

Российский государственный педагогический университет  
им. А.И. Герцена

**О.Н. КРЫЛОВА**

**РАЗВИТИЕ ЗНАНИЕВОЙ ТРАДИЦИИ В  
СОВРЕМЕННОМ СОДЕРЖАНИИ  
ОТЕЧЕСТВЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Монография*

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ  
2010

**ББК**  
**П**

Научный редактор:

чл.-корр. РАО, д.п.н., профессор Тряпицына А.П.

Рецензенты:

д.п.н., профессор Заир-Бек Е.С.

д.п.н., профессор Бахмутский А.Е.

**О.Н.Крылова**

Развитие знаниевой традиции в современном содержании отечественного школьного образования. Монография. - СПб.: Изд-во «ЛЕМА», 2010. — 355 с.

**ISBN ???**

В монографии систематизированы теоретические представления о современном содержании отечественного школьного образования и определены методологические подходы к исследованию развития знаниевой традиции в современном содержании отечественного школьного образования. Книга будет полезна исследователям содержания школьного образования, разработчикам современных элективных курсов, школьных учебников и учебных материалов.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

	С.
ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ПОЛЯ И МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ	8
1.1. Изменение роли школьного образования в современном мире	9
1.2. Историко-педагогический анализ категории «содержание образования» в отечественной педагогике второй половины XX - начала XXI века	27
1.2.1. Выбор основания анализа категории «содержание образования» (обоснование видологии знаний)	27
1.2.2. Историко-педагогический анализ категории «содержание образования» в отечественной педагогике	35
1.3. Знаниевая традиция как вид образовательной традиции в содержании школьного образования	54
1.4. Изучение мнения учителей о современном состоянии содержания отечественного школьного образования	72
1.5. Обоснование методологии исследования	83
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	101
ГЛАВА 2. АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ЗНАНИЕВОЙ ТРАДИЦИИ В КОНТЕКСТЕ ИЗМЕНЕНИЙ СОВРЕМЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	105
2.1. Развитие знаниевой традиции в классических и современных теориях и концепциях и моделях построения содержания образования	106
2.2. Развитие знаниевой традиции в учебных предметах	132
2.3. Развитие знаниевой традиции в школьных учебниках	154
2.4. Развитие знаниевой традиции в учебных материалах	185
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	213
ГЛАВА 3. ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ	

РАЗВИВАЮЩЕГОСЯ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	216
3.1. Характеристика основного условия продуктивной реализации изменений современного содержания школьного образования	216
3.1.1 Дидактическая компетентность как основное условие реализации изменений содержания образования	217
3.1.2.Персонифицированная система повышения квалификации работников образования как один из путей подготовки учителя к работе с современным учебным содержанием	220
3.1.3. Технология работы с учебным содержанием как средство развития дидактической компетенции учителя	247
3.1.4 Модули методической поддержки как средство методического сопровождения обновляемого содержания образования	261
3.2. Развитие знаниевой традиции в практике современного школьного образования	274
3.2.1. Характеристика локального эксперимента на ступени высшего образования	275
3.2.2. Характеристика локального эксперимента на ступени постдипломного образования	281
3.2.3. Характеристика локального эксперимента на ступени школьного образования	287
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ	292
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	293
БИБЛИОГРАФИЯ	296
ПРИЛОЖЕНИЯ	328
№ 1 «Памятка по организации мыследеятельности по работе с учебником»	328
№ 2 «Примеры уроков с использованием ЭУМ»	329
№ 3 «Фреймовая модель структурирования учебных текстов»	332
№ 4 «Технология работы с учебным содержанием – «учебная текстология»	332
№ 5 «Принципы построения учебного содержания, с учетом возрастных особенностей учащихся»	353

## **ВВЕДЕНИЕ**

Вступление человечества в информационную эпоху рождает новые вызовы времени, проявляющиеся в необходимости реструктуризации знаний, выстраивании в обучающихся организациях «спирали знаний», понимании современного общества как «сети знаний» и актуализации вопросов порождения, усвоения и передачи знаний. Потребности современного общества, динамика развития экономики определяют ориентир современного образования на новый культурный тип личности – человека инициативного, самостоятельного, гибкого, мобильного, умеющего работать с информационными потоками, способного к созидательной деятельности в новой культуре и самореализации в обществе.

Увеличение источников новых знаний, усиление роли средств массовой медиа, развитие сети Интернет также свидетельствует о необходимости развития у современного человека компетенций в области освоения и переработки информации, что требует от системы образования адекватного реагирования и определяет его современные цели и содержание.

Изменение содержания образования должно опираться как на традиции отечественного образования с целью сохранения преемственности культурных образцов, норм и ценностей в российском обществе, так и на инновации. В центре происходящих изменений - содействие становлению и развитию личности ученика, адаптации и самореализации учащихся в современном мире. Изменения целей образования способствовало разработке новых концепций, моделей образования, авторских учебных программ и материалов, элективных курсов. Несмотря на это содержание отечественного школьного образования продолжает оставаться наиболее консервативным компонентом образовательного процесса, что определяет необходимость новых теоретических и прикладных разработок содержания школьного образования на всех уровнях.

Результаты исследований о несовпадении информационных потоков обучающихся и обучающихся, об отчуждении школьников от знаний,

снижении качества образования актуализует проблему изучения содержания образования. Вследствие этого во второй половине XX - начале XXI века расширилась проблематика изучения содержания образования. В науку введены понятия «личностное знание», «личностно-значимые знания», «живое знание», «целостные знания», «интеграция знаний», «междисциплинарное знание» и т.п. Исследователями определена социокультурная обусловленность содержания образования; разработаны новые подходы к содержанию образования на разных уровнях - концепций, учебных планов, учебных предметов, учебников и учебных материалов. Целый ряд работ посвящен разработке федерального государственного образовательного стандарта общего образования и проектированию фундаментального ядра содержания образования. В последние десятилетия увеличилось количество исследований о взаимосвязи предметных и надпредметных знаний. Большое внимание уделяется инновационным процессам, затрагивающим проблемы структурирования содержания в медиа и дистанционном образовании.

В настоящее время ключевой задачей образовательной практики продолжает оставаться задача формирования системы знаний учащихся как основы для развития их ключевых компетенций, что обуславливает обновление содержания образования. Учиться тому, как трансформировать информацию в новые знания, как превращать новые знания в конкретные действия, оценивать, понимать значение этих знаний для самого себя, использовать знания как биографический ресурс при выборе индивидуальной стратегии жизни - все это становится более важным, чем запоминание конкретной информации.

Анализ теоретических и прикладных разработок в области современного содержания отечественного школьного образования позволил сформулировать *проблему исследования*, которая состоит *в необходимости разрешения существующего в теории и практике противоречия между традиционным пониманием содержания образования как*

*узкопредметной системы знаний – основ наук и новыми вызовами времени, проявляющимися в изменении познавательных запросов учащихся, расширении информационного поля школьного образования и обновлении функций учителя, которые влияют на изменения содержания образования.*

*Ведущая идея* исследования исходит из того, что под воздействием изменяющихся целей школьного отечественного образования в его содержании помимо предметных знаний основ наук появляются и другие знания, обусловленные потребностями современного школьника и диверсификацией социокультурных контекстов. Увеличение разнообразия видов знания, входящих в состав содержания школьного образования, может рассматриваться как развитие знаниевой традиции в содержании школьного образования, отражающей смену ценностно-смысловых представлений отечественной педагогики об образованной личности и являющейся содержательной основой реализации в образовательной практике компетентностного подхода.

Проблема исследования и его ведущая идея определили *тему исследования: «Развитие знаниевой традиции в современном содержании отечественного школьного образования».*

Основной целью исследования стало выявление сущностных характеристик развития знаниевой традиции и их проявлений в современном содержании отечественного школьного образования.

## **ГЛАВА 1 ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО ПОЛЯ И МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ**

В первой главе на основе заявленных методологических подходов решаются задачи исследования явления «развития знаниевой традиции в содержании школьного отечественного образования». Глава состоит из пяти параграфов, отражающих понимание исследователем логики изучения предмета исследования. В первом параграфе определено понимание миссии современного школьного образования постиндустриального общества, его современные цели и смыслы. Отмечается, что современную роль образования необходимо рассматривать с учетом позиций всех заинтересованных субъектов образования. В главе установлено, что требования, предъявляемые к содержанию образования, определяются теми целями и ценностями образования, которые являются приоритетными на данный период. На основе историко-педагогического анализа категории «содержания образования» в главе представлены результаты теоретического анализа имеющихся подходов к его исследованию, уточняется современное определение понятия содержания школьного отечественного образования с учетом социокультурных факторов. Во втором параграфе также представлена современная видология знаний, которая позволяет утверждать, что определенные виды знаний в их совокупности могут быть рассмотрены как знаниевая традиция. Современное определение понятия «содержания образования» и установленной в исследовании «знаниевой традиции» подтверждается также результатами констатирующего эксперимента. В первой главе представлено решение исследовательских задач, связанных с обоснованием методологического подхода к исследованию и его понятийного аппарата.



### *§ 1.1. Изменение роли школьного образования в современном мире*

В данном параграфе рассматривается современная роль школьного образования, которая обусловлена новыми вызовами времени, проявляющимися в изменении познавательных запросов учащихся, расширении информационного поля школьного образования и обновлении функций учителя, которые влияют на изменения содержания образования.

Изучение значимости современного образования определяется необходимостью разрешения существующего в теории и практике противоречия между новыми вызовами времени и традиционным пониманием содержания образования как узкопредметной системы знаний – основ наук. Данное противоречие в диссертации обозначено собственно как проблема исследования.

Современное образование как одна из центральных педагогических категорий является традиционным предметом педагогических исследований. Системное видение понятия школьного образования предполагает анализ его роли с разных точек зрения: миссии, значения, ценностей, целей, задач и результатов как для общества и государства, так и для личности, участвующей в процессе образования.

В нынешних условиях изучение школьного образования приобретает особый смысл, поскольку современный период его развития можно идентифицировать как период существенного обновления, когда осуществляются реформы образования, определяющие изменение практики его реализации и исследовательских подходов к его изучению.

«Изменения в обществе – глобализация, поликультуризация, информатизация происходящих в нем процессов, неизбежно сказываются на его подсистеме - образовании»[409, с. 95].

Основными факторами развития современного общества, которые оказывают прямое влияние на сферу образования, на современное понимание качества образования и, следовательно, на его содержание являются:

- «информатизация жизни общества (становление приоритета конструирования личностного знания на основе самостоятельной работы с разнообразной информацией);
- становление открытого общества, что обеспечивает существенное расширение среды существования человека и многочисленные пересечения индивидуальных сред;
- становление гражданского общества, что повышает меру свободы и, следовательно, ответственности человека в осуществлении жизнедеятельности;
- становление нового культурного типа личности (характеристиками которого являются активность, самостоятельность и ответственность личности);
- профессионализация в течение всей жизни (которая подразумевает готовность человека и учиться и переучиваться в течение всей жизни)» [327, с.17].

Обновление образовательной теории и практики обусловлено процессами общественной модернизации и государственной перестройки, затронувшими все мировое пространство. Современное развитие цивилизации можно рассматривать как переходный период от одного цивилизационного этапа – индустриального к постиндустриальному. Данный период условно имеет своей точкой отсчета вторую половину XX столетия. Однако, его развитие происходит весьма неравномерно в разных странах и сообществах. Даже в рамках одного государства переход к постиндустриальному обществу происходит сначала в мегаполисах, затем в городах, а уже после в сельской местности.

Прогнозы, которые были сделаны, в конце XX века уже нашли свое подтверждение в характеристиках формирующейся новой цивилизации. В различных источниках дается разное название нового типа цивилизации: «информационное общество», «общество, основанное на знаниях», «постиндустриальное общество», «общество услуг», «эпоха

постмодернизма», «обучающееся общество (learning society)». Однако, суть этих названий одна – в новых условиях выигрывают только те жители планеты Земля, которые постоянно обучаются и готовы к инновациям, быстро реагируют на изменения, способны нести ответственность за принимаемые решения, и готовы взаимодействовать с разными людьми в команде.

Наметившийся на рубеже 60-70 годов XX века цивилизационный «сдвиг» затронул как капиталистические, так и социалистические страны, что свидетельствовало не просто о разногласиях в политической сфере, но и о глубоком мировом кризисе. Путем выхода из этого кризиса стала всесторонняя модернизация. «Модернизация – переход от сообщества к обществу; по Дюркгейму - переход от механической к органической солидарности общества; по Веберу, - от ценностной рациональности к целерациональности; от Зиммеля – от вечного творчества к вечному настоящему; по Кракауэру, - переход к нахождению единичных экземпляров общего принципа рациональности» [534, с. 13.35].

Переход к новому типу общества подразумевает процессы обновления во всех его сферах и, в том числе, в сфере образования. Сегодняшние проблемы образования являются отражением тенденций и изменений, происходящих в обществе в целом. Систему образования России уже нельзя рассматривать в отдельности от мирового образовательного пространства. Несмотря на специфические особенности, которые присутствуют в каждой системе, роль, которая отводится образованию на общемировом, глобальном уровне, в целом - общая.

Это выражается, в частности, в том, что образование становится отраслью экономики. В настоящее время происходит столкновение существующих и реализуемых жизненных ценностей в образовании и ценностей, соответствующих экономическим позициям. Экономики разных стран стали обращать внимание на сферу образования, в связи с тем, что образование может приносить выгоду. Однако, необходимо отдавать себе

отчет, что такой “коммерческий” интерес может привести к однобокости осуществляемых действий и обновлений в образовании, т.к. часто приобретаемые образовательные результаты весьма отсрочены во времени и не всегда существуют объективные критерии по которым может быть дана качественная оценка происходящему.

Это приводит, к так называемой, «сшибке» традиций и инноваций в образовании, результатом которой может стать: сохранение существующих традиций, развитие имеющихся и зарождение новой традиции. Образовательные инновации активно реализуются в современном образовании и влияют на его развитие. *Образовательная инновация – педагогическое явление, приводящее к качественно новому результату образования, изменяющего образовательную систему, переводящую ее на иной уровень, где проявляется иное содержание, иные способы оценки, иные технологии.*

Рассмотрим некоторые основания, по которым могут быть представлены различные типологии образовательных инноваций:

- уровень реализации образования;
- масштабность (территориальный признак распространенности инновации);
- интенсивность (степень проникновения)
- завершенность.

Также образовательные инновации могут быть классифицированы по территориальному признаку распространенности. В соответствии с этим, они могут быть разделены на:

- глобальные – имеющие, мировой уровень распространения;
- национальные – ограниченный уровень распространения одной страной;
- локальные - инновации, принятые в рамках отдельного коллектива индивидов.

Распространение инновации начинается от локального уровня.

В качестве важной характеристики инновации, может быть рассмотрена, интенсивность (степень проникновения). По данному признаку все инновации могут быть разделены на 8 групп.

Инновации нулевого порядка (регенерирование первоначальных свойств) — целевое изменение, сохраняющее и обновляющее существующие функции.

Инновации первого порядка (изменения “качества”) — целевое приспособление к количественным требованиям при сохранении функции образовательной системы или ее части.

Инновации второго порядка (перегруппировка или организационные изменения) — простые организационные передвижки с целью обеспечения лучшей организации образовательной системы или ее части.

Инновации третьего порядка (адаптационные изменения) — взаимные приспособления элементов образовательной системы. Эти изменения сами по себе не меняют качество отдельных элементов, но в своем комплексе ведут к повышению эффективности образовательной системы в целом.

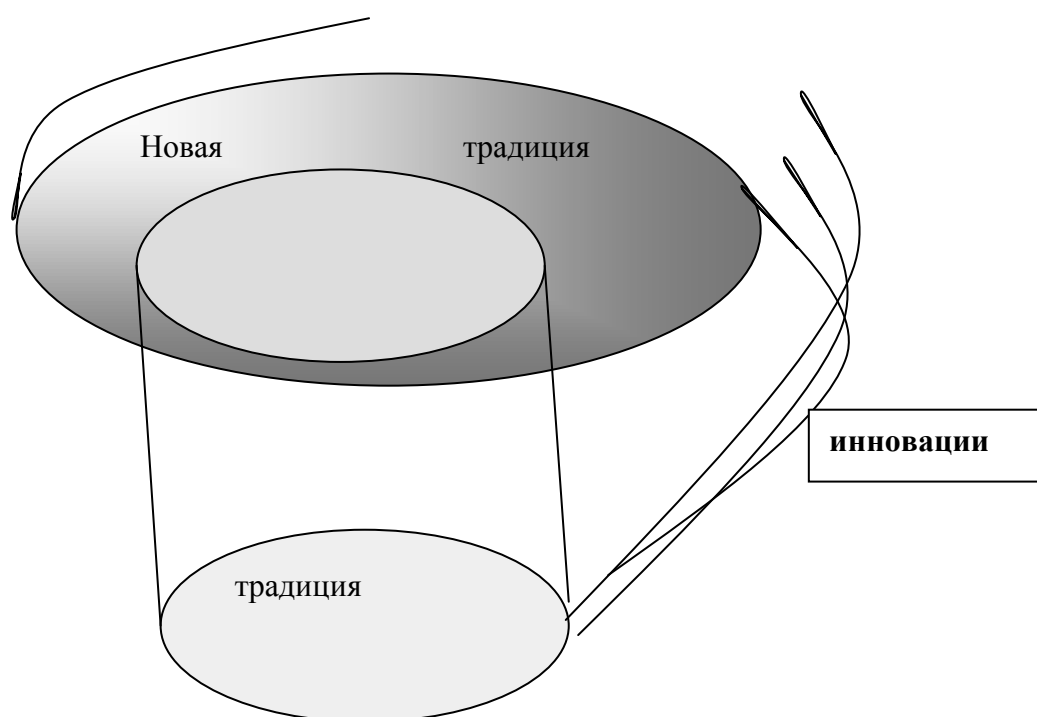
Инновации четвертого порядка (новый вариант) — простейшие качественные изменения, частичные функциональные изменения в рамках образовательной системы или ее части, возникают «варианты» с новыми полезными свойствами или измененными параметрами.

Инновации пятого порядка (новое «поколение»). Более высокие качественные изменения функциональных свойств образовательной системы или ее части. Меняется все или большинство первоначальных свойств рассматриваемой системы, но базовая структурная концепция сохраняется.

Инновации шестого порядка (новый «вид») — качественные изменения функциональных свойств образовательной системы или ее части, меняется ее первоначальная концепция, однако функциональный принцип сохраняется.

Инновация седьмого порядка (новый «род») — высшее, коренное изменение в функциональных свойствах образовательной системы или ее части, которое меняет ее основной функциональный принцип.

Каждая образовательная инновация в своем развитии проходит определенный цикл (см. рис. №1).



**Рис. № 1 Циклы развития образовательных инноваций**

Первая стадия развития образовательной инновации обусловлена теми противоречиями, которые возникают в существующей педагогической традиции и являются ответом на возникающие потребности и запросы, которые требуют обновления образования.

Вторая стадия – проектирования и реализации;

Дальнейшее развитие инновации происходит по-разному. Третья стадия развития для разных инноваций может отличаться. Так как существуют инновации, которые затухают, а существуют инновации, которые закрепляются в качестве традиций. В традицию инновация может превратиться только в том случае, если она соотносится с государственным заказом, политическими условиями развития данной цивилизации; если она вырастает из недр самого общества и получает соответствующее теоретическое и практическое подкрепление в виде тщательно

проработанного теоретического ядра, методической базы и экспериментального опыта.

Однако в случае запаздывания развития инновации, когда возникают новые потребности, изменяются историко-педагогические условия, на поверку дня актуальными становятся новые образовательные цели и задачи, возможности превращения инновации в традицию становятся минимальными.

Инновационные цели и смыслы определяют более широкий взгляд на роль современного образования, не только как фактора развития государственной экономики, но и как фактора развития Человека, общества и государства. Следовательно, задачи, которые ставятся перед средним образованием необходимо также рассматривать на разных уровнях:

- Человека;
- общества;
- государства.

Среднее образование является связующим звеном между элементарным начальным образованием и высшим образованием и профессиональной деятельностью.

В течение XX века среднее образование и было тем путем, пройдя который, ученик мог при определенных условиях поступить в ВУЗ. Но путь по этой дороге был достаточно не простым и для учащихся и для их родителей.

Но это не означает, что среднее образование в недалеком прошлом было некачественным. Качественное образование – это образование, которое соответствует предъявляемым к нему требованиям. И именно подготовка специалистов для индустриального общества, построенного на достижениях науки и техники, было главной задачей образования в СССР.

Пути достижения результатов того периода были выбраны следующие:

- экзаменационная оценка являлась фильтром, который обеспечивал отсев учащихся не способных или не готовых переходить со ступени на ступень;

- создание мотивации учащихся не являлось специальной задачей школьного образования, а “как-бы” было обеспечено желанием учиться в Вузе;

- фундаментальность учебного содержания, преподавание основ научных знаний;

- ненаправленное развитие способностей учащихся за счет широкого общего образования, обеспеченного богатым спектром учебных предметов;

- определение профессиональных интересов учащихся происходило после окончания школы, т.е. школа целенаправленно этим не занималась.

Средствами достижения данных образовательных результатов в Российской Федерации являлись:

- единый учебный план.
- единообразие учебных курсов.
- фундаментальные наукообразные знания.
- учебники как “слепки” с вузовских учебников.
- педагогические технологии, направленные на запоминание и подчинение учеников общепризнанному в педагогической среде единому образцу.

Однако, современная миссия образования постиндустриального общества должна стать иной, это в частности, можно видеть по растущей неудовлетворенности со стороны Человека, общества и государства средним образованием.

Современное образование должно представлять собой не "загрузку", не натаскивание, не подгонку, не тренировку, а «взаимоотражение» друг в друге - в живых, в живших и, быть может, в тех, кто еще только будет жить. Тогда



образованность - не только и не столько эрудиция, а выраженность этого «взаимоотражения» в наших ответах друг другу, в нашей взаимной ответственности. Не случайно в Концепции модернизации российского образования до 2010 г., одобренной Распоряжением Правительства РФ от 29.12.2001 г. N 1756-р, сказано: "В процессе модернизации образования предстоит обеспечить, во-первых, открытость образования как государственно-общественной системы и, во-вторых, переход от патерналистской модели к модели взаимной ответственности в сфере образования" (см.: п. 2. 6). Выражением такого понимания феномена образования служат и некоторые международные документы. Так, в Международной стандартной классификации образования (МСКО) ЮНЕСКО (Переработанная версия II. 1997г.) читаем: "МСКО не ставит своей целью выработку нового или всеобъемлющего определения образования; еще меньше она нацелена на навязывание международной стандартизированной концепции философии, целей или содержания образования: В каждой отдельной стране взаимодействие культурных традиций, местных обычаев и социально-экономических условий находит отражение в концепции образования, которая во многих аспектах уникальна для данной страны.

Необходимость сохранения культурной идентичности каждого человека является тем традиционным цивилизационным ядром, сохранение которого является залогом устойчивого развития образования и человека образующегося. Однако, обновление образования обусловлено именно модернизацией ценностей формирующего общества. По мнению В.В. Козловского, А. И. Уткина, В.Г. Федотовой, ценности нового общества определяются тем, что строятся на основе взаимосвязи традиций и инноваций. Они характеризуются следующим: светская организация социальной жизни, однако большая роль религиозных представлений в культуре, плюрализм возможностей и направлений развития, ориентация на инструментальные и метафизические ценности, ценностно-целевая

рациональность, демократия, но и уважение к авторитетам, эффективное производство, но и ограничение пределов роста, отказ от недопотребления и перепотребления, личность, ориентированная на точные науки и технологии, и в тоже время на использование мировоззренческого знания.

Новая идеология пытается соединить предпрошлую идеологию – общественное благо с прошлой идеологией - индивидуализм, эгоизм. Совместить их по принципу дополнительности.

Потребности современного общества, динамика развития экономики определяют ориентир современного образования на тот тип культурного человека, который сможет максимально реализоваться в этом обществе, которое часто ученые также называют «обществом знания»: инициативного, инновационного, самостоятельного, гибкого, мобильного, умеющего работать с информационными потоками. Три категории компетенций являются ключевыми (Rychen and Salganik, 2001; OECD,2002a): действовать автономно; использовать средства в интерактивном режиме; функционировать в социально неоднородных группах. Ориентация на новый культурный тип личности, компетентности учащихся должна найти свое отражение в изменении содержания образования - сокращении разрыва между тем чему учат в школе и реальными потребностями в знаниях и умениях, которые востребованы на сегодняшний день.

Развитие нового культурного типа личности, происходит в рамках зарождающегося постиндустриального общества, в котором, по мнению В.В. Козловского, А. И. Уткина, В.Г. Федотовой, все больше проявляется ориентация не столько на прагматические, сколько на инструментальные и метафизические ценности.

Таким образом, в новых условиях изменения социокультурной ситуации формируется новая система ценностей, политических, социальных, экономических «норм современного общества, где знание оказывается средоточием культуры, освобождающейся от традиционных пут. Главной ценностью оказывается ценность, воплощенная в знании и создаваемая

знанием. И этот процесс фиксируется многими учеными (Тайичи Сакайя, Т. Стюарт, О. Тофлер, М.Мэлойн, Д.Белл и др.).

Новый тип наследования, культуры, радикально меняет ожидания всех заинтересованных субъектов, от того, что должно давать образование.

В частности, новые ценности современного общества нашли свое отражение в концепции государственных стандартов общего образования нового поколения: «принятие и уважение ценностей семьи и общества, школы, коллектива и стремление следовать им; ориентация в нравственном содержании и смысле, как собственных поступков, так и поступков окружающих людей, развитие эстетических чувств как регуляторов морального поведения; формирование чувства прекрасного и эстетических благодаря знакомству с мировой и отечественной художественной культурой; развитие умения учиться как первого шага к самообразованию и самовоспитанию: развитие широких познавательных интересов, инициативы и любознательности, мотивов познания и творчества; формирование способности к организации своей учебной деятельности (планированию, контролю, оценке); развитие самостоятельности, инициативы и ответственности личности как условия ее самоактуализации; формирование самоуважения и эмоционально-положительного отношения к себе, готовности открыто выражать и отстаивать свою позицию, критичности к своим поступкам и умения адекватно их оценивать; развитие готовности к самостоятельным поступкам и действиям, ответственности за их результаты; формирование целеустремленности и настойчивости в достижении целей, готовности к преодолению трудностей и жизненного оптимизма; формирование нетерпимости и умения противостоять действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, здоровью, безопасности личности и общества в пределах своих возможностей; формирование основ гражданской идентичности личности на базе: чувства сопричастности и гордости за свою Родину, народ и историю, осознание ответственности человека за благосостояние общества; восприятие мира как единого и целостного при

разнообразии культур, национальностей, религий; отказ от деления на «своих» и «чужих»; уважение истории и культуры каждого народа; формирование психологических условий развития общения, кооперация сотрудничества на основе: доброжелательности, доверия и внимательности к людям, готовности к сотрудничеству и дружбе, оказание помощи тем, кто в ней нуждается; уважение к окружающим – умение слушать и слышать партнера, признавать право каждого на собственное мнение и принимать решения с учетом позиции всех участников» [181, с.7-8].

В намечающихся контурах будущего общества образованность и интеллект, все больше относятся к разряду национальных богатств, а физическое и духовное здоровье человека, уровень его личностного развития, широта и гибкость профессиональной подготовки, стремление к творчеству, компетентность в решении нестандартных задач превращается в важнейших фактор прогресса.

Государство, общество, родитель и ученик, на своем уровне, формулируют цели и задачи, стоящие перед современным образованием.

На уровне государства современные задачи среднего образования состоят в развитии «обучающихся наций» в наращивании социального капитала каждого человека, его гражданской позиции. А наращивание социального капитала способствует росту человеческого капитала в целом. Рост человеческого капитала становится «оружием» против бедности, т.к. более грамотный человек менее уязвим, лучше знаком с законами, выполняет более квалифицированную высокооплачиваемую работу. Современные государственные ориентиры Российского образования заявлены в «концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года», в федеральных государственных стандартах общего образования, в проекте «Наша новая школа» и ряде других документов 2008-2010 годов, в последнем послании Президента РФ Д.А. Медведева Федеральному собранию РФ. В них намечено недекларативное, а реальное возвращение к стратегии гуманно-личностного развития, ориентирам

развития личности, выявлена роль образования в экономическом и социальном прогрессе. Перспективы развития российского образования органически вписаны в общие перспективы России как одно из важнейших оснований инновационного развития страны и превращения её в одну из ведущих развитых цивилизаций мира.

Рассматривая задачи, которые ставит перед средним образованием современное общество, основанное на знаниях, необходимо отметить следующее:

- сделать школы “думающими”;
- подготовить гражданина и работника, готового учиться в течение всей своей жизни и обладающего ЗУНами и компетенциями соответствующим требованиям сегодняшнего дня, среди которых такие как:
  - креативность, критичность мышления, проявляющихся через разные навыки: фокусирование, сбор информации, запоминание, организация, анализ, генерация и оценка и т.п.;
  - уметь “действовать автономно: развивать и реализовывать чувство собственного «я»; делать выбор и действовать в контексте более широкой панорамы; быть ориентированным на будущее; осознавать особенности среды, понимать как можно встраиваться, выполнять обязанности и осуществлять свои права; определять и реализовывать жизненный план, планировать и реализовывать личные проекты;
  - уметь использовать средства в интерактивном режиме: использовать средства как инструменты для активного диалога - осознавать и реагировать на возможности новых средств; быть способным использовать язык, текст, символы, информацию, знания и технологию в интерактивном режиме для достижения своих целей;
  - уметь функционировать в социально неоднородных группах: быть способным взаимодействовать эффективно с другими людьми, имеющими разный жизненный опыт; признавать особенности, являющиеся следствием социальной принадлежности индивидов; создавать социальный капитал;

устанавливать хорошие отношения с другими, кооперироваться, управлять и разрешать конфликты [363, с. 52-53].

По данным доклада Федерального института развития образования «Образование в экономике России» основные цели российской школы, которые должны достигаться в школьном образовании, по мнению родителей в 2008 году, были сформулированы следующим образом: научить учащихся навыкам критического мышления, поиска информации, самообучения и другим навыкам необходимым современному человеку; научить практическим навыкам и умениям, необходимым в современном мире; дать теоретические знания, актуальные для современного мира, дать базовый набор фундаментальных теоретических знаний (такой, который не меняется десятилетиями, которому Вас самих учили в детстве).

Мнение родителей о дополнительных, необразовательных целях современной российской школы по мере убывания значимости распределились следующим образом: консультировать и оказывать помощь родителям в воспитании детей, предоставлять ребенку возможность дополнительных занятий для развития его талантов, помогать ребенку хорошо освоить компьютер, современные ИКТ, обеспечивать детям горячее питание и медицинское наблюдение, «присматривать» за ребенком в течение дня, пока родители на работе, воспитывать активного гражданина и патриота, помогать ребенку в социализации, умении успешно общаться и работать с другими людьми, воспитывать, приучать к дисциплине, готовить ребенка к поступлению в ВУЗ, помогать ребенку с выбором профессии, давать начальные профессиональные навыки, только учить, а все остальное забота семьи и общества.

Можно выделить следующие задачи, которые решает для себя конкретный Человек, обучающийся в современной системе среднего образования:

- быть готовым и уметь учиться всю жизнь;

- быть готовым к работе в современных условиях, востребованным на новых рабочих местах;
- обладать новыми ЗУНами и компетенциями, востребованными в современном мире;
- раскрыть свои индивидуальные способности и возможности.

Инновационные изменения условий развития образования, отношений между школой, семьей и органами управления образованием, смена приоритетов – все это определяет новые обстоятельства и новые основания формирования потребностных запросов всех заинтересованных субъектов и требуют согласования этих запросов.

Именно поэтому, новые федеральные государственные образовательные стандарты общего образования рассматриваются как конвенциональная норма, реализующая общественный договор о требованиях к результату общего образования. В качестве цели школьного образования в федеральных государственных стандартах школьного образования нового поколения в период становления постиндустриального общества заявлена мотивация к обучению, познанию и творчеству в течение всей жизни и формирование способности к обновлению компетенций. Во ФГОС также представлены установки, определяющие основные задачи и направления развития системы образования: «приобщение нового поколения детей, подростков и молодежи к ведущим ценностям отечественной и мировой культуры; понимание и уважение ценностей иных культур, мировоззрений и цивилизаций; осознание человеком своей сопричастности к судьбам человечества; формирование гражданской идентичности личности, осознание человеком себя как гражданина российского общества, уважающего историю своей Родины и несущего ответственность за ее судьбу в современном мире, активное содействие развитию миролюбия и открытого диалога, способствующего укреплению толерантности, солидарности и духовного единства между людьми разных убеждений, национальных культур, религий и государств; готовность к сотрудничеству с другими

людьми, доверие к другим людям, коллективизм; уважение других людей как неотъемлемое условие развития самоуважения человека, критического мышления, достоинства и переживания подлинности личной идентичности, возможности человека быть сами собой и принимать самостоятельные решения в самых разных социальных, профессиональных и личностных ситуациях; ответственность за принятые решения, действия и поступки перед самим собой и другими людьми; овладение универсальными способами принятия решений в различных и социальных и личностных жизненных ситуациях на разных этапах развития возрастного развития личности; уменьшение вероятности рисков социальной дезадаптации и нарушений здоровья подрастающего поколения»[181, с.6-7].

В обобщенно представленных целях и задачах, заявленных во ФГОС, можно выделить, что требования семьи к результатам образования сформулированы через позиции: личностная, социальная и профессиональная успешность; требования со стороны общества выражены в категориях: безопасности и здоровья ученика, свободы и ответственности, социальной справедливости и благосостояния; а требования государства проявляются в - национальном единстве, безопасности, развитии человеческого капитала и конкурентоспособности.

Следующим подтверждением необходимости согласования запросов на образование всех заинтересованных субъектов являются результаты мониторинга «Потребности семьи, общества и государства в начальном общем образовании и согласование потребностей». Данный мониторинг проводился в 2006-2008 годах в 14 регионах РФ. Участниками опросов стали: родители учащихся школ, педагоги и представители общественности. Полученные результаты свидетельствуют о том, что не представляется возможным выделить приоритеты потребностей по разным группам респондентов и дана обобщенная картина потребностей. Выборочные данные 2008 года о требованиях к содержанию образования свидетельствуют о том, что на первом месте все респонденты поставили запрос на «развитие



интеллекта и социальных компетенций, передачу идеалов и ценностей культуры посредством гуманитарного, социального и эстетического образования», а на втором месте оказалась – мотивация к обучению. На третьем месте – «использование новых педагогических методик в работе с учащимися». На четвертом и пятом местах находятся «повышение уровня гуманитарного, социального и эстетического образования» и «ориентация преподавания на практическое применение получаемых знаний».

Также, представим группу наименее актуализированных запросов.

Реже всего субъекты образовательных потребностей вспоминают о «повышении уровня естественнонаучной подготовки». Далее в числе непопулярных запросов – «введение формализованных (тестовых) механизмов оценки учебных достижений». Бесплезным с содержательной точки зрения (в равной степени учителям и родителям) представляется «информирование о событиях, происходящих в мире, стране, городе, школе». Наконец, в среднем по выборке отсутствует, запрос на «формирование ценностных идеалов демократического общества. Это не означает, что данные запросы не являются значимыми, но в данной социокультурной ситуации они оказываются неактуализированными или слабо актуализированы.

Таким образом, на уровне государства, общества и Человека провозглашается необходимость качественного образования, т.е. такого, которое соответствует требованиям сегодняшнего дня и обеспечивает успешность подрастающего ребенка в будущем. Цели проектирования образования для ближайшего будущего заявляются через развитие компетенций учащихся, умений, универсальных учебных действий разных видов, но в их основе продолжает сохраняться фундаментальное ядро предметных знаний.

