып. 5. – Ижевск, 2002. С. 197-198.

21. Блинова Е.Р. Дидактическая организация проблемной ситуации в учебном процессе // Методический вестник. Вып. 1V. – Ижевск: Изд-во ИУУ УР, 2003. – С. 95-100.
22. Блинова Е.Р. Предисловие // В поисках смысла. Сборник мастерских по русскому языку и литературе.– Ижевск: Изд-во ИУУ УР, 2003. – С. 3-9.
23. Блинова Е.Р. Зачем человеку нужен язык? Вводная мастерская в 5 классе // В поисках смысла. Сборник мастерских по русскому языку и литературе. – Ижевск: Изд-во ИУУ УР, 2003. – С. 31-34.
24. Блинова Е.Р. Зачем нужно изучать родной язык? Вводная мастерская в 5 классе // В поисках смысла. Сборник мастерских по русскому языку и литературе. – Ижевск: Изд-во ИУУ УР, 2003. – С. 34 –36
25. Блинова Е.Р. Из уст в уста. Мастерская в 5 классе по учебной теме «Прямая и косвенная речь» // В поисках смысла. Сборник мастерских по русскому языку и литературе.– Ижевск: Изд-во ИУУ УР, 2003. – С. 37- 40.
26. Блинова Е.Р. За двумя зайцами погонишься... Мастерская в 7 классе по учебной теме «Деепричастие» // В поисках смысла. Сборник мастерских по русскому языку и литературе. – Ижевск: Изд-во ИУУ УР, 2003. – С. 41-46.
27. Блинова Е.Р. Предисловие // В кн.: Ковальчукова А.В. Город золотой. Мастерские по литературе. – Ижевск: Изд-во ИУУ УР, 2003. – С. 3-6.
28. Блинова Е.Р. Предисловие // В кн.: Лимонова Т.Л. Диалоги с природой. Мастерские по биологии. - Ижевск: Изд-во ИУУ УР, 2003. – С. 3-7.
29. Блинова Е.Р. Предисловие // В кн.: Шкляева Н.В. Путь к тайнам мироздания. Мастерские по физике. – Ижевск: Изд-во ИПКиПРО УР, 2003. – С. 4-7.
30. Блинова Е.Р. Создание на уроке проблемной ситуации с помощью контекстной задачи//Образование в современной школе.2003.№ 11.С.21-31.
31. Блинова Е.Р. Личностно-деятельностный подход к построению содержания учебной дисциплины // Система дополнительного профессионального

- образования на рубеже веков: Материалы юбилейной научно-практической конференции (январь 2004 г.). –Ижевск: Изд-во ИПКиПРО, 2004. С. 172-178.
- 32.Богоявленский Б., Митрофанов К. Проект стандарта исторического образования: Документ или черновик? //История. - 1997. - № 1. - С.13.
- 33.Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
- 34.Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. - Ростов н/Д: Изд-во Ростов. пед. ун-та, 2000. - 351 с.
- 35.Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 304 с.
- 36.Брейс Г. Основные цели исторического образования и создание сбалансированной системы преподавания национальной и местной истории (пример Уэльса) // Доклад на Международной конференции «Реформа исторического образования в школах РФ». - Суздаль: 1996. - С. 11-13.
- 37.Брунер Дж. Психология познания. - М.: Прогресс, 1977. - 412 с.
- 38.Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. - М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996.–392 с.
39. Вальдорфская педагогика: Антология / Сост. А.А. Пинский и др. – М.: Просвещение, 2003. – 494 с.
- 40.Величко Л.И. Работа над текстом на уроках русского языка: Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1983. - 128 с.
- 41.Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Методическое пособие. - М.: Высшая школа, 1991. - 207 с.
- 42.Вербицкий А.А. Психолого-педагогические основы контекстного обучения в вузе. Диссертация на соискание ученой степени доктора пед. наук в виде научного доклада. - М., 1991. – 86 с.
- 43.Вербицкий А.А. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения. - М.: Знание, 1987. - 110 с.
- 44.Вереникина И.М., Лозоцева В.Н. Учебная деятельность подростка // Советская педагогика. – 1990. - № 3. – С.29-33.

45. Вильвовская А.В. Теоретические основы формирования содержания обучения при личностно-ориентированном подходе к образованию. Диссертация на соискание ученой степени канд. пед. наук.- М.: 1996.–156 с.
46. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблема психологического развития ребенка. / Под ред. и со вступ. статьей А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия.- М.:Изд-во АПН РСФСР,1956.- 519 с.
47. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. М.: Лабиринт, 1996. - 416 с.
48. Выготский Л.С. Собр. Соч. в 6-ти т. - М.: Педагогика, 1983. Т.3.–368 с.
49. Выготский Л.С. Собр. Соч. в 6-ти т. - М.: Педагогика, 1982. Т.4.–365 с.
50. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методика преподавания истории в школе: Практическое пособие. - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. - 176 с.
51. Гальперин И.Р. Информативность единиц языка. - М.: Высшая школа, 1974.-175 с.
52. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. – М.: «Книжный дом «Университет», 2000. – 336 с.
53. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: «Интер Диалект +», 1997. – 697 с.
54. Гин А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность. - М.: Вита-Пресс, 1999. - 88 с.
55. Головатенко А.Ю. Учебники истории: сегодня и завтра // История.- 1997.- № 7. - С. 3-6.
56. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования. Теория и практика / Под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.В. Рыжакова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 384 с.

- 57.Гузеев В.В. Постановка целей и дифференциация образовательного процесса. - М.: Знание, 1998. - 68 с.
- 58.Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. - М.: Школа, 1994. - 184 с.
- 59.Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении (Логико-психологические проблемы построения учебных предметов). - М.: Педагогика, 1972. - 424 с.
- 60.Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. - М.: Просвещение, 1975. - 306 с.
- 61.Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. Учебное пособие для слушателей ВПК директоров общеобразовательных школ и в качестве учебного пособия по спецкурсу для студентов педагогических институтов / Под ред. М.Н. Скаткина. - М.: Просвещение, 1982. - 319 с.
- 62.Дистервег А. Избр. пед. соч. – М.: Просвещение, 1956. – 386 с.
- 63.Дусавицкий А.К. $2 \times 2 = X?$ - М.: Инфолайн, 1995.- 176 с.
- 64.Дьюи Дж. Демократия и образование: Пер. с англ. - М.: Педагогика - Пресс, 2000. - 384 с.
- 65.Дьюи Дж. Школа и ребенок: Пер. с англ. - М., Пб., 1923. - 60 с.
- 66.Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. – М.:Просвещение,1991.– 216 с.
- 67.Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество. Избранные труды. - М.: Лабиринт, 1998. – 368 с.
- 68.Зеленцова А.В. Личностный опыт в структуре содержания образования // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. - Волгоград: 1996. - 21 с.
- 69.Золотова Г.А. К вопросу о конститутивных единицах текста // В кн: Русский язык. Функционирование грамматических категорий. Текст и контекст. - М.: 1984. - 347 с.

70. Зорина Л.Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. – М.: Педагогика, 1978. – 128 с.
71. Из проекта Федерального компонента государственного образовательного стандарта: Образовательная область «Общество» (История) / Алексашкина Л.Н., руководитель авторского коллектива // История. Еженедельное приложение к газете «Первое сентября» - 1996. - № 42. - С. 2- 4.
72. Изучение курса русского языка по параллельному учебному комплексу // Программы для общеобразовательных учреждений. Русский язык - М.: Просвещение, 1994. - 106 с.
73. Изучение курса русского языка по стабильным учебникам // Программы для общеобразовательных учреждений. Русский язык - М.: Просвещение, 1994.-106 с.
74. Ильясов И.И., Галатенко Н.А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1994. – 208 с.
75. Ильясов И.И. Структура процесса учения.– М.: Изд-во Московского университета, 1986.–200 с.
76. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения родному языку в школе: Учебное пособие для студентов пед. вузов. - М.: Флинта, Наука, 1998.-176 с.
77. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). - М.: Политиздат, 1974. - 328 с.
78. Калинова Г.С., Мягкова А.Н., Резникова Р.З. Подходы к совершенствованию содержания среднего биологического образования // Биология в школе. - 1991. - № 4. - С. 27-31.
79. Капинос В.И. и др. Развитие речи: теория и практика обучения: 5-7 кл.: Книга для учителя. - М.: Линка-Пресс, 1994. - 196 с.
80. Каптерев П.Ф. О разнообразии и единстве общеобразовательных курсов // Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в. /Сост. П.А. Лебедев. - М.: Педагогика, 1990. – С. 222-232.

81. Колмакова М.Н. Как быть со средним образованием? // Советская педагогика. – 1991. - № 2.- С.43-49.
82. Коменский Я.А. Избр. пед. соч. – М.: Просвещение, 1955. – 370 с.
83. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: Пособие для учителя. /С.С. Артемьева, Е.В. Дожданова, Л.Ю. Денискина и др.; Под ред. Е.И. Пассова, В.Б. Царьковой. - М.: Просвещение, 1993. - 127 с.
84. Кубанцев Б.С. Значение целенаправленности и логики обучения // Биология в школе. - 1991. - № 5. - С. 19-22.
85. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: Учебно-практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. - Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001. - 160 с.
86. Ландшеер В. де. Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы: вопросы образования. – 1988. - № 1. – С. 27-38.
87. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. - М.: Высшая школа, 1991. - 224 с.
88. Леонтьев А.А. Исследование грамматики // Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А. Леонтьева. - М.: Наука, 1974. - 368 с.
89. Леонтьев А.А. Речевая деятельность // Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А. Леонтьева. - М.: Наука, 1974. - 368 с.
90. Леонтьев А.А. Факторы вариантности речевых высказываний // Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А. Леонтьева. - М.: Наука, 1974. - 368 с.
91. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. - М.: Просвещение, 1969. - 214 с.
92. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1977.- 304 с.

93. Леонтьев А.Н. Общее понятие о деятельности // Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А. Леонтьева. - М.: Наука, 1974. - 368 с.
94. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. - М.: Смысл, 2003. - 484 с.
95. Лернер И.Я. Система методов обучения (дидактический аспект) // Совершенствование методов обучения русскому языку. Пособие для учителей / Сост. А.Ю. Купалова. - М.: Просвещение, 1981. С. 14-27.
96. Логвинов И.И. Имитационное моделирование учебных программ. - М.: Педагогика, 1980. - 127 с.
97. Львов М.Р. Основы теории речи: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 248 с.
98. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ / Пер. с англ.- СПб.: Издательство «Речь», 2002. - 539 с.
99. Макаров В. Русский язык должен стать основой духовного воспитания юношества // Народное образование. - 2001. - № 6. - С. 138-140.
100. Мансуров Н.А. Структурно-целевой метод представления научной информации и его применение в преподавании курса физики. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. - М.:1996. - 170 с.
101. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. - М.: Просвещение, 1990. - 192 с.
102. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. - 720 с.
103. Методика преподавания естествознания в 5-7 классах общеобразовательных учреждений: Книга для учителя / Р.Г. Иванова, Т.В. Иванова, Г.С. Калинова и др. - М.: Просвещение, 1997. - 176 с.

104. Мижериков В.А. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. - Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1998. - 544 с.
105. Миркин Б.М., Наумова Л.Г. Нужен специальный курс «Экология» // Биология в школе. - 1991. - № 6. - С. 28-31.
106. Михайлова С.Ю., Нефедова Р.И. Учимся писать конспекты, рефераты, изложения: Пособие с тестами и ключами. - М.: ЮНВЕС, 1998. - 256 с.
107. Монахов В.М. Тенденции развития содержания общего среднего образования // Советская педагогика. - 1990. - № 2. С. 17-21.
108. Мочалова Н.М., Мочалова О.Б. Технологический подход в обучении школьников. - Казань: Изд-во «Мирас», 1997. - 255 с.
109. Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. – 640 с.
110. Народное образование в СССР. Сборник нормативных актов. Сост. Н.Е. Голубева. - М.: Юридическая литература, 1987. - 333 с.
111. Наумова Л.Г., Миркин Б.М. К изучению основ экологии в школьном курсе «Общая биология» // Биология в школе. - 1991. - № 5. - С. 22-25.
112. Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе: Концепция и программа / Под ред. В.В. Репкина. - Москва - Харьков: Центр педагогических инноваций АПН СССР, 1991. – 67 с.
113. Недачин В.П. Воспитание умственное, или Научное образование // Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в. /Сост. П.А. Лебедев. - М.: Педагогика, 1990. – С. 473-475.
114. Никандров Н.Д. Россия - ценности общества на рубеже XXI века. – М.: МИРОС, 1997. – 144 с.
115. Нойнер Г. Вопросы теории социалистического общего образования. Пер. с нем. - М.: Педагогика, 1975. - 238 с.

116. Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) / Под ред. З.И. Равкина. – М.: НТПиО РАО, 1995. – 613 с.
117. Общая психология. - М.: 1973. - 507 с.
118. Обязательный минимум. Предисловие В.В. Фирсова // Народное образование. - 2003. - № 9. - С. 203-206.
119. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб.: РХГИ, 2004. – 520 с.
120. Оконь В. Основы проблемного обучения.-М.:Просвещение, 1968.- 208 с.
121. Опыт системного исследования психики ребенка. / Под ред. Н.И. Непомнящей; Науч.-иссл. ин-т общей и пед. психологии АПН СССР. - М.: Педагогика, 1975. - 231 с.
122. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы // Сборник документов и материалов. - М.:1984. - С.44.
123. Основы дидактики. Под ред. Б.П. Есипова. - М.: Просвещение, 1967. - 472 с.
124. Оценка качества подготовки выпускников основной школы по русскому языку / Н.М. Шанский, М.Т. Баранов, В.И. Капинос и др. - М.: Дрофа, 2000.- 80 с.
125. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить: Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1974. - 144 с.
126. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. - М.: Просвещение, 1991. - 225 с.
127. Педагогические мастерские: Франция - Россия / Сост. Э.С. Соколова, И.А. Мухина. Под ред. Э.С. Соколовой. Пер. с фр. Л.М. Беляевой. - М.: Новая школа, 1997. - 128 с.
128. Песталоцци И.Г. Избр. пед. произведения: В 3 т. Т.3. – М.: Просвещение, 1965. – 374 с.

129. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. / Пер. с фр. - М.: Просвещение, 1969. - 659 с.
130. Платонов К.К. О системе психологии. - М.: Мысль, 1972. - 216 с.
131. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология.-М.:Высшая школа,1973.-256 с.
132. Пожилова Л., Сафиуллина Я. Как работать над сочинением. - Казань: Изд-во Казанского университета, 1978. - 160 с.
133. Примерные программы среднего (полного) общего образования / Сост. Н.Н. Гара, Ю.И. Дик. - М.: Дрофа, 2000. - 464 с.
134. Программы для общеобразовательных учебных заведений. Русский язык. - М.: Просвещение, 1992. - 192 с.
135. Психология. Словарь / Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с.
136. Психология и педагогика (Конспект лекций в схемах) / Сост. В.П. Водопьянов. – М.: Изд-во ПРИОР, 2001. – 96 с.
137. Репкин В.В. Русский язык. 6 класс. Программа развивающего обучения. Лексика и фразеология. Словообразование, Морфология. Учебное пособие для 6-го класса. - Томск - Харьков: Пеленг, 1996. - 189 с.
138. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. / Пер. с англ. - М.: Смысл, 2002.-127 с.
139. Российская педагогическая энциклопедия в 2-х т. - М.: Научное изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1999.
140. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика,1976.- 416 с.
141. Сагатовский В.И. Философия развивающейся гармонии (Философские основы мировоззрения). Часть III: Антропология (Человек и мир: укоренена ли Вселенная в Человеке?). Заключение: Мировоззрение для XXI столетия? - СПб.: ООО «Петрополис», 1999. - 288 с.

142. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. - М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. - 272 с.
143. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 350 с.
144. Сиповский В.Д. Образование и школа // Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в. /Сост. П.А. Лебедев. - М.: Педагогика, 1990. – С. 380-381.
145. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. - М.: Педагогика, 1984. - 96 с.
146. Скаткин М.Н., Краевский В.В. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
147. Степашко Л. Перспективы не ясны. Отклик на статью В.М. Монахова // Советская педагогика. - 1991. - № 3. С. 156-159.
148. Стоюнин В.Я. Мысли о наших гимназиях // Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в. /Сост. П.А. Лебедев. - М.: Педагогика, 1990. – С. 73-76.
149. Стоюнин В.Я. Руководство для преподавателей русского языка в младших классах среднеучебных заведений // Хрестоматия по методике русского языка: Методы обучения русскому языку в общеобразовательных учреждениях: Пособие для учителя. / Автор - сост. М.Р. Львов. - М.: Просвещение, 1996. С. 93-95.
150. Талызина Н.Ф. Методика составления обучающих программ. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. - 46 с.
151. Теоретические основы процесса обучения в советской школе. / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. - М.: Педагогика, 1989. - 320 с.
152. Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка // Хрестоматия по методике русского языка: Методы обучения русскому

- языку в общеобразовательных учреждениях: Пособие для учителя. / Автор - сост. М.Р. Львов. - М.: Просвещение, 1996. С.87-92.
153. Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении // Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в. /Сост. П.А. Лебедев. - М.: Педагогика, 1990. - 608 с.
154. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в./Сост. П.А.Лебедев. - М.: Педагогика, 1990. -608 с.
155. Федеральный базовый компонент биологического образования (элементы временного стандарта)//Биология в школе.- 1993.- № 5.- С. 32-40.
156. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. - М.: Просвещение, 1984. - 160 с.
157. Философские вопросы кибернетики. - М.: Соцэкгиз,1961. - 392 с.
158. Философский энциклопедический словарь. - М.: Советская энциклопедия, 1989.
159. Химик И.А. Как преподавать мировую художественную культуру: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1992. – 160 с.
160. Хрестоматия по методике русского языка: Методы обучения русскому языку в общеобразовательных учреждениях: Пособие для учителя. / Автор - сост. М.Р. Львов. - М.: Просвещение, 1996. - 352 с.
161. Хрипкова А.Г., Мягкова А.Н., Калинова Г.С. О создании интегрированного курса «Естествознание» // Биология в школе. - 1988. - № 5. - С. 20-26.
162. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения. Пособие для учителя. - М.:ВЛАДОС, 2000.- 320 с.
163. Хуторской А.В. Технология эвристического обучения. // Школьные технологии. - 1998. - № 4. С. 55-75.
164. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. - М.: Народное образование, 1996. - 160 с.

165. Шабунин Л.Е. Синергетические ориентиры преобразования учебной темы в открытый текст // Тезисы докладов на VII годичном собрании ЮО РАО. – Майкоп: Издательство РГПУ, 2000. С. 305.
166. Шамова Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. - 384 с.
167. Шрагина Л.И., Меерович М.И. Педагогика творчества: возможности ТРИЗ как образовательной технологии // Школьные технологии. - 1997. - № 1. С. 35-47.
168. Щукина Г.И. Проблемы познавательного интереса в педагогике. - М.: Педагогика, 1971. - 352 с.
169. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
170. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. // Вопросы психологии. - 1971. - № 1.
171. Энциклопедия психологических тестов. Личность, мотивация, потребность. – М.: ООО «Издательство АСТ», 1997. – 300 с.
172. Юркевич П.Д. Непосредственное нравственное влияние // Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX в. /Сост. П.А. Лебедев. - М.: Педагогика, 1990. – С. 165-171.
173. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. – Вильнюс: Минвуз Литовской ССР, 1989. - 263 с.
174. Якиманская И.С. Знания и мышление школьника.- М.:Знание,1985.- 48 с.
175. Якиманская И.С. Развивающее обучение. - М.: Педагогика, 1979. - 144 с.
176. Arnot, M. From reproduction to transformation. – British Journal of Sociology of Education. – 1982. - № 3. – P. 93-103.
177. Broudy H.S. Impact of Minimum Competency Testing on Curriculum // Minimum Competency Achievement Testing. – Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, 1980. – P. 108-123.