Некоторые пути достижения этих целей и задач по средствам осуществления образовательного процесса состоят в:

- разработке и реализации вариативного гибкого учебного плана;

- реализации модульных учебных программ;
- возможности выбора учащимися разных учебных курсов;
- включении в учебное содержание предпрофессиональных знаний;
- ориентации на опыт учеников, их запросы;
- учете индивидуальных познавательных стилей учащихся;
- взаимообучении учащихся;
- самоуправлении учащихся;
- применении интерактивных педагогических технологий;
- участии детей в своей оценке.

Существенная доля обозначенных путей относится к области проектирования современного содержания образования на разных его уровнях.

Именно содержание образования продолжает оставаться той фундаментальной «клеточкой», которая является основой для достижения современных целей образования. Однако, изменения в ориентирах современного образования обуславливают и изменение понимания смысла современного содержания образования, его расширение, через построение «рамочного» содержания образования, включение в него не только знаний, умений, навыков и опыта, но и форм организации образовательной деятельности и педагогических технологий. Знания были и продолжают оставаться основным компонентом содержания образования, а его изменение в большей мере происходит лишь через уточнение структуры знаний и способов их освоения. Во все времена шло уточнение понимания того, что есть образованный человек и как следствие этого делались разные акценты на тот или иной аспект освоения знаний – вполне овладеть чем-то, научиться употреблять что-то или пользоваться чем-то.

В данном исследовании рассматриваются изменения современного содержания школьного отечественного образования, развитие совокупности необходимых для современного человека знаний, происходящие под воздействием обновляющихся целей школьного отечественного образования,

обусловленные потребностями современного школьника и диверсификацией социокультурных контекстов. Исследование изменения содержания образования возможно осуществить на основе историко-педагогического анализа категории «содержание образования» в отечественной педагогике, который и представлен в следующем параграфе.

### ***§ 1.2. Историко-педагогический анализ категории «содержание образования» в отечественной педагогике второй половины XX - начала XXI века***

В параграфе представлены результаты историко-педагогического анализа категории «содержания образования». Данный анализ проведен на основе гипотетического положения исследования о том, что: знаниевая традиция в содержании школьного образования отражает его основные системные изменения, обусловленные современной ситуацией развития образования и может быть представлена как совокупность различных видов знаний: информационных, процедурных, оценочных и рефлексивных, которые реализуются в предметном, межпредметном и надпредметном контекстах, ориентированная на развитие основных компетенций учащихся.

#### ***1.2.1. Выбор основания анализа категории «содержание образования» (обоснование видологии знаний)***

В качестве основы для анализа категории «содержания образования» в исследовании выбрана современная видология знаний.

Видология – это научный метод, основа которого - расчленение систем объектов и их группировка с помощью обобщенной модели или вида; используется в целях сравнительного изучения связей, функций, отношений, уровней организации объектов.

Видология представляет собой совокупность видов знаний, характеризующих современное содержание школьного образования, которая включает в себя информационные, процедурные, оценочные и рефлексивные

знания, реализуемые в предметном, межпредметном и надпредметном контекстах. Выбор соответствующей совокупности знаний обусловлен изменяющимися в современной социокультурной ситуации целями образования, рассмотренными в параграфе 1.1.

Обновление целей образования привело к тому, что к началу XXI века постепенно складывается подход к построению содержания образования на основе компетенций учащихся. Он предполагает ориентацию на образовательные результаты - компетенции (личностные, познавательные, коммуникативные, социальные и т.д.). Сторонниками данного подхода являются Э.Ф.Зеер, И.А.Зимняя, О.Е.Лебедев, А.Г.Каспаржак, А.К.Маркова, М.В.Рыжаков, М.А.Холодная, А.В.Хуторской, С.Е.Шишов и др.

Обобщая позиции разных ученых можно констатировать, что в основе компетенций всегда лежит знание. Компетентность также предполагает, что эти знания должны быть практико-ориентированы. И в этом их отличие от так называемых абстрактно-теоретических знаний.

Таким образом, компетентность рассматривается как способность, как совокупность качеств личности, позволяющих решать проблемы, основой для которых являются знания и умения.

А. В. Хуторской отмечает, что введение понятия «компетенция» в практику обучения позволит решить типичную для российской школы проблему, когда учащиеся, овладев набором теоретических знаний, испытывают значительные трудности в их реализации при решении конкретных задач или проблемных ситуаций. Образовательная компетенция предполагает не усвоение учащимися отдельных знаний и умений, а овладение ими комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления определена соответствующая совокупность образовательных компонентов. Особенность педагогических целей по развитию компетенций состоит в том, что они формируются не в виде действий преподавателя, а с точки зрения результатов деятельности

обучаемого, т. е. его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта [103].

В связи ориентацией на компетентностный подход при разработке видологии знаний необходимо рассмотреть и понятие социальный опыт.

В диссертации подробно рассматривается соотношение понимания социального и личностного опыта, ставших основой современного понимания содержания образования. **Социальный опыт** – объективированный *общественный опыт* совместной жизнедеятельности людей, зафиксированный в знаниях, принципах и нормах поведения, моральных предписаниях, традициях, обычаях, ритуалах, представлениях о должном, «опредмеченый» в его материальной и духовной культуре — как в вещно-предметных формах, так и в формах социальных отношений и общения, в формах и способах деятельности; зафиксирован посредством языка в общественном сознании, в формах и способах мышления, в общих и специфических знаковых системах, имеющих общественное значение в специальной деятельности людей; **а также**, *личностный опыт* участия человека в различных видах деятельности и межличностного взаимодействия при исполнении комплекса социальных ролей, наложивший отпечаток на понимание жизни и отношение к ее различным проявлениям, определивший содержание установок и знаний человека, уровень развития его умений и навыков.

В традиционном понимании содержания школьного образования находит свое отражение лишь социальный (общественный) опыт, не смотря на то, что социальный опыт подразумевает и наличие и личностного опыта. *Расширение понимания сути социального опыта предполагает, что личностный опыт учителя и ученика становится стержнем содержания школьного образования, который пронизывает все компоненты содержания образования.*

Включение личностного опыта в знаниевый компонент содержания образования проявляется посредством *рефлексивных знаний*. Включение рефлексивных знаний в содержание школьного образования отражает: изменения общего образования в контексте глобальных и национальных

тенденций развития современного школьного образования; понимание результата освоения содержания как построение школьником индивидуальной модели содержания школьного образования, которая выражается в сформированной индивидуальной совокупности ключевых компетенций конкретного школьника.

Расширение понимания социального опыта как совокупности общественного и личностного, отражает основу построения содержания школьного образования. Одним из компонентов содержания образования являются знания.

Знание рассматривается как компонент, который представляет собой результат человеческого познания, зафиксированный в знаковой, материализованной форме. Знания проявляются в общественном и личностном опыте, т.е. в созидании культуры и самой личности. Знание выполняет разные функции. Функция в философии понимается как явление, зависящее от другого и изменяющееся по мере изменения этого другого явления. В созидании культуры у знаний проявляются три функции: 1) онтологическая - создают представления о мире; 2) ориентировочная - указывают направление и способ целесообразной деятельности; 3) оценочная - указывают нормы ценностного отношения общества, систему идеалов. Еще одну функцию знание выполняет в процессе созидания личности. Это – рефлексивная функция - знания помогают осознанию образа «Я».

На основании выделенных в диссертации функций знаний, которые они проявляют в общественном и личностном опыте, составляющих социальный опыт, в *современной видологии знаний* были определены четыре вида знаний: *информационные, процедурные, оценочные и рефлексивные*.

Теоретические, фундаментальные знания основ наук можно отнести к знаниям информационного вида, способность выражать свое отношение к окружающей действительности проявляется через другой вид знаний – оценочные; способы деятельности, направленные на активное преобразование мира, на связь с жизнью проявляются посредством

процедурных знаний; учет индивидуальных потребностей и особенностей учащихся, самооценивание, способность выбирать можно отнести к рефлексивным знаниям.

В видологии представленные знания составляют следующую совокупность:

- *информационные знания* основ наук, описывают явления, законы, понятия и т.п., отвечают на вопросы: «Что, кто?».
- *процедурные знания*, отражают способы деятельности, характеризуют то, как явления познавать, как использовать; отвечают на вопрос: «Как?».
- *оценочные знания* - отражают отношения, отвечают на вопросы: «Зачем? Какова роль и значение данного явления?».
- *рефлексивные знания*, отражают чувственное восприятие, личную мотивацию, личные ценности, самоконтроль и самооценку, предполагают отбор и интерпретацию информации, оценок, мнений, суждений; отвечают на вопрос: «Почему это для меня важно?».

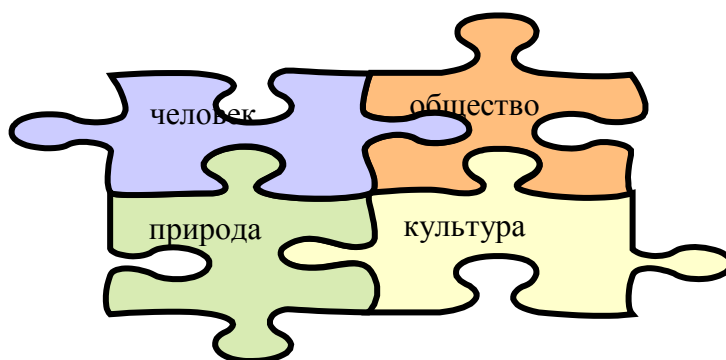
Рефлексивные знания зависят от социальной принадлежности, национальности человека, особенностей его характера, типа мышления, жизненного опыта, включают личностный образ мира, определяющий характер жизнедеятельности людей, и осознание образа «Я» (самосознание, самооценку, самоуважение, самоуверенность, самостоятельность и т.д.), путем формирования у обучающихся способности и готовности к решению все более широкого круга жизненно важных задач.

Представленные виды знаний проявляются в разных контекстах извлечения, применения, трансляции знаний – *предметном* (на уровне отдельных учебных предметов и соответствующих областей знаний), *межпредметном* (на уровне интеграции учебных предметов) и *надпредметном* (на уровне интеграции образовательных областей).

Расширение внепредметных контекстов происходит за счет того, что ориентация как на профессиональный или профильный, так и

фундаментальный уровень содержания образования в рамках школьного образования перестал удовлетворять современным требованиям, необходимо стремиться к общекультурному [232]. Именно этому и посвящены поиски понимания смысла содержания образования в конце XX – начале XXI века.

Общекультурный уровень содержания образования определяется теми сферами бытия, в которых взаимодействует человек (см. рис. № 2).



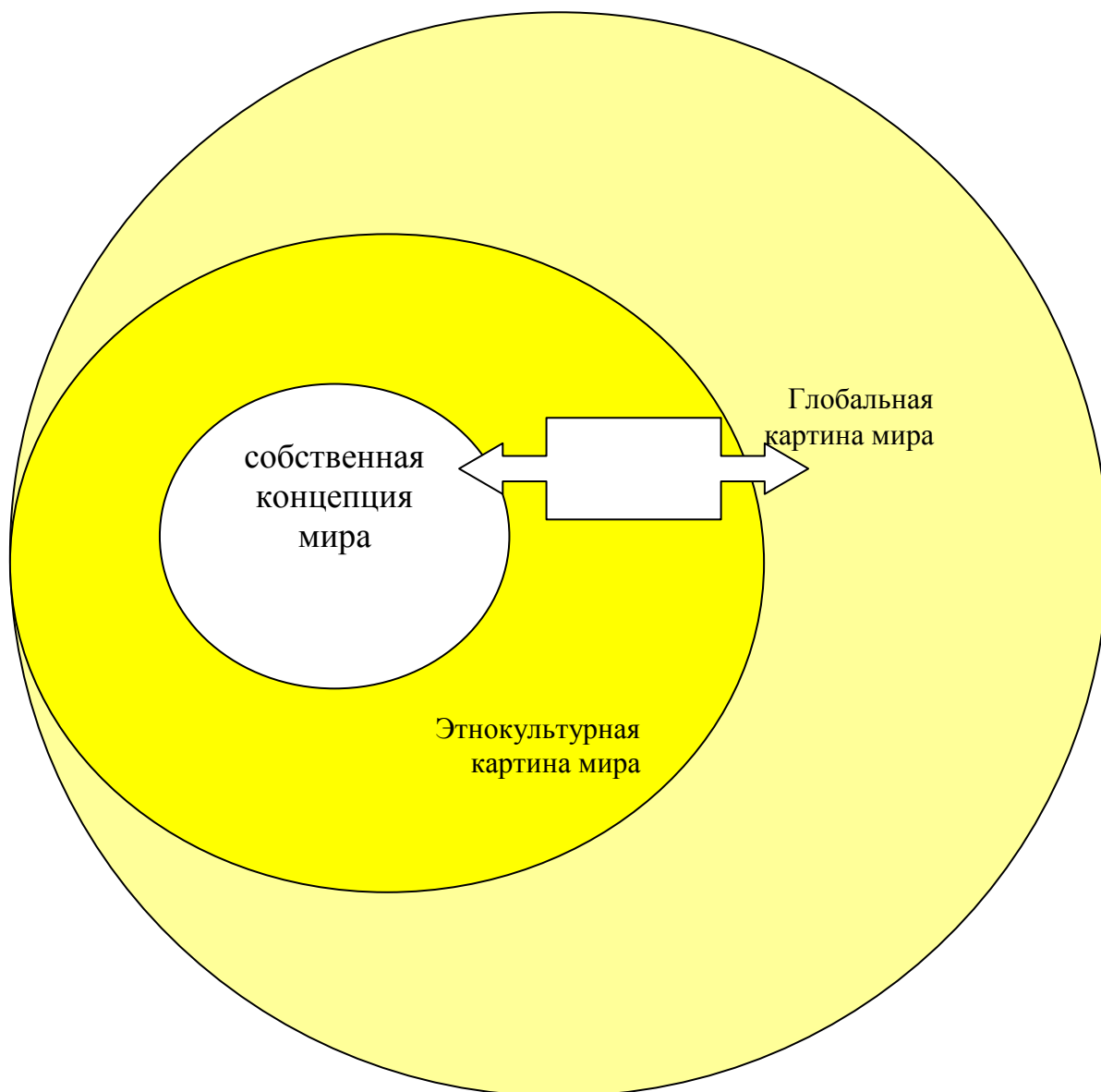
**Рисунок № 2 Сферы бытия (М.С. Коган)**

Сферы бытия человека определяют те картины мира (см. рис. № 3), которые должны быть сформированы у каждого человека. До внедрения в образование идей интеграции и межпредметных связей формирование картин мира учащихся весьма успешно происходило в рамках отдельных учебных предметов, но было обособленным. Данные картины мира должны быть сформированы в процессе образования не обособленно, а взаимосвязано.

Взаимосвязь этих картин мира на основе их взаимодействия может быть выражена несколькими функциями:

1. социальная функция – предполагает обмен накопленными социокультурными навыками, духовными, художественными достижениями, мнениями, мировоззренческими позициями.
2. Информационная функция - предполагает обмен конкретными знаниями, умениями, сообщениями, мнениями, смыслами, решениями для достижения определенных целей и решения проблем.
3. Экспрессивная функция – предполагает обмен чувствами, эмоциональными переживаниями.





**Рисунок № 3 Взаимосвязь различных картин мира**

4. Прагматическая функция – предполагает совместные действия для достижения определенных целей, решения проблем.

5. Интерпретационная функция - предполагает отбор и интерпретацию информации, оценок, мнений, суждений в процессе их взаимодействия.

Взаимосвязанные картины мира могут быть сформированы по средством разных знаний и разных предметов.

Для формирования целостной взаимосвязанной картины мира необходим полный спектр знаний, который будет соответствовать общекультурному уровню содержания образования, на который сориентировано современное образование.

Представленная в видологии совокупность видов знаний является содержательной основой реализации компетентного подхода в образовательной практике.

В исследовании анализ структуры компетентностей проводился на основании подхода И.А. Зимней, что позволило установить соответствие между компонентами компетентности и видами знаний, составляющими современную видологию знаний, разработанную в данном исследовании. Когнитивной основе компетентностей соответствуют информационные знания, опыту использования знаний - процедурные знания, оценочные знания отражают отношение к процессу, содержанию и результату компетентностей, а рефлексивные (личностные) знания – эмоционально-волевою саморегуляцией обучающегося (таблица № 1).

Направленность содержания образования на развитие основных компетентностей учащихся в начале XXI века проявилась в том, что вся совокупность видов знаний представленная в видологии, должна найти свое отражение в содержании образования.

**Таблица № 1 Видология знаний в содержании образования**

Структура компетентности	Виды знаний	Характеристики знаний	Контексты, в которых проявляются знания
Знания (когнитивная основа компетентности)	<b>Информационные</b>	Описывающие явления, законы, понятия и т.п., отвечающие на вопросы: «что, кто?».	Предметный, межпредметный, надпредметный
Опыт использования знаний (умения)	<b>Процедурные</b>	Отражающие способы деятельности, характеризующие то, как явления познавать, как использовать; отвечающие на вопрос: «как?».	
Отношение к процессу, содержанию и результату компетентностей	<b>Оценочные</b>	Отражающие отношения, отвечающие на вопросы: «зачем? Какова роль и значение данного явления?».	
Эмоционально-волевая саморегуляция	<b>Рефлексивные (личностные)</b>	Отражающие чувственное восприятие, мотивацию, личные ценности, самоконтроль и самооценку, предполагающие отбор и интерпретацию информации, оценок, мнений, суждений; и отвечающие на вопрос: «почему это для меня важно?».	

***1.2.2. Историко-педагогический анализ категории «содержание образования» в отечественной педагогике***

Понятие «содержание образования» в разные эпохи и в различных концепциях наполняется разнообразными смыслами. Именно, поэтому, постоянно в педагогической науке идет поиск смысла категории «содержания образования»: Передача информации? Передача знаний и опыта? Передача культурных и научных смыслов?

За последние века появлялись разные подходы к пониманию категории «содержания образования» и концепции к его построению в теории и на практике. Но их различие, как правило, выявлялось лишь по одному вектору: человек – общество. Каждая концепция определяла место и функции человека в мире и обществе: человек – цель или средство, общество для него или он для общества, для государственных нужд.

Но на сегодняшний день такое “плоскостное” рассмотрение категории содержания образования является не продуктивным, т.к. не позволяет рассмотреть его во всем многообразии проявлений, с учетом всех условий развития.

Матричный анализ (см. таблица № 2) различных теорий ”содержания образования” в соответствии с позицией В.Г. Афанасьева позволяет учесть множество факторов. Указанные 16 характеристик, определяют существующие подходы к анализу категории «содержания образования». А одним из подтверждений правомерности подобного множественного анализа является характеристика содержания образования через включение в него, по мнению А.П. Тряпицыной, «и технологий, и отношений и среды».

Так, например, некоторые выделяемые дидактические концепции акцентированы лишь в рамках одной плоскости: сциентическая - приоритет того, что передается; дидакто-центрическая – приоритет того, кто передает социальный опыт; лично-ориентированная - приоритет того, кому передается этот опыт.

В данном исследовании анализ развития категории «содержание образования» в отечественной педагогике проведен на педагогических материалах, относящихся к XX и началу XXI веков.

**Таблица № 2 Матричный анализ различных теорий ”содержания образования” (по В.Г. Афанасьеву)**

учителя	Ученика	учитель	Ученик
цели		субъекты	
государств	семьи	Государство	семья
а	Содержание образования		
педагогическое взаимодействие	конечный результат	средства функционирования системы	Содержательное (информационное обеспечение)
процессы		пространство	
организация времени	организация пространства	местоположение во времени (интервал)	местоположение в пространстве

В рамках диссертации более подробно проанализировано развитие научных представлений о содержании школьного образования во второй половине XX - начале XXI века. Выбор середины XX века в качестве точки отсчета в данном исследовании обусловлен тем, что, согласно позиции П. Дракера, В.Л. Иноземцева, Д. Белла, А.Тоффлера и др., именно тогда начался цивилизационный переход к постиндустриальному обществу, что обусловило изменение целей общего образования и вызвало необходимость обновления содержания школьного образования.

Для изучения содержания образования данного периода была разработана «рамка» анализа с целью выявления приоритетных подходов, ведущих идей, значимых принципов, тенденций развития содержания образования. «Рамка» анализа включала показатели – характеристики

знаний, выбранные на основе разработанной видологии знаний.

Данные характеристики знаний отражают направленность содержания образования на: знания основ наук, развитие мировоззренческих идей, связь с жизнью, приобретение трудовых навыков, учет индивидуальных способностей и потребностей учащихся, интеграцию и межпредметный характер знаний, учет личностного опыта учащихся, диалоговый характер его построения, возможность выбора на разном уровне, развитие компетенций.

На этапе перехода к постиндустриальному обществу с начала 50-х годов XX века в основе содержания отечественного школьного образования лежали знания основ наук, однако возникали научные течения, в которых обосновывались новые представления о содержании образования. В этот период ведущие дидакты (Ш.И.Ганелин, П.Н.Груздев, М.Н.Данилов, И.Я.Лернер, Э.И.Моносзон, М.Н. Скаткин и др.) занимались разработкой проблемы мировоззренческой направленности содержания образования. В ней нашла отражение необходимость признания более целеустремленного и системного пути формирования взглядов и убеждений учащихся. По мнению данных теоретиков важно было специально отобрать ведущие мировоззренческие идеи учебного предмета, ввести их в начале изучения курса и применять при изучении новых фактов, понятий и закономерностей. Формирующиеся подходы к отбору содержания образования опирались также на передовую практику, в которой после принятия Закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» набирала силу тенденция связи содержания образования с жизнью, что проявлялось в усилении значения общественно-полезной деятельности учащихся, внимание педагогов было направлено на раскрытие воспитательного потенциала содержания образования - развитие у учащихся чувств, потребностей, воли, интересов.

Анализ дидактических работ (Б.П. Есипова, Н.К.Гончарова, Т.А.Ильиной, И.Т. Огородникова и др.) свидетельствует о развитии

понимания содержания образования как системы научных знаний, включающей факты, обобщения, полезные практические умения и навыки, что предполагало увеличение количества практико-ориентированных занятий (лабораторных и практических работ, экскурсий на производство, факультативов и т.п.). При этом намечалась тенденция интеграции фундаментальных знаний разных наук, и обосновывалось уменьшение доли фактологического материала. В работах Н.К.Гончарова, М.А.Жиделева, К.И.Ивановича, М.И.Мельникова, Р.М.Микельсона, Д.А.Эпштейна и др. была продолжена разработка подходов к содержанию образования, реализующих идеи индивидуализации и развития способностей учащихся.

Новые подходы к содержанию школьного образования, складывающиеся в 60-70-х годах прошлого века (А.М.Арсеньев, Н.К.Гончаров, Ф.Ф.Королев, А.И.Маркушевич и др.), отражали направленность содержания образования, с одной стороны, на повышение научного уровня школьных учебных курсов и теоретического обогащения учебного предмета, а с другой стороны, на развитие индивидуальных интересов и склонностей школьников.

Период 70-х – 80-х годов прошлого века отмечен активными поисками понимания содержания образования. В работах Л.В.Занкова, В.В.Давыдова, Г.И. Щукиной, В.В.Краевского, М.П.Кашина, И.И. Логвинова, В.С.Леднева, И.Я.Лернера, В.М.Монахова, Э.И.Моносзона, М.Н.Скаткина, А.И.Янцова и др., при всем разнообразии подходов, можно вычленить общее – необходимость конструирования содержания образования в школе на основе научных знаний с учетом индивидуальных способностей и особенностей учащихся.

В частности, согласно подходу В.В. Давыдова и Д.В. Эльконины, в основе содержания развивающего обучения лежит система научных понятий, определяющая теоретические принципы построения в предметной области. Содержание образования в системе Л. В. Занкова характеризуется в таких терминах, как: предоставление детям широкой картины мира на основе

ценностей науки, литературы, искусства, на основе непосредственного познания действительности, познания себя («я» как элемент содержания образования); соединение в обучении эмпирических и теоретических знаний; предоставление детям возможности осуществлять многообразные виды деятельности.

Поставив проблему обоснования набора учебных предметов, разработки общей структуры содержания образования, современной классификации его компонентов, В.С.Леднев, [241, 242] в качестве источника обоснования структуры содержания образования, представил интегративную структуру личности и классификацию наук, разработанную Ф.Энгельсом. Содержание образования рассматривается как содержание и результат прогрессивных изменений свойств и качеств личности. Набор общеобразовательных курсов обуславливается структурой изучаемой области действительности (живая и неживая природа, человек, общество, системы и структуры, техника и технологии и др.). В.С.Ледневым обоснована закономерность о том, что набор учебных дисциплин в учебном плане должен быть обусловлен инвариантной структурой видов деятельности, которая включает: а) познавательную, б) ценностно-ориентационную, в) коммуникативную, г) трудовую/преобразовательную, д) эстетическую и е) физическую деятельность.

Однако, состав такой структуры автор ограничивает знаниями, умениями и навыками. В основе целостности содержания образования лежит принцип научного познания действительности школьниками. Более того, гуманитарное знание рассматривается с позиции естественной науки. С этой точки зрения «биологические и общественные системы, а также автоматические устройства, несмотря на существенно различные качественные особенности, обладают, - по утверждению автора, - свойством целесообразного функционирования, проистекающего из их специфического строения: эти системы имеют специальные органы управляющие их поведением» [241, с.153]. В результате автор выявляет два основных



фактора, определяющих набор учебных дисциплин: структуру деятельности и структуру совокупного объекта изучения. Но при таком подходе не представляется возможным объяснить сущность гуманитарного знания. В результате необходимость многих гуманитарных дисциплин в предложенной итоговой модели объяснялась только задачами воспитания общественно-значимых сторон личности, но эти дисциплины не получили достаточного обоснования, поскольку не были соотнесены с их подлинной, предметной деятельностью. Цели личностного развития не находят адекватного воплощения в содержании образования, т.к. происходит отождествление становления личности с выполнением различных видов деятельности, приводящее к «исчезновению» собственно личностного начала в жизнедеятельности человека.

В предложенной М.Н.Скаткиным, В.В.Краевским, И.Я.Лернером теории содержания образования [438] главным источником (онтологическим основанием) содержания образования выступает знание о социокультурном опыте во всей его полноте, т.е. социальная, материально-практическая и духовная деятельности, поскольку они дают представление о потребностях общества, его целях и ценностях, т.е. внешних факторах, влияющих на отбор содержания образования. Индивид становится личностью в меру овладения им содержанием социального опыта. Содержание личности, по мнению А.Н.Леонтьева, характеризуется объемом и характером усвоенного содержания социального опыта [243, с.358]. Согласно этой теории, содержание образования представляет собой четырехэлементную систему, включающую: 1) опыт познавательной деятельности, фиксированный в форме ее результатов - знаний о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности; 2) опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающихся вместе со знаниями в навыках и умениях личности; 3) опыт творческой деятельности, воплощенный в особых интеллектуальных процедурах, фиксированный в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; 4) опыт эмоционально-

ценностного отношения к действительности, к людям, себе, фиксированный в форме личностных ориентаций. Этот компонент, столь же независимый по составу содержания, определяет направленность личности в жизни, отбор ее действий и объектов в соответствии с потребностями и мотивами, имеет важное значение для реализации целей развития личности. Вместе с тем, этот компонент не получил процессуально-методической разработки.

Приведенные в концепции элементы образуют состав содержания, они связаны между собой таким образом, что каждый предшествующий элемент служит предпосылкой для перехода к следующему. Как содержание образования в целом, так и каждый из его элементов выполняет определенные функции в обучении и воспитании. Необходимо отметить, что решающим условием построения современного содержания образования является понимание относительной независимости рассматриваемых компонентов и одновременно их взаимосвязей.

Данный подход подразумевал, что само понятие «содержание образования» можно рассматривать как пятиуровневую систему, выделив: 1) теоретический уровень его описания, 2) уровень учебного предмета (учебной программы, учебного плана), который с полным основанием можно назвать нормативным, 3) уровень учебника, в котором конкретизировано содержание образования в виде учебного материала, 4) уровень его реализации, или обучения в виде главного дидактического отношения «преподавание – учение», 5) уровень ученика, или личностный уровень [438, с.45-47]. Исходя из пяти уровней формирования содержания образования, оно существует в единстве с процессом обучения, внутри деятельности учителя и ученика. Включенное в процесс обучения, оно становится не проектируемым (1-й - 3-й уровни), а реализуемым (4-й – 5-й уровни). Таким образом, в качестве одного из нормативных положений выдвинут принцип единства содержательной и процессуальной сторон обучения. Построение содержания образования на всех уровнях на основании предлагаемого подхода позволит обеспечить соответствие его целям и условиям процесса, в котором оно

реализуется, возникает возможность соединить идею развития ребенка с идеей проектируемого содержания.

Наряду с проблемами состава содержания образования и в связи с ними возникают проблемы осознания видов социальной деятельности, неизменно подлежащих включению. Эти задачи в рамках рассматриваемой концепции решались В.С.Шубинским.

Конкретно-историческую цель школы составляют подготовка учащихся к включению и включение их в систему деятельности, а эта цель характеризует в современных условиях специфику деятельности как источника формирования содержания образования.

В социальном опыте как целостном результате освоения действительности наряду со знаниями, представляющими теоретическое освоение этой действительности, имеются и способы деятельности, являющиеся практическим освоением мира. Совокупность способов деятельности, выделенная как часть содержания образования, усваивается учащимися и преобразуется в навыки и умения. В.С.Шубинским были выделены три вида деятельности (материально-практическая, социальная, духовная), раскрыты их внутренняя дифференциация и педагогический смысл. В соответствии с уровнями формирования содержания образования система видов деятельности отображается в элементах состава содержания образования. Методологическим ориентиром отображения структур видов деятельности в составе содержания образования являются связи объекта (предмета) деятельности и средств деятельности, реализуемые через систему материальных и духовных операций.

В основу подхода В.С. Шубинского была положена классификация видов деятельности по их принадлежности к материально-практической или духовной стороне жизни как основополагающим ее сторонам, а иерархия подвидов деятельности – по их усложнению в каждом виде, что позволяет учитывать возможность усиления в содержании образования от класса к классу тех или иных разновидностей деятельности.

Совокупность видов и подвидов деятельности неотделима от потребностей, интересов, мотивов, целей, оценочных отношений человека к действительности. В силу чего актуален вывод В.С. Шубинского о том, что деятельность предстает как «разрешение определенных жизненных противоречий, задач жизни, бытия и познания, получающих отражение в целостной структуре личности» [438, с.96].

Зарождающиеся новые подходы к пониманию содержания образования еще жестче обостряли возникающие проблемы:

- многообразные формы социальной деятельности, межличностного и массового общения не реализуются в полной мере в силу их недостаточной процессуально-методической обеспеченности, более того некоторые формы деятельности оказываются вне целей содержания образования;

- слабо учитывается эмоционально-чувственная и ценностно-ориентационная деятельность, сводимая к освоению норм нравственного поведения, что вызывает необходимость ориентации при отборе содержания образования на целостную совокупность духовной деятельности;

- «способы деятельности», представленные в программах, ориентированы главным образом на развитие познавательных умений, «творческий опыт» редуцирован к решению познавательных задач;

- система видов деятельности как цель содержания образования не стала еще обязательным дидактическим ориентиром для составителей программ и учебников [438].

Свое дальнейшее развитие с начала 60-х годов XX века также приобретала идея межпредметных связей. Попытки интеграции и усиления межпредметного характера содержания образования нашли отражение в работах И.Д. Зверева, В.Н.Максимовой, Э.И. Моносзона, В.Н.Федоровой, Л.А.Цветкова, Т.К.Александровой и др.

В рамках развития культурологического подхода (А.Г.Асмолов, А.П.Валицкая, О.С.Газман, М.С.Каган, Н.Б.Крылова, В.И.Купцов и др.) было определено, что содержание образования обуславливается теми сферами

бытия (общества, человека, природы и культуры), где самореализуется современный человек. Именно эти сферы определяют те картины мира, которые должны быть сформированы у каждого учащегося.

В 90-е годы XX века целый ряд исследований конструирования содержания образования был посвящен развитию личностного начала в индивиде. Данный подход был рассмотрен в работах М.Н.Берулавы, Е.В.Бондаревской, З.И.Васильевой, Е.С.Заир-Бек, М.В.Кларина, О.Е.Лебедева, В.В.Серикова, И.С.Якиманской и др. В них отмечалось, необходимость построения содержания образования на основе диалога и увеличения возможностей для выбора ученика с учетом его интересов, потребностей и способностей.

Изменение целевой ориентации образования, взаимопроникновение различных компонентов содержания образования привели к тому, что структурной единицей содержания, по мнению О.С. Газмана [94] и далее группы последователей - разработчиков концепции «Петербургской школы», становится не учебный предмет, а образовательная область – репрезентативная в учебном плане сфера жизнедеятельности формирующейся личности, необходимая для ее осознанного самоопределения. Образовательная область коррелирует с группой учебных предметов, но не сводится к ней, это понятие помогает снять искусственные барьеры между учебными предметами, соответствует интеграционным процессам, пронизывающим содержание образования, позволяет совершенствовать предметную систему за счет усиленного развития межпредметных логических и причинно-следственных связей.

В последнее десятилетие прошлого столетия направленность содержания образования на культуру как национальное и общечеловеческое достояние становится важнейшей тенденцией развития отечественной педагогической науки и преобразования всей системы образования, одной из важнейших сторон ее новой гуманистической парадигмы.

Как показывают последние исследования, в частности, исследования О.Е. Лебедева, в качестве значимого компонента содержания образования является не только социальный опыт учащегося, но и личностный опыт педагога и учащегося. Это подтверждает и историко-педагогический анализ, который определяет в рамках гуманистической педагогики необходимость создания такой образовательной среды, которая воспринимается воспитанником как естественная (своя) тогда, когда он имеет возможность, в ее рамках, свободно реализовываться, в соответствии со своими внутренними законами, потребностями. Когда ему понятен смысл и значение того содержания, которое изучает воспитанник.

Идея включения в содержание эмоционально-ценностных, личностных элементов получила развитие в работах В.В.Серикова. Целостное, реально представляющее перед субъектом содержание образования складывается, по его мнению, из двух элементов: «1) дидактически переработанного социокультурного опыта, существующего до и независимо от процесса обучения в виде учебно-программных материалов (образовательный стандарт); 2) личностного опыта, приобретаемого на основе субъект-субъектного общения и обусловленных им ситуаций, проявляющегося в форме переживания, смыслотворчества, саморазвития» [393, с.30]. В.В. Сериков в качестве особого элемента образования рассматривает личностный опыт, своеобразие которого выражается «в форме личностных мировоззренческих диспозиций, ценностных ориентаций, жизненных смыслов, ставших сутью Я-концепции личности» [393, с. 32]. При этом личностно ориентированное содержание не может задаваться в отрыве от процессуальной формы его существования, основной характеристикой которой является личностно ориентированная учебная ситуация, которая рассматривается как «педагогически интерпретированная модель личностного отношения», опыта эмоционально-ценностного отношения [390, с.83].

В настоящее время в практике образования есть попытка выразить

содержание образования в «проектах деятельности обучаемого и педагога как маршрутах их совместной деятельности по достижению общих целей в форме, обращенной не только к педагогам, но и к учащимся. Такая тенденция выражена в проектировании образовательных программ» [523, с.104-105].

Так И.С.Якиманская под содержанием образования понимает «совокупность общественных практик деятельности, овладение которыми осуществляется через усвоение социально-значимой системы знаний, средств деятельности, методов мышления» [523, с.33]. Соответственно, основу содержания образовательной программы составляет описание «совокупности практик деятельности» [523, с.51], а ее основной целью является раскрытие субъектного опыта ученика, согласование его содержания с научными знаниями.

Таким образом, вторая половина XX века характеризуется расширением социальных функций школы, что приводит к усилению естественно-математической и трудовой подготовки школьников. С этого времени содержание образования в школе стремительно наращивается путем расширения вида изучаемых знаний и спектра учебных дисциплин.

Анализ развития представлений о содержании образования свидетельствует об изменении научного определения понятия «содержание образования» и позволяет сделать вывод о том, что на всех исторических этапах развития отечественной дидактики XX века данное понятие включало в себя знаниевый компонент.

Обозначенные в «рамке» анализа в отечественной педагогической науке содержания образования во второй половине XX – начала XXI века характеристики знаний свидетельствуют о постепенном расширении представлений о характере и диапазоне знаний, которые необходимо сформировать на уровне общего образования.

Данный вывод мы проверим и подтвердим расширенным анализом концепций школ XX столетия, которые фиксировали цели и идеалы школьного образования, рассмотренные в параграфе 1.1. Кроме того,

полученный вывод подтверждается анализом дидактических концепций, представленным в параграфе 2.1.

Начало XX века для России охарактеризовалось тем, что в нем воплотились все ведущие на тот момент тенденции всемирного историко-педагогического процесса. Три основных тенденции, которые конкурировали между собой в первой половине XX века условно можно обозначить как:

1. школа “учебы”;
2. школа “труда”;
3. школа “свободы”.

Школа “учебы” имеет давние традиции в Российской педагогике, она была доминирующей официальной школой, характеризовалась глубокой разработанностью ее общей теории и частно-дидактических основ. Сторонниками данного подхода были: К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров, В.И. Чарнолуский.

В качестве альтернативы для школы “учебы” стала школа “труда”, которая отражала объективные потребности развития производства. В разработке общих теоретических положений данного подхода принимали участие ведущие российские педагоги: П.П. Блонский, С.А. Левитин, М.М. Рубинштейн, С.Т. Шацкий, еще до революции в данном направлении активно действовали экспериментальные учебные заведения - гимназия Мая и Краковско-Малаховская школа. В проекте реформы школы в 1915-1916 годах министром народного просвещения П.Н. Игнатьевым было обозначено, что «трудовой принцип - единственное наше спасение». Было намечено, в частности, включение в программу учебных заведений ручного труда и практических работ по естествознанию.

Зародившаяся в начале XX века парадигма «свободной школы» также имела своих ярких представителей: Л.Н. Толстой, И.И. Горбунов-Посадов, М.М. Ключковский, А.У. Зеленко, С.Т. Шацкий, К.Н. Венцель.



Каждая из этих «школ» имела специфическое проявление в отношении реализации такого важного компонента, как содержание образования (см. Таблица № 3).

**Таблица № 3 Соотношение образовательной парадигмы и понимания «содержания образования»**

вид парадигмы	Содержание образования
школа «учебы»	Широкое фундаментальное образование и способы оперирования культурным наследием
школа «труда»	Жизненно получаемые, практико-применяемые и развивающиеся знания, способствующие социализации личности в новом обществе
школа «свободы»	Приоритет гражданских, человековедческих знаний, глобальные, экологические проблемы и ноосферные знания

Среди этих ведущих тенденций, было также еще христианско-антропологическое направление, которое определяло содержание образования как широкое образование с существенным компонентом богословских знаний, ярким представителем которого был В.В. Зеньковский, но которое не получило большого распространения в России, в силу того, что не соответствовало идеологии государства.

Наиболее яркое соперничество в течение целого века происходило между школой «учебы» и школой «труда». «Свободная» школа проявлялась более локально и не выходила на широкие просторы, а после 1922 года была просто запрещена, что было также обусловлено изменением политической ситуации в России, становлением советской социалистической школы.

Подходы школы «труда», в частности, в отношении содержания образования были инновационными для существующей школы «учебы». В 20-е годы XX века в лидеры вышла школа «труда», но затем стало понятно, что ее смысл не соответствует тоталитарной коммунистической идеологии и

вновь свое развитие получила «школа учебы», причем с явным приоритетом ее самых ярких авторитарных черт.

Затем, традиция социальной ориентации содержания образования «школы учебы», и индивидуальной ориентации «свободной школы», синтезировалась на более высоком уровне в новую тенденцию - антропоцентрирования, нашедшую свое отражение в «школе жизни».

«Школа жизни» развивалась в русле тех же педагогических традиций, что и «свободная школа». Но ее отличие заключалось в попытке преодолеть утопичность, связанную с педоцентризмом. Также модель “школы жизни” позволяла реализовать идею педагогики «золотой середины», признающую самоценность человека, но в сочетании и с учетом общественного характера его бытия.

В рамках указанных парадигмальных подходов изменялось и представление о содержании образования. Оно зависело и продолжает зависеть в первую очередь от целей образования, которые являются ведущими на определенный момент времени.

В период становления советской школы главные усилия педагогов были направлены на осмысление новых целей школы и на удаление из содержания образования «ненужного» материала. Первые документы о школе фиксировали стратегию его конструирования в соответствии с принципами единой трудовой политехнической школы. Именно в этот период были предприняты попытки органически вписать учебно-познавательную деятельность в контекст всей жизнедеятельности коллектива, связать содержание образования с трудом, с деятельностью по охране здоровья, с занятиями искусствами, с игровой деятельностью детей. В основе новой концепции содержания образования лежала идея формирования деятельной и активной личности. Ведущей целью содержания школьного образования стало триединство «природа – труд – общество». В то же время следует отметить гуманистическую тенденцию в конструировании содержания школьного образования: формирование

грамотности как фундамента, основы успешности дальнейшего обучения; некоторые современные идеи, связанные с дифференциацией обучения, приоритетом гуманитарных дисциплин, особенно обращенных к знаниям о человеке, имеют корни в фуркации учебных планов первой половины 20-х годов XX века. Серьезное осмысление этого периода в построении содержания образования еще только начинается. Многие из представленных в нем идей требуют современного прочтения.

С конца 20-х годов XX века из-за объективных потребностей государства в научных кадрах, развития промышленности и техники (индустриализации) и постановки перед советской педагогикой идеологических целей, происходит резкий крен в сторону единообразия, классовой направленности, усиления познавательной функции образования за счет функции личностно-развивающей. Период 30-60-х гг. XX века характеризуется как преобладание функционально-инструментального или предметно-научного подхода к построению содержания образования.

Исследования дидактов в 30-е годы XX века дали научное обоснование предметного построения учебного плана, которое лучше «обеспечивает возможность формирования у учащихся системы знаний, умений и навыков и целостного мировоззрения» [424, с.24]. Содержание образования становится монотеистским, унитарным, овладение знаниями, умениями и навыками приобретает самодовлеющее значение. Постепенно формируется знаниевая парадигма образования, с позиций которой содержание образования предстает как систематизированный опыт человечества, представленный в виде «основ наук». Для передачи подрастающему поколению «отбираются учебные предметы, необходимые для всестороннего развития личности, для формирования коммунистического мировоззрения, формирования у учащихся современной научной картины мира» [424, с.185]. Единым основанием для выделения учебных дисциплин считалась наука, рассматриваемая не только как точка приложения сил человека, не только как область знания, помогающая представить отдельные стороны картины

мира, но и как особая философия, отвечающая на коренные вопросы бытия.

Такое понимание содержания образования и других педагогических реалий В.В. Краевский характеризует как сциентистское, которое «оставляет в стороне такие качества личности, как способность к самостоятельному творчеству, умение реализовать свободу выбора,...направлено на приобщение школьников к производству и науке,...но не к полноценной самостоятельной жизни» [217, с.10]. Идеи сциентизма сказались не только на выделении и классификации образовательных областей, которые в основном толковались как различные научные дисциплины (предметы), но и на приоритете в процессе обучения знаний, умений алгоритмического характера и навыков, и на пропорции, которые устанавливались в учебном плане между гуманитарными и естественными науками и были смещены в пользу последних. Изменения в содержании происходили в основном под влиянием развития науки и техники, собственно педагогические аспекты практически не принимались во внимание. В результате ориентации на формирование специальных предметных знаний и умений безотносительно к развитию личности, игнорирования комплекса надпредметных умений, мотивов и личностных смыслов ученика произошла редукция целей развития личности к ее когнитивному развитию, целостной культуры к информированности, личностного освоения опыта к усвоению его на уровне памяти.

Таким образом, в первой половине XX столетия трактовки понятия содержания образования подвергались существенным преобразованиям: от полного отрицания предметного содержания (в программах ГУСа) до **педагогически адаптированных основ наук, изучаемых в школе** (В.И. Ленин, Н.К. Крупская, А. В. Луначарский, П.Н. Лепешинский, В.Р. Межинская, С.И. Мицкевич, М.Н. Покровский и т.д.). Данный подход отражал необходимость усвоения научных знаний, которые оказываются доступными учащимся. При этом собственные смыслы образования учащихся, их свобода выбора и т.п., не были отражены в данном подходе.

Человек в рамках данного подхода рассматривался как «винтик» производственной машины.

Подобное понимание содержания образования предусматривает приоритет научных знаний, технократизм в обучении, перенос методов и языка математических и естественных наук в область гуманитарного знания.

В основе современного понимания содержания образования заложены те тенденции, многие из которых зародились в начале XX века, получили свое развитие во второй половине XX века, но не учитывались в конкретной педагогической практике, или их проявления носили эпизодический характер.

Данный вывод позволил уточнить складывающееся *современное определение содержания образования*. Оно отражает происшедшее под воздействием социокультурных факторов изменение: *от понимания содержания образования как системы предметного знания - основ наук - к пониманию его как целостной системы различных видов знаний, характеризующих общественный и личностный опыт субъектов обучения, освоение которой в учебной и внеучебной деятельности способствует осознанию целей, ценностей и мотивов получения образования школьником и развитию личности, готовой к жизни в обществе «знания»*.

Установленная, на основе функций знаний и характеризующая современное понимание социального опыта, видология знаний является основанием для историко-педагогического анализа категории «содержание образования» в отечественной педагогике. Выводы, полученные в результате историко-педагогического анализа категории «содержания образования», позволили уточнить современное понимание содержания школьного образования в постиндустриальном обществе. Также, в параграфе было установлено, изменение содержания школьного образования происходит постоянно на основе ведущих целей образования и запросов общества, доминирующих на данный момент. Направленность содержания образования на развитие основных компетентностей учащихся в начале XXI века

проявилась в том, что вся совокупность видов знаний представленная в видологии, должна найти свое отражение в содержании образования. При этом возрастает роль процедурных и оценочных знаний, уменьшается доля информационных знаний, вводятся рефлексивные знания. Расширяются внепредметные (межпредметный и надпредметный) контексты знаний.

Поскольку в исследовании было сделано предположение о том, что именно образовательные традиции являются основой развития образования и, следовательно, тесным образом связаны с изменениями содержания школьного образования, следующий параграф посвящен изучению понятия «образовательная традиция» и выявлению знаниевой традиций в содержании образования.

### ***§ 1.3. Знаниевая традиция как вид образовательной традиции в содержании школьного образования***

Всю историю развития образования можно рассматривать как борьбу старого и нового. Впрочем, это касается не только собственно образования, а может быть отнесено к развитию всего человеческого общества.

Причиной этого, в отношении образовательного процесса, является, с одной стороны, потребность в устойчивых компонентах для его стабилизации, которые впоследствии формируются в образовательные традиции. Но с другой стороны обязательны нововведения, инновации, которые обеспечивают динамику развития данного процесса.

Можно сказать, что проблема старого и нового, взаимоотношения традиций и инноваций можно рассматривать как “вечный двигатель” развития образовательного процесса.

Однако, возникает вопрос: «Традиции в этом тандеме выступают в качестве тормоза или фундамента для становления инноваций?» Для того, чтобы ответить на него необходимо разобраться с тем, что же такое традиции.

«Традиция - есть арматура здания современной цивилизации, как бы пронизывающая, проникающая через все планы истории, скрепляющая исторический процесс в целостное единство»[179, с. 23].

Значение традиции особенно велико на первоначальных ступенях развития общества и уменьшается по мере прогрессивного его развития. Традиция несет на себе функцию социального контроля, позволяющего сохранить систему образования и общество в целом.

Если сегодняшнюю стадию развития нашего общества рассматривать как переходную к постиндустриальному обществу, то значение традиции на данном этапе является очень важным.

Известно, что главный источник прогресса в области образования – это дилемма несоответствия уровня развития образования уровню развития общества, а разрешение данного противоречия порождает новые противоречия.

Само понятие “традиция” (от лат. глагола *tradire* – буквально передавать, обучать) появилось в античной философии. В этот период традиция отождествлялась с понятием этоса, что буквально означает «нрав, обычай». Одним из первых авторов, обратившихся к проблеме традиций, в системе культуры является древнеримский философ Вергилий. Им отмечалось, что подлинная высокая культура – это уважение к традициям, однако культура есть противоречивое единство, несущее в себе неотвратимое отторжение и разрушение традиций.

По общепризнанному в науке мнению, в качестве научной дефиниции понятие «традиция» было впервые введено в научный оборот с начала XVIII века просветителями и получило свое обоснование в романтической литературе и философии XIX века.

Понятие традиции является очень важным понятием для русского народа. Ибо у него есть даже собственное точное значение этого термина – это “предание”. В словарных и энциклопедических статьях традицию, как правило, связывают с проблематикой «наследования», интегрируя в это

понятие объекты, способы и механизмы наследования, а также унаследованное содержание.

В русской философии проблема традиции рассматривалась А.И. Герценом, С.М. Соловьевым, Н.А. Бердяевым, И.С. Аксаковым, А.С. Хомяковым, И.В. Кириевским, Н.Я. Данилевским, но так и не получила своего теоретического обоснования.

В 60 – 70-х годах XX века в философской мысли Запада проблематика традиции становится наиболее актуальной. С конца 70-х годов XX века в западной социологии и культурологии наметилось изменение отношения к этим вопросам.

Актуализация проблематики традиции в это время во многом определяется осознанной необходимостью преодоления в науке, изжившего себя, европоцентристского понимания развития человеческого общества. Традицию стали рассматривать как естественную форму поддержания порядка, важнейшую составляющую цивилизационного развития, а процессы преемственности и возникновения нового – как единства противоположностей в развитии всякого общества.

Интерес к данному понятию в этот период возрос и в советской науке. Именно в этот момент появилось еще одно определение традиции, которое нашло свое отражение в новом издании Большой советской энциклопедии в 1977 году.

«Традиция – это элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколению и сохраняющиеся в определенных обществах, классах и социальных группах в течение длительного времени; охватывают объекты социального наследия (материальные и духовные ценности); процесс социального наследования, его способы. В качестве традиций выступают определенные общественные установления, нормы поведения, ценности, идеи, обычаи и т.д.» [57, с. 103].

В 80-е годы XX века отечественные ученые В.Б. Власова, Э. С. Маркарян, В.Д. Плахов, А.Г. Спиркин и др. в своих исследованиях начинают



признавать за традицией определенную роль в генерации общественно нового. Например, И.В. Суханов определил сущность традиции как совокупность надситуативных норм, духовных ценностей, регламентирующих поведение. Другой автор А.Г. Спиркин, предпринял попытку описать традицию как социальную, по своим механизмам, форму передачи человеческого опыта.

В настоящий момент, по данным, Британской энциклопедии, понятие традиция включает 4 смысла:

1. Унаследованный, установленный и общепринятый образец мысли, действия или поведения (как религиозная практика или социальная норма).
2. Передача информации, веры и обычаев бесписьменным способом (устно или при помощи примеров) от одного поколения.
3. Культурная непрерывность в социальных отношениях, обычаях и учреждениях.
4. Характерная манера, метод или стиль.

Причем, необходимо отметить, что Большая Советская энциклопедия дает сходные трактовки понятия традиция.

Переходя к пониманию собственно образовательных традиций, необходимо отметить, что существующие взгляды на данное педагогическое явление также разноплановы. Так Г.Б. Корнетов определил традицию как неизменное ядро педагогического процесса, а Е.В. Бондаревская предлагает называть традицией в педагогике феномен передачи знаний и опыта от одного поколения к другому.

По мнению М.В. Савина, образовательная традиция – это целостное исторически сложившееся педагогическое явление, представляющее неотъемлемую часть национальной культурной среды, обеспечивающее непрерывность развития педагогической теории и практики, элементами, которого является совокупность унаследованных, общепринятых, передаваемых преимущественно бесписьменным способом (устно,

посредством примеров и символов) от поколения к поколению и воспроизводимых этим явлением реально существующих и относящихся к педагогической действительности ментафактов, социфактов и артефактов.

По мнению того же автора, структура образовательной традиции выглядит следующим образом:

а) духовный компонент, представленный внутренней слаженной системой функций, закрепленных предписаниями, нормами и уставами, оправдывающими данный институт и соотносящими его с другими сферами.

б) Материальный компонент, представленный действующими, долговременными, устойчивыми и упорядоченными средствами развития и деятельности.

с) Носитель – личность или группа личностей, являющихся приверженцами данной традиции в современном обществе.

д) Результат деятельности субъекта – объективизированный педагогический опыт, выраженный в содержании данной педагогической традиции.

Содержание образовательной традиции составляют только наиболее существенные явления педагогического опыта – система исторически сложившихся норм, ценностей, значений, идей и знаний педагогической теории и практики, получающих выражение в системе морали и права, художественной сфере и науке, относящихся к педагогической действительности.

Образовательная традиция отвечает следующим характеристикам:

- распространенность территориальная;
- временной критерий традиционности – превышение времени школьного образования одного поколения;
- ядро - традиционности – общечеловеческий и непреходящий во времени характер базисных потребностей и модифицируемое содержание, в зависимости от условий жизни;
- воспроизведение множеством индивидов.

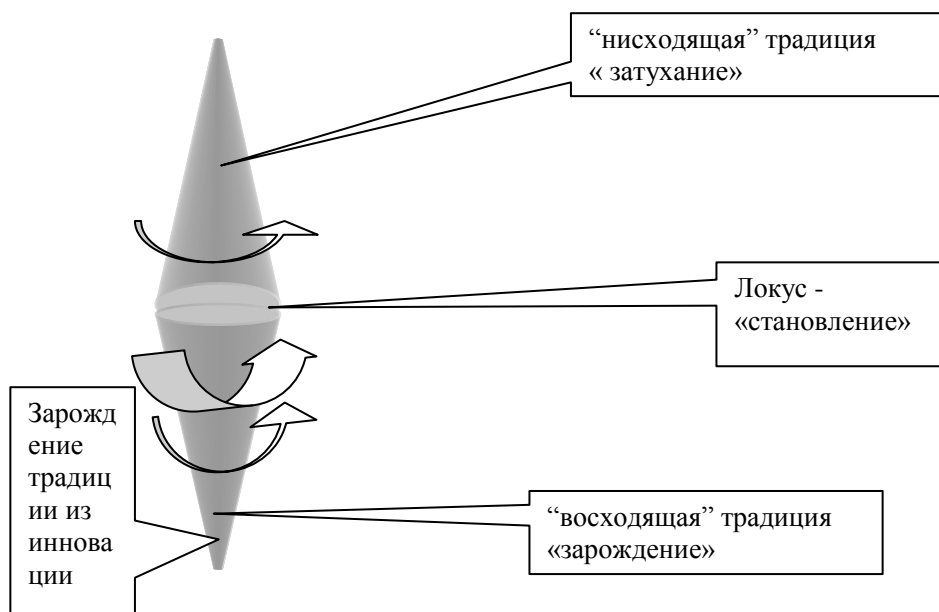
Анализ теоретических источников позволил дать рабочее определение *образовательной традиции*, как *целостного образовательного явления, отражающего систему исторически сложившихся норм, ценностей, идей педагогической теории и практики.*

Образовательная традиция проходит несколько этапов своего развития. Первый этап относится к превращению инновации в собственно образовательную традицию. Вторым этапом можно отнести к становлению образовательной традиции. С этого момента начинается завершающий этап жизни образовательной традиции - ее угасание. Постепенно, она перестает удовлетворять духу времени, ее содержательные основы механически воспроизводятся из поколения в поколение без необходимой корректировки на фактор современности.

Таким образом, образовательная традиция непрерывно находится в состоянии развития, в процессе которого она меняет свой облик, отражает картину меняющегося мира и адаптируется к новым условиям. Смысл и содержание традиции невозможно понять, если не рассматривать ее вне конкретных исторических рамок.

Традиция является основой существования любой системы и в том числе системы образования, при ее помощи реализуется механизм функционирования системы.

Традиция - это нить преемственности, ее развитие осуществляется по модели «веретена». Первая часть – нарастающая, направлена на возвышение сил и упрочение качеств, что соответствует этапу – «зарождения», третья часть традиции направлена на снижение качеств (см. рис. № 4), и соответствует этапу затухания. В середине «веретена» развитая часть традиции, что соответствует ее этапу «становления». Здесь же присутствует и точка локуса – перегиба, после которой традиция переходит на этап своего «затухания».



**Рисунок № 4 Механизм развития традиции**

Устойчивым может быть, только то сообщество, где традиции уважают и ценят, - сообщество, относящееся к традиции как к ценности, но открытое к инновациям. Причем важным является еще и тот факт, что одновременно может сосуществовать несколько традиций, хотя они находятся на разных стадиях развития. Эти традиции будут развиваться и согласовываться по принципу дополнительности.

Образовательная традиция может быть классифицирована по уровню проявления на:

а) Мегатрадицию, которая представляет собой глобальный уровень традиционности, свойственный предельно большим социокультурным образованиям (цивилизация, историческая эпоха). Она отличается глобальностью и универсальностью, существует на цивилизационном уровне, ее носителем выступает широкий спектр социальных классов, групп. В соответствии с этим можно выделить мировую и национальную мегатрадицию.

б) Традиция – отдельный компонент мегатрадиции, существующий в пределах конкретных обществ (например, традиции российского образования).

с) Субтрадиция – уровень вторичный по отношению к традиции, существующий в пределах отдельных общественных групп (примерами субтрадиций могут быть, студенческие традиции, традиции отдельного педагогического коллектива и т.д.). Она существует на уровне частного, единичного, индивидуального.

Общая природа инноваций и традиций обеспечивает их тесную взаимосвязь и взаимовлияние друг на друга.

Для любого общества, любой цивилизации традиционность является свойством ее содержания, а конкретные традиции – ее элементами. Инновации рождаются из противоречий, которые существуют в имеющихся традициях. А затем имеют возможность при определенных условиях стать традициями. Это проявляется и собственно в педагогических традициях и инновациях.

Инновации и традиции активно взаимодействуют друг с другом. Это взаимодействие осуществляется по законам “двойной спирали”.

Расширение “двойной спирали” взаимодействия традиций и инноваций обусловлены увеличением количества традиций одновременно функционирующих на данном этапе и существованием инноваций, количество, которых обусловлено собственно традициями, (по закону арифметической прогрессии).

Сужение «двойной спирали» взаимосвязи традиций и инноваций отражает тот этап развития цивилизации, когда значительная часть традиций вышла на стадию «затухания», а вновь зародившиеся традиции лишь претендуют на превращение в традиции.

Взаимосвязь традиций и инноваций строится на основе основных законов диалектики. Современный детерминизм предполагает наличие разнообразных объективно существующих форм взаимосвязи явлений, многие из которых, выражаются в виде *соотношений*, не имеющих непосредственно причинного характера, т.е. прямо не содержащих в себе момент порождения, производства одного другим.

Одноименные заряды отталкиваются не только в физике. В соответствии с принципами диалектики противодействие равно по величине действию. В соответствии с этим традиции усиливаются при взаимном усилении инноваций. Традиции бросают вызов закону отрицания отрицания. Этот закон имеет в данном случае своеобразный механизм действия. В движении традиций сочетается как подвижность, дискретность, динамичность, с одной стороны, так и непрерывность, относительное постоянство с другой. Диалектическая природа проявляет себя, прежде всего в том, что в конечном итоге, на смену традициям минувших эпох приходят новые традиционные установления, что, в наличных действующих традициях происходят постоянные изменения.

В традициях отражена динамика, вариативность, сложность и противоречивость исторического процесса. Традициям на любых стадиях их становления противопоказана принудительность. Они отторгают все инородное, принудительное, наносное.

Таким образом, образовательная традиция непрерывно находится в состоянии развития, в процессе которого она меняет свой облик, отражает картину меняющегося мира и адаптируется к новым условиям.

В традициях пускают корни, прививается нечто естественное, органично вырастающее из глубинных основ социальной жизни, а не искусственное, надуманное. Те инновации, что существовали в мире и не соответствовали ценностям нашей цивилизации, не приживались, и не приживутся. Соответственно, если традиция своим активным положительным полюсом взаимосвязана с активной частью инноваций, то их действие усиливается. В периоды, когда усиливаются процессы унификации, глобализации, введения чего-либо чужеродного, каждая культура вновь приобретает свою идентичность, возвращается к своим истокам. Это касается и процесса образования и, конкретно, его содержания.

Традиций и инноваций по-разному пересекаются друг с другом: активные с активными и активные с реактивными образуют

преимущественно активные связи; реактивные с реактивными обеспечивают низкий уровень связей, и вследствие этого слабо зависят друг от друга.

В зависимости от видов связей традиции и инновации образуют разные системы. Если интенсивность собственной активности традиций и инноваций мала настолько, что ими можно пренебречь, то в системе связи вообще отсутствуют или являются независимыми. В том случае мы имеем дело с системой, в которой не могут возникнуть внешние связи. И последствия деятельности каждого явления может быть определено изначально точно.

Такой вид системы взаимодействия традиций и инноваций можно назвать - динамической. Он возникал на этапе ранних цивилизаций, где роль традиции была определяющей, со стационарным видом культуры.

Если интенсивность собственной активности традиций и инноваций достаточно велика, интенсивность внешних связей становится примерно одинаковой. Образуется чрезвычайно большое число внешних связей. В силу собственной активности традиций и инноваций в системе возникают независимые связи, их “пересечения” и объективно случайные явления.

Данные системы называются статистическими. В них множество связей, но они одинаково интенсивны и уравновешены друг другом. Как и в случае динамической, система не переходит из одного качественного состояния в другое.

Этот тип взаимодействия определен также и определенным видом культуры, а именно, адаптивным - складывающимся на основе развитых обществ с устойчивыми культурными традициями. Данный вид культуры и данный тип взаимодействия характерен для современной России и все же не позволяет ей сделать существенный шаг вперед.

Указанный вид взаимодействия связан и со следующим типом механизма взаимосвязи традиций и инноваций - «трансформация» (см. табл. № 4), который будет рассмотрен далее.

На этапе перехода нашей цивилизации к постиндустриальному обществу, для нее характерен другой вид культуры и будет обеспечиваться

другой тип взаимодействия. Чем раньше мы это осознаем, тем быстрее и безболезненнее мы сможем внести коррективы в образовательный процесс и содержание образования, в частности.

Третий вид взаимодействия традиций и инноваций определен наличием достаточно высокой собственной активностью и активностью их связей. Причем интенсивность связей различна. Собственная активность элементов способствует возникновению реактивных связей, независимых друг от друга и от активных цепей. В силу неодинаковой активности возникают немногие «сильные цепи» на фоне многих «слабых».

В результате система систем не будет находиться в качественно неизменном состоянии, а будет подвергаться самопроизвольным качественным изменениям в определенном направлении. Такая система взаимосвязей называется в диалектике – развивающей. В такой системе, именно независимость реактивных связей от активных приводит к возникновению чего-то качественно нового. Данный тип системы связан с динамичным, по В.Г. Корнетову, типом культуры, который предполагает постоянный поиск новых идеалов и ценностей, критицизм по отношению к уже отжившим ценностям.

Сотрудничество традиций и инноваций отражено в разных типах механизмов их взаимосвязи, которые были установлены в данном исследовании.

Можно выделить три типа механизма взаимосвязи традиций и инноваций:

1. *«поглощение»*, при котором либо традиция, либо инновация в зависимости от силы проявления и этапа развития поглощают и “растворяют” в себе элементы одна другой;
2. *«трансформация»* - обновление традиции, которое происходит за счет взаимосвязи с инновацией, через проявление новых характеристик традиций;



3. «традициогенез» - механизм взаимосвязи, при котором сотрудничество инновации и традиции приводит к затуханию исходной традиции и возникновению новой традиции.

Возможен также и четвертый вариант, при котором традиция и инновация не образуют связи. И этот вариант происходит при одновременной высокой интенсивности как традиции, так и инновации, при которой они "отталкиваются как одноименные заряды".

Наиболее перспективными для будущего являются два из названных механизмов – «трансформации» и «традициогенеза», т.к. они позволяют осуществлять развитие, учитывая как существующие традиции, так и возникающие инновации.

Развитие образовательных традиций во взаимосвязи с образовательными инновациями происходят и собственно в содержании образования, что позволяет перейти к решению следующей задачи исследования – установлению знаниевой традиции.

Рассмотрим более подробно, как проявляются образовательные традиции в содержании образования.

**Таблица № 4 Типы механизмов взаимосвязи традиций и инноваций**

Инновация (интенсивность) Традиция (этапы развития)	Инновация нулевого порядка (регенерирование первоначальных свойств)	Инновация N- ого порядка (адаптационные и организационные изменения)	Инновация высшего порядка (новое «поколение»)
Традиция (зарождение)	«Поглощение» Т <sub>и</sub>	«Традициогенез» - Т <sub>1</sub>	«Поглощение» И <sub>т</sub>
Традиция (становление)	«Поглощение» Т <sub>и</sub>	«Трансформация» Т, Т <sub>1</sub>	«Традициогенез» - Т <sub>1</sub>
Традиция (затухание)	«Поглощение» Т <sub>и</sub>	«Трансформация» Т, Т <sub>1</sub>	Нет взаимосвязи -

*(Условные обозначения:*

*Т<sub>и</sub> –механизм поглощения традицией инновации, И<sub>т</sub> –механизм поглощения инновацией традиции, Т, -трансформированная традиция, образовавшаяся в результате трансформации традиции и инновации, Т1 – новая традиция, рожденная в результате традициогенеза ).*

В рамках выделенного нами подхода к образовательным традициям в содержании образования можно сформулировать следующие их функции:

- Трансмиссионная, связанная с обменом педагогического опыта, передачей педагогических ценностей. Установление соответствия между ценностями, потребностями современного общества и проектируемого современного содержания образования является весьма важной задачей. Уже более 50 лет организация Юнеско предпринимала попытку обсудить содержание образования в разных странах и через взаимное обогащение приблизить его в разных странах мира, однако процесс этот до сих пор тормозится.

- Селективная – представляющая собой традицию как некий эталон, на который следует равняться и следует его воспроизводить. Конечно, понятие эталон, нельзя воспринимать буквально, но в случае содержания образования у него есть синоним, который получил распространение – это стандарт образования. Он подразумевает отбор лучшего, выпестованного, здорового. Хотя в случае стандарта образования – это не всегда так.

- Экспертная функция подразумевает, то, что инновации не всегда могут укладываться в «прокрустово ложе» традиции буквально, и в связи с этим могут возникать противоречия, но по своей внутренней природе традициям свойственно отбирать ценные начинания и отделять их от подделок.

- Аксиологическая функция связана с определением места образовательной традиции, с целью поддержания образовательного уровня,

роста воспитательного потенциала, развития учащихся и т.д., для развития общества в целом, наконец.

- Прогностическая функция подразумевает значение традиций для предвидения вероятных последствий, какого-либо процесса. Традиции в этом качестве приобретают роль указателей того, на какой основе и в каком направлении, следует модифицировать содержание образования, как его пополнять и развивать.

Традиции в содержании образования проявляются на разных его уровнях. Уровни отражения содержания образования могут быть определены в соответствии с подходом В.В. Краевского и М.Н. Скаткина. Согласно данному подходу существуют разные уровни реализации содержания образования: концептуальный; учебный план, ГОСы; учебная программа; учебный материал.

Так под мегатрадицией в содержании образования можно понимать – категорию «знаний» учащихся. Так как именно так понималось содержание образования в течение нескольких столетий в целом во всем мире. (Более подробно изменение знаниевого компонента в содержании образования второй половины XX – начала XXI века рассмотрено в параграфе 1.2.). И уровень проявления этой мегатрадиции разный: в теориях отбора содержания образования, концепциях, учебных планах, учебных предметах, учебниках и учебных материалах.

Результаты историко-педагогического анализа категории «содержание образования» в отечественной дидактике второй половины XX - начала XXI века свидетельствуют о том, что понятие «содержание образования» всегда трактовалось с позиции характеристики знаний, освоение которых предполагало достижение целей школьного образования. Изменение целей школьного образования вело к изменению совокупности знаний, определяющих содержание школьного образования, что позволило предположить объективное существование динамически развивающейся традиции построения содержания образования на основе отбора

определенной в каждый исторический период совокупности знаний. Это позволило установить понятие *знаниевой традиции в содержании образования как типичной для конкретного этапа развития образования совокупности определенных видов знания, образующей индивидуальный тезаурус школьника, который позволяет ему осознавать осваиваемые знания, включать их в собственную картину мира и применять в деятельности.* Данная традиция по уровню проявления может быть отнесена к мегатрадициям.

В качестве дополнительных примеров традиций содержания образования более частного характера, проявляющихся в пределах конкретного общества, рассмотрим примеры Российских педагогических традиций содержания образования: реальное и классическое образование, которые как традиции нашли свое отражение также на разных уровнях: концептуальном - теории дидактического формализма и дидактического материализма; наполнение разными предметами учебного плана, разные подходы к изучению учебных предметов.

В разное время под влиянием различных процессов в Российском образовании появлялись разные инновации, которые либо приживались и становились традициями или субтрадициями, либо отмирали как не соответствующие создавшейся ситуации.

Традиции в реализации содержания образования определяются, в первую очередь, государственным заказом, политическими условиями развития данной цивилизации. Но политический заказ и государственные установки не могут остановить реализацию инновации, если она вырастает из недр самого общества и получает соответствующее теоретическое и практическое подкрепление. Инновация не может вытеснить ведущую традицию, если она не имеет тщательно проработанного теоретического ядра, методической базы и экспериментального опыта. В случае, если инновация получает свое теоретическое и экспериментальное развитие, она закрепляется на уровне традиции, но может не стать основой для развития

содержания образования, если историко-педагогические условия изменились, и на поверку дня актуальными становятся другие цели и задачи.

Традиция в содержании образования возникает, прежде всего, под воздействием общественных запросов и потребностей рынка труда. Когда педагогическая общественность нуждается в закреплении и передаче накопленного опыта развития педагогической теории и практики; когда накопленный опыт развития педагогической теории и практики становится общественно значимой ценностью; когда в педагогической среде формируются оптимальные условия для существования и развития и распространения традиций.

Как отмечают некоторые Российские учителя-практики, (по данным “Учительской газеты”), наиболее эффективно сейчас такое содержание образования, в котором в возможные неэффективные «черные дыры», вводятся инновационные элементы, которые позволяют выводить учеников на новый уровень качества образования. Таким образом, на интуитивном уровне производятся попытки установить баланс, и, сохраняя традиции в содержании образования, сочетать их с инновациями.

Огромное влияние на развитие образовательных традиций оказывают потребности общества. Они определяют ориентир современного образования на тот образ гражданина, который сможет максимально реализоваться в этом обществе: инициативного, инновационного, самостоятельного, гибкого, мобильного, умеющего работать с информационными потоками, что подробно рассмотрено в параграфе 1.1. Это, несомненно, должно найти свое отражение в содержании образования, т.к. оно представляет собой тот механизм адаптации человеческого опыта, который будет востребован человеком в жизни в современном обществе, именно содержание образования должно отражать тот багаж, с которым выходит ученик из школы. Проявляющиеся на сегодняшний день инновации в содержании Российского образования касаются, в целом, учебного плана, программ и стандартов образования. Но как мы уже отмечали выше, принципиальных

изменений не происходит, а все инновации находятся на уровне «залатывания дыр», а не на создании принципиально новых подходов к содержанию образования. Осуществление актуальной инновации в содержании образования на уровне личностного опыта педагогов и учащихся является насущной задачей современного образования.