178. Eisner, E.W. five conception of curriculum: their roots and implications for curriculum planning / E.W. Einser, E. Vallance // Dans: Einser, E.W., Vallance, E. (dir. publ.). *Conflicting conceptions of curriculum*. – Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, 1974. – P. 1-19.
179. Hager P. Competency standards a help oe hindrance? An Australian perspective // *The vocational aspect of education*. – 1995. – Vol. 47, № 2. – P. 141-151.
180. Querido R.M. *Creativity in Education: The Waldorf Approach*. – San Francisco, H.S. Dakin Company, 1987. – 87 p.
181. Toepfer, C. Jr. Curriculum design and neuro-psychological development // *The Journal of Research and Development in Education*. – 1982, Spring. – 15,3. – P. 1-11.

Приложение 1.**Примеры контекстных задач для организации учебно-познавательной деятельности школьников*****1. Контекстные задачи мотивационного характера***

Учебная дисциплина «Русский (родной) язык»

1. Тема «Сравнительная степень прилагательных».

Учитель предлагает детям: «Давайте похвастаемся! Я буду хвалиться тем, что имею, а вы должны меня «перехвастать». Начинайте фразу со слов: «А у меня еще...». Затем следует примерно такой диалог:

- У меня красивое платье!
- А у меня еще красивее!
- У меня толстая коса!
- А у меня еще толще!
- У меня почерк аккуратный!
- А у меня еще аккуратнее!
- У меня хорошее зрение!
- А у меня еще лучше!

Далее следует вопрос учителя: «Какие слова помогли вам меня «перехвастать»? Почему?» Чтобы объяснить, почему именно эти слова были использованы детьми в шутовском диалоге с учителем, необходимо выяснить, что это за слова, каково их грамматическое значение и функция в речи. Таким образом, ученики выходят на постановку учебной задачи, связанную с приобретением знаний о сравнительной степени прилагательных.

2. Тема «Вид глагола».

Учитель предлагает детям мысленно представить себя участниками следующей ситуации.

С Олимпийских игр возвращаются в Ижевск наши прославленные лыжники и биатлонисты. Огромное количество их поклонников и болельщиков собрались в аэропорту, чтобы приветствовать прибывающих спортсменов. В руках у встречающих флаги, транспаранты, цветы, воздушные шары. Организаторы встречи решили предложить присутствующим начать приветствовать олимпийцев тогда, когда самолет еще будет находиться в воздухе. Один инструктор сказал своей группе встречающих: «Машите флагами и шарами, когда самолет будет подлетать к аэродрому». Другой сформулировал свою инструкцию иначе: «Машите флагами и шарами, когда самолет подлетит к аэродрому».

Как вы думаете, организованно ли прошла церемония приветствия: одновременно ли группы встречающих начали размахивать своими флагами? (Нет.) Почему? Обсуждая ответ на этот вопрос, дети приходят к выводу, что причина несогласованности действий в едва уловимом, на первый взгляд, различии между словами «подлетит» и «будет подлетать». Чтобы научно объяснить это различие, необходимо выяснить, по какому грамматическому признаку противопоставлены эти слова. Таким образом обеспечивается выход на учебную задачу.

3. Тема «Грамматическое значение слова»

На доске записаны три слова: охотник, убить, медведь. Учитель сообщает о том, что один иностранец, приехавший в Россию, выучил много русских слов, но совершенно не позаботился о знании грамматики. Однажды, рассказывая своим русским друзьям о случае на охоте, он произнес такую фразу: «Охотник убить медведь». О чем хотел сообщить иностранец? (Охотник убил медведя). А вы уверены, что именно о такой ситуации в лесу должна была идти речь? Какие возможны варианты? Сравните полученные результаты. Что и почему мы изменяли в трех данных нам словах, чтобы получились разные, но связные высказывания? Сформулируйте проблему, к обсуждению которой мы с вами уже фактически приступили.

Автор задач – Блинова Е.Р.

Учебная дисциплина «Литература»

1. Идейное содержание рассказа И.А. Бунина "Господин из Сан-Франциско"

Учитель читает притчу: Некий молодой человек шел по грязной дороге и вдруг увидел в грязи золотую монету. Пошел дальше в поисках других монет. И, действительно, они иногда попадались ему под ногами. Так прошла жизнь. Когда он умирал, его, глубокого старца, спросили: «Что такое жизнь?» Он ответил: «Жизнь - грязная дорога, на которой иногда попадаются золотые монеты».

А как бы вы ответили на вопрос, что такое жизнь? Запишите свой ответ.

2. Тема «Личность и судьба А.С. Грибоедова»

Вспомните или придумайте ситуацию, для оценки которой вы могли бы использовать слова – «горе от ума». Насколько актуальна эта проблема для вас лично?

После обсуждения учитель говорит: «Горе от ума» – так называется комедия А.С. Грибоедова. На постаменте одного из памятников этому писателю высечено название этой комедии как формула его судьбы. Как заметил один из исследователей творчества драматурга А.Д. Алферов, "и имя Грибоедова, и его жизнь, и его пьеса слились в какое-то одно нераздельное Горе от ума". Познакомьтесь с кратким описанием жизни Грибоедова и выскажите свое мнение, какое отношение имеет эта фраза к его судьбе.

3. Тема «Жанр поучения в древнерусской литературе»

- Представьте, что вас попросили создать сборник поучений, обращенный к вашим сверстникам. Предложите свое поучение и объясните, почему именно оно должно быть воспринято читателями.

Затем каждой группе учащихся выдается набор карточек, которые содержат отрывки из "Поучения Владимира Мономаха". Учащимся предлагается выбрать себе одну карточку и попытаться объяснить смысл и актуальность данного поучения.

4. Тема «Образ Мицыри в одноименной поэме М.Ю. Лермонтова»

- Запишите слово «монастырь» и слова - ассоциации к нему. Поделитесь своими ассоциациями, попытайтесь объяснить их.

Далее учитель говорит детям о том, что обычно обитателям монастыря не разрешается общаться с мирянами.

- Однако, если бы вам представилась такая возможность, какие вопросы вы бы хотели задать монахам? Запишите их.

Авторы задач – Блинова Е.Р., а также Ковальчукова А.В. Костенкова Л.В., учителя русского языка и литературы школ Удмуртской Республики.

Учебная дисциплина «Биология»

1. Тема «Строение насекомых».

Текст задачи: Вы отправились в туристический поход, но, собираясь в дорогу, забыли положить в рюкзак режущие инструменты (нож, ножницы и т.п.). Во время похода вам захотелось выпить молока, которое хранится, как известно, в полиэтиленовых пакетах. Какие способы решения данной проблемы (извлечения молока из пакета) вы могли бы предложить?

И далее – выход на учебную проблему: Как, по-вашему, решают подобную проблему (добывания пищи) насекомые? Какими из предложенных вами способов они могли бы воспользоваться? Что им для этого надо иметь?

5. Тема «Сельскохозяйственные растения»

Текст задачи. За окном осень – время сбора урожая. Пройдитесь мысленно по огороду и выберите растения для нашей импровизированной сельскохозяйственной выставки. Нарисуйте их. Вывешивая свои рисунки на доску, объедините их в группу.

Детям не задаются основания для классификации растений, поэтому после оформления «выставки», задаются вопросы: почему вы распределили растения по группам именно таким образом? Что объединяет одни растения и чем они отличаются от других?

6. Тема «Семейство злаков».

На столах для каждой группы заранее разложены букеты с полевыми цветами, где обязательно среди сурепки, васильков и гвоздики-травянки будут и дикорастущие злаки: мятлик, трясунка, костер и т.д.

Затем начинается диалог с классом:

- Летом так приятно пройти босиком, ощутить прохладу мягкого зеленого ковра; прилечь на берегу речки или полянке после долгого похода. А какие растения оказываются у нас под ногами?
- Цветы и трава!
- Выберите из букета на вашем столе растение «Трава» и составьте его паспорт, где фамилией будет класс, отчеством - семейство, а именем - видовое название.

Это задание всегда приводит детей в недоумение: во-первых, сразу становится понятно, что нет такого одного-единственного растения под названием «трава», во-вторых, они не воспринимают траву как цветковое растение. Возникают вопросы, на которые у детей пока что нет собственных ответов. Этот момент затруднения, удивления и становится началом поиска новых знаний.

7. Тема «Синтез белка».

Перед уроком ребята объединяются в группы в соответствии с вытянутым жребием. Каждая группа – это коллектив ученых одного из научно-исследовательских институтов мира: Национальный японский университет (Япония, Токио); Институт геномной инженерии (Россия, Санкт-Петербург); Оксфордский университет (Англия, Оксфорд); Секретная лаборатория FB 1 (США, штат Вашингтон).

Учитель сообщает:

- Господа! Разрешите Вас поздравить, сегодня ночью установлен первый межгалактический контакт. Землянами был получен и расшифрован сигнал с межгалактического корабля. Однако сообщение тревожное: инопланетяне просят о срочной помощи. Вот начало их сообщения:

«SOS! Земляне! Космический корабль, терпящий бедствие в 7 парсеках от планеты Земля, просит Вас о помощи. На борту корабля зафиксирован вспышка космической чумы. Аппарат, способный произвести необходимый белок-антитело, вышел из строя. Просим Вас прислать с космическим зондом, прибывающим через 61 200 секунд на Вашу планету, 8 тыс. синтезированных молекул белка (ген, шифрующий белок, прилагается)».

Однако, так как связь была неустойчива и постоянно прерывалась, последующие фрагменты сообщения перепутались. Господа ученые, мы просим Вас восстановить первоначальный вид послания.

Далее учащимся предлагаются фрагменты текста, описывающие процесс синтеза белка, который им необходимо восстановить, а также раздаточный материал: таблица, где с помощью условных знаков обозначен участок ДНК (ген), кодирующий необходимый белок; коробочки с «аминокислотами» – разноцветными пластмассовыми шариками; длинные толстые иглы с нитью – «пептидной связью», на которую можно нанизать необходимые аминокислоты в необходимой последовательности.

Дальнейшая работа учащихся и представляет собой самостоятельное исследование, направленное на понимание механизма синтеза белка.

Авторы задач – Лимонова Т.Л. Шиляева И.М., Федотова Н.Н., учителя биологии школ Удмуртской Республики.

Учебная дисциплина «История»

1. Тема «Отечественная война 1812 года. Сдача Москвы. Бегство французов» в курсе истории.