Необходимость этой взаимосвязи определена в частности тем, что многие традиции в содержании образования уплотняются, особенно в рамках одного общества и не всегда отмирают, с другой стороны из инноваций складываются новые традиции. Самой большой объем традиции содержания образования, сложившихся до сегодняшнего дня, появился в XX веке.

Таким образом, многие традиции сосуществуют по принципу дополнительности, а некоторые находятся по отношению друг другу на разных уровнях и в связи с этим не противоречат. От этапа развития общества к этапу происходит накопление как традиций, так и инноваций, и они находятся в диалектической взаимосвязи друг с другом, активно воздействуя, друг на друга. Развитие традиций и зарождение инноваций возможно, только в том случае, если они соответствуют ценностям общества и такой общественной группы, как учительство. Ибо, если они будут противоречить истинным существующим ценностям, а не декларируемым, то учитель сознательно или бессознательно никогда не донесет этого до своих учеников. Инновации должны не запаздывать, а развиваться во время, т.к. инновации в содержании образования должны соответствовать истинным потребностям общества, и соотносится с долгосрочными потребностями рынка труда.

Таким образом, развитие традиций в содержании образования происходит в контексте изменений современного содержания школьного образования, рассмотренных в параграфе 1.2., и под воздействием образовательных инноваций, происходящих под влиянием социокультурных факторов. (Описание образовательных инноваций представлено в параграфе 1.1.). Это выражается в том, что изменяется собственно понимание

содержание образования: от понимания содержания образования как системы предметного знания - основ наук - к пониманию его как целостной системы различных видов знаний, характеризующих общественный и личностный опыт субъектов обучения, освоение которой в учебной и внеучебной деятельности способствует осознанию целей, ценностей и мотивов получения образования школьником и развитию личности, готовой к жизни в обществе «знания».

В изменениях, происходящих в содержании школьного образования, выражается собственно развитие знаниевой традиции. Данная традиция характеризует ценностное представление общества об образованном человеке и представляет собой типичную для конкретного этапа развития образования совокупность определенных видов знаний, образующую индивидуальный тезаурус школьника, который позволяет ему осознавать осваиваемые знания, включать их в собственную картину мира и применять их.

Развитие знаниевой традиции происходит за счет изменения структуры содержания: от системы преимущественно предметных информационных знаний основ наук к знаниям разных видов, освоение которых способствует накоплению и преобразованию личностного опыта школьника, что является содержательной основой реализации компетентностного подхода в образовательной практике. На разных уровнях проявления содержания образования могут быть выделены сущностные характеристики развития знаниевой традиции.

В современных условиях для знаниевой традиции наиболее перспективным является механизм «трансформации», т.к. он позволяет обеспечивать ее развитие на всех уровнях содержания образования, происходящее под воздействием инновационных преобразований современных целей школьного образования в направлении развития ключевых компетенций учащихся.

Полученные результаты позволили перейти к решению следующей задачи исследования – в процессе эксперимента изучить мнения учителей о состоянии современного содержания отечественного школьного образования.

#### ***§ 1.4. Изучение мнения учителей о современном состоянии содержания отечественного школьного образования***

Как представлено в параграфе § 1.3., возможность развития образовательных традиций определяется, в частности, их соответствием потребностям общества и целям образования.

В связи с этим констатирующий эксперимент был посвящен изучению состояния современного содержания школьного отечественного образования и предполагал выявление понимания учителями необходимости развития содержания образования; основных факторов развития содержания образования и путей развития содержания образования на разных уровнях: концептуальном, образовательных стандартов, учебников, учебных материалов, конкретного урока.

В 2005-2006 годах при поддержке Российской академии образования учеными РГПУ им. А. И. Герцена в семи регионах РФ проводились мониторинговые исследования, в частности, касающиеся оценки готовности педагогической общественности к обновлению содержания образования.

В данном исследовании участвовали следующие регионы РФ: Якутия, Московская область, Кемеровская область, Самарская область, Краснодарский край, Челябинская область, Псков и Псковская область. В каждом регионе респондентами стали от 170 до 250 человек, среди которых были представители: учителей, методистов, администраций школ, работников органов управления образованием. Общая численность респондентов составила 1623 человека.



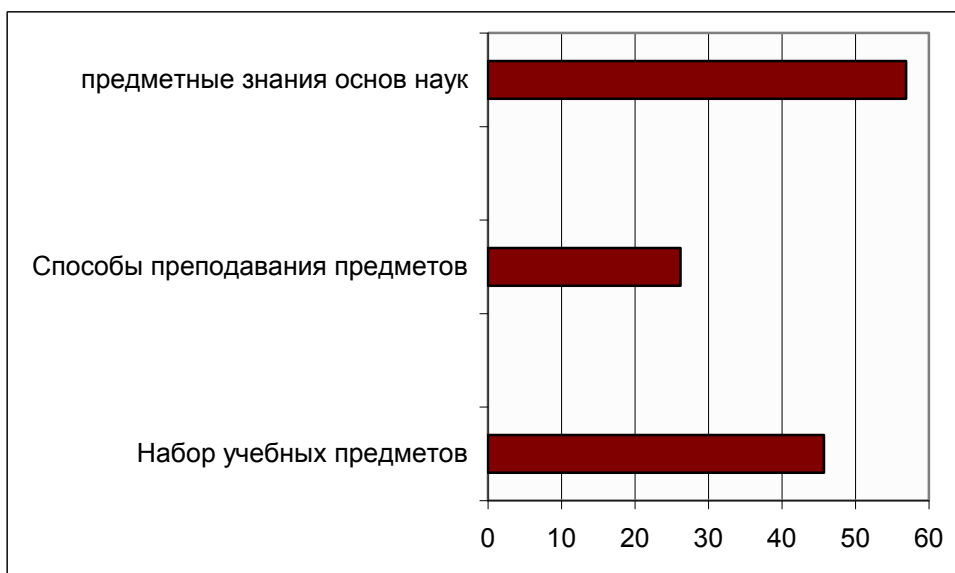
Приведем некоторые результаты, важные для решения исследуемой проблемы.

Участникам исследования были предложены различные варианты анкет, затрагивающие разные аспекты современного образования: особенности профильного обучения, современных учебных пособий и учебно-методических комплексов, понимание учительством сути педагогических традиций и инноваций, существующих на сегодняшний день.

Первая группа диагностических материалов была направлена на выявление *понимания учителями необходимости изменения содержания образования.*

Данные межрегионального исследования показали, что педагоги повсеместно осознают необходимость изменения содержания школьного образования (48,9 %). Однако около половины опрошенных (48,6 %) полагают, что оно должно происходить на основе предметных знаний. В качестве основы традиции содержания образования многие педагогические работники отметили предметные знания основ наук (см. диаграмму № 1). Большинство опрошенных полагают, что производимые изменения в содержании образования должны носить системный характер, т.е. затрагивать все источники содержания образования, “педагогические технологии” и методы обучения. Педагоги полагают, что любые изменения содержания должны найти свое отражение не только на концептуальном уровне и уровне учебного плана, но и на уровне учебных материалов и учебных пособий.

Отметим, что позиция учителей среди других категорий опрошенных: методистов, представителей школ и работников управления образованием регионов - является наиболее консервативной.



**Диаграмма № 1 Традиции содержания образования в современной российской школе**

Педагоги полагают, что любые изменения содержания должны иметь очень хорошую методическую поддержку не только на концептуальном уровне и уровне учебного плана, но и на уровне учебных материалов и учебных пособий.

Нами было предложено самим педагогам определить, что они понимают под традицией содержания Российского образования.

В качестве ведущей традиции содержания образования педагоги отметили предметные знания основ наук в российском содержании образования (см. таблицу № 5). Также было отмечено в качестве традиции содержания образования набор учебных предметов, который можно условно обозначить как учебный план. Следует обратить внимание на тот факт, что способы преподавания заняли третье место среди традиций содержания образования, что свидетельствует, по нашему мнению, о тесной связи способов преподавания и собственно содержания и о необходимом соотношении этих способов с содержанием образования.

**Таблица № 5 Традиции содержания образования в современной российской школе**

<b>Варианты ответов</b>	<b>Якутия</b>	<b>Московская область</b>	<b>Кемеровская область</b>	<b>Самарская область</b>	<b>Краснодарский край</b>	<b>Челябинская область</b>	<b>Псков и Псковская область</b>	<b>Δ</b>
<b>Набор учебных предметов</b>	44	38	61	53	28	45	51,1	45,7
<b>Способы преподавания предметов</b>	20	40	41	30	14	29	9,5	26,2
<b>Предметные знания основ наук</b>	59	56	55	71	37	74	46,4	56,9
<b>прагматический характер изучаемого содержания образования</b>	8	0	8	11	8	0	2,3	5,3
<b>Преимущественное изучение научных основ</b>	13	15	12	11	3	11	13	11,1
<b>Утилитарное содержание</b>	1	0	3	0	0	3	0,9	1,1
<b>Упор на изучение языков и математики</b>	19	8	4	6	3	0	3,5	6,2

При качественном анализе респондентов прослеживается тот факт, что именно учителя, по сравнению с работниками управления образованием и методистами, в большей степени отметили принадлежность к традиции

собственно знаний основ наук, что свидетельствует об осознании важности и глубокого понимания данного вопроса в учительской аудитории.

Респонденты во всех регионах участвующих в эксперименте полагают, что содержание школьного образования нуждается в обновлении, но около 50% опрошенных, считает, что обновление должно происходить при разумном сочетании традиций и инноваций (см. таблица № 6). Причем респонденты в данном вопросе выбирали, то количество ответов, которое, по их мнению, является необходимым.

**Таблица № 6 Нужно ли обновлять содержание школьного образования в современных условиях? (%)**

<b>Варианты ответов</b>	<b>Якутия</b>	<b>Московская область</b>	<b>Кемеровская область</b>	<b>Самарская область</b>	<b>Краснодарский край</b>	<b>Челябинская область</b>	<b>Псков и Псковская область</b>	<b>Δ</b>
<b>Да</b>	52	52	61	56	40	42	39,2	48,9
<b>Нет</b>	1	4	0	3	2	0	0,9	1,6
<b>Необходимо сочетать традиции и инновации</b>	52	56	52	30	30	76	44	48,6
<b>Затрудняюсь</b>	1	0	0	0	0	0	-	0,14

Наиболее консервативной группой респондентов среди опрашиваемых оказались учителя, т.к. они хоть и в минимальном количестве, но высказались против обновления, директора же отметили возможность обновления лишь на основе сочетания традиций и инноваций, а работники органов управления образованием отметили необходимость обновления

содержания образования в целом. Варианты ответов на данный вопрос представлены в таблице № 7.

**Таблица № 7. Варианты ответов разных групп респондентов**

	Всего		Директора		Методисты		Учителя		Управленцы	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
<b>Да</b>	33	39,2	-	-	17	60,7	11	57,8	5	50
<b>Нет</b>	1	0,9	-	-	-	-	1	5,2	-	-
<b>необходимо сочетать традиции и инновации</b>	37	44	17	53	13	46,4	7	36,8	-	-
<b>Затрудняюсь</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

По нашему мнению, эти данные свидетельствуют о том, что учителя являясь непосредственными участниками образовательного процесса, опасаются, что все эти изменения “лягут исключительно на их плечи”, и все инновационные методические разработки должны будут осуществляться непосредственно ими. Директора школ очень вдумчиво поддерживают обновление содержания образования, но только при разумном сочетании старого и нового, отражением которых и являются традиции и инновации. Работники органов управления, однозначно, поддерживая обновление содержания образования, не выделяют необходимость сочетания традиции и инноваций, что может свидетельствовать о меньшей заинтересованности их в данном вопросе.

Так, при ответе на вопрос о том, требуется ли обновление «технологий» и методов обучения при обновлении содержания образования, большинство опрошенных (72 %) в разных регионах полагают, что обновления в школе должны быть системными и изменения содержания образования должны сопровождаться изменениями педагогических технологий и методов обучения (см. вопрос № 2, рисунок № 5 и таблицы № 8,9).

## Вопрос №2

Обновление содержания образования требует обновления и технологий и методов обучения:

1. да
2. нет
3. затрудняюсь с ответом

**Таблица № 8 Обновление содержания образования требует обновления и технологий и методов обучения?**

Варианты ответов	Якутия	Московская область	Кемеровская область	Самарская область	Краснодарский край	Челябинская область	Псков и Псковская область	Δ
Да	86	86	94	85	61	87	95	724
Нет	2	6	2	0	1	5	4,7	2,96
Затрудняюсь	6	2	2	8	3	8	-	4,14



**Рисунок № 5 Пример ответов Пскова и Псковской области по категориям опрошенных.**

**Таблица № 9 Пример ответов разных групп респондентов**

	Всего		Директора		Методисты		Учителя		Управленцы	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Вариант ответа 1	79	94	28	87,5	25	89,3	17	84,2	9	90
Вариант ответа 2	4	4,7	-	-	1	3,6	2	10,5	1	10
Вариант ответа 3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Однако, следует обратить внимание на то, что разрыв во мнениях в разных регионах достаточно существенный. Так, например, в Кемеровской области – “за” высказалось 94 % опрошенных, а в Краснодарском крае – 61 %, что гипотетически может свидетельствовать о разной осведомленности и подготовленности работников образования в области современных разработок технологий и методов обучения и как следствие этого не понимание важности данного вопроса. Но данное предположение требует дальнейшего более детального изучения.

Анализ ответов различных категорий опрошенных показал, что наибольшее согласие с данным утверждением высказали управленцы и методисты, что может свидетельствовать о том, что эти категории респондентов, в силу своей профессиональной деятельности, обладают наиболее системным взглядом на процесс образования, а учительство опять проявило большую долю консерватизма.

Следующая группа диагностических методик была направлена на выявление *понимания учителями основных факторов изменения содержания образования*. Полученные эмпирические данные показывают большую заинтересованность педагогов в обновлении содержания образования, а также изменение ориентации современного учителя с общественных требований на запросы и возможности самого ученика.

Данные, приведенные на таблице № 10, наглядно иллюстрируют направления изменения содержания школьного образования. Респонденты поставили на первое место необходимость ориентации производимых изменений содержания образования на развитие основных компетенций современного человека. Это свидетельствует, по нашему мнению, о понимании ими необходимости инновационного обновления содержания образования на этапе перехода к информационному обществу. Значимое второе место 68,3 % опрошенных отвели новым течениям в науках, педагоги убеждены, что достижения современных наук должны занять достойное

место в содержании школьного образования. Третье место среди факторов, влияющих на отбор содержания образования (38,2 % респондентов) отвели индивидуальным особенностям ученика, что соответствует тем изменениям, которые зафиксированы в ФГОС и требованиях, предъявляемых к учебным предметам и учебникам.

Учителя в большей степени (68,4 %), по сравнению с методистами (50 %), отмечают важность ориентации содержания образования на индивидуальные особенности учащихся. Косвенным подтверждением устойчивой позиции учителей в необходимости ориентации содержания образования на индивидуальные особенности учащихся является ответ респондентов на вопрос о том, чем должен определяться объем изучаемых учебных предметов. 52 % опрошенных отметили, что объем и уровень сложности изучаемых предметов должен определяться выбором самого ученика.

**Таблица № 10 «Содержание школьного образования должно определяться**

Варианты ответов	Якутия	Московская область	Кемеровская область	Самарская область	Краснодарский край	Челябинская область	Псков и Псковская область	Δ
Традициями содержания конкретной страны	22	37	30	41	19	29	34,1	30,3
Основными компетенциями современного человека	70	86	84	34	46	71	86,9	68,3
Новыми течениями науки	58	42	47	50	18	39	39,2	41,9
Взглядом каждого учителя	17	17	10	6	8	18	15,4	12,8
Позицией школы	12	13	7	0	5	0	7,1	6,3
На общемировом уровне	19	13	24	15	4	29	16,6	17,2
Индивидуальным и особенностями ребенка	45	35	50	47	21	42	27,3	38,2



Возможность изменения содержания образования учителя видят во введении предпрофильной подготовки и профильного обучения, новых учебных курсов, обновлении учебных материалов, в частности, через включение в них материалов межпредметного и надпредметного характера, заданий, способствующих развитию личностного опыта учеников (например: ситуационные задачи, в которых жизненный материал связан с жизненной или профессиональной ситуацией).

Третья группа диагностических методик была направлена на выявление *понимания учителями путей изменения содержания образования на разных уровнях: концепций, образовательных стандартов, учебников, учебных материалов.*

Большинство опрошенных (около 82 %) отметили необходимость обновления школьных учебников прежде всего за счет введения нового аппарата ориентировки, обеспечивающего возможность самостоятельной работы учащихся с учебниками; использования в учебном процессе интерактивных технологий обучения.

Следующая группа вопросов данного анкетирования была посвящена характеристике учебно-методического комплекса для учебников базового, профильного уровня и для учебников предназначенных для элективных курсов профильного обучения. Подавляющее большинство респондентов (порядка 80%) отмечали необходимость разработки УМК, включающего не только учебное пособие для учащихся, но и пособие для учителя, задачник, справочник, литературу для дополнительного чтения и т.д. Данная система учебных источников должна иметь тесную связь между собой и составить ту информационно-образовательную среду, которая будет максимально способствовать раскрытию индивидуальных возможностей и способностей учащихся. Следует обратить внимание, на тот факт, что большинство опрошенных высказались за такой же полноценный УМК по элективным курсам, как и по базовым предметам.

Таким образом, мы видим, что проблема содержания образования является актуальной для педагогической общественности, которая с большой осторожностью подходит к решению данных вопросов, однако, осознает, что обновление существующего содержания образования должно быть осуществлено.

Основываясь на мнениях педагогических работников ясно видно, что, не смотря, на их весьма консервативную позицию, особенно учителей, все осознают необходимость введения инноваций содержания образования.

Обобщение результатов эмпирического исследования позволило сделать следующие выводы:

- учителя осознают необходимость изменения содержания школьного образования и адекватно выделяют направления этих изменений в соответствии с современной концепцией развития отечественной школы;
- в качестве основы содержания школьного образования педагоги выделяют – предметные информационные знания основ наук. При этом большинство из них отмечают, что необходимо сохранять данный вид знаний в единстве с ориентацией на личностный опыт учащихся и педагогов;
- учителя признают необходимость введения рефлексивных знаний, которые направлены на раскрытие индивидуальных возможностей и способностей учащихся, однако, выражают опасение по поводу быстрых изменений в знаниях. Педагогам необходима конкретизация концептуальных идей на уровне учебных методических комплексов, учебников и учебных материалов;
- в качестве одного из актуальных изменений содержания школьного образования все респонденты выдвинули ситуационные задачи, в которых учебный материал связан с жизненной или профессиональной ситуацией;

Таким образом, в содержании школьного отечественного образования в настоящее время фиксируется разрыв между обоснованием направлений обновления содержания образования на уровне ФГОС, концепций

проектирования содержания образования и практикой их реализации на уровне учебных предметов и учебных материалов, что позволяет сделать вывод о некотором «сбое» в системе современного содержания школьного отечественного образования, и подчеркнуть, что новые педагогические идеи в науке требуют адекватного отражения в системе путей и средств их реализации на практике. Результаты проведенного межрегионального исследования свидетельствуют о том, что современные педагоги подтверждают необходимость изменения содержания школьного образования на разных уровнях и отмечают, что эти изменения должны идти за счет обновления и расширения спектра формируемых знаний.

Проведенный теоретический анализ литературы по проблеме, полученные эмпирические данные позволили уточнить проблему, гипотезу и перейти к решению следующей задачи – определение методологической основы данного исследования.

### ***§ 1.5. Обоснование методологии исследования***

Термин «методология науки» в современной научной литературе употребляется неоднозначно: как совокупность методов, приемов и других познавательных средств, реально используемых в науке; как учение об этих методах и средствах.

Методология – учение о принципах познания, о логической организации и структуре методов исследования. Согласно этому определению методология делится на две части:

Первая часть методологии - учение об исходных основах (принципах) познания, т.е. учение о методе научного познания и преобразования мира. Функция этой части методологии – внутренняя организация и регулирование процесса познания. В этом смысле методология является необходимым компонентом всякой деятельности, т.к. деятельность становится предметом познания и обучения. Таким образом, первая часть методологии

непосредственно связана с философией, с мировоззрением, либо она оценивает те философские представления, и взгляды на которые исследователь упирается в процессе познания.

Вторая часть методологии – учение о способах, приемах исследования, применяемых в какой-либо науке. Функция этой части методологии – практическое познание какого-либо объекта (в химии - вещества или процесса), т.о. в данном случае методология рассматривает общие стороны частных методов познания, которые составляют методику исследования определенного вещества, фиксирует содержание и последовательность определенных видов деятельности или описывает фактически выполненную деятельность.

Методология педагогической науки - это учение о педагогическом знании, о процессе его добывания, способах объяснения (создание концепции) и практического применения для преобразования или совершенствования системы обучения и воспитания.

Методология педагогики включает в себя следующие положения:

1. Учение о структуре и функциях педагогического знания.
2. Исходные, ключевые, фундаментальные педагогические положения (теории, концепции, гипотезы), имеющие общенаучный смысл.
3. Учение о логике и методах педагогического исследования.
4. Учение о способах использования полученных знаний для совершенствования практики.

Приняв во внимание, что непосредственно объектом методологии является не сама внешняя действительность и даже не наука вообще, а «наука как система, порождающая знание», не остается никакого сомнения в том, что в своей основной части методология науки представляет собой специальное философское учение, ставящее своей задачей исследование принципов и методов как средств его функционирования, развития и практического применения в преобразовании природы и общества. Нефилософской методологии как специального учения быть не может

именно потому, что любая частная наука, ее методы и принципы получают в философии, так сказать, предельное методологическое обоснование.

Прогресс в области методологических знаний неизбежно ведет к их дифференциации, но это не порождает множества самостоятельных методологических дисциплин (методологии), а вызывает лишь создание относительно обособленных разделов внутри единого методологического учения (методологии науки), которое при всей его специфичности не может не быть философским по своей сущности.

Методология науки есть специальная философская дисциплина, анализирующая субъектно-объектные отношения в научном познании с учетом раскрытия тех специфических механизмов, которые обеспечивают процесс движения знания на всем его протяжении – от зарождения идеи до построения теории и от создания теории до практического применения полученных результатов.

Главной задачей методологии науки является исследование общих оснований, путей и закономерностей научного познания, его специфических структур, принципов и методов как средств его организации, функционирования, развития и применения. Методология науки вырабатывает типовые приемы научного описания и объяснения, создает общие схемы реконструкции объекта в научной картине в соответствии с достигнутым уровнем развития материальной и духовной культуры общества.

Методологическое знание применяется в научной деятельности в связи с достижением различных целей. Одна из целей применения методологического знания в научной деятельности состоит в развитии мыслительных способностей специалистов к анализу и обобщению, к доказательству и опровержению, к обоснованию знаний, постановке и поиску решения задач, формулированию или проверке гипотез и т.п. В современных условиях особенно нужны инициативные, творчески мыслящие и критически анализирующие специалисты, а их формирование возможно

только при условии развития у них перечисленных способностей на основе методологических представлений и принципов.

Методология научного познания является и общей теорией методов, но именно специальной философской теорией, которая рассматривает под определенным углом зрения все методы (прежде всего общенаучные), но не все в этих методах.

Таким образом, методология не может быть сведена к какому-то одному, даже очень важному методу. Методология не есть также простая сумма отдельных методов, их «механическое единство», а это сложная, динамичная, целостная, субординированная система способов приемов, принципов разных уровней, сферы действия, направленности, эвристических возможностей, содержаний, структур и т.д. Ученый никогда не должен полагаться на какое-то единственное учение, никогда не должен ограничивать методы своего мышления одной-единственной философией.

Сложность выбора методологических оснований для анализа и разработки проблем содержания школьного образования, заключается в том, что в педагогике понятие «содержание образования» постепенно изменяется, и не имеет однозначного понимания. Также понятие «содержание образования» является понятием многоуровневым и изучается как на уровне концепций, так и на уровне учебного плана, государственных образовательных стандартов общего образования, учебных программ, учебных предметов, учебников и учебных материалов. Это предполагает, что на разных уровнях изучения содержания образования возможно использование разных подходов и методов.

Современный этап перехода к постиндустриальному обществу, характеризуется новыми контекстами анализа изменений, осуществляемых в педагогической науке, от модерна к постмодернизму. «Влияние философии на педагогику определяется главным образом через методологию, неотделимую от эпистемологии как ветви философии, которая имеет дело с вопросами о природе знания и способами знать. Среди характеристик

постмодерна в философии – множественность истин, концептуализация познающего (включение саморефлексии), «плюрализм», означающий равноправность всех истин. Система знания представляется неким гетерогенезисом – хаосом и порядком, состоящим не в сведении к единому основанию, а в порождении многообразия (Делез) и распри (Лиотар). Постоянное переписание мира (Жак Люк-Нанси) становится формой проявления и средством развития креативности мышления... Именно в постмодернизме активно используется понятие дискурса как пространства многочисленных разногласий, совокупность различных оппозиций, уровни и роли которых нужно описать»[409, с.97].

Для этапа постмодерна характерна множественность методологических позиций и подходов. Однако, это сложная множественность. Американский методолог У. Уивер выделил в истории научной мысли 3 этапа: методологическую установку первого, соответствующую представления о «классическом» способе мышления, он охарактеризовал формулой «организованная простота», установку второго – «неклассического», сложившегося в начале XX века на основе открытий теории относительности и квантовой механики, - формулой «неорганизованная сложность»; установку третьего, складывающегося в середине века на основе открытий кибернетики, теории информации и теории систем, - синтетической (по гегелевскому пониманию диалектической эволюционной триады «тезис-антитезис-синтезис») формулой «организованная сложность».

Современный этап развития педагогической науки и характеризуется тем, что педагогика становится наукой о сложном, она изучает человека, а содержание образования рассматривается как средство его развития. На этом этапе не может быть выделен один единый нормативный методологический подход к изучению содержания образования. Предмет исследования един и в тоже время столь многопланов, что места хватит для исследователей и

методологий самого разного характера, все зависит от уровня и цели исследовательской задач.

И более того, исследование содержания образования с позиции какого-либо подхода, задает не только логику изучения предмета исследования, но и определяет его смыслы, сущностные характеристики, внутреннее наполнение.

В современных условиях особый смысл приобретает изучение развития знаниевой традиции в содержании школьного отечественного образования.

Исходной посылкой в понимании развития знаниевой традиций в содержании школьного образования как нового механизма обновления содержания образования является *динамическая проблематизация* исследователем объекта исследования относительно позитивного вектора развития общества и человека.

Первый шаг проблематизации – самоопределение исследователя относительно изменения понимания роли современного школьного образования.

Современное образование ориентировано не на натаскивание, а на взаимовыражение, ответственность и на будущие вызовы времени на развитие человеческих ресурсов.

Анализ работ по методологии современной науки позволил сделать вывод, что с позиции постнеклассической методологии логика исследования развития знаниевой традиций в содержании школьного образования сводится к:

1. проблематизации объекта исследования исходя из социокультурной динамики;
2. операционализации предмета исследования в категориях отражающих:
  - общемировые, национальные и личностные требования к содержанию образования;



- согласование запросов, которые существуют у государства, общества и личности к содержанию образования;

- различные уровни функционирования содержания образования – учебный план, области самоопределения как основа наполнения учебными предметами, учебные предметы, УМК, технологии, позиции учащихся и педагогов, учебные материалы;

- ценности образования, которые являются системообразующим элементом содержания образования, в которых происходит развитие знаниевой традиции, т.к. сохранение традиций и готовность к их развитию зависит от мировоззрения (ценностей) самого человека и необходимо искать пути *преодоления* сложившихся стереотипов, тех барьеров, с которыми педагоги сталкиваются в инновационной деятельности, когда в условиях социальной нестабильности у человека снижается эффективность прогнозирования, усиливается боязнь риска, затрудняется переход от канонизированному мышлению к творческому.

3. Инструментализации получаемых результатов в рамках проведения экспериментов, дающих знания об отношении педагогической общественности к традициям в содержании образования и на основе ценностного отношения к содержанию образования на разных уровнях возможность конструирования его элементов (учебников, УМК, учебных материалов, элективных курсов).

4. Концептуализации, предполагающей разработку современных концепций школьного учебника, элективных курсов, электронных учебных материалов, технологии повышения квалификации для педагогов.

С учетом тенденций постмодернизма в основе диссертационного исследования были учтены позиции социокультурного детерминизма, который рассматривается в исследовании как множество обусловливающих, определяющих общественную и культурную жизнь. Социокультурная обусловленность современного содержания школьного отечественного образования предусматривает учет совокупности социальных и культурных

отношений и требований предъявляемых к нему. Это в свою очередь и определило необходимость рассмотрения в исследовании характеристик этих отношений со стороны государства, общества в целом, учащихся и их родителей, что и было рассмотрено в параграфе 1.1. А мнение педагогов и их отношения к состоянию современного содержания образования было представлено в параграфе 1.4.

Необходимость учета разных позиций при исследовании развития знаниевой традиции в современном содержании отечественного школьного образования, также нашла свое подтверждение в докладе академика В.И. Загвязинского «О роли педагогической науки в гармонизации социальной стратегии, образовательной политики и практики реформирования российского образования», представленного на заседании бюро отделения философии образования и теоретической педагогики РАО 27.04.20010 .

В нем отмечается, что возможны три позиции науки по отношению к политике и к массовой практике. «Первая позиция – апологетическая по отношению к политике и внедренческо-методическая по отношению к практике. Она заключается в полной поддержке и обоснованию уже принятых решений, сведению своей роли к разработке способов и условий их успешной реализации.

Вторая позиция – нейтральная, позиция «чистой науки». Она предполагает, что ученые разрабатывают подходы, концепции, теории, рекомендации. А власть и практика могут их использовать.

Третья позиция – активно-преобразовательная. Ученые вместе с практиками (педагогами, руководителями) обнаруживают проблемы, узкие места, совместно разрабатывают концепции, проекты и рекомендации и вместе запускают их в действие, обеспечивая научное и административное сопровождение инноваций. Пресловутая проблема «внедрения» тогда практически снимается, становится частью общей работы».

Опора на обозначенную активно-преобразовательную научную позицию и определяет необходимость учета позиций педагогической

общественности при обновлении современного состояния содержания образования. Вектор этих обновлений должен быть задан на основе согласования позиций различных субъектов.

Именно поэтому, в данном исследовании в качестве методологического подхода была использована *культуроцентристская программа*.

В ее основе лежит понимание того, что предметом общественных наук должны быть не только цели и результаты деятельности людей, но и ее ценности, мотивы и смысловое содержание.

Культуроцентристская программа ограничивает это конструирование своими принципами, которые включают: 1) соответствие постулату логической согласованности, под которым понимается следование научным методам данной дисциплины; 2) соответствие постулату субъективной интерпретации (принципу «понимания», модели индивидуального сознания); 3) соответствие постулату адекватности. Последний постулат означает не требование анализа объективного содержания идеальных конструктов, чего потребовала бы классическая гносеология. Речь идет совсем о другом: необходимо, чтобы понятие было ясно тому, кого оно описывает (человеку, живущему в данном "типе культуры", "бюрократии" и т.д.). В этом случае понимание превращается в способ рационализации опыта обыденного сознания, и содержание теоретических конструктов заведомо обедняется этим опытом.

Знание, получаемое в результате, носит глубоко личностный характер. Это знание не о чем-то внешнем, отдаленном, это знание не «о нем», а о внутреннем, близком, что присутствует «во мне» или в чем присутствую «Я», то есть знание «о себе» или «о тебе».

В новой социокультурной ситуации усложняется внутренний мир человека, который становится ареной борьбы противоположных по смыслу побуждений, стремлений, желаний. Человеку трудно найти убедительные рациональные основания выбора собственного мотива поведения. Он лишен внешней опоры в стереотипах поведения, нормативных регламентациях,

господствующих идеологиях. Человек сегодня находится в состоянии постоянного ценностного самоопределения, пересмотра ценностных ориентаций. Среди множества несовпадающих друг с другом ценностных определений социального мира человек отыскивает те, которые созвучны его индивидуальности или создает свои собственные, полагаясь на свой жизненный опыт. В коммуникации индивидуальных ценностных миров устанавливается социальный порядок, устойчивые социальные структуры. Но, в отличие от социальных структур индустриального общества, эти структуры находятся в постоянном процессе самоорганизации. Выпадение из коммуникации любого человека или переориентация его ценностных установок влечет за собой изменения социальных структур, смысла социального действия.

Таким образом, культуранцентристская программа дает основания для изучения развития знаниевой традиции в современном содержании школьного отечественного образования и подчеркивает необходимость проблемы исследования. Она позволяет изучать предмет исследования с позиции ценностей личностей современного общества, определяющих цели образования.

Однако, ведущий подход данного исследования – это **системный подход**, который может рассматриваться в научном исследовании в трех аспектах:

- «морфологическом, когда рассматриваются подробно элементы системы, (элементы системы);
- структурном – который позволяет устанавливать взаимосвязи между элементами системы;
- функциональном, смысл использования которого в рассмотрении системы с позиции ее внешнего аспекта» [327, с.45].

В исследовании системный подход используется, в первую очередь в морфологическом аспекте, т.к. в содержании школьного образования несколько уровней: концептуальный, уровень ГОСов, учебного плана,

учебных предметов, учебных предметов, учебников и учебных материалов, и данные уровни можно рассматривать как компоненты системы.

Идеи системного подхода занимают все более ведущее место в самых различных отраслях науки. Особенностью системного подхода как одного из методологических направлений научного исследования является то, что объект исследования рассматривается как система и предполагает ее целостное изучение и поиск адекватных средств такого изучения. В данном исследовании в качестве такой системы рассматривается содержание образования. В системном подходе нуждаются сложноорганизованные объекты, отличающиеся целостностью. «Именно целостность является показателем принадлежности объекта к классу систем» [1, с.48].

Для более полного понимания сущности системного подхода рассмотрим понятие «система». Под «системой в науке понимают совокупность компонентов, находящихся в определенных отношениях и связях друг с другом и взаимодействие которых порождает новое качество, не присущее этим компонентам по отдельности» [411, с. 6].

При анализе элементов системы важно не только то, что они взаимосвязаны и взаимообуславливают друг друга и вызывают изменения в системе, но и то, что каждый из них в рамках системы выполняет определенную функцию и в рамках этой функции проявляет свою активность и сохраняет определенную самостоятельность. Функция элементов системы зависит от целей этой системы, потому что элемент подчиняется системе. Именно структурные элементы содержания образования на сегодняшний день являются весьма дискуссионными в разных странах.

Применение системного подхода предполагает, по утверждению Э.Г. Юдина, осуществления «следующей последовательности:

- фиксация некоторого множества элементов, относительно отдельного от остального мира;
- установление и классификация внешних связей этого множества, т.е. связей между элементами и подсистемами множества;

- определение на основе анализа совокупности внешних связей принципов взаимодействия системы со средой;
- выделение среди множества внутренних связей специального их типа – системообразующих связей, обеспечивающих, в частности, определенную упорядоченность системы;
- выявление в процессе изучения упорядоченности, структуры и организации системы
- анализ основных принципов поведения системы, обнаруживаемых ею как целостным организованным множеством изучение процесса управления, обеспечивающего стабильный характер поведения и достижение его результатов» [430, с.45].

Именно оптимальная взаимосвязь элементов содержания образования и их взаимообусловленность может способствовать достижению современных целей образования, среди которых ведущими являются ключевые компетентности учащихся.

Говоря о взаимоотношении, взаимодействии и взаимосвязи компонентов и системы, необходимо сделать одно важное уточнение: «изменения в компонентах не сразу приводят к изменению системы, иначе система менялась бы без конца»[1, с.50]. Только после накопления определенных изменений в компонентах системы происходит переход в другое качественное состояние, и система приобретает другие системные качества.