Текст задачи: Итак, Бородинское сражение закончилось полной победой русской армии. Дальнейший успех дела зависит от правильно выбранной стратегии. Каждый из вас сейчас – фельдмаршал Кутузов. Предложите свой вариант дальнейших действий.

Независимо от того, какими будут варианты ответов, в процессе решения предложенной задачи у учащихся все равно возникает вопрос: а как оно было на самом деле? Получить на него ответ важно совсем не потому, что это программный материал, обязательный для изучения, а для того, чтобы узнать, какой *из меня* получился Кутузов? И вслед за тем: почему же Кутузов выбрал столь «нелогичный» вариант? К чему это привело? Что вообще нужно знать и учитывать, решая такие вопросы, от которых зависит судьба, моя собственная и других людей? Как видим, здесь переплетаются вопросы, представляющие собой информационный запрос, и вопросы к самому себе и о самом себе, что и делает новое знание личностно значимым.

2. Тема «Россия накануне Февральской буржуазно-демократической революции 1917 г.». Подтема «Отречение от престола царя Николая II».

Текст задачи. Подумайте и запишите, что или кто в вашей жизни является для вас самым дорогим, ценным, необходимым? Подумайте и запишите, какие причины могли бы заставить вас от этого отречься?

После обсуждения и записи на доске перечня причин учитель говорит о том, что в феврале 1917 г. царь Николай II отрекся от престола – от того, что составляло суть и смысл его жизни.

- Как вы думаете, какие из предложенных вами причин могли повлиять на это решение царя? Обоснуйте свое мнение.

Для ответа на поставленный вопрос учащимся, конечно же, необходимо знание фактов истории. Таким образом, информационный вопрос

сформирован и возможен переход к заинтересованному, «пристрастному» (А.Н. Леонтьев) изучению темы

Авторы задач – Блинова Е.Р. и Комарова О.В., учитель истории.

Учебная дисциплина «Физика»

1. Тема «Плавание тел. Архимедова сила»

Текст задачи. Ребята, кто из вас катался на плоту? Поделитесь своими впечатлениями. Ноги не промочили? Плот не переворачивался? Я помню, как в детстве мне тоже очень хотелось прокатиться с мальчишками на плоту, но было ужасно страшно: вдруг перевернется? Ведь бывали случаи... И все же! И на плотях люди катаются, сплавляются по рекам, и даже на льдинах! Значит, можно сделать так, чтобы было не опасно? Пожалуйста, нарисуйте себя на плоту, на котором вам не страшно было бы пуститься в плавание.

Далее организуется выставка рисунков. Учитель просит авторов прокомментировать свои работы: Из каких материалов сделаны ваши плоты? Почему? Как вы думаете, из каких еще материалов можно было бы изготовить плот?

На следующем этапе работы предлагается практическая работа по выяснению плавучести тел из различных материалов.

Автор задачи - Шкляева Н.В., учитель физики.

2. Контекстные задачи прикладного характера

Учебная дисциплина «Русский (родной) язык»

1. Тема «Диалог». Провести и записать интервью по определенной теме. Задание имеет смысл только тогда, когда материалы этого интервью будут реально кем-то востребованы. Поэтому планируется соответствующая ситуация: подготовка к сочинению на историческую или общественно-политическую тему – и интервью у родителей; подготовка к диспуту на

нравственно-этическую тему – интервью у друзей, знакомых; подготовка школьной стенгазеты – интервью у учителей и школьников и т.п.

2. Тема «Степени сравнения прилагательных». Составляем коллективную «Книгу рекордов Гиннеса» нашего класса. Каждый должен придумать и написать статью о своих собственных достижениях и рекордах (и в шутку, и всерьез), используя прилагательные в сравнительной и превосходной степени.

3. Тема «Однородные члены предложения». Накануне Нового года в школе проводится выставка поделок и украшений для новогодней елки. Дети получают задание: *создать рекламный проспект для новогодней экспозиции нашего класса.* Лучшие из них (по мнению самих учащихся) действительно развешиваются по всей школе.

Приложение 2.**Примеры учебных занятий – мастерских по русскому языку,
разработанных в логике личностно-ориентированного образования*****Зачем нужно изучать родной язык?****Вводная мастерская в 5 классе*

Автор – Блинова Е.Р.

Цель занятия - способствовать осознанию учащимися необходимости изучения родного языка для развития и совершенствования собственной речи.

1 этап – предъявление контекстной задачи.

На доске записана фраза:

ЯЗЫК МОЙ – ВРАГ МОЙ

Запишите это предложение и поставьте в конце вопросительный или восклицательный знак.

Поднятием руки выясняется, кто какой знак поставил. *Объясните свой выбор (по желанию).*

2 этап – подготовка к осознанию учебной проблемы и самостоятельному формулированию ее в виде вопросов

Чтение учителем текста.

«Однажды богатый грек Ксанф приказал своему рабу, знаменитому баснописцу Эзопу, купить самую лучшую вещь в мире. Эзоп пошел на базар и принес ...язык. – «Хорошо. Иди опять на базар и принеси теперь самую худшую в мире вещь», - сказал Ксанф. Эзоп ушел и принес ...язык. Тогда Ксанф удивился и спросил Эзопа...

Запишите вопросы, которые, по вашему мнению, задал Ксанф Эзопу и которые вы бы задали ему.

3 этап – самостоятельное построение новых знаний и ценностно-смыслового отношения к проблеме.

Прочитайте данные тексты, попробуйте найти в них ответы на свои вопросы.

1) Как его зовут?

Спасибо, здравствуйте, простите

Произносить он не привык.

Простого слова *извините*

Не одолел его язык.

Не скажет он друзьям по школе:

Алеша, Петя, Ваня, Толя.

Своих друзей зовет он только:

Алешка, Петька, Ванька, Толька.

(М. Червинский)

2) Я, эта... в кино... Клевый фильм. В общем, эта... ну... здорово!.. Он как даст ему, а он... эта... значит, это самое... как... упал. А он, так сказать, того... удрал. Здорово!

3) Получил Ваня записку: «Выходи в 5 вечера на пустырь, принеси мечи. Васька».

Встретились ребята в назначенный срок, только совсем не рады встрече. Вася-то в футбол решил играть, друзей созвал для этого, на команды разделил. А все дело испортил Ваня: вместо мячей принес пластмассовые мечи... Кто же виноват в этом недоразумении?

4) Словом можно убить... Словом можно продать, и предать, и купить, слово можно в разящий свинец перелить. (В. Шефнер).

Обсуждение прочитанного в группе, затем – в классе.

4 этап – выполнение задания рефлексивного характера.

Чтение учителем текста:

- Ух, сколько у нас в этом году новых предметов! И история, и литература, и английский язык...
- Здорово! А русский зачем?
- Как зачем? Это же наш родной язык.
- Ну и что? Говорить по-русски мы давно умеем. Читать и писать научились. Зачем же опять учиться тому, что мы и так знаем?

Напишите свое мнение по данному вопросу.

Завершается занятие чтением написанных учениками текстов.

Разговор игрушек

Мастерская» в 5 классе по учебной теме «Диалог»

Автор – Телегина Г.В., учитель русского языка и литературы.

Цели занятия:

- организовать самостоятельное построение знаний о правилах пунктуации при написании диалога;
- способствовать осознанию необходимости соблюдения данных правил.

К данному занятию дети получили задание – принести в класс свои любимые игрушки.

1 этап – предъявление контекстной задачи.

- *Сегодня на уроке вместе с вами ваши любимые игрушки. Давайте посмотрим на них.*

Дети ходят по классу, рассматривают чужие игрушки, показывают свои собственные, отвечают друг другу на возникшие вопросы.

- *Пока вы рассматривали игрушки, они тоже решили друг с другом познакомиться. Между теми, кто оказался на одной парте, произошел разговор. Запишите его. Поменяйтесь местами с соседями по парте. Прочитайте записанный ими разговор игрушек. Продолжите его.*

Дети парами сочиняют и записывают тексты – диалоги игрушек. Однако, не зная правил оформления диалога на письме, естественно, выполняют работу с нарушением этих норм.

2 этап – постановка учебной задачи.

- *Вернитесь на свои места. Прочитайте, что дописали к вашему тексту соседи. Все ли вам понятно из написанного? Не возникли какие-нибудь вопросы?*

Дети отмечают, что не все понятно. Возникает вопрос: кому принадлежат те или иные слова (реплики)?

- *Подумайте, почему так получилось?*

Дети делают вывод, что в разговоре участвует несколько собеседников, поэтому необходимо ввести специальные обозначения для отдельных реплик, чтобы было понятно, кому они принадлежат.

3 этап – решение учебной задачи, самостоятельное построение новых знаний и ценностно-смыслового отношения к ним.

Учитель предлагает учащимся высказать свои предложения, затем - сформулировать их более четко, используя специальные термины, принятые в науке. Для этого детям выдаются информационные карточки с определениями понятий «диалог» и «реплика».

После чтения и обсуждения прочитанного учитель предлагает вернуться к своим записям разговора игрушек:

- *Что нужно сделать, чтобы ваши записи стали понятными?*

Дети редактируют свои тексты, применяя только что изученные способы выделения реплик разных участников диалога . Исправленные варианты вывешивают в классе.

4 этап – задание рефлексивного характера.

- *Как вы думаете, почему нам целесообразно использовать общепринятый способ записи диалога?*

Сложные мысли

Мастерская в 8 классе по теме "Сложное предложение".

Автор – Ковальчукова А.В., учитель русского языка и литературы.

Цели занятия:

- организовать самостоятельную работу по построению новых знаний о сложном предложении и его роли в художественном тексте;
- способствовать осознанию роли сложных предложений в создании текста и подтекста, в отражении авторского видения мира, его отношения к предмету высказывания.

1 этап – предъявление контекстной задачи.

- *Н. Карамзин писал: "Богатство языка есть богатство мыслей".*

Прокомментируйте данную фразу, ваше понимание ее смысла.

Ребята обмениваются мнениями.

2 этап – постановка учебной задачи.

- *Сформулируйте критерии, на основании которых вы определяете, что язык данного произведения или человека богат.*

Предложенные учениками критерии записываются на доске.

3 этап – самостоятельное построение знаний

Познакомьтесь с двумя вариантами одного и того же текста:

Было уже часов десять вечера, и над садом светила полная луна.

Было уже часов десять вечера. Над садом светила полная луна.

Подумайте, если бы вы были писателем, то какой из этих двух вариантов выбрали бы для описания вечера. Почему?

После обмена мнениями ребята выполняют следующее задание:

- *Из этих двух простых предложений составьте сложные разных видов, с союзами и без них.*

Предложения, составленные учащимися, выборочно записываются на доске, но так, чтобы были представлены все 3 варианта: сложносочиненное, сложноподчиненное и бессоюзное сложные предложения.

- *Объясните, как вы думаете, какой смысл мы вкладываем в использование тех или иных союзов, в постановку тех или иных знаков препинания.*

Коллективное обсуждение ответов учащихся.

- *Подумайте, в какие группы и по какому признаку можно объединить данные предложения. Составьте схему.*

После записи и обсуждения составленных схем учащимся предлагается сравнить результаты своей работы с текстом учебника и внести коррективы, если это понадобится.

- Проанализируйте данное предложение, ориентируясь на составленную вами схему:

Мимоходом только глянула в окно.

И я понял, что люблю ее давно.

(И. Анненский).

- Вы сейчас - художники слова. Ваша задача - нарисовать с помощью слов картину под названием "В дороге".

Ребята читают созданные ими тексты в группах, а затем, выборочно, всему классу.

- Оцените созданные вами тексты, ориентируясь на те критерии, которые были вами определены в начале занятия.

Представители групп докладывают общие результаты проделанной работы.

- И.С. Тургенев тоже создал текст на данную тему:

Утро туманное, утро седое,
Нивы печальные, снегом покрытые,
Нехотя вспомнишь и время былое,
Вспомнишь и лица, давно позабытые.

Проанализируйте, какие средства выразительности использует автор, что обогащает его язык.

4 этап – выполнение задания рефлексивного характера.

- Подумайте и сформулируйте ответ на вопрос: "Зачем мне нужно изучать сложные предложения?".

Домашнее задание: понаблюдайте за языком какого-нибудь писателя или поэта. Какие предложения он предпочитает использовать? Почему?

**Авторская программа спецкурса
«Отбор и конструирование содержания учебной дисциплины в
личностно-ориентированном образовании»
для слушателей курсов повышения квалификации**

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Содержание обучения является одним из важнейших компонентов любой образовательной системы. Содержание образования как педагогическая категория имеет разные определения в зависимости от теоретических оснований того или иного подхода к образованию, педагогических взглядов авторов концепций содержания образования. В современных условиях, когда в педагогической науке и практике реально сосуществуют две основные парадигмы образования: традиционная (знаниево-ориентированная) и личностно-ориентированная, учителю необходимо знать и понимать специфику не только образовательного процесса, но и содержания обучения в разных образовательных парадигмах. а также основные подходы к его отбору и конструированию.

Основное место в содержании данного модуля отводится вопросам сущности, структуры, отбора и конструирования содержания обучения в личностно-ориентированном образовательном процессе. Здесь рассматривается авторская концепция содержания учебной дисциплины, отличная от концепций, созданных в рамках традиционной педагогики. Отказ от традиционного взгляда на содержание образования связан с общей ориентацией современной школы на личностное развитие как приоритетную цель образования. Традиционное же понимание содержания учебной дисциплины как суммы знаний, умений, навыков, которая должна быть передана от учителя к ученику и усвоена последним, не адекватно целям

личностного развития, не соответствует современным концепциям личностно развивающего образования.

Знание специфики содержания учебной дисциплины в личностно развивающем образовании позволит педагогу грамотно осуществлять его отбор и конструировать оптимальную систему учебных проблем и заданий для проведения занятий.

Программа спецкурса составлена с учетом Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, квалификационных требований к учителю общеобразовательной школы, современных тенденций развития общего образования, а также актуальных проблем школьной практики и информационных запросов педагогов.

Данный спецкурс рассчитан на 36 часов: 15 часов – теоретические занятия, 21 час – практические.

По завершении изучения данного спецкурса слушатели будут компетентны: 1) в *описании* структуры содержания учебной дисциплины; 2) в *описании* основных единиц содержания; 3) в *конструировании* учебного содержания в виде личностно значимых учебных проблем; 4) в *конструировании* системы заданий для проведения различных видов учебных занятий в структуре завершенного учебного цикла; 5) в *отборе* учебных текстов.

УЧЕБНЫЙ ПЛАН

№	Название учебного модуля	Количество часов		
		Всего	Лекц.	Практ
УМ 1	:Цели и ценности личностно-ориентированного образования	4	2	2
УМ 2	Требования к содержанию учебной дисциплины в личностно-ориентированном образовании	2	1	1
УМ 3	3 компонента в структуре содержания учебной дисциплины. Единицы каждого компонента.	2	2	-
УМ 4	Технология отбора содержания учебной	4	2	2

	дисциплины для построения идеальной модели планируемого результата образовательного процесса			
УМ 5	Три уровня в идеальной модели содержания образования	4	3	1
УМ 6	Личностно значимая учебная проблема, ее сущность, источники, роль в процессе учения	4	2	2
УМ 7	Учебный материал как система заданий для организации процесса учения	8	2	6
УМ 8	Текст как культурный аналог образовательного продукта учащихся	2	1	1
КМ 1	Методическая разработка системы заданий для определенной учебной темы	6	-	6
Итого		36	15	21

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

№ УМ	№ УЭ	Название учебных элементов	Количество часов		
			Всего	Лекц	Прак т.
УМ 1		Цели и ценности личностно-ориентированного образования	4	2	2
	УЭ 1	Развитие личности как цель образовательного процесса	1	1	-
	УЭ 2	Сущность понятия «личность». Показатели личностной зрелости	1	-	1
	УЭ 3	Требования к организации учебного процесса в личностно-ориентированном образовании	1	1	-
	УЭ 4	Специфика деятельности учащихся в личностно-ориентированном образовательном процессе	1	-	1
УМ 2		Требования к содержанию учебной дисциплины в личностно-ориентированном образовании	2	1	1
	УЭ 1	Специфика целей обучения в личностно-ориентированном образовании	1	-	1
	УЭ 2	Специфика содержания личностно-ориентированного образования	1	1	-
УМ 3		3 компонента в структуре содержания	2	2	-

		учебной дисциплины. Единицы каждого компонента			
	УЭ 1	Идеальная модель содержания образования. Умение как основная единица планируемых результатов обучения	1	1	-
	УЭ 2	Учебное содержание как предмет деятельности учащихся. Личностно значимая учебная проблема как единица учебного содержания	0,5	0,5	-
	УЭ 3	Учебный материал как система заданий, обеспечивающих организацию самостоятельной деятельности учащихся в процессе учения	0,5	0,5	-
УМ 4		Технология отбора содержания учебной дисциплины для построения идеальной модели планируемого результата образовательного процесса	4	2	2
	УЭ 1	Структура специфически предметной деятельности как модель содержания образования	2	2	-
	УЭ 2	Описание видов специфически предметной деятельности в конкретной учебной дисциплине	2	-	2
УМ 5		Три уровня в идеальной модели содержания образования	4	3	1
	УЭ 1	Частнопредметный уровень содержания и соответствующие ему объекты изучения	1	1	-
	УЭ 2	Общепредметный уровень содержания и соответствующие ему объекты изучения	1	1	-
	УЭ 3	Метапредметный уровень содержания и соответствующие ему объекты изучения	1	1	-
	УЭ 4	Описание объектов изучения на частнопредметном, общепредметном и метапредметном уровнях	1	-	1
УМ 6		Личностно значимая учебная проблема, ее сущность, источники, роль в процессе учения	4	2	2
	УЭ 1	Сущность понятия «учебная проблема»	1	1	-
	УЭ 2	Контекст учебной деятельности как источник личностно значимой учебной проблемы	1	1	-

	УЭ 3	Определение и формулирование лично- значимой учебной проблемы для конкретной темы	2	-	2
УМ 7		Учебный материал как система заданий для организации процесса учения	8	2	6
	УЭ 1	Система заданий в структуре целостного учебного цикла	0,5	0,5	-
	УЭ 2	Контекстная задача мотивационного характера и ее аналоги в современных образовательных технологиях	3,5	0,5	3
	УЭ 3	Учебная задача	0,5	0,5	-
	УЭ 4	Специфика задач-упражнений в лично- ориентированном образовательном процессе	1,5	0,5	1
	УЭ 4	Задача рефлексивного характера	1	-	1
	УЭ 5	Контекстная задача прикладного характера	1	-	1
УМ 8		Текст как культурный аналог образовательного продукта учащихся	2	1	1
	УЭ 1	Роль текста в структуре лично- ориентированного образовательного процесса	1	1	-
	УЭ 2	Виды текстов и требования к их отбору для конкретной учебной темы	1	-	1
КМ 1		Методическая разработка системы заданий для определенной учебной темы	6	-	6
Итого			36	15	21

СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

Учебный модуль 1. «ЦЕЛИ И ЦЕННОСТИ ЛИЧНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Обоснование модуля. Данный модуль является вводным в предлагаемом спецкурсе. Он знакомит слушателей с существующими в современной педагогической науке концепциями личности, описанием сущности и механизмов личностного развития, с вытекающими из этого специфическими требованиями к организации лично-ориентированного образовательного

процесса.. Ввиду обилия информации и разноречивых точек зрения по данному вопросу у педагогов-практиков, как правило, либо отсутствуют вовсе, либо имеются искаженные представления о сущности личностно ориентированного образования. Для понимания теоретического фундамента и вытекающей из него специфики содержания личностно-ориентированного содержания учебной дисциплины слушателям необходимо, во-первых, сориентироваться в существующих подходах и концепциях личностно ориентированного образования, во-вторых, определиться в собственном понимании сущности и целей современного образования, соотнести их с имеющимися в науке положениями.