Выявление внутренних взаимосвязей системы представляется трудной задачей. Подчеркивая важность связей как характеристики системы, И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин отмечают, что «системный подход исходит из того, что специфика сложного объекта (системы) не исчерпывается особенностями составляющих его элементов, а коренится прежде всего в характере связей и отношений между отдельными элементами» [50, с.34].

На основе выше сказанного можно сформулировать основные принципы системного подхода, которые должны быть исходными

положениями при его осуществлении в любой сфере практической деятельности и любой отрасли науки:

- целостность – принципиальная несводимость свойств системы к сумме свойств составляющих ее элементов и несводимость из последних свойств целого; зависимость каждого элемента, свойства и отношения от его места, функций внутри целого;

- структурность – возможность описания системы лишь через установления ее структуры, т.е. связей и отношений системы; обусловленность поведения системы не столько поведением ее отдельных элементов, сколько свойствами ее структуры;

- взаимозависимость системы и среды – система формирует и проявляет свои свойства в процессе взаимодействия со средой, являясь при этом ведущим активным компонентом взаимодействия;

- иерархичность – каждый компонент системы может рассматриваться в свою очередь как система, а исследуемая в данном случае система представляет собой один из компонентов более широкой системы;

- множественность описания каждой системы – в силу принципиальной сложности каждой системы ее адекватное познание требует построения множества различных моделей, каждая из которых описывает определенный аспект системы» [411, с.6].

Принципы исследования, характерные для данного подхода, позволяют сформулировать требования изучения объекта как системы. Изучение объекта - содержания школьного образования, как системы позволяет раскрыть новые стороны, понять его сущность.

Система методологических подходов к исследованию развития знаниевой традиции в содержании школьного образования представлена в виде «воронки причинности» Э.Кемпбелла (см. рисунок № 6), адаптированной ранее Е.В. Пискуновой, А.П. Тряпицыной.



**Рисунок № 6 Методология исследования: воронка причинности**

В представленной воронке отражено, что:

- использование культуроцентристской исследовательской программы предполагает рассмотрение субъектов образования не только через результаты и цели их деятельности, но и их цели, мотивы и смысловое содержание;
- системный подход в морфологическом аспекте, представляет развитие содержание школьного образования на разных уровнях (концептуальном, государственном, учебного плана, учебного предмета, учебников, учебных материалов - на уровне ГОСов, учебного плана, учебного предмета и позволяет устанавливать целостность или фрагментарность развития содержания образования на разных его уровнях.

*В данном исследовании обосновывается вывод о том, что методология исследования развития знаниевой традиции в современном содержании школьного отечественного образования возможно с помощью применения культуроцентристской программы и системного подхода.*



*Однако, данная точка зрения имеет право на существование в современных условиях развития науки, как и многие другие.*

Для подтверждения данного вывода, в качестве примера, в диссертации рассмотрены некоторые другие подходы к изучению данного предмета исследования.

Согласно позиции Л.М. Перминовой [319] для исследования содержания образования использовался функционально-инструментальный подход, который задавал содержание образования как совокупность знаний, умений и навыков, имеющей самоценное значения для ученика и общества. Этот подход закреплял единообразие школьной модели как образовательного учреждения и в известной степени – образовательного стандарта.

Далее структурно инвариантный подход, определил инвариант состава содержания, инвариантную структуру видов деятельности, в соответствии, с которой должен строиться учебный план школы, инвариант целей обучения как усвоения содержания образования. В рамках данного подхода была создана теоретическая основа для конструирования содержания образования как бинарной интегративной системы, ориентированной на развитие личности и ее способностей, заострив тем самым противоречие между теорией и практикой, которая, по-прежнему, работала в парадигме первого этапа.

Также, в 80-х, 90-х годах XX века исследователи начали использовать социокультурный подход, связанный с пониманием субъектности содержания образования и его много функциональности для человека и общества – на этом этапе оказалось возможным выявить и методологические характеристики данного феномена. Этот подход призван реализовать содержание образования как средство индивидуального развития ученика.

В некоторых исследованиях используется культурологический и цивилизационный подходы.

Цивилизационная модернизация, осуществляющаяся в мировом сообществе, заставляет глубже присмотреться к преобразованиям в

национальных системах образования, чтобы не только понять, но и объяснить объективную закономерность перехода к открытому образованию как наиболее адекватной форме цивилизационного развития социума.

Общая цель цивилизационного реформирования национальных систем образования состояла в том, чтобы в индустриальную эру сложилось обучающееся общество, в котором семья, школа, общественные и государственные структуры объединили свои усилия в распространении знаний и на этой основе способствовали организации непрерывного образования.

Мерилом цивилизационного процесса объявляется сам человек, его свобода, возможности его саморазвития, самовыражения.

Цивилизационные характеристики влияют на исторический процесс через деятельность людей и прежде всего через соответствующие стереотипы мышления и этой деятельности, которые охватываются понятием менталитета. Менталитет можно определить как систему стереотипов мышления, деятельности и поведения, вытекающую из определенной системы ценностей и приоритетов, определяемую относительно постоянными объективными условиями. Цивилизационным менталитетом (менталитетом этноса) можно назвать такую систему стереотипов мышления, деятельности и поведения, которая вытекает из относительно постоянных природно-географических и геополитических условий формирования и существования данной цивилизации (данного этноса) и обеспечивает сохранение, выживание этой цивилизации (этноса) в этих условиях.

В своем развитии цивилизации проходят несколько этапов. Первый – локальные цивилизации, каждая из которых имеет совокупность взаимосвязанных социальных институтов, включая государство. Второй – особенные цивилизации (индийская, китайская, западно-европейская, восточно-европейская) с соответствующими типами государств. И, наконец, третий этап – современная цивилизация с ее государственностью, которая в настоящее время только складывается и для которой характерно совместное

существование традиционных и современных социально-политических структур.

«Базисные педагогические традиции великих цивилизаций представляют, по мнению Г.Б. Корнетова, систему предельно общих стереотипов, обеспечивающих воспроизведение в теоретической и практической воспитательно-образовательной деятельности каждого поколения определенными, заданных социокультурными детерминантами рамок ее реализации, содержательное наполнение которых зависит от конкретно-исторического состояния цивилизаций» [211, с.21].

В основе культурологического методологического подхода к исследованию содержания школьного образования лежит понятие «культура». Для культурологического подхода понятие культура является определяющим. Культура рассматривается как «процесс и механизм как сохранения и трансляции ценностей, так и их постоянного порождения и пересмотра в сфере познания, общения и творчества» [220,с.36].

Культура может рассматриваться как «среда социально значимого взращивания человечности и пространство свободного произрастания новых элементов творческого опыта, его самоорганизации, саморазвития и самообновления» [494 , с.15].

Культура очень сложна по своему строению, т.к. не только связывает природное, общественное и человеческое, но и создает необходимые для этой связи специфические культурные механизмы. Н.Б. Крылова выделила функции культуры, с помощью которых реализуется культурологический подход [220 ,с.67]:

- наследование, развитие и изменение систем ценностей и обеспечение условий их постоянного обновления, создания новых образцов в целях обеспечения жизни сообществ и их разнообразия;
- создание и обеспечение адекватных связей, взаимодействий и коммуникаций в сообществе;

- создание условий для социальной реализации и творческой самореализации человека, выявления роста его индивидуальных особенностей;

- обеспечение качества жизнедеятельности сообществ и человека в них.

Формы актуализации культурологических идей различны:

- кросс-культурный подход – совокупность методов описания, сравнения и изучения культурных различий сообществ, особенностей влияний социокультурной среды на личность, а также индивидуального культурного опыта на психику и деятельность;

- культурно-исторический подход Л.С. Выготского, в основе лежит идея интериоризации ребенком социально-символической, опосредованной знаками деятельности. Процессы и результат такой деятельности составляют суть присвоения ценностей культуры, при этом психические функции становятся культурными;

- интегрированный культурфилософский подход: соединение идей культурологии и культурной антропологии с основными концепциями современных гуманитарных и естественнонаучных дисциплин;

- неклассический подход: синтез идей общей психологии и культурной психологии, с одной стороны, и философской антропологии, с другой, и выявление рамок традиционного психологизма и упрощенного культурализма [220, с.67].

В великих цивилизациях выделяют 3 базовых типа культуры, обеспечивающих в разной степени реализацию традиций:

- стационарный – традиция является идеальным образцом, используемым для стабилизации всей внешней системы внутренней системы психики человека;

- адаптивный – складывается на основе развитых обществ с устойчивыми культурными традициями. Эти традиции приспособляются новыми цивилизациями к собственным нуждам и за ними сохраняется

определенная самостоятельность. Подобным видом цивилизации с данным типом культуры является Россия.

Третий тип культуры – динамичный – предусматривает постоянный поиск новых идеалов и ценностей, критицизм по отношению к отжившим ценностям и традициям. Подобный тип культуры характерен для Западной цивилизации.

Однако, данное исследование развития знаниевой традиции в современном содержании отечественного школьного образования предполагает применение культуроцентристской программы и системного подхода.

Разработка проблемы развития знаниевой традиции актуализирует также исследовательский потенциал междисциплинарного изучения современного содержания школьного образования и предполагает, что на следующем этапе исследование содержания образования будет происходить на основе междисциплинарных подходов. При проектировании содержания образования необходимо учитывать современные знания из: философии – концепции ценностей; экономики – концепции человеческого и социального капитала; лингвистики – дискурс, встреча автора и читателя («эффект интерпретатора»); психологии – проблемы совместной деятельности, понимания, социальных связей и коммуникации.

Уточнение методологии исследования позволило перейти к решению следующей группы задач исследования – определить проявления выявленных характеристик развития знаниевой традиции на разных уровнях.

### **ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ**

В главе определено понимание миссии современного школьного образования постиндустриального общества. Установлено, что обновление целей и ценностей образования определяет изменения, происходящие в его содержании.

Проведенный в исследовании теоретический анализ позволил обосновать современное понимание школьного отечественного образования, которое отражает его изменение: от понимания содержания образования как системы предметного знания - основ наук - к пониманию его как целостной системы различных видов знаний, характеризующих общественный и личностный опыт субъектов обучения, освоение которой в учебной и внеучебной деятельности способствует осознанию целей, ценностей и мотивов получения образования школьником и развитию личности, готовой к жизни в обществе «знания».

В диссертации представлена характеристика современной видологии знаний, включающей информационные, процедурные, оценочные и рефлексивные знания, реализуемые в предметном, межпредметном и надпредметном контекстах.

Анализ теоретических источников позволил дать рабочее определение педагогической традиции, как явления образования, в котором в специфических формах закреплён результат не только прошлого опыта, но и образец общественной практики, типичный для определенных исторических рамок.

В главе представлено определение знаниевой традиции, которая характеризует ценностное представление общества об образованном человеке и представляет собой типичную для конкретного этапа развития образования совокупность определенных видов знаний, образующую индивидуальный тезаурус школьника, который позволяет ему осознавать осваиваемые знания, включать их в собственную картину мира и применять их.

В главе обращается внимание на то, что знаниевая традиция постепенно развивается. Ее развитие происходит за счет изменения структуры содержания. Сущностные характеристики развития знаниевой традиции проявляются в том, что усиливается роль процедурных знаний, в содержание образования включаются оценочные знания, появляются

рефлексивные (личностные) знания, направленные на познание себя, расширяется межпредметный и надпредметный контекст извлечения, применения, трансляции знаний.

Проведенный в главе констатирующий эксперимент свидетельствует о том, что учителя повсеместно осознают необходимость изменения содержания школьного образования и адекватно выделяют их направления в соответствии с современной концепцией развития отечественной школы.

Учителя понимают необходимость расширения видов знаний, придание им личностного, процедурного, рефлексивного характера, которые направлены на раскрытие индивидуальных возможностей и способностей учащихся, однако опасаются быстрых изменений в знаниях. Учителям необходима конкретизация концептуальных идей на уровне учебных методических комплексов, учебников и учебных материалов.

В изменении содержания школьного отечественного образования в настоящее время четко фиксируется разрыв между научным обоснованием направлений обновления содержания образования и реальной практикой их реализации. Новые педагогические идеи в науке требуют адекватного отражения в системе путей и средств их реализации на практике.

Проведенный теоретический анализ литературы по проблеме, полученные эмпирические данные позволили уточнить ведущую идею исследования и его методологические основы. Ведущая идея исследования исходит из того, что под воздействием изменяющихся целей школьного отечественного образования в его содержании помимо предметных знаний основ наук появляются и другие знания, обусловленные потребностями современного школьника и диверсификацией социокультурных контекстов. Увеличение разнообразия видов знания, входящих в состав содержания школьного образования, может рассматриваться как развитие знаниевой традиции в содержании школьного образования, отражающей смену ценностно-смысловых представлений отечественной педагогики об

образованной личности и являющейся содержательной основой реализации в образовательной практике компетентностного подхода.

В главе представлен методологический подход к исследованию и обоснована логика его построения. Основу методологии исследования составили основные положения социокультурного и системного подходов. Социокультурный подход позволяет рассматривать развитие содержание школьного образования в зависимости от социокультурных факторов посредством культуранцентристской исследовательской программы.

Таким образом, анализ материалов, представленный в первой главе, позволяет сформулировать проблему исследования, которая заключается в необходимости разрешения существующего в теории и практике противоречия между традиционным пониманием содержания образования как узкопредметной системы знаний – основ наук и новыми вызовами времени, проявляющимися в изменении познавательных запросов учащихся, расширении информационного поля школьного образования и обновлении функций учителя, которые влияют на изменения содержания образования.

Теоретические выводы первой главы нашли свое подтверждение в результатах констатирующего эксперимента и позволили перейти к рассмотрению следующей задачи исследования - анализу развития знаниевой традиции в контексте изменений содержания современного школьного образования на разных уровнях: концептуальном, образовательных стандартов, учебников, учебных материалов, конкретного урока.



## **ГЛАВА 2 АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ЗНАНИЕВОЙ ТРАДИЦИИ В КОНТЕКСТЕ ИЗМЕНЕНИЙ СОВРЕМЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Во второй главе диссертации представлено решение задач, связанных с необходимостью выявления сущностных характеристик развития знаниевой традиции и определения их проявления на уровне концепций, учебных предметов, учебников и учебных материалов. Глава состоит из четырех параграфов, отражающих понимание исследователем логики изучения развития знаниевой традиции на каждом уровне.

Как было показано в первой главе, в диссертации рассматривается этап перехода к постиндустриальному обществу, зародившийся в 50-е годы XX века. Однако, как показано в параграфе 1.2. наибольшего «расцвета» и концептуальной «зрелости» дидактическая теория достигла в 80 – е годы XX века. Именно поэтому, на сломе, который проявился в нашей стране в политике - Советская «перестройка», общественной жизни, и практике и теории образования, наиболее ярко, развитие знаниевой традиции в исследовании современных моделей и концепций построения содержания образования, учебных предметов, учебников и учебных материалов может быть зафиксировано с 80-х годов XX столетия.

Развитие знаниевой традиции может быть зафиксировано в изменении знаниевого компонента содержания образования. Выявление сущностных характеристик развития знаниевой традиции происходит на основе «рамки» анализа видов знаний, рассмотренной в параграфе 1.2.

В начале главы выявляются сущностные характеристики развития знаниевой традиции на уровне концепций построения содержания образования. Для этого проведен анализ развития знаниевой традиции в классических и современных теориях и концепциях и моделях построения содержания образования. В процессе данного анализа также уточнен

смысл ведущих принципов конструирования содержания образования – фундаментализации (научности), гуманизации, культуросообразности.

Далее в главе выявляются сущностные характеристики развития знаниевой традиции на уровне учебных предметов, проявляющиеся в выходе за пределы предметных информационных знаний основ наук, посредством расширения межпредметного, надпредметного контекстов.

На основании анализа школьных учебников и учебных материалов конца XX начала XXI века по разным предметам определяются сущностные характеристики развития знаниевой традиции на соответствующих уровнях.

В главе устанавливается, что развитие знаниевой традиции обусловлено диверсификацией социокультурных контекстов, которые необходимо осваивать ученикам и учителям, чтобы соответствовать вызовам времени, и отражает трансформацию педагогических целей в информационном обществе.

### ***§ 2.1. Развитие знаниевой традиции в классических и современных теориях и концепциях и моделях построения содержания образования***

Знаниевая традиция проявляется на разных уровнях построения содержания образования. Она характеризует ценностное представление общества об образованном человеке и представляет собой типичную для конкретного этапа развития образования совокупность определенных видов знаний, образующую индивидуальный тезаурус школьника, который позволяет ему осознавать осваиваемые знания, включать их в собственную картину мира и применять их. Знаниевая традиция может быть зафиксирована в теориях, концепциях и моделях построения содержания образования.

Постоянно, как и любая образовательная традиция, знаниевая традиция находится в развитии. Развитие знаниевой традиции происходит за счет

изменения структуры содержания, сущностные характеристики развития знаниевой традиции на уровне концепций и моделей проявляются в изменении видов и контекстов проявления знаний.

В педагогической науке можно выделить несколько этапов в развитии понятия содержание образования. Каждому из этих этапов соответствуют разнообразные концепции, теории отбора содержания образования и модели обучения.

С целью выявления сущностных характеристик развития знаниевой традиции в данном параграфе дан анализ классических и современных концепций и теорий и моделей построения содержания образования. Данный анализ осуществлялся с позиции современного понимания содержания школьного образования, знаниевой традиции и видологии знаний представленных в исследовании. В качестве «рамки» анализа были заданы характеристики знаний, описанные в параграфе 1.2.

Первоначально были проанализированы классические теории и концепции построения содержания образования: дидактического материализма, дидактического формализма, дидактического утилитаризма, проблемно-комплексную концепцию, концепцию структурализма, экземпляризма, функционального материализма и теории дидактического программирования.

Отбор теорий в диссертации происходил на основании определения понятия «теории». Под педагогической теорией понимается такое целостное представление об объекте педагогической действительности в единстве всех компонентов объекта как системы, которое выступает в форме знания высокой степени обобщенности, раскрывающего целостность педагогического объекта, а также эталоном для оценки практических преобразований.

Первая теория, рассматриваемая в исследовании – **дидактического материализма** – берет начало из идей Я.А.Коменского, считавшего, что основная цель школы состоит в передаче учащимся как можно большего

объема знаний из различных областей науки. Она получила название энциклопедической модели обучения. Глубина понимания учебного материала пропорциональна количеству изученного. Для полного освоения содержания образования требуется поиск интенсивных методов со стороны педагога и большая самостоятельная работа учащихся. Ведущими принципами отбора содержания образования в рамках данной теории становятся - принцип фундаментализма, системности изучаемого учебного материала. Воспользовавшись современной видологией знаний можно утверждать, что основу данной теории составляют - предметные информационные знания.

Вторая теория **дидактического формализма** предполагает обучение только как средства развития способностей и познавательных интересов учащихся. Формализм является выражением односторонности в подборе материала обучения, вызывает недооценку содержания знаний, их формирующих ценностей, их значения для жизни и общественной практики. «Многознание уму не научает» (Гераклит) — главный принцип сторонников дидактического формализма. По мнению Песталоцци, главной целью обучения должно стать усиление «правильности мышления учеников или формальное образование», «учить мыслить и только, а остальное в процессе роста» (А. Б. Добровольский). Математика и классические языки (греческий и латинский), по их мнению, наиболее успешно решают сформулированные задачи обучения, поэтому в образовании человека им отдается предпочтение. Слабость данной теории состоит в том, что нельзя в полной мере обеспечить развитие интеллекта ученика средствами только инструментальных предметов без использования богатого запаса фактов и возможностей других учебных дисциплин. Ориентация на предметы с прикладным содержанием в данной теории, в рамках современного понимания содержания образования и видологии знаний определяет значимость знаний инструментальных, процедурных, отвечающих на вопрос «как?».

Теория **дидактического прагматизма** широко распространена, как на Западе, так и в Америке. Родоначальником ее является Джон Дьюи – известный педагог и философ. Он считал, что основной категорией является личный опыт воспитанника, следовательно, процесс образования должен быть направлен на развитие и обогащение этого опыта. Односторонность теории дидактического утилитаризма заключается в предпочтении обучению деятельности, при недооценке ценностей самих знаний и формального образования.

Приоритетными идеями в данной теории становятся инновационные идеи – личностного опыта. Ведущим критерием отбора содержания образования является реконструкция социального опыта. Для данной теории, согласно современному пониманию школьного отечественного содержания образования, ведущими становятся рефлексивные знания учащихся о себе, формируемые на основе оценочных и процедурных знаний.

Теория **структурализма** является отражением идей системного подхода, применяемого в различных отраслях науки. На наш взгляд она тесно смыкается как с теорией дидактического программирования или операциональной структуризации материала, так и с теорией модульного обучения. Как сохранить принцип систематичности в обучении при разгрузке учебных программ? Теория структурализма дает ответ на этот вопрос. Необходимо отметить, что принцип анализа и упорядочивания учебного материала, разработанный в теории операциональной структуризации содержания, приобретает особую актуальность в период широко внедрения дистанционного образования. В рамках современного подхода к знаниевой традиции, содержанию образования и видологии знаний, в данной теории отмечены знания информационные, однако важными становятся также знания процедурные, отвечающие на вопрос «как?».

В основе **экземпляристской теории** построения программ лежит идея о познании целого путем фундаментального анализа какого-либо типичного для этой целостности фрагмента. Основная идея данной теории - выделение

единиц информации и установление связей в содержании образования с помощью метода дидактических матриц и метода графов.

В данной теории также отражаются в большей мере инновационные идеи направленности содержания образования на формирование у учащихся общемировых ценностей и потребностей современного мира. Ведущим принципом отбора содержания образования в рамках данной теории является принцип экземпляризма - от конкретного (типичных фактов, узловых событий) - к общему.

В рамках данной теории на основании подхода к знаниевой традиции можно отметить приоритет предметных информационных знаний и необходимость введения внепредметных контекстов: надпредметного и межпредметного.

Теория **функционального материализма** объединяет познание с деятельностью, «материальный состав» знаний с их «функционированием» в мышлении и деятельности, принцип познаваемости действительности с принципом ее преобразования теми, кто учится. Эта теория была сформулирована еще теоретиками единства формального и материального образования (П.Ф. Каптеревым, К.Д. Ушинским, Дж. Брунером). Далее она было развита исследователями взаимообусловленности обучения и развития (М.А.Даниловым, М.Н.Скаткиным, Л.С.Выготским, П.Я.Гальпериным, В.Оконем и др.). Воспользовавшись рамкой анализа, можно констатировать, что в данной теории сочетается основа знаниевой традиции - предметные информационные знания и знания процедурные, отвечающие на вопрос «как?».

Вопрос об отношении формальной и материальной сторон образования с большой полнотой проанализирован П.Ф.Каптеревым. Он подчеркивал необходимость единства этих двух сторон. Так он считал, что формальное развитие может совершаться только с развитием знаний и посредством практических упражнений в мышлении, что способности развиваются систематизированным научным знанием, своей методологией, своими

особенными приемами и особенными свойствами своего материала каждая изучаемая наука воздействует на развитие ума.

П.Ф. Каптерев писал: «Можно утверждать, что формальное развитие есть высшая ступень материального, есть одухотворение и оплодотворение, поднятие на более высокую ступень работоспособности человека. В материальном развитии никогда не могут совсем отсутствовать элементы формального развития; но для полного расцвета последнего необходимы специальные заботы, обращение внимания на эту именно сторону саморазвития организма»[186, с.371]. Не потеряли актуальность идеи П.Ф. Каптерева о связи учебных дисциплин и их влиянии на частное и общее формальное развитие. «Каждый предмет занятий необходимо дает элементы и материального и формального образования, но образования частного. Его непременно нужно расширять и пополнять изучением других предметов с иным содержанием и иной методологией... Подобрать такие целесообразные по содержанию и методологии предметы, чтобы от изучения их получилось общее формальное развитие, и есть задача состава общеобразовательного курса»[186, с.375-376].

Отбор содержания образования в рамках данной теории происходит на основе мировоззренческих идей, т.е. в содержании предмета должна отражаться его ведущая идея. Например, идея эволюции в биологии, идея функциональных зависимостей в математике, идея классовой борьбы в истории и т. д. Однако, при конструировании содержания учебных предметов нельзя ограничиться только одной ведущей идеей, как правило, их достаточно большое количество, что затрудняет структурирование учебной дисциплины только по этому принципу.

Несомненный интерес для педагогической теории и практики представляют также разнообразные концепции отбора содержания образования. Большинство концепций анализируемых в данном параграфе можно отнести к современным концепциям, зародившимся в XX веке.

Сам термин *концепция* предполагает несколько значений: «определенный способ понимания, трактовки какого-либо предмета, явления, процесса; руководящая идея для их систематического освещения; обозначение ведущего замысла конструктивного принципа в научной деятельности; основная точка зрения на предмет или явление».

В данном исследовании при отборе концепций был использован последний подход к их пониманию. Анализ концепций происходил также на основе заданной рамки анализа с целью выявления изменения видов знаний, так как именно эти изменения и отражают развитие знаниевой традиции.

**Концепция свободного образования** зародилась в начале XX века. Ее яркими представителями явились: Л.Н. Толстой, И.И. Горбунов-Посадов, М.М. Ключковский, А.У. Зеленко, С.Т. Шацкий, К.Н. Венцель. Ведущим принципом отбора содержания образования является приоритет гражданских, человековедческих знаний, глобальные, экологические проблемы и ноосферные знания. Однако данная концепция была слишком прогрессивна для своего времени и многие ее идеи находят свое развитие лишь в новом XXI веке.

С позиции «рамки» анализа можно отметить, что для данной концепции особое значение приобретали знания рефлексивные и оценочные, подчеркивалась необходимость наличия внепредметных контекстов.

Необходимо также остановиться на **концепции 12 –летней школы**, которая была разработана в РФ в последние годы, прошла экспериментальную апробацию в ряде образовательных учреждений РФ, однако до сегодняшнего дня не внедрена в широкую массовую образовательную практику. Данная концепция направлена на «формирование разносторонне развитой личности, способной реализовать творческий потенциал в динамичных социально-экономических условиях, как в собственно жизненных интересах, так и в интересах общества (продолжение традиций, развитие науки, культуры, техники, укрепление исторической преемственности поколений)»[210, с.12].



Реализация этих целей и задач предполагает создание благоприятных условий и возможностей для полноценного развития личности; систематическое обновление содержание образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологии, ориентированного на культуросообразность образования, призванного обеспечить формирование духовного мира человека и развитие умений адаптироваться к социальным изменениям, активно влиять на условия достижения, как личного успеха, так и общественного прогресса.

В предложенной **М.Н. Скаткиным, В.В.Краевским, И.Я.Лернером концепции содержания образования** [246] главным источником (онтологическим основанием) содержания образования выступает знание о социокультурном опыте во всей его полноте, т.е. социальная, материально-практическая и духовная деятельности, поскольку они дают представление о потребностях общества, его целях и ценностях, т.е. внешних факторах, влияющих на отбор содержания образования. Индивид становится личностью в меру овладения им содержанием социального опыта. Содержание личности, по мнению А.Н.Леонтьева, характеризуется объемом и характером усвоенного содержания социального опыта [243, с.14-15].

Обозначенные выше концепция 12 –летней школы и концепция М.Н. Скаткина, В.В.Краевского, И.Я.Лернера, впоследствии названная культурологической, отражают необходимость формирования знаний составляющих социальный опыт учащихся.

В настоящее время разработана **концепция федеральных государственных стандартов общего образования нового поколения**. Основными разработчиками ФГОС являются Российская Академия образования и Издательство «Просвещение».

В данной концепции отражаются современные подходы к развитию образования в России и, в частности, к его содержанию. «Приоритетным стал вопрос о том, что должен получать конкретный учащийся на каждом этапе своего обучения, каким должен быть результат работы системы образования

с точки зрения подготовки ребенка к жизни в социуме?» [300, с.2]. Авторы новых ФГОС в качестве основного результата образования представляют овладение неким набором действий, который позволяет решать важнейшие жизненные и профессиональные проблемы.

В концепции ФГОС нового поколения выделены его ведущие функции:

- « задавать целевые установки и условия осуществления общего образования;
- обеспечивать многообразие образовательных возможностей в условиях единого образовательного пространства;
- определять универсальный характер, общекультурную и фундаментальную направленность общего образования;
- являться основой нормативной регуляции общего образования».

[417, с.20].

В настоящее время разработаны и утверждены ФГОС для ступени начальной школы, однако предполагается их дальнейшая разработка для всех этапов общего образования.

Российскими специалистами определены основные задачи реализации федерального государственного стандарта общего образования:

- «обеспечение возможности управления системой образования;
- обеспечение возможности развития человеческого капитала средствами образования» [417, с.10].

Целью образовательного стандарта является «обеспечение выпускнику всех возможностей для того, чтобы он был готов эффективно решать любые задачи, которые ставит перед ним взрослая жизнь» [418, с.7].

Одним из существенных отличий нового поколения стандартов является выделение фундаментального ядра содержания образования по каждому предмету. «Фундаментальное ядро – это свод основных понятий, идей, видов деятельности, которые необходимы человеку в его повседневной жизни. К фундаментальному ядру относится то содержание образования, которое обеспечивает освоение важнейших идей и ценностей человеческой

культуры, формирование мировоззрения и миропонимания человека, включенного в современную культуру. «Большие идеи» науки и культуры образуют своеобразный каркас школьного курса. Они же непосредственно «выходят» за общие мировоззренческие категории и проясняют их. Отбор основных понятий, относящихся к фундаментальному ядру содержания образования, ведется по трем направлениям – то, что необходимо человеку для успешной профессиональной деятельности, для его общекультурного и личностного развития. То есть это не просто понятия, которые считаются в профессиональном сообществе общепринятыми для обязательного изучения, а база, необходимая для успешной социализации человека, получающего общее образование» [417, с.10].

Новый стандарт ориентирован на достижение компетенций учащихся и устанавливает требования к структуре, условиям реализации и результатам освоения основных образовательных программ.

Анализ ФГОС общего образования подтверждает вывод о том, что его ведущие идеи: фундаментального ядра содержания образования, фиксирующего «основополагающие элементы научного знания методологического, системообразующего и мировоззренческого характера и универсальные учебные действия», а также новых образовательных результатов, позволяет утверждать необходимость формирования целостной совокупности различных видов знаний, при ограничении информационных знаний основ наук и включении процедурных, оценочных и рефлексивных знаний в разных контекстах, ориентирующих учащихся на достижение предметных, метапредметных и личностных результатов.

А.Г.Асмолов предлагает в контексте реализации ФГОС осуществить *формирование гражданской идентичности, этнокультурной идентичности и общечеловеческой идентичности* через разработку трех типов учебных программ учебных предметов.

В соответствии с ведущими ценностными ориентирами все учебные предметы подразделяются на:

- «совокупность программ по формированию *гражданской идентичности*, направленных на формирование идентичности человека как гражданина своей страны, воспитание гражданского патриотизма и любви к Родине: русский язык как государственный, история Отечества, родная литература, обществознание, граждановедение и т.д.;
- совокупность программ по формированию *этнокультурной идентичности и региональной идентичности* (солидарности с «малой родиной – село, город, регион»), направленных на приобщение к национальной культуре, знание истории родного края и т.п.: национальный язык как родной язык, краеведение, национальная история, национальная литература и т.д.;
- совокупность программ по формированию *общечеловеческой идентичности*, направленных на приобщение к продуктам мировой культуры и всеобщей истории человечества, общечеловеческим ценностям, достижениям науки и техники, роднящих человека со всем человечеством: математика как универсальный язык общения, информатика, физика, окружающий мир, мировая история, мировая литература, мировая художественная культура, экономика и т.п.».

В настоящее время можно зафиксировать новую типологию учебных предметов в зависимости от приоритетных ценностных ориентиров (гражданской идентичности, этнокультурной идентичности и общечеловеческой идентичности), при этом, полагая, что знания и умения лежат в основе данных предметов.

В данном подходе нашла свое отражение необходимость формирования у учащихся целостной картины мира, включающая взаимосвязанные личностную, этно-национальную и глобальную картины, обеспечивающие необходимый сегодня уровень общекультурного содержания образования, на основе развития знаниевой традиции.

В соответствие с заданной «рамкой» анализа данный подход отражает необходимость наличия внепредметного контекста реализации знаний.

Обобщая теории и концепции на теоретическом уровне, можно проследить постепенное ограничение удельного веса предметных информационных знаний основ наук, увеличение других видов знания, отвечающих на вопросы «как?» «зачем?» и расширение внепредметного контекста, которое постепенно происходит от классических к современным теориям и концепциям реализации содержания образования, что и характеризует развитие знаниевой традиции и подтверждает заявленную гипотезу исследования.

В данном параграфе с этих же позиций на основании заявленной «рамки» также проведен анализ различных моделей образования, реализующие многие концептуальные идеи в реальной образовательной практике.

Понятие «*модель*» имеет следующие значения:

- система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала; в процессе научного познания модель заменяет оригинал; изучение модели дает знания об оригинале;
- другой объект, который сопоставляется с исходным объектом и определенные свойства которого заданным образом отражают выбранные свойства исходного объекта (М.С. Бургин, В.И. Кузнецов);
- средство познания, основанное на аналогии; модель воспроизводит структуру оригинала, упрощает ее, отвлекается от несуществующего; она служит обобщенным отражением явления, никак не тождественна ему, является результатом абстрактного обобщения практического опыта, а не непосредственным результатом эксперимента.

В данном исследовании использован первый подход к понятию «модель».

Становление разнообразных **моделей образования**, сформированных в течение XX века и зарождающихся в начале XXI века, также происходит в контексте развития знаниевой традиции.

Модель **глобального образования**, реализуемая в Рязанском центре проблем глобального образования при Рязанском ГПУ им. С.А. Есенина (МОУ СОШ № 16), [Демидова Н.И., Колкер Я.М., Лиферов А.П., Устинова Е.С.] включает:

- наличие «стержневого» интегрированного курса на каждой ступени обучения, объединяющего учебные дисциплины и наполненного глобальным содержанием;

- сочетание концентричности и линейности в отборе учебных курсов;

- доминанта практической эстетики в стержневом курсе на начальной ступени обучения, естественных наук – в основной школе, философско-социального аспекта – на старшей ступени;

- нацеленность на развитие логических операций на каждой ступени обучения; организация познания как формирование динамичных картин мира в их многообразии и единстве.

Особенность данной модели состоит в том, что разрабатывается один стержневой курс, имеющий глобальную направленность – межпредметную и надпредметную, который объединяет вокруг себя другие учебные дисциплины на той или иной возрастной ступени. Данный принцип тесно связан с принципом предметной интеграции, который также широко используется при разработке глобально-ориентированного учебного плана. При этом большое значение придается умению логически мыслить при работе с любым материалом.

Важную роль выполняет реализация принципа проблемной интеграции, когда предметом познавательной деятельности учащихся становятся сами глобальные проблемы, причины их проявлений. При этом акцент делается на формировании у учащихся категориальных структур, критериальных схем и общего подхода к выработке решений, а именно: чувствительности человека к проблемам и противоречиям, многосторонности и альтернативности анализа.

В рамках данного подхода реализуется еще одна глобальная модель образования в МОУ Гимназия № 631 г. СПб, при СПбГУПМ [И.Ю. Алексашина, Т.Е. Зорина, Т.В. Крылова, Е.Б. Спасская и др.].

В данной модели нашли свое отражение в большей мере принцип холизма, методическая система, в рамках которой осуществляется формирование глобального мировоззрения, что связано с ведущей идеей о том, что главной задачей глобального образования является воспитание у учащихся чувства сопричастности к жизни планеты в целом.

Центральным компонентом, выделяемым данными авторами, является система ценностей и мировоззренческих установок в целостности, что существенно отличает данный подход от предыдущего. В данной модели способ мышления должен адекватно отражать тенденции развития мира на основе глобальных проблем. Предполагается осознание объективного места человека в мире; восприятие современного мира целостно, во всех его взаимосвязях; установка на гуманистические принципы при выборе решений, умение прослеживать последствия этих решений с точки зрения их влияния на человека; чувство справедливости и нетерпимость к насилию; открытость личности по отношению к новому; реализм в подходе к возникающим проблемам, выделение их во всей сложности, противоречивости, многообразии; преодоление одномерного «черно-белого» мышления, умение видеть альтернативные пути решения, преодоление стереотипов, критичность мышления, умение извлекать уроки из прошлого, рефлексивное осмысление собственного опыта в контексте общечеловеческих ценностей.

Модель **культуротворческой школы** реализуется под руководством А.П. Валицкой профессора РГПУ им. А.И. Герцена. Она предполагает решение следующих задач:

- «Построить предметные блоки дисциплин, целостно схватывающих мир человеческого бытия и познания: природо-культуро-социальную картину мира в ее значении для человека и человечества, т.е. развитие

оценочных и рефлексивных знаний о себе, внепредметных контекстов реализации знаний.

- Развернуть во временном векторе учебного плана школы историческое движение образов мира, предложить школьнику освоить закономерный процесс всемирно-исторического культуротворчества как непрерывно развивающуюся, становящуюся, становящуюся целостность картины мира и человека в нем.

- Соотнести этапы культурного становления личности ребенка с моментами движения (эпохами, типами сознания и творчества) картины мира, создавая ситуацию сопереживания и сотворчества с людьми прошлых эпох и современниками на каждом возрастном образовательном уровне.

- Конструировать программы каждой учебной дисциплины в пределах предметного блока, входящего в целостное учебное пространство школы, добиваясь их проблемно-содержательных связей на основании общей целевой установки – воссоздания движущейся картины природно-культурно-социального бытия человека в мире»[70, с. 13].

Таким образом, в основе содержательной модели лежат принципы междисциплинарной интеграции, личностно-возрастного восприятия, ориентация на формирование целостной картины мира. Знание, формируемое в рамках данной модели в отличие от безликой информации, облечено ценностным смыслом, имеет воспитывающую мировоззренческую направленность, организовано идеей построения целостного мира в человеке и человека в мире.

В данной модели можно отметить изменения содержания образования, отражающие следующие положения:

1. «культура - не учебный предмет, а целостное образовательное пространство, в котором совершается становление личности, способной к культурному творчеству»;



2. необходим научно обоснованный учет возрастных особенностей учащихся, как следствие обучения для каждой ступени обучения имеются свои ключевые идеи;

3. формирование способности извлекать знания в действии;

4. основной учебный материал - культурные тексты;

5. «образ» мира, синтезирующий естественно научные, социогуманитарные и ценностные (нравственно-эстетические, художественные, религиозные) знания и ориентированный на личностное самосознание.

В предметных блоках (обязательный курс + факультативы) углубляется специально-научная тематика, воссоздается абрис состояния фундаментальной науки, основных тенденций развития политико-экономических процессов и сил, развиваются индивидуальные художественные и научные творческие способности»[68, с. 121].

В рамках реализации идей поликультурного образования реализуются разные модели.

Билингвальное обучение понимается как приобщение к мировой культуре средствами родного и иностранного языков, когда иностранный язык выступает в качестве способа постижения мира специальных знаний, усвоения культурно-исторического социального опыта различных стран и народов.

**Модели билингвального обучения** строятся по разным типам.

Первый тип предполагает аккультурацию, т.е. вращание этнических меньшинств в доминирующую культуру. Вторым типом предполагается изоляция этнических меньшинств, их социальная интеграция при доминировании родного языка. Наиболее эффективным является открытый тип билингвального обучения, предполагающий интеграцию в общеевропейское и мировое пространство, межкультурную коммуникацию, поликультурное воспитание. В рамках данного типа иностранный язык используется как средство изучения специальных дисциплин при сохранении родного языка.

В отечественной образовательной практике реализуются различные модели билингвального обучения – «Санкт-петербургская», «Новгородская» и «Саратовская». «В качестве примера рассмотрим «Новгородскую» концепцию билингвального обучения. Она отличается демократизмом и реализмом в постановке задач, ибо не предусматривает, особенно на первых этапах обучения, исключения родного языка при освоении предметного содержания». В данной модели обучения создаются билингвальные тематические блоки, (например, «Человек и природа», «Человек в мире культуры») [316, с.141].

«Они представляют собой первичное погружение учащихся в мир специальных знаний, которое предусматривает накопление специальных терминов, знакомство с социокультурными реалиями страны изучаемого языка, ее историческими традициями»[316, с.142].

**Модель ноосферного образования** строится на идее коэволюции общества и природы (активной эволюции), создает прообраз человека эпохи ноосферы. Данная модель реализуется в РФ в ОУ № 3, № 171 г. Екатеринбурга, ОУ № 9 Свердловской области и ОУ № 17 г. Краснотурьинска, под руководством Сикорской Г.П. профессора Уральского НОЦ Ур. отд. РАО, М.Н. Дудиной профессора УГУ им. А.М.Горького. В основе данной модели лежит учение В.И. Вернадского.

Образовательный процесс в данной модели направлен на формирование личности, осознающей свою ответственность за коэволюцию биосферы и общества. Педагогическая система строится на основе творческой деятельности, позволяющей освоить, прежде всего, способы взаимодействия Человека с Миром.

В данной модели знания приобретают прикладной характер и являются не целью обучения, а средством, особое значение приобретают внепредметные контексты проявления знаний.

По мнению авторов модели, основными содержательными векторами ноосферного образования являются рационализм эмпирических обобщений,

экологический императив, глобалистика, эвдемоническая педагогика. Особое внимание в данной модели уделяется «технологиям обучения и освоения окружающего мира через проектную деятельность, кросс-культурные взаимодействия, биоадекватные технологии. Впереди освоение аутогностики, герменевтики и теории знания. Аутогностика помогает узнать каждому субъекту образовательного процесса свою психофизиологическую специфику, выбирая соответствующую стратегию и технологию самообучения, содержание своего образования и стратегию построения своих жизненных программ. В конечном счете, содержание образования и есть содержание личности. Но самая большая ценность аутогностики заключается в том, что она открывает путь к здоровому образу жизни, чему в школе отводится приоритет. А вот герменевтика как наука и искусство понимания становится механизмом самого процесса учения.

Необходимыми элементами образовательного процесса являются релаксация и рефлексия, сотворчество учащихся, их родителей и педагогов. Школа ноосферного образования открывает совершенно новые и нестандартные возможности развития личности.

Апробация идей ноосферного образования проводится не только в традиционной классно-урочной системе, но и в новых интегрированных организационных структурах воспитательного процесса: «Академия ноосферного образования» (для основной и старшей школы), «Малая академия» (для детского сада и начальной школы), «Арт-галерея», «Академический форум», «Клуб КТД» и др. В школьной академии созданы исследовательские полигоны (мониторинга окружающей среды, астрономическая обсерватория, зимний сад, химическая экспресс-лаборатория, художественные мастерские, спортивный комплекс), которые создают условия для реализации потребностей детей в различных формах творческой деятельности. Предусматривается педагогическая диагностика достижений детей и учителей, развития у них ноосферного и космического

мышления, которое позволит отражать новый уровень взаимодействия человека с природой (Космосом).

В контексте теории ноосферной цивилизации, педагогическая система позволяет формировать творческого человека, осторожного и наблюдательного, волевого и гуманного, проектирующего свою деятельность и способного к самоограничению, умеющего встретиться с неизвестным и не растеряться при этом. Его гуманизм будет распространяться не только на других людей, но и на все живое, потому что он будет воспитан на основе «сыновнего чувства Космоса», универсальной этики А. Швейцера, космической педагогики К. Н. Вентцеля, космобиологии А. Л. Чижевского, учения о биосфере и ноосфере В. И. Вернадского, культурного наследия Е. И. и Н. К. Рерихов.

**Модель «Ассоциированные школы ЮНЕСКО»** предполагает обучение для блага национального и международного сообщества. Деятельность ассоциированных школ ЮНЕСКО не связана с изменениями учебной программы, введением стандартно разработанных программ, требующих четкого планирования. «Каждому учебному заведению предоставляется возможность собственной концепции развития и творческой самореализации. Единственным ограничивающим условием, которое берет на себя ОУ, является моральное обязательство воспитания детей в духе мира и сотрудничества, основанного на принципах толерантности и ненасилия. Специализация ассоциированных школ ЮНЕСКО проходит по следующим направлениям:

- права человека;
- всемирное культурное наследие, традиции и история народов России и других стран;
- изучение окружающей среды и методов ее сохранения и развития;
- распространение информации о работе организации системы ООН и других международных организаций и стран в области развития

демократии и защите демократических ценностей; вовлечение молодежи в их деятельность»[102, с. 14].

В регионе Балтика – Север целый ряд школ является ассоциированными образовательными учреждениями ЮНЕСКО. 49% из них специализируется на изучении взаимодействия культур, 24% занимается изучением проблем окружающей среды, 16% - правами человека, а 11% - глобальными вызовами и деятельностью ООН по их решению.

В ОУ при реализации данной модели обучения формируется культура межэтнических и межнациональных отношений, целостное миропонимание и мировоззрение, развитие творческого потенциала и формирование национального самосознания учащихся, направленное на восстановление культурных традиций каждого народа.

На основании современного понимания содержания образования можно отметить, что приоритетными компонентами знаний в данной модели становятся рефлексивные знания и внепредметный контекст проявления знаний.

### **Модель школ «Международного бакалавриата» (IB).**

Обучение в международной школе (IB) построено на принципах взаимоуважения, толерантности и гуманизма.

Ведущие цели образования в данной школе – образование и воспитание любознательных, обладающих знаниями молодых людей, заботящихся о своем будущем, уважающих и понимающих культуры других народов.

В тематическом планировании подробно расписывается каждая тема, уточняются умения, которые должны быть развиты в ходе изучения того или иного материала. Определяются области взаимодействия, которые позволяют учащимся и учителям определить исследовательский вопрос. Области взаимодействия представляют определенную сферу деятельности человека.

Областей взаимодействия пять.

1. *Подходы к обучению (ATL)*. Эта область - надпредметна. Ее главная задача: развитие учебных умений (умение находить, классифицировать,

анализировать, сравнивать информацию; умение строить графики, таблицы, диаграммы).

2. *Общество и служение (CS)*: формирование личностной системы ценностей, которая будет помогать гражданам жить, как в небольшом коллективе, так и в мировом сообществе, способствует развитию творческого, эстетического и исследовательского начала.

3. *Окружающая среда (ENV)*: формирование умения видеть связи между проблемами окружающей среды и экономическими, политическими, культурными и социальными аспектами жизни, ответственного отношения к окружающей среде, развитие мотивации и навыков, необходимых для того, чтобы вносить личный вклад в охрану окружающей среды.

4. *Здоровье и социальное образование (HSE)*: формирование физического и эмоционального здоровья учащихся, представления о здоровом образе жизни, их социальная адаптация; помощь в овладении системой ценностей межличностных отношений, выработке активной жизненной позиции.

5. *Человек-творец (HF)*: формирование исследовательских, творческих качеств, побуждение к исследованию. Эта область включает в себя все предметные области и способствует формированию целостного представления о мире.

Частью работы в области взаимодействия «Подходы к обучению» является реализация надпредметных программ. Обучение по надпредметным программам способствует приобретению таких межпредметных навыков, как: мыслительных, социальных, организационных, коммуникативных, исследовательских.

В результате учащиеся должны научиться успешно учиться, самостоятельно добывать и активно применять знания в жизни, развивать творческую индивидуальность и умение работать в команде.

Развитие знаниевой традиции в содержании образования рассматриваемого в модели проявляется в реализации обновленных принципов отбора содержания, реконструкции учебной информации, с

установлением приоритета ценностного, мировоззренческого содержания, т.е. рефлексивных и оценочных знаний.

В проанализированных моделях предпринята попытка учесть современные тенденции развития содержания образования в собственно содержательном аспекте, но также и в построении образовательной среды и педагогических технологиях. А формами реализации данного содержания являются курсы по выбору, надпредметные программы, сочетающиеся с традиционными учебными курсами, при реализации которых педагоги стараются создавать диалоговую среду, заинтересовывать учащихся, опираться на жизненный опыт учащихся и свой собственный профессиональный опыт.

Изучение инновационной практики отечественных школ позволяет сделать вывод о том, что многие идеи построения содержания образования реализуются в различном сочетании в разных моделях общеобразовательных школ: глобального образования, культуротворческой школы, диалога культур, билингвального обучения, ноосферного образования, экологического образования, обогащающегося образования, справедливого сообщества, «Ассоциированных школ ЮНЕСКО», «Международного бакалавриата» (IB), школы равных возможностей. В моделях общеобразовательных школ обосновывается вариативность содержания образования, что проявляется в увеличении количества курсов по выбору и заданий по выбору учащихся, представленных в учебных материалах, в которых находят свое отражение разные виды знаний с прежним приоритетом предметных информационных знаний. Однако новые виды знаний, отраженные в разных моделях, представлены односторонне, например, расширяется контекст информационных знаний от узкопредметных к внепредметным (межпредметным, или надпредметным), растет доля процедурных знаний учащихся, предлагаются новые учебные предметы, характеризующие культуру, общество, природу и человека, увеличивается значение ситуационных задач, рефлексивных заданий, кейсов,

способствующих формированию таких знаний, как процедурные, оценочные и рефлексивные.

Проведенный анализ современных моделей образования позволил также сделать вывод о том, что развитие знаниевой традиции в моделях образования выражается в ориентации практики на процедурные знания, в появлении новых учебных предметов гуманистического надпредметного содержания и курсов по выбору учащихся; в расширении возможности частично – самостоятельного проектирования содержания образования путем расширения индивидуального тезауруса школьника. Полученные результаты свидетельствуют о появлении тенденции в изменении содержания образования к совокупности различных видов знаний, способствующих накоплению и преобразованию личностного опыта школьника и развитию его компетенций.

Обобщенный анализ позволил сделать вывод о том, что при всем кажущемся разнообразии, в рассматриваемых концепциях и моделях построения содержания образования представлена сходная совокупность знаний. Однако можно констатировать, что в рассмотренных классических и современных концепциях и теориях построения содержания образования и моделях, отражающих данные идеи в образовательной практике можно зафиксировать развитие знаниевой традиции, которое проявляется в усилении роли процедурных знаний, направленных на освоение методологии познания; во включении оценочных знаний, направленных на оценку окружающего мира, принятие общественных ценностных установок; в появлении рефлексивных (личностных) знаний, направленных на познание себя, развитие личностной мотивации, формирование собственных ценностей и критическую интерпретацию информации, оценок, мнений, суждений; в расширении контекста извлечения, применения, трансляции знаний (межпредметного и надпредметного).

Именно посредством смены классических - современными концепциями построения содержания образования можно зафиксировать



смену смыслов ведущих принципов конструирования современного содержания отечественного школьного образования: фундаментализации, гуманизации, культуросообразности.

В постиндустриальном обществе в условиях современной социокультурной ситуации происходит обновление ценностей и целей образования. В исследовании доказано, что развитие знаниевой традиции происходит в контексте изменений содержания школьного образования и позволяет зафиксировать смену смыслов основных принципов конструирования содержания образования и уточнить их современное наполнение.

Принцип фундаментализации (научности) образования, традиционное понимание которого граничит с энциклопедизмом, содержательно меняется. Фундаментальное образование означает не только формирование знаний об основополагающих законах и закономерностях развития мира, общества, деятельности, человека, но и формирование способности обнаруживать, ставить и решать проблемы, разрабатывая соответствующие методы и обнаруживая необходимые способы решения, согласуя свою деятельность и знания с представлениями об их целесообразности и ценности для существования человека как духовного существа, поддержания необходимого баланса и стабильности в окружающей среде. «Фундаментальная образованность имеет своей конечной целью выработку способности к ясному и точному выражению существа проблем» [112, с. 200].

«Важнейшим аспектом фундаментальности является духовность. Возведение сознания на уровень духовного измерения предполагает формирование установки на то, что в мире существуют ценности более высокие и значительные, чем вещественные и прагматические. В этом смысле выбор профессии понимается не как обретение возможности себя выгодно продать, но как служение, мотивированное идеями полезности обществу, Отечеству, человечеству» [112, с. 201]. Духовность предполагает формирование установки на то, что в мире существуют ценности более

высокие и значительные, чем вещественные и прагматические. В диссертации уточняется понимание принципа фундаментализации (научности), как соответствие содержания образования целостной (естественнонаучной и гуманитарной) картине мира, современным проблемам бытия с целью развития способности понимать и решать задачи современного мира и становления нравственной позиции личности.

Необходимо также уточнить современные смыслы и других принципов.

Принцип *гуманизации* предполагает ориентацию содержания образования на учет личностного опыта учащихся, его возрастосообразное построение; значительное увеличение времени, отводимого учебным планом, как на традиционные, так и на относительно новые для школы дисциплины гуманитарного цикла (например, валеология, основы психологии и т.п.). «Так, стремление к максимальной «объективности» ... привело к тому, что из него, напрочь, оказались исключенными субъективные, личностные моменты. По выражению А.И. Герцена, «личность погибла в науке, притаилась в параболе»[437, с. 60].

«...«Чужой» общественно-исторический опыт оказывается чуждым, дегуманизированным по отношению к ребенку. Погибшей, притаившейся по отношению к образованию оказывается как личность ученика, так и личность учителя, чтобы гуманитарное содержание образования стало достоянием учащихся, его необходимо, прежде всего, вычленив, обнажить в контексте предметного содержания, так как «предмет обучения - знание, которым предстоит овладеть ... противостоит обучающимся в форме готового результата, застывшего в своей неподвижности и лишенного последних следов той человеческой деятельности, которая его выработала»[29, с.30].

Развитие знаниевой традиции влияет на уточнение смысла принципа гуманизации, который отражается в ориентации содержания образования на личностно и социально значимые проблемы с целью обогащения личностного опыта учащихся, развития их способностей, интересов,

жизненных планов в соответствии с закономерностями возрастного развития.

Следующий принцип, принцип *культуросообразности* Дистервег относит к числу «незыблемых и нерушимых». Ранее содержание принципа культуросообразности составляла, главным образом, историческая идея. С XIX века принцип культуросообразности обогащается идеей поликультурного образования. Приобщение к национальным духовным ценностям рассматривается как неотъемлемая часть общечеловеческих знаний, формирующих воззрения на окружающий мир.

Содержательное наполнение принципа культуросообразности меняется с течением времени в связи с тем, что новую интерпретацию получают ведущие философские идеи, отражающие представление о способе существования человека в мире. В этом смысле принцип культуросообразности, оставаясь одним из ведущих принципов воспитания и обучения, ориентируется на приоритетные культурологические идеи своего времени. Эти идеи, прорастая в цели, содержание, методы и результаты воспитания и обучения, определяют культуросообразные основы педагогического процесса в конкретных социокультурных условиях данного времени.

Таким образом, культуросообразность – это, прежде всего, принципиальная гуманистическая позиция, признающая человека субъектом культуры, ее главным действующим лицом, способным вмещать в себя «старые» смыслы культуры и одновременно производить новые, направленная на развитие человека как человека культуры и целостной личности, помогающая обрести ценности и смыслы жизни. Поиск личностной, культурной идентичности выступает при этом как одна из центральных и жизненно важных задач периода взросления.

Принцип культуросообразности предполагает признание человека субъектом культуры, ее главным действующим лицом, способным вмещать в себя «старые» смыслы культуры и одновременно производить новые, направленные на развитие человека как человека культуры и целостной

личности, помогающие обрести ценности и смыслы жизни.

Развитие знаниевой традиции также влияет на современное содержательное наполнение принципа культуросообразности и предполагает необходимость соответствия содержания образования изменяющейся культуре, которая отражает общечеловеческое, национальное и индивидуальное, с целью становления культурной, гражданской и личностной идентичности ученика.

Таким образом, представленные в данной главе результаты позволяют утверждать, что в современных концепциях, а также моделях образования, сущность развития знаниевой традиции проявляется: в ограничении удельного веса предметных информационных знаний основ наук; в увеличении процедурных и оценочных видов знаний; в расширении внепредметного контекста; в уточнении смысла ведущих принципов конструирования содержания образования – фундаментализации (научности), гуманизации, культуросообразности.

Выявленные проявления развития знаниевой традиции на уровне концепций и моделей построения содержания образования, позволили также уточнить современный смысл принципов конструирования содержания образования и перейти к решению следующей задачи исследования – установить особенности проявления знаниевой традиции на уровне школьных учебных предметов.

## ***§ 2.2. Развитие знаниевой традиции в учебных предметах***

В данном параграфе решалась следующая задача исследования - выявление сущностных характеристик развития знаниевой традиции и их проявлений на уровне учебных предметов.

Сегодня, когда происходит осознание того, каким должно быть общее образование, и соответственно, как должно измениться содержание

образования, ощутим разрыв запроса современного мира, выраженного в новых потребностях на личностном, национальном и глобальном уровнях. В разных странах и на разных уровнях идут активные поиски ответа на вопрос «чему учить в школе?». В качестве приоритетной цели общего образования на современном этапе сформулировано развитие компетентной, креативной личности. Однако происходящие изменения содержания образования все равно связаны с обновлением видов знаний.

Руководствуясь обоснованной в первой главе видологией знаний, развитие знаниевой традиции выраженное в содержании образования на уровне всех учебных предметов рассматривается через анализ взаимосвязи видов знаний, проявляющихся в разных контекстах - предметном, межпредметном и надпредметном.

Учебный предмет относится к одному из уровней реализации содержания образования и представляет собой «некую целостность, которая в неразрывном единстве включает предметное содержание и средства его усвоения, развития и воспитания учащихся»[156, с.6].

Традиционная модель учебного предмета предполагает наличие двух блоков:

- основной блок, т.е. собственно содержание образования;
- процессуальный блок, который обеспечивает блок средств, создающий условия для усвоения знаний, развития умений и воспитания учащихся.

В педагогической науке и практике учебные предметы классифицируются по разным основаниям.

Одна из классификаций позволяет разделить учебные предметы на гуманитарные и естественно научные. Такое деление основано на делении наук по объекту изучения: науки о природе и науки о человеке. Причем отнесение математики к предметам естественно научного цикла весьма условно, как и, в целом, подобное деление.

Другая классификация была разработана Л.Я. Зориной, она была основана на выборе ведущего компонента учебного предмета в учебном плане.

Согласно данной классификации все учебные предметы разделены на несколько типов:

1. учебные предметы с ведущим компонентом «научные знания», или основы наук (физика, химия, биология, астрономия, география, история и др.);

2. учебные предметы с ведущим компонентом «способы деятельности» (иностранный язык, черчение, физкультура, комплекс дисциплин трудового обучения, информатика);

3. учебные предметы с ведущим компонентом «художественное образование и эстетическое развитие» (изо, музыка).

Позже данная типология была скорректирована и был введен четвертый компонент «отношение к миру».

В рамках данной классификации в зависимости от ведущего компонента другие компоненты переходят в процессуальный блок.

Если ведущим компонентом является «способы деятельности», то в процессуальный блок входит «комплекс необходимых научных знаний; если ведущим компонентом является «художественное образование и эстетическое воспитание», в процессуальный блок входят комплекс научных знаний и специфические способы деятельности».

«Каждый учебный предмет имеет несколько целей. Например, перед учебным предметом «физика» стоят такие задачи: дать систему научных знаний и определенных умений, реализовать их политехническую направленность, на основе и в единстве с усвоением знаний формировать диалектико-материалистическое мировоззрение, научное и творческое мышление школьников, воспитывать ценностное отношение к науке и т.д. Но среди разных целей учебного предмета есть ведущая, ради которой, он введен в учебный план. Эта главная цель учебного предмета определяет его

ведущий компонент. Так для физики ведущим компонентом являются научные знания, ибо только на их основе и с их помощью возможна реализация других задач. Также очевидно, что ведущим компонентом учебного предмета «физическая культура» являются практические способы деятельности» [156, с. 8].

Тем самым, основываясь на современной видологии знаний, и на подходе Л.Я. Зориной можно обозначить значение разных видов знания в различных предметах. Для предметов с ведущим компонентом «способы деятельности», (например: «музыка», «труд», «информатика», «искусство», «русский язык», «иностранные языки» и т.д.), может быть обозначен приоритет процедурных знаний. Для учебных предметов с ведущим компонентом «отношение к миру» характерны оценочные знания. Для учебных предметов с ведущим компонентом «научные знания», (например: физика, история, биология и т.п.) ведущее значение имеют предметные научные знания. Рефлексивные знания пронизывают все учебные предметы и отражают личностные ценности.

Однако, в реальной практике, на этапе индустриального общества в рамках знаниевого подхода для большинства предметов, даже, если предметы имели «не знаниевую» ведущую цель, они были сориентированы существующей системой оценивания в первую очередь на усвоение предметных информационных знаний. Что и отражает то, что собственно предметные информационные знания и составляют основу знаниевой традиции в каждом учебном предмете. Подобный ориентир на предметные информационные знания в разных учебных предметах при реализации содержания образования сохранялся в Российской образовательной практике примерно до конца XX века. Однако уже тогда отмечалось, что «существующая система образования целиком пронизана императивом подготовки человека знающего, в то время как мир нуждается в человеке, понимающем и сознающем себя, общество и культуру. Современная школа готовит человека, не умеющего человекосообразно вписаться в культуру, в

сложный окружающий мир. Сегодня образование является скорее орудием закрепления и воспроизводства существующих социальных и экономических структур, чем механизмом формирования и совершенствования индивида, коллективных ценностей и знаний, позволяющих человеку менять свою судьбу»[39, с.13].

Еще в 1973 г. вице-президент АПН СССР А.И. Маркушевич писал, что в содержании учебного предмета можно выделить ядро и оболочку. Массивное, относительно устойчивое ядро состоит из знаний и навыков, которые успели приобрести классический характер. Эти знания и навыки должны сопровождать человека всю жизнь. В состав оболочки – значительно меньшей по массе – входят идеи и факты, отвечающие научной и культурной «злобе» дня. С течением времени они могут приобрести классический характер и присоединиться к ядру или, напротив, улетучиться, исчезнуть из курса, уступив место материалам более свежим и важным.

Подобный подход подтверждает наличие в знаниевой традиции устойчивой основы в виде информационных предметных знаний, однако указывает на то, что спектр изучаемых знаний обязательно должен расширяться. Знания должны перестать быть лишь формализованной информацией, а должны разворачиваться в логике деятельности, миропонимания личности, а не только памяти. В контексте содержания образования под знаниями чаще всего подразумевают информацию, которая становится знанием, только в том случае, если ее присвоили ученики. Хотя евангельская метафора о выращивании зерна соответствуют знанию, «знание вырастает в сознании человека, как зерно в почве, а это означает, что знание не детерминируется лишь внешним сообщением; оно возникает как результат познающего воображения, стимулированного сообщением». [154, с.37].

Обогащение школьного знания происходит по вектору - от «знаний о чем-то», к «знаниям чего-либо». Так, на современном этапе перехода к постиндустриальному обществу развитие знаниевой традиции проявляется в



приоритетной разработке элективных курсов для профильного обучения и предпрофильной подготовки, построенных на основе учебных предметов с ведущими компонентами (по классификации Л.И. Зориной) «способы деятельности» и «отношение к миру». Учебные предметы с ведущим компонентом «способы деятельности», примером которых являются «музыка», «труд», «информатика», «искусство», «русский язык», «иностранные языки» и т.д., характеризуются наличием процедурных знаний, но с ярко выраженной социальной окраской, оценочными знаниями, отражающими принципы фундаментализации, культуросообразности, гуманизации.

Появление современного содержательного «стержня» - личностного опыта педагогов и учащихся в учебном предмете, нашло свое отражение в развитии знаниевой традиции. Еще древний мудрец Гилель говорил о том, что он многому научился у своих учителей, еще большему у своих товарищей, но более всего у своих учеников.

Личностный опыт учащихся и педагогов проявляется через различные контексты знаний. Появление разнообразного внепредметного контекста (надпредметного и межпредметного) и расширение видов знаний в учебных предметах отражает развитие знаниевой традиции в конце XX – начале XXI века.

В 80-90-е годы XX века наметилась тенденция выделения приоритета межпредметных знаний, этому способствовала концепция В.Н. Максимовой [263, 264]. Данная тенденция нашла свое отражение в разработке учебного плана для средней школы по образовательным областям. Получил свое развитие межпредметный контекст проявления знаний. Он возникает при интеграции учебных предметов. В межпредметном контексте нашли свое отражение знания информационного, процедурного, оценочного и рефлексивного вида.

В 90-е годы XX века начали разрабатываться программы учебных предметов и учебных курсов надпредметного уровня, которые также могли являться основой для проектирования образовательных областей.

Тем самым, постепенно продолжал расширяться внепредметный контекст знаний, теперь он становился еще более широким, находящимся еще дальше от традиционных учебных предметов – надпредметным.

Также как и в межпредметном, в надпредметном контексте могут формироваться знания всех видов: информационного, процедурного, оценочного и рефлексивного. Надпредметный контекст возникает при интеграции различных образовательных областей.

Надпредметный контекст отдельными фрагментами возникает в разных учебных предметах. Однако наиболее ярко он проявляется во вновь разрабатываемых надпредметных программах, в частности, элективных курсов и курсов по выбору для предпрофильной подготовки и профильного обучения.

Надпредметные программы конструируются под решение реальных проблем детей, связанных с их реальной социальной жизнью, их самоопределением, их предпочтениями и склонностями.

Надпредметная программа - это программа достижения метапредметных и интегративных образовательных результатов в рамках совместной деятельности учащихся и учителя, реализующаяся в процессе решения ситуационных задач. «Надпредметные программы имеют ряд преимуществ перед предметными учебными программами:

- они способствуют преодолению фрагментарности знания учащихся и формированию общеучебных умений и навыков;
- цели и задачи этих программ ориентированы на конкретный практический результат;
- процесс разработки и реализации программ способствуют формированию команды учителей объединенных одной целью»[324, с.17].

К характеристикам надпредметных программ относят:

- цели надпредметного обучения, связанные с надпредметными умениями (навыки речевой деятельности, умение работать с информацией, овладение инструментарием проектной и исследовательской деятельности, овладение коммуникативными и рефлексивными навыками, организация совместной деятельности, умение планировать собственный профессиональный маршрут, развитие интуиции и конструктивных качеств и т.д.). Цели надпредметного обучения определяются целями образования, смысл которых, в частности, заключается «в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся» (О.Е. Лебедев).

- дидактическое содержание надпредметного обучения, представляющее собой социальный опыт решения познавательных, организационных, нравственных и иных проблем;

- средства надпредметного обучения, к числу которых относят индивидуальное сопровождение при формировании у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

Именно в рамках надпредметных программ элективных курсов можно наглядно выделить различные виды знаний (информационные, процедурные, оценочные и рефлексивные) развивающиеся в надпредметном контексте.

Руководствуясь предложенной видологией знаний, развитие знаниевой традиции выражается в изменении содержания образования на уровне всех учебных предметов посредством появления новых видов знаний во внепредметном контексте.

В настоящее время обновление учебных предметов наиболее ярко происходит на ступени профильного обучения в старшей школе и на ступени начальной школы, строящейся на основе ФГОС нового поколения (см. параграф 2.1).

Развитие знаниевой традиции не равномерно происходит на разных ступенях школьного образования. Оно определяется возрастными особенностями учащихся (Л.И.Божович) и целями школьного образования, реализуемыми на разных ступенях.

Ведущей целью начального образования, по мнению современных психологов [53], становится идея «научись учиться». Основная характеристика возраста: стремление соответствовать, главным образом, уровню требований окружающих. Девиз начальной школы - «школа радости».

Для современных разработок учебных предметов начальной школы характерна ориентация на личность учащегося, осознание им его возможностей, освоение тех учебных действий, которые станут ведущими для них в процессе образования.

Именно поэтому, формирование оценочных знаний на ступени начальной школы должно занять достойное место в образовательном процессе.

Для учащихся основной школы характерны следующие характеристики возраста: ведущим мотивом выступает желание стать интересным человеком, потребность в неформальном, доверительном общении со взрослыми, из которого подростки получают знания, необходимые в будущей самостоятельной жизни, мотивы общения могут быть: деловыми, связанными с овладением необходимыми знаниями; личными, связанными с решением вопросов личного характера; самоутверждения, связанным со стремлением утвердить себя в статусе взрослого; собственно общения (разговора), связанного с потребностью духовного контакта с другим человеком; становление определенной системы жизненных ценностей человека; самоопределение жизненное и профессиональное. Перед подростком всегда встает две проблемы – кем быть? И каким быть? Интерес к собственному внутреннему миру, затем постепенное усложнение и углубление самопознания, одновременно усиление его

дифференцированности и обобщенности. Осознание себя в качестве члена общества и утверждение в новой, общественно значимой позиции (Л.И.Божович). Девиз основной школы - «школа пробы».

На ступени основной школы в 9 классе предусмотрена предпрофильная подготовка.

#### Специфические особенности курсов по выбору на ступени предпрофильной подготовки (9 класс).

В учебном плане для девятиклассников на курсы по выбору может отводиться: при пятидневной учебной неделе с использованием часов “школьного” компонента и часов образовательной области “Технология” примерно 115 часов, т.е. 5 (+3) для деления на группы в неделю, (данные цифры получаются путем суммирования часов школьного компонента (68 ч.) и образовательной области “Технология”, что составляет 102 часа, таким образом, получается 170 часов, но поскольку примерно треть от этой суммы предполагается направить на проведение профессиональных проб и консультаций, то две трети составляют как раз примерно 115 часов); при шестидневке количество часов при подобном расчете может составить до 180 часов.

В результате всей системы работы девятиклассник должен быть готовым ответить на два вопроса: “чего я хочу в своей ближайшей образовательной перспективе?” и “могу ли я, готов ли продолжить обучение по выбранному профилю?” Изучение курсов по выбору направлено на то, подготовить учащегося к ответу на эти вопросы.

В процессе изучения данных курсов девятиклассники должны иметь возможность: приобрести опыт приложения усилий по освоению образовательного материала, по освоению компетенций, востребованных в профильном обучении и послешкольном образовании; получить информацию о значимости профильного обучения для дальнейшего продолжения профильного образования, жизненного, социального и профессионального самоопределения; сформировать ценностные

ориентации, связанные с профилем обучения и соответствующим ему направлениями послешкольного образования.

Ученики должны обязательно иметь возможность изучить несколько курсов по выбору за год, а, следовательно, они должны быть краткосрочны (оптимальная их продолжительность 8-16 часов).

Курсы по выбору в предпрофильной подготовке подразделяются на: предметно-ориентированные (пробные); межпредметные (ориентационные).

Предметно-ориентированные курсы решают следующие задачи:

1. Реализация учеником интереса к учебному предмету;
2. Уточнение готовности и способности осваивать предмет на повышенном уровне;
3. Создание условий к сдаче экзаменов по выбору, т.е. к наиболее вероятным предметам будущего профилирования.

Для предметно ориентированных курсов могут использоваться в качестве учебных пособий: существующие учебные пособия, программы факультативов, специальных курсов; части учебных пособий для подготовки в вузы, классов с углубленным изучением предметов.

Межпредметные (ориентационные) курсы предполагают выход за рамки традиционных учебных предметов. Они знакомят учащихся с комплексными проблемами и задачами, требующими синтеза знаний по ряду учебных предметов, и способами их разработки в различных профессиональных сферах.

Задачи межпредметных (ориентационных) курсов:

1. Создание базы для ориентации учеников в мир современных профессий;
2. Ознакомление на практике со спецификой типичных видов деятельности, соответствующих наиболее распространенным профессиям;
3. Поддержание мотивации к тому или иному профилю.