Общая компетентность, или планируемые результаты обучения. После освоения данного модуля слушатели смогут:

- критически осмыслить свое понимание целей и сущности современного образования в сопоставлении с имеющимися в науке подходами;
- установить различия в целях, ценностях, принципах традиционного и личностно ориентированного образования;
- ориентироваться в основных концепциях личностно ориентированного и личностно развивающего образования;
- оценить степень собственной профессиональной и психологической готовности к восприятию идей личностно-ориентированного образования.

Продолжительность обучения данному модулю составляет 4 академических часа, из них 2 часа – теоретические, 2 часа – практические.

Теоретическое содержание модуля. Понятие «образование» в современной педагогике. Цели современного образования. Подходы к определению понятия личности, ее структуры. Развитие личности как цель современного образования, ее конкретизация. Теория свободного воспитания, ее реализация в образовательной практике: идеи Ж.-Ж. Руссо, К. Роджерса,

педагогическая система М. Монтессори, парковая технология С. Балабана. Современные концепции личностно развивающего образования: демократическая концепция образования Дж. Дьюи, деятельностный подход к образовательному процессу Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, построение образовательных систем на основе междисциплинарного системного подхода Э.Н. Гусинского, концепции личностно развивающего образования В.В. Серикова и Е.В. Бондаревской, концепции контекстного обучения Дж. Брунера и А.А. Вербицкого. Общее и различное в современных концепциях личностно ориентированного образования.

Виды и формы практических занятий. 1. Работа с определениями понятия «образование»: оценить и распределить карточки по трем группам: «согласны», «не согласны», «вызывают сомнения, вопросы».

2. Методом мозгового штурма формулирование ответа на вопрос: что следует развивать в наших учениках для того, чтобы реализовать задачу развития личности? Сопоставление собственных представлений о сущности понятия «личность» и ее структуре с имеющимися психологическими теориями личности.

3. На основе имеющегося опыта и с учетом знаний о структуре процесса учения конкретизировать содержание деятельности учащихся на всех этапах учебного цикла.

Список литературы:

1. Агафонов А.Ю. Человек как смысловая модель мира. Прологомены к психологической теории смысла. - Самара: Издательский Дом «БАХРАХ - М», 2000. - 336 с.
 2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1969. - 339 с.
 3. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. – М.: Издательство Московского университета, 1984. – 104 с.
182. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. - Ростов н/Д: Изд-во Ростов. Пед. ун-та, 2000. - 351 с.

183. Брунер Дж. Психология познания. - М.: Прогресс, 1977. - 412 с.
184. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения. - М.: Знание, 1987. - 110 с.
185. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - СПб.: СОЮЗ, 1997. - 224 с.
186. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. - М.: Школа, 1994. - 184 с.
187. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении (Логико-психологические проблемы построения учебных предметов). - М.: Педагогика, 1972. - 424 с.
188. Дьюи Дж. Демократия и образование: Пер. с англ. - М.: Педагогика - Пресс, 2000. - 384 с.
189. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: Учебно-практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. - Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001. - 160 с.
190. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1977. - 304 с.
191. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться./Пер. с англ. - М.: Смысл, 2002. - 127 с.
192. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. - М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. - 272 с.
193. Сорокова М.Г. Система М. Монтессори: Теория и практика. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 384 с.

Виды и формы контроля и оценки уровня компетентности.

Основной формой контроля и оценки компетентности слушателей является рефлексивная самооценка в результате сопоставления собственных первоначальных представлений о сущности личностно ориентированного образования и существующих научных подходов и концепций.

Учебный модуль 2. «ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБРАЗОВАНИИ»

Обоснование модуля. Переориентация системы образования на развитие личности учащихся предполагает, в числе прочих, изменения и в структуре содержания учебных дисциплин: приоритетными становятся деятельностный и аксиологический компоненты содержания. Это, в свою очередь, требует пересмотра существующей системы заданий и способов организации деятельности учащихся по их решению. Без знания специфики личностно-ориентированного содержания учебной дисциплины учитель не сможет достаточно эффективно решать стоящие перед ним новые задачи.

Общая компетентность, или планируемые результаты обучения. После освоения данного модуля слушатели смогут:

- определить и сформулировать личностно значимые цели изучения учебной дисциплины, конкретных ее разделов и тем;
- описать компонентный состав содержания образования;
- объяснить сущность и значение деятельностного и аксиологического компонентов содержания;
- выделить и описать в содержании конкретной учебной темы все составляющие его компоненты.

Продолжительность обучения данному модулю составляет 2 академических часа, из них 1 час – теоретический, 1 час – практический.

Теоретическое содержание модуля. Понятие «триединая образовательная цель», составляющие ее компоненты. Требования к процедуре целеполагания и к формулировкам целей, их связь со стратегической целью образования – развитием личности ученика. Содержание развивающего, обучающего, воспитательного компонентов триединой образовательной цели. Специфические требования к содержанию

учебных дисциплин в личностно-ориентированных образовательных системах: развивающий, деятельностный характер содержания; приоритет творческого и аксиологического компонентов; включение в содержание специфического личностного компонента; концептуальный характер основных элементов содержания взамен преобладающего в традиционном обучении обилия фактологического материала; учет индивидуальных и возрастных особенностей учащихся при определении и формулировании системы заданий, при отборе учебных текстов.

Виды и формы практических занятий: 1. Групповая работа слушателей по анализу и оценке имеющихся в программах обучения формулировок целей изучения конкретной учебной дисциплины. 2. Групповая работа по определению и формулированию данных целей с учетом специфических требований личностно-деятельностного подхода.

Литература:

1. Блинова Е.Р. К вопросу о целеполагании в личностно-ориентированном образовании. // Тезисы докладов 5-й Российской университетско-академической научно-практической конференции. Ч.3. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 2001. С. 17-19.
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. - Ростов н/Д: Изд-во Ростов. Пед. ун-та, 2000. - 351 с.
3. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: Учебно-практическое пособие для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. - Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001. - 160 с.
4. Шамова Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. - 384 с.

Виды и формы контроля и оценки уровня компетентности.
Коллективный анализ и оценка результатов групповой работы по

целеполаганию с использованием в качестве критериев требований к образовательным целям в личностно-ориентированном образовании.

**Учебный модуль 3. «ТРИ КОМПОНЕНТА В СТРУКТУРЕ
СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ.
ЕДИНИЦЫ КАЖДОГО КОМПОНЕНТА»**

Обоснование модуля. Реализация специфических целей личностно-ориентированного образования и специфических требований к его содержанию невозможна без понимания структуры процесса учения и адекватной ей структуры содержания учебной дисциплины.

Общая компетентность, или планируемые результаты обучения. По завершении изучения данного модуля педагог будет уметь:

- описывать структуру содержания учебной дисциплины;
- называть и описывать единицы каждого компонента.

Продолжительность изучения данного модуля составляет 2 часа, которые отводятся на теоретические занятия.

Теоретическое содержание модуля. Структура процесса учения: учебная деятельность в контексте специфически предметной деятельности. Содержание образования как продукт деятельности учения и его идеальная модель как планируемый результат образовательного процесса. Учебное содержание как предмет учебной деятельности. Учебный материал как средство организации и осуществления процесса учения. Умение как единица содержания образования и его идеальной модели. Личностно значимая учебная проблема как единица учебного содержания, ее сущность и источники. Задача как единица учебного материала. Система задач, необходимая и достаточная для реализации завершеного учебного цикла.

Литература:

1. Блинова Е.Р. К проблеме конструирования содержания учебной дисциплины. // Проблемы вузовской и школьной педагогики. Тезисы

- докладов региональной научно-практической конференции «Четвертые Есиповские чтения». – Глазов: Глазовский гос. пед. ин-т, 2001. С. 82-83.
2. Блинова Е.Р. Личностно-деятельностный подход к построению содержания учебной дисциплины. // Система дополнительного профессионального образования на рубеже веков: Материалы юбилейной научно-практической конференции (январь 2004 г.). – Ижевск: Изд-во ИПКиПРО УР, 2004. С. 172-178.
 3. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения. - М.: Знание, 1987. - 110 с.
 4. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М.: Издательство Московского университета, 1986. – 200 с.
 5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1976.- 416 с.

Виды и формы контроля и оценки уровня компетентности. Контроль усвоения модуля осуществляется в ходе лекции, которая проводится в активной форме и предполагает обратную связь со слушателями на предмет понимания ими основных положений данного модуля.

Учебный модуль 4. «ТЕХНОЛОГИЯ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ИДЕАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПЛАНИРУЕМОГО РЕЗУЛЬТАТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА»

Обоснование модуля. В сложившейся практике составления образовательных программ отбор содержания осуществляется преимущественно эмпирическим путем, что приводит к неоправданному включению избыточной информации, ведущей к перегрузке содержания, или, наоборот, к неоправданному выпадению элементов содержания, необходимых для достижения поставленных целей обучения. Реализация личностно-

деятельностного подхода к отбору содержания позволяет избежать этих недочетов, определить оптимальный для достижения планируемых результатов обучения объем содержания учебных дисциплин.

Общая компетентность, или планируемые результаты обучения.

Завершив изучение данного модуля, слушатели будут уметь:

- описывать общую схему структуры деятельности;
- описывать этапы специфически предметной деятельности;
- описывать состав действий и операций в структуре специфически предметной деятельности;
- формулировать цели обучения конкретным действиям и операциям на языке умений;
- составлять блок-схемы учебных модулей.

Продолжительность изучения данного модуля составляет 4 часа, из них 2 часа – теоретические, 2 часа – практические.

Теоретическое содержание модуля. Иерархическая структура деятельности: деятельность – действие – операция. Определение деятельности в ее соотнесении с мотивом и целью; определение действия в его соотнесении с задачами деятельности; определение операции как автоматизированного действия в ее соотнесении со средствами и условиями деятельности. Этапы деятельности: ориентировочный, исполнительный, контрольный. Описание содержания специфически предметной деятельности в соответствии с указанной структурой. Принцип тождественности структуры содержания образования и его идеальной модели структуре специфически предметной деятельности, освоение которой является целью учения. Описание действий и операций, входящих в состав деятельности, на языке умений. Принцип ориентировочной функции знаний. Блок-схема учебного модуля: умение – базовые знания (учебные элементы) – опорные знания (учебные элементы). Тезаурус учебной темы.

Виды и формы практических занятий. Индивидуальная и групповая работа по составлению блок-схем учебных модулей в рамках конкретной предметной темы или раздела курса.

Литература:

1. Блинова Е.Р. К проблеме конструирования содержания учебной дисциплины. // Проблемы вузовской и школьной педагогики. Тезисы докладов региональной научно-практической конференции «Четвертые Есиповские чтения». – Глазов: Глазовский гос. пед. ин-т, 2001. С. 82-83.
2. Блинова Е.Р. Личностно-деятельностный подход к построению содержания учебной дисциплины. // Система дополнительного профессионального образования на рубеже веков: Материалы юбилейной научно-практической конференции (январь 2004 г.). – Ижевск: Изд-во ИПКиПРО УР, 2004. С. 172-178.
3. Ильясов И.И., Галатенко Н.А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине: Пособие для преподавателей. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1994. – 208 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1977.- 304 с.
5. Леонтьев А.Н. Общее понятие о деятельности // Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А. Леонтьева. - М.: Наука, 1974. - 368 с.
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1976.- 416 с.

Виды и формы контроля и оценки компетентности. Коллективный анализ и оценка результатов индивидуальной и групповой работы слушателей по составлению блок-схем учебных модулей.

**Учебный модуль 5. «ТРИ УРОВНЯ В ИДЕАЛЬНОЙ МОДЕЛИ
СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»**

Обоснование модуля. Традиционная методика и практика обучения сосредоточивают главные усилия педагога на формировании предметных знаний и умений учащихся. При этом довольно часто нарушается принцип системности знаний, отсутствует целостность формирующейся картины мира. Причина этого – в отсутствии межпредметного единства содержания и осмысления конкретных предметных знаний на метапредметном (философском, мировоззренческом) уровне. Этот недостаток призвано компенсировать определение и описание в идеальной модели содержания образования трех уровней: частнопредметного, общепредметного и метапредметного.

Общая компетентность, или планируемые результаты обучения. По завершении изучения данного модуля слушатель будет уметь:

- характеризовать сущность и специфику каждого уровня в идеальной модели содержания образования;
- определять и описывать объекты изучения каждого уровня в рамках конкретной предметной темы.

Продолжительность изучения данного модуля составляет 4 часа, из них 3 часа – теоретические, 1 час – практический.

Теоретическое содержание модуля. Три уровня в содержании учебной темы: частнопредметный, общепредметный, метапредметный. Специфика объекта изучения в рамках каждого уровня. Обоснование необходимости включения в структуру содержания учебной темы знаний общепредметного уровня для формирования межпредметных связей, знаний метапредметного уровня для формирования философски-мировоззренческого подхода к анализу и оценке изучаемых объектов и явлений, их роли в мироздании и в жизни человека.

Виды и формы практических занятий. Индивидуальная и групповая работа по заполнению таблицы «Три уровня в содержании учебной темы»

Литература:

1. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения. Пособие для учителя. - М.:ВЛАДОС, 2000.- 320 с.

Виды и формы контроля и оценки компетентности. Коллективный анализ и оценка результатов индивидуальной и групповой работы слушателей по заполнению таблицы «Три уровня в содержании учебной темы».

Учебный модуль 6. «ЛИЧНОСТНО ЗНАЧИМАЯ УЧЕБНАЯ ПРОБЛЕМА, ЕЕ СУЩНОСТЬ, ИСТОЧНИКИ, РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ УЧЕНИЯ».

Обоснование модуля. Теория проблемного обучения хорошо известна учителям, однако проблематизация содержания конкретной учебной темы вызывает у них немалые трудности. В личностно-ориентированном обучении эта задача усложняется еще и потому, что проблемный вопрос, придуманный и сформулированный учителем, должен отвечать критерию личностной значимости, быть ориентирован не только на содержание темы, но и на потребности, интересы ученика. Содержание данного модуля призвано компенсировать имеющиеся трудности и недостатки организации проблемного обучения в школе.

Общая компетентность, или планируемые результаты обучения. Изучив данный модуль, слушатели будут уметь:

- отличать проблемные вопросы и задачи от других типов задач;
- определять и формулировать исходное противоречие как условие происхождения знаний, благодаря которому они становятся необходимыми;
- объяснять смысл понятия «личностная значимость»;
- формулировать личностно значимые учебные проблемы для конкретных разделов и тем в курсе преподаваемого предмета.

Продолжительность изучения модуля составляет 4 часа, из них 2 часа – теоретические, 2 часа – практические.

Теоретическое содержание модуля. Сущность понятий «проблемная ситуация» и «учебная проблема». Источники и механизм возникновения проблемной ситуации. Приемы создания проблемной ситуации в образовательном процессе. Понятие «личностная значимость» (жизненный смысл, личностный смысл). Личностно значимая учебная проблема. Вопрос как материализованная форма проблемы. Алгоритм формулирования личностно значимых учебных проблем.

Литература:

1. Блинова Е.Р. Создание на уроке проблемной ситуации с помощью контекстной задачи. // Образование в современной школе. – 2003. - № 11. – С. 21-31.
2. Блинова Е.Р. Дидактическая организация проблемной ситуации в учебном процессе. // Методический вестник. Вып. 1V. – Ижевск: Изд-во ИУУ УР, 2003. – С. 95-100.
3. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. - М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996.–392 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1977.- 304 с.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 484 с.
6. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с.

Виды и формы практических занятий:

- мастерская «Человек и его мир»;
- групповая работа по формулированию личностно значимых учебных проблем.

Виды и формы контроля:

- коллективный анализ и оценка результатов групповой работы.

Учебный модуль 7. «УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ КАК СИСТЕМА ЗАДАНИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА УЧЕНИЯ»

Обоснование модуля. Организация на уроке самостоятельной продуктивной деятельности учащихся требует от учителя умения формулировать задания, активизирующие и направляющие процесс построения знаний, формирования предметных и общеучебных умений и навыков. Эта задача оказывается сложной для педагогов, привыкших к изложению нового материала, постановке контрольных вопросов и предъявлению прямых требований. Содержание данного модуля призвано помочь педагогам перейти от прямого принуждения к косвенному управлению процессом учения.

Общая компетентность, или планируемые результаты обучения. Изучив данный модуль, педагог сможет:

- описать систему заданий, обеспечивающих организацию самостоятельной работы учащихся на всех этапах учебного цикла;
- конструировать разные типы задач;
- оценивать эффективность конкретных задач для реализации дидактических целей того или иного этапа обучения.

Продолжительность изучения модуля составляет 8 часов, из них 2 часа – теоретические, 6 часов – практические.

Теоретическое содержание модуля. Структура завершеного учебного цикла. Типы задач, соответствующие различным этапам завершеного учебного цикла. Контекстная задача мотивационного характера, основные характеристики и алгоритм конструирования. Учебная задача, ее специфика. Система задач, обеспечивающих процесс построения нового знания. Специфика задач-упражнений в личностно-ориентированном образовании. Индивидуальная образовательная траектория ученика. Задачи рефлексивного

характера, их роль в образовательном процессе. Контекстная задача прикладного характера.

Литература:

1. Блинова Е.Р. Контекстная задача как средство создания личностно значимой проблемной ситуации //Проблемы школьного и дошкольного образования: Тезисы докладов Четвертой региональной науч.-практ. конф.– Глазов: Изд-во Глазов. гос. пед. ин-та, 2001.С.91-92.
2. Блинова Е.Р. Контекстная задача как средство формирования ценностно-смыслового отношения учащихся к содержанию учебной темы. // Интеллектуальный потенциал общества и развитие мышления учащихся и студентов. – научное издание / Сборник научных материалов международной конференции. – Казань: «Print Express», 2001. С. 264-267.
3. Блинова Е.Р. Создание на уроке проблемной ситуации с помощью контекстной задачи. // Образование в современной школе. – 2003. - № 11. – С. 21-31.
4. Дусавицкий А.К. $2 \times 2 = X?$ - М.: Инфолайн, 1995.- 176 с.
5. Ильясов И.И., Галатенко Н.А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине: Пособие для преподавателей. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1994. – 208 с.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. - М.: Просвещение, 1991. - 225 с.
7. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения. Пособие для учителя. - М.:ВЛАДОС, 2000.- 320 с.
8. Якиманская И.С. Развивающее обучение. - М.: Педагогика, 1979. - 144 с.

Виды и формы практических занятий: индивидуальная и групповая работа по конструированию задач разных типов, по анализу и оценке системы задач в действующих учебниках и учебных пособиях.

Виды и формы контроля: коллективный анализ и оценка результатов индивидуальной и групповой работы.

Учебный модуль 8. «ТЕКСТ КАК КУЛЬТУРНЫЙ АНАЛОГ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОДУКТА УЧАЩИХСЯ»

Обоснование модуля. В личностно-ориентированном образовании традиционная функция текста как источника «правильных» знаний заменяется функцией культурного аналога образовательного продукта ученика. Это предъявляет новые требования к отбору текстов, их качественному и количественному составу.

Общая компетентность, или планируемые результаты обучения. Изучив данный модуль, слушатели смогут:

- осуществлять отбор текстов для изучения конкретной учебной темы;
- конструировать задания, включающие различные виды работы с текстами.

Продолжительность изучения данного модуля составляет 2 часа, из них 1 час – теоретический, 1 час – практический.

Теоретическое содержание модуля. Место и роль текста в учебном процессе. Причины использования неадаптированных текстов. Предъявление текстов, содержащих различные объяснения, трактовки, интерпретации изучаемых объектов и явлений. Виды заданий, сопровождающих работу с текстами.

Литература:

1. Белова Н.И. Я знание построю в мастерской. (Из опыта использования методики педагогических мастерских в обучении биологии). - СПб.: Гос. ун-т пед. мастерства, 1994. - 111 с.
2. Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Учим детей мыслить критически. – СПб.: Издательство «Альянс «Дельта», 2003. – 192 с.

3. Педагогические мастерские: Франция - Россия / Сост. Э.С. Соколова, И.А. Мухина. Под ред. Э.С. Соколовой. Пер. с фр. Л.М. Беляевой. - М.: Новая школа, 1997. - 128 с.
4. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения. Пособие для учителя. - М.:ВЛАДОС, 2000.- 320 с.