В качестве учебных материалов для межпредметных курсов для предпрофильной подготовки используется научно-популярная литература, информация СМИ, интернет и т.п.

Нестандартизованность, вариативность и краткосрочность курсов по выбору в 9 классе являются их особенностями. Вариативность курсов по выбору предполагает следующее: в рамках предпрофильной подготовки ученик 9 класса, ориентированный на какой-то конкретный профиль (или наоборот еще колеблющийся в своем выборе), должен попробовать свои «силы» в освоении разных курсов, которых должно быть много как количественно, так и содержательно. Наличие большого числа курсов отличающихся друг от друга содержательным наполнением, формой организации и технологиями проведения, есть одно из важных педагогических условий эффективной предпрофильной подготовки. Временные рамки конкретных курсов по выбору могут быть разными. Однако учителям надо помнить, что ученик 9 класса должен попробовать себя и проверить свои силы в освоении разных курсов. Поэтому желательно, чтобы курсы были краткосрочными.

Таким образом, для ступени основной школы характерна направленность на предметные оценочные знания и постепенное расширение внепредметного контекста.

В условиях старшей профильной школы проявляются свои особенности с учетом специфики возраста учащихся и профильного обучения.

Для учащихся старшей школы характерны следующие характеристики возраста: возрастание потребности в социальном самоутверждении и самостоятельности; ориентация на будущее: на выбор образа жизни, профессии, референтных групп людей (потребность в самоуважении и самоопределении); стремление к партнерским отношениям со взрослыми; увеличение роли прагматической мотивации в своих действиях. Продолжает проявляться новообразование всего подросткового возраста -

самоопределение. Самоопределение связано также с внутренней позицией, которую занимает сам ученик. По мнению Л.И.Божович, взоры учеников среднего и старшего школьного возраста имеют разное направление, «если первые смотрят в будущее с позиции настоящего, то вторые смотрят на настоящее с позиции будущего».

Девиз старшей школы – «школа профессионального самоопределения».

На данном этапе появляются принципиально новые для российского образования виды учебных предметов и учебных курсов – элективные и профильные.

Для построения исходной структуры профильного обучения в старших классах различают три компонента в содержании образования старшеклассников:

- базовый (инвариантный, общеобразовательный) компонент: курсы, изучаемые на общеобразовательном, базовом уровне; по своему содержанию и системе требований к выпускникам отвечают базовым (общеобразовательным) стандартам: соответственно, этим курсам отвечают требования единых общих экзаменов (в том числе обязательных ЕГЭ, например, сегодня это математика и русский язык как государственные);

- профильный компонент: ряд курсов, изучаемых по выбору на углубленном уровне (этот набор и определяет профильность обучения); по своему содержанию и системе требований к выпускникам;

- элективный компонент (компонент по выбору): ряд курсов, изучаемых по выбору.

Школа может использовать элективный компонент на специализацию внутри профиля (что может определяться исключительно самой школой, в зависимости от ее возможностей и запросов учащихся и их родителей): например, могут выстраиваться специализации: Медицина, Промышленные технологии, Сельскохозяйственные технологии, Психология, Гид-переводчик, Военное дело, Дизайн и проч. (Фактически комбинации



профилей и специализаций могут задавать индивидуальные образовательные траектории).

Таковыми курсами в области филологического образования может быть, например, курс по практической стилистике или спецкурс по зарубежной литературе. В области иностранных языков к элективным курсам можно отнести изучение второго иностранного языка (на основе первого), курс по страноведению или курсы, ориентированные на поддержку избранного профиля или направления специализации (гид-переводчик, технический перевод и др.). В области обществознания специальными, дополнительно избираемыми учащимися курсами являются, прежде всего, курсы экономики, географии, курсы по отдельным разделам отечественной и всемирной истории и т.п. В области искусства – это, прежде всего курсы по выбору по изобразительному и музыкальному искусству (рисунок, живопись, графика и т.д.). Одним из курсов в области естествознания, помимо предметов, традиционных для учебного плана (физическая лаборатория, экология, астрономия и т.п.), может быть, например, курс "Основы медицинских знаний". Наиболее широкий спектр элективных курсов возможен в области Технологии.

Количество элективных курсов определено учебным планом для каждого профиля. Набор элективных курсов на основе базисного учебного плана определяется самой школой. Элективные курсы выполняют три основных функции:

- 1) «надстройки» профильного курса, когда такой дополненный профильный курс становится в полной мере углубленным;

- 2) развивают содержание одного из базисных курсов, изучение которого осуществляется на минимальном общеобразовательном уровне, что позволяет поддерживать изучение смежных учебных предметов на профильном уровне или получить дополнительную подготовку для сдачи единого государственного экзамена по выбранному предмету на профильном уровне;

3) способствует удовлетворению познавательных интересов в различных областях деятельности человека.

Элективные курсы характеризуются тем, что из предложенного их набора ученик может выбрать те, которые ему интересны или нужны. Как только курс выбран, он становится таким же, как нормативный: с обязанностью посещать и отчитываться. Элективный курс в профильной школе также краткосрочен, но его объем по часам (max 72 часов) выше, чем рекомендуемый объем курсов по выбору для девятиклассников (max 35 часов).

Элективные курсы в старшей школе, когда учащиеся уже определились с профилем и приступили к обучению по конкретному профилю, должны быть более систематичными (раз или два раза в неделю), более долгосрочными (не менее 36 часов) и, что самое главное, ставить совсем другие цели, чем это было в 9 классах в рамках предпрофильной подготовки. В 10-11 классах целью элективного курса является расширение, углубление знаний, выработка специфических умений и навыков, знакомство с новыми областями науки в рамках выбранного профиля.

Ведущие стратегии реализации знаниевой традиции развиваются на основе ведущих принципов конструирования современного содержания образования: (фундаментализации, культуросообразности, гуманизации). На уровне учебных предметов проявляются: посредством надпредметности содержания; его ориентации, на личный опыт учащихся; диалоговом характере построения учебного содержания, проектирования учебного содержания через неформализованные задачи.

Анализ учебных предметов основной и старшей ступени общего образования позволяет утверждать, что постепенно наблюдается выход за пределы предметных информационных знаний основ наук, путем расширения межпредметных и надпредметных контекстов, что находит свое отражение в действующих предметных программах, утвержденных Министерством образования и науки Российской Федерации и разработках

примерных вариантов учебно-тематического планирования к учебным программам. В большей степени данный вывод нашел подтверждение в учебных программах курсов по выбору для 9 классов, элективных курсах и профильных учебных предметах для 10-11 классов (подробная характеристика элективных курсов и их отдельные примеры представлены в приложении).

Расширение внепредметного контекста позволяет обеспечить формирование целостной картины мира у учащихся. В условиях профильного обучения это формирование можно осуществить за счет различных видов профилизации на ступени старшей школы.

#### **Примерный вариант № 1 ("дробная профилизация")**

1. Профили
2. Профильные предметы
3. "Смежные", обеспечивающие предметы (повышенного уровня)

##### 1. Физико-математический

2. Физика, математика
3. Информатика

##### 1. Математический

2. Математика
3. Информатика, физика

##### 1. Химико-биологический

2. Химия, биология
3. Физика, математика, информатика

#### ***Гуманитарная область***

##### 1. Филологический (с ин. языками)

2. Русский язык, Ин. Язык
3. История, литература

1. Филологический (без иностранных языков)

2. Русский язык
3. История, литература

1. Исторический

2. История
3. Русский язык, обществознание

1. Социально-экономический

2. Экономика, право
3. История, информатика, математика

***Эстетическая область***

1. Художественно-эстетический
2. ИЗО, или музыка
3. История, МХК

**Вариант 2 («укрупненная профилизация»)**, предполагает выделение группы профильных предметов в рамках одной предметной области.

1. Профили
2. Профильные предметы
3. "Смежные", обеспечивающие предметы (повышенного уровня)

1. Естественно-научный

Физика, химия, биология  
Математика, информатика

2. Гуманитарный

История, русский язык и литература, обществознание

Искусство, МХК

### 3. Языковой

Иностранный язык

История, литература, русский язык

### 4. Социально-экономический

Экономика, право

Математика, информатика, история.

Действующие учебные планы общеобразовательных школ за счет расширения их вариативного компонента становятся более гибкими, адаптированными к потребностям учащихся, общества, научного мира и рынка труда. Это обеспечивает возможности выбора учащимися различных профилей обучения, профильных учебных предметов и курсов по выбору. Объем часов вариативного компонента учебного плана изменяется в учебных планах профильного обучения примерно от 11% до 29%, что становится основой построения индивидуального образовательного маршрута ученика.

Также, на основании зависимости между спецификой профиля обучения (учебные предметы) и ведущим компонентом учебного предмета можно определить каково должно быть место данного предмета в учебном плане, его «вес» - элективный курс, профильный или базовый учебный предмет.

Возможность построения индивидуального образовательного маршрута, на ступени профильного обучения может быть обеспечена не только за счет вариативности учебных предметов, разных профилей обучения, но и разной направленности процессуального блока разных учебных предметов в различных профилях обучения по модели И.К. Журавлева.

Процессуальный блок включает комплекс вспомогательных знаний, (т.е. знаний процедурных, оценочных, рефлексивных на разных контекстах: предметном и внепредметном); способы деятельности; определенные формы организации процесса обучения (лабораторные работы, демонстрации, экскурсии и т.д.). Профили также определяют и вспомогательные знания и их комплексы. Остановимся на комплексе вспомогательных знаний.

Особое значение для естественного и математического профиля приобретают знания процедурные, отвечающие на вопрос (как?) в разных контекстах: предметном и внепредметном. Роль оценочных знаний, отвечающих на вопрос (почему? зачем?) усиливается в гуманитарных классах. Оценочные знания историко-научного характера в классах естественно научного профиля показывают исторический подход научной мысли в математике и позволяют провести аналогии между математикой и естествознанием, а в гуманитарной усилить гуманитарный компонент естествознания.

Широкий спектр различных видов знаний в разнообразных контекстах в учебных предметах в профильном обучении тесным образом связан со знаниями рефлексивными, т.к. существует определенная взаимосвязь между рациональным отбором способов деятельности и форм организации учебного процесса с одной стороны и способностям и склонностями учащихся конкретного профиля с другой.

Так, учащиеся естественного профиля проявляют склонность ко многим способам деятельности и к формам процесса обучения химии и биологии.

Для учащихся гуманитарных классов наиболее типичными и востребованными видами учебной деятельности являются - составление конспектов, планов, тезисов, рефератов, формы – экскурсии, демонстрации, дискуссии, ролевая игра.

Для учащихся математических классов наиболее типичными и востребованными видами учебной деятельности являются – составление схем, таблиц, нахождение закономерностей.

Конечно, все формы надо применять во всех профилях но приоритеты их будут расставлены по разному.

Комплекс рефлексивных знаний определяет выбор профиля обучения для конкретного учащегося.

Отбор профилей обучения должен осуществляться по целому блоку оснований:

1. Развитие интеллектуальных способностей учащихся;
2. Другие психические способности (мышление, память, восприятие);
3. Свойства, отражающие индивидуальный приобретенный опыт (ЗУНы) необходимый для данного выбора профиля;

Личный выбор учеников – определенный комплексом рефлексивных знаний о себе. (Характеристику данного вида знаний см. в параграфе 1.2.).

Предварительный этап выбора индивидуального профиля обучения учащимися предполагает:

— разработку и уточнение перечня востребованных курсов по каждой образовательной области и практически по каждому учебному предмету;

— согласование их содержания с имеющимися программами, учебниками, программами вступительных экзаменов в вузы, с программой школьных выпускных экзаменов;

— разработку рекомендации по составлению индивидуального плана, адресованного учащимся, подготовка памятки для выпускника основной школы, чистых бланков с сеткой учебного плана, которые будут заполняться учащимися, и других необходимых материалы;

— разъяснение учащимся и их родителям особенностей организации учебного процесса, особое выделение ограничительных факторов (в индивидуальном учебном плане должны быть представлены все

образовательные области, учебная нагрузка должна быть в пределах от 30 до 36 часов в неделю, часть предметов должна быть выбрана для углубленного изучения и т.п.); проведение индивидуальной работы с каждым ребенком и его родителями, включая итоговое собеседование;

— разработка новых принципов организации учащихся в группы, поскольку обычная классно-урочная система не соответствует используемой технологии. (За основу при этом можно взять хорошо зарекомендовавшие себя в практике экспериментального обучения группы переменного, "плавающего" состава, меняющегося от урока к уроку, от предмета к предмету.);

— разработка технологии составления расписания занятий и ведение школьной документации, в частности проработка вопроса о замене "классного" журнала на "журнал учителя".

Следующим большим и трудоемким этапом становится согласование и коррекция представленных учащимися проектов индивидуальных учебных планов и разработка сводного учебного плана многопрофильной школы на текущий учебный год.

Профильное обучение направлено на развитие профессионального самоопределения учащихся. В рамках профильного обучения очень важно выработать отношение ученика к миру профессий, те сформировать комплекс рефлексивных знаний. Формирование ценностей и смыслов позволяет учащемуся осознать, что «знающий» врач лечит болезнь, а рефлексующий специалист - лечит больного; знающий и умеющий водитель - водит машину, а рефлексующий водитель возит людей и т.д.

Таким образом, рекомендации в профильном обучении в области разработки учебных курсов (элективных и специальных) направлены, в первую очередь, на проектирование курсов, имеющих приоритет ведущего предметного компонента «способы деятельности», т.е. процедурных знаний в предметном контексте, например: спецкурс «эксперимент в химии, биологии, физике», расширение внепредметного контекста знаний, т.е. знаний



рожденных на основе интеграции образовательных областей и картин мира, и рефлексивных знаний, формирование которых, может быть успешным например: в элективных курсах «время и пространство» или «человек и мир».

В целом же в профильном обучении сохраняется баланс за счет различных учебных предметов и курсов (базовых, профильных и элективных) с приоритетом предметных информационных знаний, обеспеченным за счет большего процента базовых и профильных предметов в учебном плане.

Таким образом, общей тенденцией развития содержания образования на основе знаниевой традиции от начальной к старшей школе является идея «от личности к предмету», т.е. развитие знаниевой традиции через изменение содержания образования от рефлексивных знаний во внепредметном контексте, к постепенному разнообразию видов знаний и расширению их контекстов.

Выборочный анализ естественно научных (биология, химия и др.) и гуманитарных (литература и история) учебных предметов, на разных ступенях общего образования, позволил заключить, что обогащение знаниевой традиции предполагает изменение содержания образования через расширение современных знаний необходимых современному человеку, что проявляется, в частности, в расширении контекстов проявления знаний от предметного к внепредметному (надпредметному и межпредметному).

В учебных предметах происходит обогащение источников построения содержания образования, путем включения в их содержание надпредметных контекстов реальной практики, что также характеризует проявления развития знаниевой традиции.

На каждой ступени общего образования развитие знаниевой традиции выражается через ориентацию содержания образования на формирование ведущих новообразований целостной личности, что проявляется в увеличении доли предметных оценочных знаний и расширении

межпредметного и надпредметного контекстов в основной школе; в приоритете предметных информационных знаний основ наук, процедурных и рефлексивных знаний реализованных в предметном и надпредметном контекстах на ступени старшей школы.

Проектирование современных программ учебных предметов осуществляется с учетом новых смыслов концепций и на основе принципов фундаментализации, культуросообразности, гуманизации. Основу любой учебной программы составляют знания.

Выявленные особенности знаниевой традиции на уровне учебных предметов позволили перейти к решению следующей задачи исследования – установить особенности знаниевой традиции на уровне школьных учебников.

### ***§ 2.3. Развитие знаниевой традиции в школьных учебниках***

В данном параграфе решалась следующая задача исследования - выявление сущностных характеристик развития знаниевой традиции и их проявления на уровне школьных учебников.

Проблемы учебника можно считать вечными, но история развития педагогической науки показывает, как вместе с ней изменяется и отношение к учебной книге.

Первые учебные книги возникли еще в глубокой древности. Шумерийские глиняные таблички с учебными текстами появились 4,5 тыс. лет. Во времена античной культуры трактаты Аристотеля, Платона применялись как учебные пособия. В качестве учебников использовались книги Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо и других великих педагогов.

Первым русским печатным учебником была азбука, изданная Иваном Федоровым во Львове в 1574 году.

Особый интерес для разработки современного взгляда на учебник, представляют учебники К.Д. Ушинского. Так, в его книге «Родное слово» не

просто дается учебная информация, но и представлена система упражнений, позволяющая организовать деятельность учащихся по изучению учебной дисциплины.

«Учебник – учебно-теоретическое издание, содержащее систематическое изложение учебной дисциплины или ее части, раздела, соответствующее учебной программе и официально утвержденное в качестве данного вида издания» [88, с.238].

«Учебник – книга, в которой систематически излагаются основы знаний в определенной области на уровне современных достижений науки и культуры; основной и ведущий вид учебной литературы. Для каждой ступени образования и вида учебных заведений, а также для самообразования создаются учебники, отвечающие целям и задачам обучения, воспитания и развития определенных возрастных и социальных групп» [45, с.47].

«Учебник - книга для освоения учебной программы» [86, с.26].

«Учебник – любой материальный носитель, будь то книга, фильм, звукозапись, или обучающая компьютерная программа» [45, с.59].

Чаще чем учебник, в школе используются учебные пособия.

«Учебное пособие – учебное издание, дополняющее или частично (полностью) заменяющее учебник, официально утвержденное в качестве данного вида издания» [88, с. 23]. В отличие от учебника, учебное пособие может иметь несколько разновидностей: теоретическое, методическое, наглядное, справочное, библиографическое, популярное. В один ряд ставят теоретические учебные пособия и учебники. Основное отличие учебника от учебного пособия - это его систематичность.

На наш взгляд, данные подходы подчеркивают вспомогательный характер учебных книг, где основная роль отводится учителю. Отдавая ему на откуп организационную, технологическую, да большей частью и содержательную часть урока.

Более широкое определение учебнику дано Лернером И.Я. [244, с.8] – «фиксированный объем социального опыта, подлежащий усвоению».

Визуальные и вербальные тексты должны отражать культурный плюрализм общества как часть этого «социального опыта» и авторам учебников необходимо осознавать культурный императив современности и его сильное влияние на формирование многокультурного сознания школьников.

Разработки теории учебника (П.Г. Буга, В.П. Беспалько, В.Г. Бейлингстон, Г.Г. Гранник, Д.Д. Зуев, В.В.Краевский, О.Е. Лебедев, И.Я.Лернер, В.Н.Ляхов, Я.А. Микк, М.Н.Скаткин, Н.М.Шахмаев) позволили определить двуединую сущность учебника.

С одной стороны, он является для подавляющей массы учащихся важным (нередко основным) источником знаний, в нем формулируются и раскрываются в доступной форме (с учетом возрастных и иных критериев), основные научные понятия, предусмотренные программой, фиксируются стандарты образования, с другой стороны, учебник – это важнейшее средство обучения. Через него осуществляется организация процесса усвоения содержания образования, как в плане познавательной, самостоятельной, творческой деятельности, так и в эмоционально-ценностном отношении. Учебник призван формировать способность учащегося к накоплению личного социального опыта, формированию у него умения оценивать явления и события окружающей действительности, определять свое место в жизни.

Требования к современной книге меняются также стремительно, как сама жизнь.

Так В.С. Шубинский [509, 510] очень убедительно сформулировал итоговые требования к содержанию образования и нормативным документам (программам, учебникам):

1. При отборе содержания образования необходимо ориентироваться на отражение в нем системы педагогических осмысленных видов деятельности общества, форм общественного сознания и общественных отношений.

2. В объяснительную записку к программам целесообразно включить: 1) указание на подготовку школьников к участию в основных видах социальной деятельности, к включению в систему общественных отношений и форм общественного сознания как систему целей содержания образования; 2) указания на то, что вся система умений и навыков фиксируемых в программах, классифицируется с учетом типов социальной деятельности, различия их целей, предметов деятельности, средств и операций осуществления, а система знаний классифицируется с учетом основных форм общественного сознания и соответствующих им видов знаний; 3) указание о том, что наряду с опытом творческой деятельности и эмоционально-чувственного отношения к миру принимается во внимание необходимость приобретения учащимися и опыта включения в систему общественных отношений.

3. В программах необходимо представить виды деятельности и опыт включения в общественные отношения на основе специфики того или иного учебного предмета. Различных внеурочных и внешкольных форм деятельности с учетом возможностей межпредметных связей; структурировать знания с учетом совокупности видов знаний. Учесть необходимость развития переживаний, чувств, специфических для форм общественного сознания.

4. При составлении учебников и отражения в них деятельности, сознания и отношений следует ориентироваться на представление в каждом учебнике конкретных предметов системы типов деятельности – материально-практической, социальной и духовной – видов знаний, связанных с описательно-объяснительной, методологической, прогностической, ориентационно-целевой, нормативно-ценностной и знаково-коммуникативной функцией знаний, опыта материальных и идеологических отношений и возможностей его приобретения.

5. В целях полноценного представления деятельности, сознания и отношений в учебниках должны использоваться основные формы и способы

их отражения: 1) отражение специально задаваемой деятельности учащихся с ее основными способами: прямым и опосредованным. Отражение отношений в виде требования включения в них учащихся; 2) отражение деятельности общества, сознания и отношений в текстах учебников, используемых в них документах и т.п.

6. Для фиксации в учебниках видов деятельности, форм сознания и отношений необходимо учитывать всю совокупность способов отражения: 1) различные рекомендации, предписания, нормы, методы, приемы, алгоритмы, руководства к действию, требования; 2) тексты, документы, материалы; 3) задания, задачи, примеры, упражнения, вопросы; 4) лабораторные и практические работы; 5) схемы, таблицы, рисунки, знаки-символы, графики, модели, карты; 6) формы развертывания учебного материала, его структуру – логическую и содержательную; 7) строение учебника, внутреннюю связь его элементов, характеризующую учебную деятельность учащихся.

7. Оптимальное выполнение учебником задачи включения учащихся в различные виды деятельности, выработки у них форм сознания и опыта общественных отношений требует максимального применения прямых способов их отражения в учебниках, так как эти способы рассчитаны на создание учебных ситуаций включения учащихся в деятельность, в отношения и усвоения ими генетических структур – разнообразных видов знаний.

В 1986 году Н.Н.Тупальский предположил, что расположение материала в учебнике должно строиться по следующим правилам [88, с.41]:

- «От простого к сложному», «от известного к неизвестному», «от легкого к трудному», «от конкретного к абстрактному», «от общего рассмотрения к детальному анализу» и т.п.
- Последующее основывается на предыдущем, а предыдущее подкрепляется последующим.
- Чувственное предшествует умственному.

- Материал в большей степени порождает вопросы, чем простое заучивание.
- Каждое правило сопровождается достаточным количеством примеров, иллюстрирующих его разнообразное применение.
- Примеры предпосылаются правилами, а правила сопровождаются примерами.
- Суть дела не заслоняется второстепенными частностями.
- Сказанное подтверждается ссылками на авторитеты или логическими доказательствами.

Учителя разных предметов выражают неудовлетворенность теми учебниками, которые существуют сегодня. Хотя обилие учебных книг таково, что учителя, администрация школ, родители и ученики, зачастую, «захлебываются» в этом разнообразии, но все же оказываются не в состоянии найти, тот учебник, который удовлетворял бы их по большинству позиций, в результате чего пользуются несколькими.

Какой учебник не нужен современной школе, но чаще всего используется в ней?

«Плохой учебник – это учебник, который изобилует однотипными тренировочными репродуктивными заданиями, в котором нет места творчеству, сомнению, другому мнению... Это учебник, который предполагает в ученике только своего воспроизводителя (т.е. воспроизводителя учебника), послушного и прилежного исполнителя» [44, с.49].

Для того, чтобы хоть как-то помочь учителю, выходят статьи с названиями типа: «Хороший урок по плохому учебнику».

Понимание «идеального» учебника представлено В.П. Беспалько. Он полагает, что «учебник – это информационная модель педагогической системы» [45, с.224]. Данное определение позволяет подчеркнуть значимость учебника в современных условиях.

По мнению В.П. Беспалько, «идеальным» можно считать учебник с диагностично сформулированными целями, с дидактически отработанным содержанием, построенный с учетом организационной формы, в которой он предполагается использоваться, с четким воплощением в тексте учебника принятой технологии обучения.

Процесс создания и издания учебников является весьма трудоемким и затратным, именно поэтому особенно важно еще на стадии разработки учесть необходимые требования, предъявляемые к учебнику.

Для того, чтобы оценить насколько учебники отвечают новым требованиям, предъявляемым к качеству образования, необходима объективная их оценка и экспертиза, способствующая внедрению в практику обучения лучших образцов.

Проблема экспертизы и анализа учебников обсуждается уже несколько десятилетий, научными лабораториями разрабатываются анкеты на много сотен вопросов, по которым должны отобрать “лучший” учебник.

Однако, как показывает практика процесс этот сложный и весьма субъективный.

По данным аналитического доклада «Становление рынка учебной литературы в Российской Федерации: роль Инновационного проекта развития образованием», представленного В.К.Бацин, К.Л. Бутягиной, А.А. Вахрушевым и др., в рамках Инновационного проекта развитием образования, реализуемого Национальным фондом подготовки кадров, функцию экспертизы учебных изданий для общеобразовательных учреждений России традиционно выполняет Федеральный экспертный совет (ФЭС).

Тот набор критериев экспертизы, который использовался в течение десятилетий, свод дидактических требований и методических установок был хорошо известен как представителям издательства «Просвещение», так и представителям науки, устанавливающих эти правила.



Однако, изменения, произошедшие с учебниками, привели к смене этих требований, но как показал анализ работы Федерального экспертного совета, несмотря на достаточно четко заданные критерии, их применение носило весьма произвольный характер.

Во многих случаях эксперт сам определяет, какие именно критерии и в каком объеме могут быть использованы при анализе рукописи конкретного учебного издания. Такой подход нередко приводит к тому, что эксперт отслеживает соблюдение преимущественно тех критериев, к которым он привык.

Именно по этому продолжают сохраняться хорошо известные и привычные критерии оценки учебников такие как: научность, доступность и т.д.

Инновационные учебники с большим трудом выдерживают экспертизу ФЭС.

Существуют разные механизмы экспертиз и одобрения учебной литературы в Азии и Европе. Они характеризуются тем, что существуют разнообразные критерии качества учебной литературы. Некоторые страны идут по пути усложнению критериального ряда, полагая, что, увеличив набор критериев, (в некоторых случаях, он превышает сотню), можно сделать этот анализ более качественным. Однако, как показывает опыт, на деле этого не происходит, и проблема экспертизы современных учебных пособий продолжает оставаться открытой.

Издательство «Просвещение» в 1994 и 2003 году проводило опрос мнения учителей и методистов о критериях анализа учебников. В разные годы учителя и методисты формулировали свои пожелания и предложения, по тому: «Каковы должны быть учебники?» Если сравнить эти пожелания за последние 20 лет, то можно увидеть, что учителя и в 1984 году обращали внимание на те же вещи, что и сегодня. Но в целом ситуация меняется крайне медленно.

Предложения учителей и методистов по учебникам, данные в 1984 г.:

- Отражают требования программы.
- Строгая преемственность по всем элементам ориентировки, оформления иллюстраций, расположения заданий.
- Дидактическая отработка текста, генерализация объектов изучения.
- Более яркий показ эколого-природоохранных проблем, профессиональная ориентация материала.
- Усиление внимания к общим и специфическим для предметов методам познания, приемам работы с книгой.
- Использование второстепенного материала, упор на региональную специфику.
- Расширение эмоциональных элементов (иллюстрации, обращения к личности, мнению, хрестоматийные вставки) [42, 82].

Анкетирования, проведенные в 2003 году издательством «Просвещение» показали, что «Идеальный учебник» в представлениях учителей и методистов имеет сходный образ.

Хороший учебник, по мнению учителей и методистов, должен быть:

1. Снабжен богатым дидактическим материалом: интересными заданиями с современной тематикой, тестами, проверочными работами, практическими опытами, творческими и развивающими заданиями, вопросами на запоминание и повторение, дифференцированными задачами для детей с разным уровнем подготовки.
2. Развивающим навыки: логически и творчески мыслить, делать выводы, классифицировать, работать с информацией.
3. Комплектным, то есть сопровождаться рабочей тетрадью, методичками, тестами, планированием уроков.
4. Согласованным с программой, соответствующим количеству часов, предусмотренному программой.

5. Логически связанным с другими предметами (ориентированным на предметную область), устанавливающим связь с предшествующим классом и подготавливающим к следующему году обучения.

6. Доступным даже при подаче сложного материала (не нужно чрезмерной научности); для младших школьников функция учебника должна сводиться, прежде всего, к наглядности, так как главное – рассказ учителя, то есть теория в учебниках должна быть основой (структурой) для работы учителя; для старших классов принцип наглядности сохраняется, но теория должна представляться в полном (расширенном объеме), при этом важно скрасить ее занимательными фактами и конкретными примерами, дабы избежать сухости.

7. Обладающим удобной структурой: планы, выводы и вопросы после каждой статьи, выделение основных идей, раздел для любознательных, раздел справочной информации.

8. Современным (и в плане подхода, и в смысле предлагаемого материала), предоставлять новую информацию, затрагивать актуальные вопросы.

9. Красочно оформленным – не в смысле красивых картинок на обложках, а в смысле наглядности – фотографии, иллюстрации, схемы, таблицы должны сопровождать любой текст.

10. Ориентированным на среднего ученика.

11. Удачного формата (не слишком тяжелым), на хорошей бумаге, в твердом переплете, шрифт не должен быть слишком мелким.

Все эти критерии имеют большое значение и для методистов, и для учителей. Однако можно уловить разницу в том, какие делаются акценты. Например, методисты считают, что для успешности учебника важны мероприятия по его продвижению: семинары, курсы, встречи с автором. Утверждается, что многое зависит от популярности автора – если его имя уже известно по каким-то изданиям, то новые книги будут восприняты более благосклонно. Несколько странным является тот факт, что учителя и

методисты не делают акцента на необходимость соответствия учебника государственному образовательному стандарту, учитывается только согласование с учебной программой, хотя в педагогической энциклопедии 1999 года указывается, что «важнейшим требованием к учебнику является его соответствие образовательному стандарту». Возможно, подобная «забывчивость» педагогов, связана с тем, что ФГОС принимались достаточно долго.

Большинство учителей предпочитает самостоятельно оценивать учебники, ориентируясь на собственный опыт, уровень развития детей, с которыми они в данный момент работают, на обеспеченность родителей. Учителя сегодня вообще склонны к поиску новых форм обучения и материалов для этого.

Автором исследования, не претендуя на полноту, были разработаны те критерии отбора учебников, основанием для которых является достижение учащимися нового уровня качества образования.

Основной характеристикой первого критерия можно считать необходимость полноты содержания учебника, которое определяется как соответствие его государственному образовательному стандарту, (особо следует обратить внимание, на отличие учебного содержания, которое должно иметь место в учебниках, написанных для разных учебных предметов, (например, профильных и базовых) на уровне профильного обучения).

Вторым критерием, по которому стоит отбирать современный учебник является его место в учебной линии. Очень важно установить преемственность данного учебника с учебниками, по которым учились учащиеся до него и теми учебникам, по которым они будут учиться далее.

Ибо, каким бы хорошим учебник ни был, но если он выпадает из общего комплекта и учащиеся, потом окажутся в большом затруднении, в связи с тем, что они не будут владеть материалом, который по той или иной причине не рассматривался в учебнике. Использование единичного учебника

нельзя считать целесообразным. Данная проблема сочетаемости учебников между собой, преемственности разных методических линий является весьма актуальной проблемой науки и практики. Вот почему Министерство образования РФ, публикует рекомендации для школ по использованию различных методических линий учебников.

Третий критерий направлен на необходимость учесть тот факт, входит ли данный учебник в учебно-методический комплекс. Какие учебные пособия и источники рекомендуются с ним в комплекте. Наличие учебно-методического комплекса является наиболее предпочтительным вариантом выбора, т.к. это, несомненно, облегчит работу учителя и учащихся.

Четвертый критерий можно обозначить как дидактическую преемственность, т.е. ориентир того или иного учебника на определенную модель обучения, насколько предлагаемые вопросы, задания сами учебные тексты соответствуют возрасту учащихся.

В качестве иллюстрации к реализации данного критерия можно предложить разработанные в исследовании принципы построения учебного содержания, с учетом возрастных особенностей учащихся.

Относительно возрастосообразности предлагаемых для учащихся вопросов и заданий можно отметить следующее.

По данным психологов оптимальным является 3-5 вопросов и заданий к одному параграфу учебника.

Для того, чтобы установить насколько вопросы и задания в учебнике учитывают уровень общеучебных умений и возраст учащихся можно воспользоваться, сформулированными, на основе обобщения разных подходов, имеющихся в отечественной современной дидактике, нами примерными требованиями к видам заданий и вопросов учебных пособий в зависимости от уровня сформированности у учащихся определенных учебных умений.

Умения составлять связный текст начинает складываться примерно к 7 классу. Данный вид заданий носит ярко выраженный индивидуальный

творческий характер. Подобные виды заданий имеют для современных целей образования особо важное значение, т.к. они способствуют развитию компетентной личности выпускников. К 7 классу могут использоваться задания на составление связных текстов типа индивидуальных и сравнительных характеристик. К 9 классу возможны различные задания на составление: тезисов, таблиц, графиков и т.п. на основе различных источников по самостоятельному плану. В 10 классе возможно составление докладов, сообщений по различным источникам.

Выделяя отдельной группой письменные задания, к третьему классу учащиеся способны осуществлять списывание, записывать под диктовку, изложение, сочинение. К 5 классу возможно водить такой вид заданий как отзывы на прочитанный текст. В 6 классе можно использовать заметки в газету и объявление. В 8 классе вводится – рецензия, план, тезисы, конспект, протокол, заявление. К 9 классу учащиеся обладают устойчивым навыком выполнения данных заданий.

Пятый критерий для выбора учебников обусловлен наличием в них заданий на организацию групповой работы с учебником и индивидуальной мыследеятельности при работе с учебником.

Для качественного выполнения данных заданий необходимым элементом является наличие памяток, опросников, инструкций и алгоритмов, помогающих ученикам выполнять задания (приложение № 10).

Шестой критерий, который следует учитывать, при выборе учебников, мы обозначили, как инновационную преемственность. Под данным видом преемственности, мы понимаем, наличие заданий для учащихся на постановку лично значимых для них проблем. Причем необходимо учесть, чтобы данные рассматриваемые проблемы соотносились с возрастом учащихся.

Седьмой критерий направлен на построение единого, для всего УМК в целом, аппарата ориентировки учебника. Это становится важным, для того, чтобы помочь учащимся учиться наиболее эффективно, облегчить им

самостоятельную работу с учебником, сделать его системообразующим элементом открытой информационной среды, обеспечить возможность смены традиционного линейного обучения на нелинейное.

Последний восьмой критерий касается языка учебника и иллюстративного материала.

По данным некоторых исследователей язык учебника должен соответствовать языку учащихся. Существуют специальные методики, позволяющие соотносить язык учебника со словарным запасом учеников. Однако, не вдаваясь в математические выкладки необходимо обратить внимание на то, чтобы учебник, выражаясь фигурально «разговаривал с учеником на одном языке».

В отношении иллюстраций также стоит обратить внимание на тот факт, что для них важным является не просто изображение, а то какую мысль они иллюстрируют, так как, несмотря на то, что эстетическая функция присуща иллюстрации в учебнике, однако ее ведущая функция - обучающая.

Указанные критерии не претендуют на исчерпывающий список, а лишь затрагивают те инновационные тенденции, которые необходимо учесть в новых учебниках.

Рассматривая современные школьные учебники необходимо обратить внимание на те функции, которые они реализуют. По разным источникам могут быть сформулированы разные функции учебников, в целом их выделено около сорока.