Виды и формы практических занятий: индивидуальная и групповая работа по составлению заданий для работы с текстами как культурными аналогами.

Виды и формы контроля: коллективный анализ и оценка результатов индивидуальной и групповой работы.

Контрольный модуль 1. «МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ ЗАДАНИЙ ДЛЯ КОНКРЕТНОЙ УЧЕБНОЙ ТЕМЫ»

Критерии оценки качества заданий разных видов

Контекстная задача:

1. Содержание условия задачи направлено на актуализацию личного жизненного опыта каждого ученика..
2. Доступность задачи, возможность выбора любого, приемлемого для ученика, способа ее решения.
3. Контекстная задача – это задача-«ловушка»: за кажущейся простотой ее решения скрыта учебная проблема.

Учебная задача:

1. Формулировка задачи ориентирована на построение теоретических понятий и (или) обобщенных способов решения задач определенного класса.

Система задач, организующих процесс построения нового знания:

1. Задания учителя отличаются принципиальной неопределенностью, что, с одной стороны, предоставляет простор для выбора способов их

выполнения, с другой стороны, требует самоопределения в ситуации и аргументации своего варианта решения.

2. Задания предъявляются в логике «деконструкция – реконструкция».
3. Задания учитывают необходимость применения как общих, так и специфических для конкретного учебного предмета способов познания.
4. Выбор того или иного способа является оптимальным с учетом специфики объекта изучения.

Система задач-упражнений для формирования умений и навыков:

1. Подбор упражнений осуществляется в соответствии с принципом новизны.
2. Последовательность упражнений учитывает механизм интериоризации при формировании умственных действий.
3. Варианты заданий предусматривают использование различных когнитивных стилей.

Задача рефлексивного характера:

1. Обеспечивает когнитивную рефлексию как осознание реконструкции прежнего знания и опыта, систематизацию нового и прежнего знания.
2. Создает условия для эмоциональной рефлексии как проявления эмоционально-ценностного отношения к процессу и результату учения.
3. Способствует осознанию учеником развития, расширения своих творческих возможностей, личностного роста.

Контекстная задача прикладного характера:

1. Обеспечивает возможность применения приобретенных знаний и умений в реальных жизненных ситуациях.

Приложение № 4**Сравнительный анализ состава содержания экспериментальной программы по русскому языку с государственными программами**

С целью оценки качественного и количественного состава содержания учебной дисциплины «Русский (родной) язык» нами был предпринят сравнительный анализ его с государственным стандартом (образовательным минимумом) и существующими программами обучения русскому языку:

1. Обязательный минимум содержания основного общего образования по русскому (родному) языку [124].
2. Примерная программа по русскому (родному) языку для основной общеобразовательной школы (5-9 классы) [124].
3. Программа изучения курса русского языка по стабильным учебникам (барано М.Т., Ладыженская Т.А. и др) [73].
4. Программа изучения курса русского языка по параллельному учебному комплексу (В.В. Бабайцева и др.) [72].
5. Программа по русскому языку для 5-9 классов основной школы (М.М. Разумовская и др.) [134].
6. Родная речь. Программа для 5-11 классов (С.И. Львова, М.М. Разумовская) [134].
7. Программа для 5-9 классов школ, работающих в условиях пятидневной рабочей недели (Г.А. Богданова, Л.Т. Григорян, В.И. Капинос и др) [134]
8. Программа по русскому языку для 5-12 классов вечерней (сменной) общеобразовательной школы [М.: Просвещение, 1991].
9. Программа по русскому языку для основной школы (Р.Н. Бунеев и др.) [“Школа – 2100”. Образовательная программа и пути ее реализации. / Под научной ред А.А. Леонтьева. Выпуск 3. – М.: “Баласс, 1999].

Нами проанализировано содержание разделов «Основы теории речи» (в разных программах этот раздел имеет различные названия), «Морфемика и словообразование», «Имя прилагательное». Данные сравнительного анализа представлены в таблицах, где значком «+» обозначены знания и умения, представленные в той или иной программе, значком «-» - знания и умения, которые в программе отсутствуют, «(+))» – знания и умения, которые не сформулированы в явном виде, но упоминаются в контексте.

В таблицах 1, 2 представлены результаты сравнительного анализа содержания одного из фрагментов раздела «Основы теории речи», соответствующего этапу формирования речевой интенции.

Таблица 1.

Состав умений, необходимых для осуществления действий на ступени формирования речевой интенции

Учебные программы \ Умения	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Анализ речевой ситуации	(+)	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Определение задачи высказывания (предмет, причина, цель, адресат)	(+)	-	-	-	-	-	-	(+)	-
3. Составление плана будущего текста	-	-	-	+	+	-	-	-	-

Таблица 2.

Состав знаний, необходимых для осуществления действий на ступени формирования речевой интенции

Учебные программы \ Знания	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Речевая ситуация	(+)	+	-	-	(+)	-	-	-	-
2. Адресат	(+)	-	-	-	-	-	-	(+)	-
3. Цель высказывания: сообщение, вопрос, побуждение	+	+	+	+	+	+	+	+	+
4. Задача высказывания	(+)	+	-	-	+	-	-	-	+

Учебные программы	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Знания									
5. Тема текста	+	+	+	+	+	+	+	+	+
6. Идея текста	+	+	+	+	+	+	+	+	+
7. Тип текста (повествование, описание, рассуждение)	+	+	+	+	+	+	+	+	+
8. Композиция, структура текста разных типов: вступление, основная часть заключение	+	+	+	+	+	+	+	+	+
9. Абзац, микротема	+	+	-	+	+	+	-	-	+
10. Границы темы	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11. Ключевое предложение	-	-	-	-	-	(+)	-	-	-
12. Опорные слова	-	-	-	-	-	(+)	-	-	-
13. План текста (простой и сложный)	+	+	+	+	+	+	+	+	+
14. Заголовок	+	+	+	+	+	+	+	+	+
15. Логический субъект и предикат (предмет и содержание сообщения)	-	+	-	-	+	-	-	-	-
16. Тезис, аргумент, факт, вывод	-	-	-	-	-	-	-	-	(+)

Данные таблиц 1, 2 свидетельствуют о том, что в существующих учебных программах по русскому языку сведения по теории речи явно неполны. Представленные в программах знания и умения не соответствуют структуре речевой деятельности и потому, на наш взгляд, не могут обеспечить формирование соответствующей компетентности.

В таблицах 3, 4, 5, 6 представлены результаты сравнительного анализа содержания раздела «Морфемика и словообразование».

Данные таблиц 3, 4 свидетельствуют о том, что общей чертой всех программ является неполнота описания состава умений, необходимых для достижения конечных целей обучения. Акцент делается на усвоении теоретических знаний, однако не указываются сферы их применения, не прослеживается связь между необходимостью их приобретения и развитием речевых умений. Вместе с тем, данные таблиц свидетельствуют о том, что у авторов разных программ нет единства в отборе конкретных элементов

содержания, что позволяет нам сделать заключение о субъективизме подходах к отбору содержания.

Таблица 3.

Умения, составляющие содержание раздела «Морфемика и словообразование»

Учебные программы	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Умения									
1. Производить словообразовательный анализ слова	-	+	+	-	+	+	-	-	+
1.1. Выделять основу исходного слова в составе производного	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1.2. Определять словообразовательное значение морфемы, использованной для образования нового слова	-	-	-	-	(+)	+	-	-	-
1.3. Опознавать морфемы (подводить под понятие) по их позиции относительно основы исходного слова	-	+	-	-	-	-	-	-	-
1.4. Строить словообразовательную цепочку	-	-	-	-	+	-	-	-	+
1.5. Определять способ словообразования	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Конструировать слова по существующим в языке словообразовательным моделям	--	+	-	-	(+)	-	-	-	+
2.1. Выделять основу слова	-	-	-	-	-	-	-	-	+
2.2. Выбирать морфему со словообразовательным значением, адекватным лексическому значению производного слова	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2.3. Определять место морфемы в составе производного слова	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Определять морфемный состав слова	-	+	+	-	+	+	+	+	-
3.1. Выделять в слове словообразовательные морфемы	-	-	-	-	+	+	-	-	-
3.2. Выделять в слове формообразовательные морфемы	-	-	-	-	+	+	-	-	-

Таблица 9.

Умения, не вошедшие в раздел «Имя прилагательное» авторской программы по русскому языку

Учебные программы \ Умения	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Производить морфологический анализ (разбор) прилагательных	+	+	+	-	+	+	+	+	+
2. Употреблять относительные прилагательные в значении качественных	-	-	-	+	-	-	-	-	-

Таблица 10

Знания, не вошедшие в раздел «Имя прилагательное» авторской программы по русскому языку

Учебные программы \ Знания	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Семантические разряды прилагательных: качественные, относительные, притяжательные	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2. Переход прилагательных относительных в качественные	-	-	-	+	-	-	-	-	-
3. Постоянные и непостоянные грамматические признаки	-	-	+	+	+	+	+	+	+
4. Варианты форм притяжательных прилагательных, Устаревшие формы.	-	-	-	-	-	-	-	-	+
5. Прилагательные, имеющие только краткую форму	-	-	-	-	-	-	-	-	+
6. Варианты кратких форм прилагательных	-	-	-	-	-	-	-	-	+

Данные таблиц 7, 8, 9, 10 подтверждают выводы, сделанные относительно состава знаний и умений в разделе «Морфемика и словообразование». Здесь также налицо неполнота состава умений,

необходимых для формирования речевой деятельности, а объем знаний превосходит необходимый и достаточный минимум.

Таким образом, сравнительный анализ состава содержания в существующих и авторской программах по русскому языку позволяет сделать следующие выводы:

1. В современной практике составления программ обучения имеет место тенденция к увеличению объема теоретических знаний о языке в ущерб сведениям по теории речи. Многие понятия не имеют общеобразовательного значения и уместны лишь в программах профессионально ориентированного обучения.

2. У авторов разных программ нет единства в определении состава знаний, что свидетельствует о субъективизме подходов к отбору содержания.

3. Состав умений является явно редуцированным, что препятствует убедительному обоснованию необходимости усвоения большинства теоретических сведений, не способствует осознанию учащимися личностной значимости приобретаемых знаний.