В качестве примеров, рассмотрим следующие функции: «мотивационная, учебник должен вызывать потребность работать с литературой; «эстетического наслаждения», учебник должен являться хорошим образцом книги, формирующим благоприятные чувства; управления, которая определяет отбор, последовательность всего учебного материала; закрепления результатов, анализируемая путем упражнений и повторений; координации – установление межпредметных связей, через другие источники, в том числе через газеты и журналы; социализации –

отбор содержания образования должен представлять различные способы решения проблем разного уровня в социальной, культурной практике» [435, с.11].

Д.Д. Зуев охарактеризовал двойную функцию учебников: источника знаний; источника навыков самостоятельной работы [157].

М.Н. Скаткин выделил следующие функции учебников: «информационная, трансформационная (передача основ социального опыта с учетом принципа доступности); систематизирования (обеспечения логической и дидактической последовательности изложения учебного материала); закрепление и самоконтроль; самообразование; интегрирующая (интеграция фрагментарной информации из разных источников); координирующая (объединении вокруг учебника всех других учебных средств и их взаимодействия, индивидуализации и дифференциации обучения); воспитательная; развивающая» [401, с.50].

Помимо функций в некоторых источниках определены роли учебной книги: «стимулирования, учебник должен вызывать потребность работ с литературой; управления – определяет отбор, последовательность всего учебного материала; закрепления результатов – реализуется упражнениями, повторениями; координации – установления межпредметных связей, в том числе через газеты и журналы; информационная – передача содержания и знаний об объектах изучения» [506, с.11].

Обобщая многочисленную информацию можно отметить, что функции учебной книги определяются ее основным предназначением, которое теснейшим образом связано с современными целями образования. В качестве приоритетной задачи современной Российской школы выдвинута задача развития компетентной личности учащегося. Компетентный молодой человек недалекого будущего:

- должен уметь быстро приспосабливаться к изменяющейся жизни, уметь ориентироваться в экономической, социально-политической



обстановке, сохраняя свою мировоззренческую позицию, гуманистические идеи и ценности;

- обладать высокой и социальной активностью. Целеустремленностью и предприимчивостью, стремление поиска нового и способностью находить оптимальные решения жизненных проблем в нестандартных ситуациях;

- иметь потребность в жизненных достижениях и успехе, способность к самостоятельному принятию решений, постоянному саморазвитию своего интеллекта и профессиональных качеств;

- быть законопослушным, социально ответственным, обладать развитым чувством внутренней свободы и собственного достоинства, способного к объективной самооценке и конкуренции с другими;

- иметь ориентацию на себя, свои интересы и потребности, обладать рациональным, альтернативным мышлением и прагматическим отношением к жизни;

- иметь национальное самосознание российского гражданина, быть патриотом, борющимся за сохранение единства России и ее становления как великой Державы, занимающей одно из ведущих мест в мировом сообществе.

В документах, посвященных обновлению российского образования, предполагается, что в число формируемых и развиваемых в школе ключевых компетенций школьников, должны войти информационная, социально-правовая, и коммуникативная компетенции.

Какой же учебник будет способствовать развитию компетентной личности выпускника современной школы?

«Согласно логике компетентного подхода, учебник должен:

1. создать условия для организации совместной деятельности учеников и учителя;

2. увеличить возможности для самостоятельной и групповой работы учеников (самостоятельного или группового овладения компетентностями);

3. дать ученикам почувствовать «вкус» достижения результата;

4. ясно дать понять ученикам, что от них требуется» [187, с. 56].

Кроме того, согласно сложившейся в России академической системе образования, новые учебники должны давать систематизированные «классические» знания по предмету.

Таким образом, функции учебной книги нового поколения в рамках компетентного подхода могут быть сформулированы следующим образом:

1. мотивационная, учебник должен вызывать потребность работать с литературой;
2. «эстетического наслаждения», учебник должен являться хорошим образцом книги, формирующим эстетические чувства, и прививающее желание читать;
3. управления определяет отбор, последовательность всего учебного материала в соответствии с образовательным стандартом;
4. закрепления результатов реализуется путем упражнений, повторений;
5. координации – установление межпредметных связей, через другие источники, в том числе через научно- популярную литературу, газеты и журналы;
6. воспитательная – отбор содержания образования должен предоставлять различные способы решения проблем разного уровня в социальной, культурной практике с учетом региональных особенностей, особенностей решения представителями различных этносов;
7. ценностно-формирующая – каждое содержание, написанное на определенном языке имеет внутренние заложенные ценности, которые несет в себе любой язык;
8. самоконтроля – возможность самостоятельной проверки знаний;
9. самообразования - возможность самостоятельного овладения учебным материалом;

10. развития – умение работать с текстом, который развивает мышление учеников, формирует приемы умственной деятельности.

Появление новых функций у учебников предполагает появление УМК нового поколения и новых учебников на электронных носителях.

Новые УМК и учебники можно рассматривать в качестве механизма, который позволит обеспечить внедрение важных педагогических инноваций в реальный педагогический процесс. Ибо, как показывает современная ситуация, именно до реальной массовой практики многие педагогические инновации далеко не всегда доходят, в связи с тем, что практически все ложится на плечи учителя без соответствующей методической поддержки, которая ему необходима. Проблемы современного учебника ищут своего решения уже очень давно, но современную ситуацию развития образования можно считать более благоприятной для поиска этих решений. Подтверждением данного вывода можно считать те обновления, которые произошли в Российском образовании. Были реализованы «Стратегия модернизации образования», «Концепция профильного обучения». В настоящее время утверждены Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. Происходящие изменения в системе образования позволяют надеяться на то, что процессы обновления школьного учебника, зародившиеся уже более 25 лет назад, отразятся в появлении новых учебников, которые будут способствовать достижению современного качества образования.

Основываясь на общей классификации Д.Д. Зуева [158], разработанной в издательстве «Просвещение» около 30 лет назад, необходимо внести коррекцию, позволяющую говорить о создании учебников нового поколения.

Графически данная классификация выглядит так [158, с.33]:

I. Тексты:

1. Основной текст.
2. Дополнительные тексты:

- Обращения;
- Документально-хрестоматийные материалы;
- Материалы необязательного изучения.

### 3. Пояснительные тексты:

- Примечания и разъяснения;
- Словари;
- Алфавиты.

## II. Внетекстовые компоненты.

### 1. Аппарат организации усвоения:

- Вопросы;
- Задания;
- Таблицы (статистические, хронологические, синхронные и т.д.);
- Указатели (библиографические, предметные и т.д.);
- Ответы.

### 2. Иллюстрации (цветные и черно-белые);

• Рисунки (научно-прикладные, технические, инструктивные чертежи, карты, схемы, планы, диаграммы);

- Фотографии;
- Комбинированные иллюстрации (фотомонтажи, фотосхемы);
- Репродукции;

### 3. Аппарат ориентировки:

- Введение, предисловие
- Оглавление;
- Рубрикации и выделения (шрифтовые и цветовые);
- Символы ориентировки.

Данная классификация соответствует подходу А.И. Маркушевича об «атомарном» построении учебного предмета, представленном в параграфе 2.2. , которая распространяется и на модели школьного учебника.

В качестве модели учебника, соответствующего требованиям сегодняшнего дня можно рассматривать учебник фиксированного формата. Модель данного учебника разработана совместными усилиями творческого коллектива РГПУ им. А.И. Герцена и издательства «Просвещение».

Фиксированный формат учебника характеризуется фиксированным набором элементов (текстовых и внетекстовых – аппарата ориентировки, организации усвоения, иллюстраций) и правилами (рекомендациями) по их включению в учебник. Правила должны определять роль, назначение элементов в УФФ, способ их представления, стиль изложения в зависимости от ступени обучения и ведущего компонента предмета (см. приложение № 9).

Новый учебник должен стать системообразующим элементом открытой информационной среды, обеспечить возможность смены традиционного линейного обучения на нелинейное. Это предполагает, что в учебнике должна быть представлена разветвленная и по возможности полная, в чем-то избыточная система ссылок на другие элементы УМК.

Учебник фиксированного формата должен иметь небольшой объем и содержать систематизированный учебный материал с четко просматриваемыми связями основных понятий и ведущих задач предмета. Расширение материала учебника возможно с помощью совокупности относительно независимых модулей, что позволит учителю дополнить материал основного учебника с учетом условий конкретного класса или учебной группы. Содержание модулей может включать учебные материалы для разработки межпредметных и надпредметных проектов, самостоятельной работы учащихся.

Содержание учебника, аппарат ориентировки и организации усвоения должны быть ориентированы на развитие ключевых компетентностей учащихся в соответствии с основными задачами школьного образования в XXI веке: учиться познавать, учиться делать, учиться жить, учиться быть.

В параграфе 1.4. исследования приведены также результаты изучения мнений учителей, направленного на выявление их понимания состояния

содержания школьного образования. Продолжая представление полученных результатов в аспекте мнения педагогов о школьных учебниках, 82% педагогов в данном эксперименте отметили необходимость обновления школьных учебников, прежде всего за счет введения нового аппарата ориентировки в современных учебниках, делая учебник ядром учебно-методического комплекса, обеспечивающего возможность самостоятельной работы учащихся с учебниками; использования в учебном процессе интерактивных технологий обучения.

В качестве основы знаниевой традиции в современных учебниках педагоги выделили – предметные информационные знания. При этом, большинство педагогов отметили необходимость сохранения данного вида знаний в единстве с ориентацией современного школьного отечественного образования на личностный опыт учащихся и педагогов, который находит свое отражение в процедурных, оценочных, рефлексивных знаниях во внепредметном контексте (надпредметном и межпредметном).

Учителя осознают необходимость изменения видов знаний, расширение их спектра, однако отмечают, что «новые» виды знаний должны быть направлены на раскрытие индивидуальных возможностей и способностей учащихся, однако опасаются быстрых изменений в знаниях. Изучение мнений педагогов подтверждает гипотезу исследования о том, что изменения знаний характеризуют развитие знаниевой традиции.

В качестве одного из изменений знаниевой традиции, которое отметили как актуальное все респонденты, выдвинуты «ситуационные задачи», в которых жизненный материал взаимосвязан с жизненной или профессиональной ситуацией.

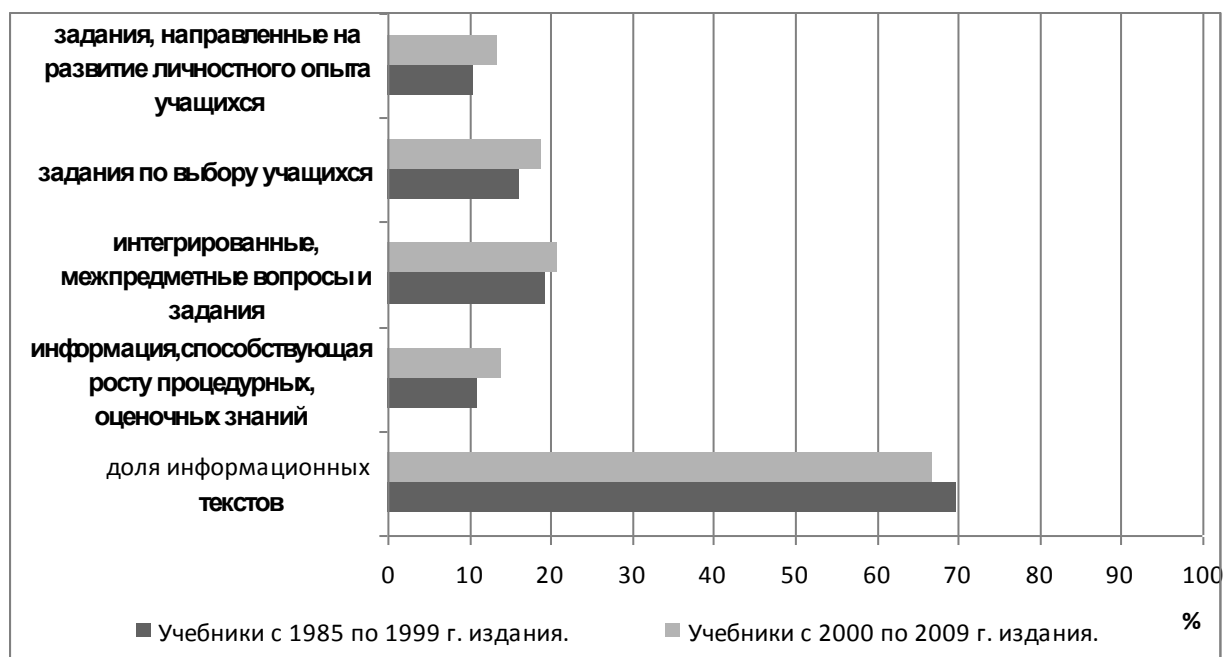
Обобщив мнения педагогов о школьных учебниках, разнообразные критерии анализа и функции учебников, в данном исследовании, на основании заявленной далее матрицы анализа, был проведен анализ учебников на предмет выявления сущностных характеристик развития знаниевой традиции.

В рамках исследования был проведен анализ 37 учебников (с 1985 по 2009 год издания) по разным предметам естественнонаучного цикла (биологии, химии, географии, физике), гуманитарного цикла (истории и литературе) для основной и старшей школы.

Экспертиза учебников и учебных пособий осуществлялась при помощи авторской методики, в основе которой лежала матрица анализа учебника. В анализе структуры учебника в целом, его отдельных элементов, правил (рекомендаций), определяющих назначение каждого элемента, способа представления важно было зафиксировать, какие виды знаний представлены в этих учебниках (см. параграф 1.2.). Цель экспертизы состояла в выявлении сущностных характеристик развития знаниевой традиции в школьной учебной книге.

Был проведен анализ текстовых и внетекстовых компонентов школьных учебных книг. Их сравнительный анализ (в учебниках конца XX века и учебниках начала XXI века издания) обнаруживает следующие изменения: в усилении диалогового характера содержания учебных книг; в представлении информации, способствующей развитию оценочных, процедурных знаний; в наличии в аппарате организации усвоения вопросов и заданий, направленных на формирование: компетенций учащихся, за счет акцентирования внимания на процедурных и оценочных знаниях в предметных контекстах; мировоззрения и ценностных ориентаций школьников, что предполагает усиление межпредметного и надпредметного контекстов и формирование рефлексивных знаний; осознанного построения индивидуального способа освоения содержания образования, что предполагает выбор различных заданий учащимися.

Что, по нашему мнению, характеризует сущностные характеристики знаниевой традиции в школьном учебнике. Полученные результаты представлены на рисунке № 7.



**Рис.№ 7 Изменение характеристик школьных учебников**

Также, в данном исследовании на основе основных возрастных характеристик учащихся и современных задач образования на каждой ступени общего образования ступени, представленных в параграфе 2.2., было установлено, что учебное содержание в школьных учебных книгах и учебных материалах характеризуется определенными принципами построения учебного содержания, с учетом возрастных особенностей учащихся. Данные характеристики для каждой ступени общего образования представлены в приложении № 5.

В исследовании было установлено, что ведущим принципом построения учебного содержания является диалоговый характер. Он проявляется на всех ступенях школьного образования.

Рассмотрим более подробно проявления сущностных характеристик развития знаниевой традиции в школьных учебниках.

В исследовании выявление сущностных характеристик развития знаниевой традиции в школьной учебной книге фиксировалось посредством **вопросов и заданий, направленных на формирование процедурных и**



**оценочных знаний.** Процедурные знания занимают не достаточное место в школьных учебниках. Представление информации на уровне способов и методов познания, форм его фиксации, характеристики научных гипотез, тяжело “приживается” в новых учебниках. Можно считать, что все учебники, проанализированные нами, отличаются неудовлетворительным уровнем направленности на развитие процедурных знаний. Их наличие обнаружено в большей мере в учебниках относящихся к предметам с ведущим компонентом «способы деятельности», однако в некоторых современных учебниках, с ведущим компонентом «научные знания», например: химии по сравнению с учебниками биологии и географии процедурные знания представлены в большей степени.

Аппарат организации усвоения исследовался нами на наличие вопросов, направляющих ход мышления, которые отражают направленность на процедурные и оценочные знания.

Данные виды знаний могут быть сформированы и оценены при использовании вопросов, направляющих ход мышления. Процедурные знания отвечают на вопрос «как?», а оценочные знания – «почему и зачем?».

Сравнительный анализ учебников по разным предметам конца XX века и начала XXI века выявил некоторый рост подобного рода вопросов и заданий в учебниках последних лет, что свидетельствует, по нашему мнению, о развитии знаниевой традиции по средством увеличения процедурных и оценочных знаний в школьных учебниках.

Детальный анализ вопросов, направленных на формирование процедурных и оценочных знаний в учебниках позволил выявить следующее. В учебниках химии присутствует тенденция снижения подобных вопросов от класса к классу. Причем если проводить анализ по отдельным авторам, то в учебниках под редакцией Ф.Г. Фельдмана, Г.Е. Рудзитиса издательства «Просвещение» количество таких вопросов изменяется от 90% в 8 классе, 85% - в 9-м классе, до 19% в 11 классе. А в учебниках под редакцией Н.С. Ахметова издательства «Просвещение» количество таких вопросов от 9

класса снижается от 47,9% к 25% в 11 классе. Подробный анализ большинства изученных учебников представлен в монографии автора «Традиции и инновации учебного содержания».

Данный вывод свидетельствует, на наш взгляд, о непродуманном отношении к такому важному разделу учебников как вопросы и задания. Это повышает нагрузку на учителя, требуя от него самостоятельного подбора таких вопросов, и не способствует у учащихся формированию оценочных и процедурных знаний.

Тенденция, которая наметилась в учебниках биологии более благоприятная, она свидетельствует о повышении от класса к классу количества вопросов, направленных на формирование процедурных и оценочных знаний. Среди учебников для 10-11 классов лидером по данному параметру является: учебник «Биология, общие закономерности», авторы: С.Б. Захаров, С.Г. Мамонтов, В.Н. Сивоглазов; издание: М., «Школа-Пресс», 1998г.; в учебниках для 8 классов лидером является учебник В.К. Шумного, Л. В. Высоцкого, Г. М. Дымницы, «Зоология - 8», допущенный МО, изд-во «Просвещение», 2000. В учебниках географии от класса к классу присутствует не ярко выраженная тенденция увеличения доли вопросов, направленных на формирование оценочных и процедурных знаний. Хотя, в среднем для учебников географии характерен более низкий процент таких вопросов по сравнению с учебниками биологии и химии.

Наибольшее количество таких вопросов 45%, среди проанализированных нами учебников в учебнике А.П. Кузнецова, «Население и хозяйство мира», 10 класс, издательство "Дрофа", 2000 года издания, допущенный Министерством образования. Среди учебников для 8 - 9 класса лидером, (42% подобных вопросов и заданий), является пробный учебник, под редакцией А.В. Даринского - «География России»: издательство «Просвещение», рекомендованный МО РФ в 1992 году. Более всего среди учебников 6-7- класса 16,6 % таких вопросов и заданий, в учебнике для 6

класса Н.Н. Петровой «География: начальный курс: 6 класс», издательство «Дрофа», 2000 года издания.

Следующий параметр, по которому анализировались учебники – это были **интегрированные и межпредметные вопросы и задачи**, на постановку межпредметных, интегрированных лично значимых для учащихся задач. Под таковыми, мы понимаем вопросы и задачи, содержащие информацию из разных областей знаний, с необязательным указанием из какой области черпается данная информация. Принцип интегративности является очень важным принципом современного образования и логическим продолжением межпредметности образования. Процесс интеграции можно считать механизмом формирования целостного представления об окружающем мире. Наличие таковых вопросов является очень важным особенно для учебников естественно научного цикла в свете модернизации современного образования при явном сокращении часов на данную область знания для общеобразовательных программ. Как показывали ранние исследования [199, с. 16], количество межпредметных вопросов с указанием на область знания, из которой черпается разная информация, в учебниках географии составляла (см. таблицу № 11):

**Таблица № 11 «Количество межпредметных вопросов в учебниках географии»**

учебники географии 1977 года издания	Краеведческие Вопросы	межпредметные вопросы с указание на предмет
начало физ. Географии	46	-
география материков	13	2
Физическая география	16	1
экономическая география	20	5
экономическая география зарубежных стран	-	20

В нашем исследовании прослеживается также положительная тенденция увеличения подобных вопросов от класса к классу. В учебниках для 11 и 10 классов большее количество таких вопросов содержат: учебник по химии - «Химия-11 (2-уровневый)» - 45% , авторы: Л.С. Гузей, Р.П. Суровцева, издательство «Дрофа», 1998 года; учебник «Биология, общие закономерности», авторы: С.Б. Захаров, С.Г. Мамонтов, В.Н. Сивоглазов, издание - М., «Школа-Пресс», 1998г - 53,5%.

Большее количество интегрированных вопросов встречается в учебниках биологии и химии, для учебников географии, литературы и истории процент данных вопросов много меньше. Лидерами среди всех учебников являются учебники по биологии: 53% вопросов – учебник «Биология, общие закономерности», издание: М., «Школа-Пресс», 1998г, авторы: С.Б. Захаров, С.Г. Мамонтов, В.Н. Сивоглазов; 43% вопросов в учебнике «Общая биология», М., 1999г, автор - И.В. Паномарева.

Как и в предыдущих исследованиях нет научно выявленной зависимости необходимости таких вопросов и заданий в разных классах.

Однако сравнительный анализ учебников конца XX и начала XXI века показал некоторое увеличение подобных вопросов и задач в учебниках последних лет (см. рисунок № 7).

Также развитие знаниевой традиции в школьной учебной книге может быть зафиксировано посредством **вопросов и заданий по выбору учащихся**. Данные вопросы и задания направлены на формирование осознанного построения индивидуального способа освоения содержания образования, что предполагает выбор учащимися различных заданий.

В рамках традиционной парадигмы образования, при наличии субъект-объектных отношений, не предполагалось обеспечивать свободу выбора учеников. Учитель не давал выбирать ребенку, всегда оставляя это право за собой. Наличие заданий на выбор учащихся, позволяющих учесть индивидуальные особенности учащихся, дает возможность дифференцировать образовательный процесс учесть индивидуальные

типологические особенности учащихся. Особое значение приобретает наличие возможности выбора заданий в учебниках для профильной школы. Возможность выбора заданий позволяет использовать в учебно-воспитательном процессе новые технологии обучения, в частности, рефлексивные.

Поскольку смена отношения к данному аспекту происходит постепенно, а содержание образования является наиболее устойчивым и трудно изменяемым компонентом образования, то и в проанализированных нами учебниках задания на выбор учащихся представлены крайне мало, как в учебниках истории, литературы, химии, так и биологии и географии. Наиболее ярким примером среди учебников разных предметов является учебник авторов: И.В. Душиной, В.А. Коринской, В.А. Щенева - «География: Материки, океаны, народы и страны. Наш дом - Земля» для 7 класса, издательства «Дрофа». Но в целом даже для этого учебника ситуация с подобным рода выбором остается неудовлетворительной, потому что, при реализации возможности выбора учитывается, как правило, разный уровень заданий, а не различное представление в разной кодовой системе, например, силами музыки или художественного искусства одного материала; или представление одной информации в разной графической системе. Подобные вопросы и задания помогают лучше понять себя и других. Они могут стать средством диагностики индивидуальных особенностей учащихся, позволяя выявлять их склонности. Формулирование подобных вопросов является очень сложным делом, потому, что каждый автор, мыслит исходя из своих индивидуально типологических особенностей. Это, несомненно, обедняет и «обуживает» учебник, а при недостаточном количестве подобных вопросов и заданий делает учеников заложниками квалификации учителя, его пристрастий и предпочтений. В этом случае те, учащиеся, которые не совпадают по внутреннему восприятию с авторами учебника или со своими учителями выпадают из учебного процесса, становятся, как правило, неуспешными в школе. Также вариативность вопросов и заданий в учебнике

позволяет учесть необходимость избыточности информации в обучении (т.е. информации, представленной сверх необходимой для понимания, или сообщение информации в новой форме). Наличие подобных вопросов и заданий и учет данного подхода в современных учебниках является необходимым и позволяет реализовать принцип вариативности и индивидуализации современного образования, избыточности информации в обучении.

Развитие знаниевой традиции в школьной учебной книге также проявляется **посредством вопросов и заданий, направленных на развитие личностного опыта** учащихся. Предыдущий аспект тесно связан с учетом в заданиях учебников личностного опыта учащихся. Принцип направленности на развитие личностного опыта является важным принципом современного образования в целом, и содержания образования, в частности.

В последнее время все более утверждается личностно ориентированный подход к выявлению сущности содержания образования. В рамках такого подхода абсолютной ценностью является сам человек. Личностно ориентированное образование направлено на развитие природных способностей человека; его социальных свойств; его свойств как субъекта культуры.

Смена подходов к содержанию образования от знаниевого к личностно-ориентированному, показывает, что оно имеет исторический характер и определяется целями и задачами образования на том или ином этапе развития общества. Направленность на развитие личностного опыта учащихся в вопросах и заданиях помогает заинтересовывать учащихся предметом, сделать обучение более личностно значимым. Но в целом результаты нашего эксперимента показали, что в современных учебных пособиях учет данной позиции представлен достаточно не системно, что связано на наш взгляд также с постепенной сменой парадигмы образования. Хотя присутствует некоторая тенденция увеличения доли таковых вопросов и заданий от класса к классу во всех предметах, выбранных нами для

анализа. Это нам кажется закономерным, потому что личностный опыт учащихся постепенно обогащается с возрастом и во все более полной мере должен учитываться и усложняться.

Среди учебников химии по данной группе вопросов и заданий лидером стал учебник для 11 класса (2-уровневый), авторов: Л.С. Гузея, Р.П. Суровцевой, издательства «Дрофа», 1998 года. Среди проанализированных нами учебников разных предметов для 10 класса количество таких вопросов представлено мало.

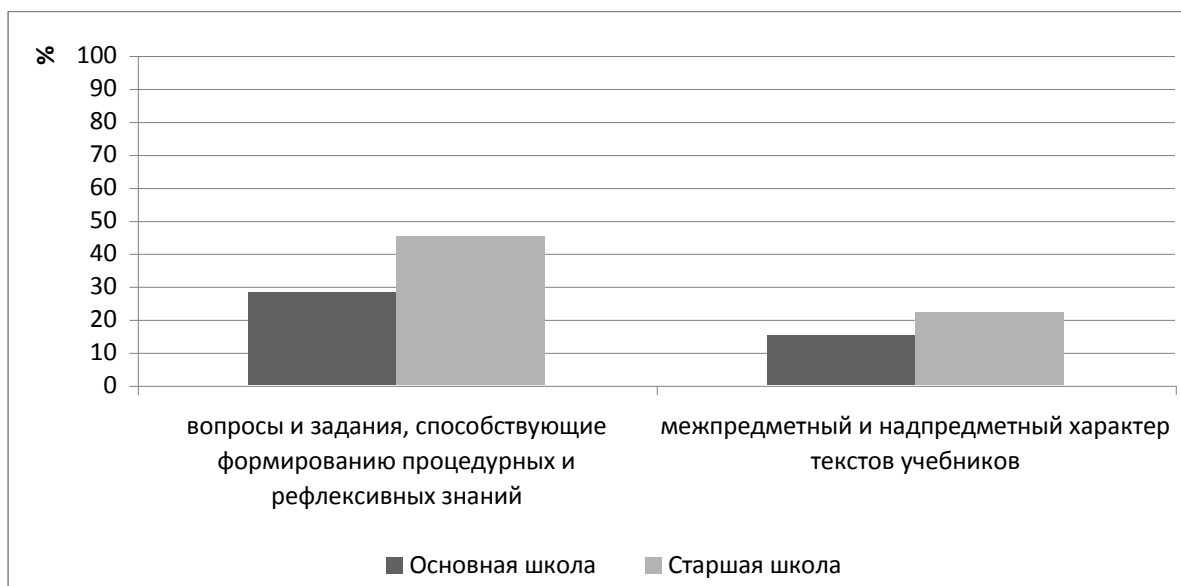
Лидерами среди учебников для 8 и 9 классов стали: учебник «Химия - 9», авторы - Н. Е. Кузнецова, Н.Н. Гара, И.М. Титова, А.Ю. Жегин, издательства: Москва "Вентана - граф", 2001 г; учебник «Химия», для 9 класса - Н.С. Ахметов, издательства «Просвещение», 1997 г, рекомендованного МО; учебник «Химия - 8 класс» авторов: Г. И. Шелинского, В. В. Шелинской, В. А. Робиновича, издательства: СПб, «Специальная литература», 1999, рекомендованного Министерством образования – где встречается порядка 30% подобных вопросов и заданий.

Среди учебников биологии явными лидерами стали: учебник «Биология, общие закономерности» авторов: С.Б. Захарова, С.Г. Мамонтова, В.Н. Сивоглазова, издательства М., "Школа-Пресс", 1998года; учебник «Общая биология» И.В. Паномаревой, изданного в Москве в 1999 году.

В этих учебниках примерно схожее количество подобных вопросов - порядка 29%.

Среди учебников географии подобные вопросы наименее представлены в учебнике «География России: для 8-9 классов», под редакцией А.В. Даринского, издательства "Просвещение", 1992 года.

С целью определения особенностей проявлений знаниевой традиции школьные учебники сопоставлялись также по ступеням школьного образования. Было установлено, что развитие знаниевой традиции в содержании образования по-разному проявляется на ступени основной и старшей школы (Рис.8).



**Рис. 8. Проявление знаниевой традиции в школьных учебниках на ступени основной и старшей школы**

Полученные результаты свидетельствуют о том, что на каждой ступени содержание образования направлено на формирование ведущих новообразований целостной личности, что выражается в увеличении доли предметных оценочных знаний и расширении межпредметного и надпредметного контекстов - на ступени основной школы по сравнению с начальной школой; в дальнейшем расширении количества процедурных и рефлексивных знаний, реализованных в предметном и надпредметном контекстах - на ступени старшей школы. Данные изменения определяются возрастными особенностями учащихся и целями школьного образования, реализуемыми на его разных ступенях.

В параграфе сделан вывод о том, что развитие знаниевой традиции в содержании школьных учебников проявляется посредством диалогового характера построения содержания и в вопросах и заданиях направленных на: развитие личностного опыта учащихся; предполагающих выбор учащихся; формирование процедурных и оценочных знаний; на постановку межпредметных, интегрированных личностно значимых для учащихся задач.



Полученные в данном параграфе результаты позволили перейти к решению следующей задачи исследования – выявить сущностные характеристики развития знаниевой традиции на уровне учебных материалов.

#### ***§ 2.4. Развитие знаниевой традиции в учебных материалах***

В исследовании развитие знаниевой традиции в содержании школьного образования рассматривается также и на уровне учебных материалов. Этот уровень содержания образования является наиболее конкретным уровнем его проявления.

В учебных материалах развитие знаниевой традиции проявляется: содержательно - в приоритете различных видов знаний и структурно - в специфике учебных текстов и предложений их образующих.

Существует множество взглядов на понятие учебный материал. Но до второй половины XX века его теоретическому анализу уделялось мало внимания.

В самом общем виде, можно констатировать, что «учебный материал опосредует переход содержания обучения из области нормативного общественного знания и опыта в плоскость индивидуальных учебных приобретений. Иными словами назначение его состоит в моделировании общественного знания и опыта для индивида – учащегося»[462, с.7].

Необходимо различать понятия «учебного материала» и «содержание учебного материала».

В некоторых источниках, в частности у Ю. К. Бабанского, выделено что «содержание учебного материала урока подразделяется на определенные логически завершенные элементы, которые располагаются в наиболее рациональной последовательности»[22, с.7].

А Л.Б. Ительсон под содержанием учебного материала понимает «логически завершенные элементы, которые располагаются в наиболее рациональной последовательности» [462, с.7].

Однако в большинстве случаев эти два термина сливаются, во многих первоисточниках предпочтение отдается использованию термина «учебный материал». Это обусловлено, в частности, существующими традициями.

Необходимо также разводить понятия дидактический и учебный материал. Каждое понятие характеризуется своей направленностью.

Дидактический материал направлен на реализацию целей обучающей деятельности, а учебный материал - на цели учебной деятельности.

«Дидактический материал – это система объектов, каждый из которых: а) является предназначенной для использования в процессе обучения материальной и материализованной моделью. Того или иного компонента общественного знания и опыта; б) служит средством решения некоторой дидактической задачи»[462, с.12].

«Учебный материал – система идеальных моделей, несомых упомянутыми материализованными моделями и используемыми в учебной деятельности»[462, с.12].

А.М. Сохор дал трактовку учебного материала как «педагогически целесообразной системы познавательных задач» [413,с.7].

Дидактический материал представляет собой - материализованные модели, например, реальные механизмы и памятники и т.п., однако большинство материализованных моделей составляют – тексты, формируемые и воспроизводимые посредством то ли письменной, то ли устной речи, а также всевозможные схемы и рисунки и карты. Таким образом, можно видеть, что данное определение включает в себя состав и функции, т.е. назначение дидактического материала.

Стоит учесть и то обстоятельство, что тщательный учет не только содержательных, но и формальных, в том числе физических параметров дидактического материала характерен для многих направлений его

психологического анализа и психологически обоснованного конструирования. Наиболее убедительным примером здесь может быть теория поэтапного формирования умственных действий. Н.Ф. Талызина обращает внимание на важность правильного выбора «вида материализации» для объекта учебной деятельности и ее ориентировочной основы. «Если учащийся должен усвоить какие-то чувственно-воспринимаемые свойства предмета, то необходим рисунок или фотография. Если же объектом усвоения являются отношения между определенными свойствами предмета, то их следует материализовать с помощью схем, чертежей» [433, с. 22].

В отношении функции дидактического материала можно отметить следующее.

Главное назначение дидактического материала – решение определенных дидактических задач. Если учитель неадекватно применяет дидактические материалы, возникают ситуации, при которых решение задач происходит лишь ради их решения. Сам дидактический материал может быть интересен, однако, его неадекватное применение не позволит достичь достижения желаемой цели.

Как правило, понятие дидактический материал шире, чем учебный материал и чем нормативное содержание обучения.

$$НСО = УМ + ДС$$

*НСО - нормативное содержание обучения;*

*Учебный материал - УМ.*

*ДС – дополнительное содержание, предполагающие инструкции и алгоритмы, указания и аналогии, примеры, способствующие восприятию УМ.*

Формула состава

$$НСО = СНСО + СИУП$$

*НСО - нормативное содержание обучения;*

*НСО* - собственно нормативное содержание обучения, как совокупность элементов общественно знания и опыта:

*СИУП* – совокупность индивидуальных учебных приобретений.

Функция учебного материала как раз состоит в том, чтобы обеспечить переход нормативного содержания из первой формы во вторую.

Основу нормативного содержания составляют способы действия [184].

Однако способы действий помимо операциональной составляющей включают в средства обобщения, для того, чтобы учащиеся научились переносить соответствующую систему операций на новые объекты.

Учителя далеко не всегда объясняют конкретные цели и объекты, предполагают, что они могут изменяться, но если учителя этого не объясняют, то у учеников складывается впечатление, что эти цели отсутствуют.

Ученики в этом случае:

1. либо сами придумывают эту цель;
2. либо запоминают материал формально.

Таким образом:

Формула функций:

НСд= нормативный способ действий

$$\mathbf{УМ=осд+ц+оп}$$

*Осд* – операциональный способ действия

*Ц* - класс целей

*Оп* - класс допустимых объектов применения.

$$\mathbf{НСд= (осд+ц+оп)+ДС}$$

Структурные компоненты учебного материала:

1. сообщение.
2. задача.

Задача - система с обязательными компонентами которой, являются: материальный или идеальный предмет, находящийся в некотором

исходном состоянии; во-вторых, требование задачи, т.е. модель требуемого состояния рассматриваемого предмета.

3. момент общения.

Таблица № 12 Методические формы учебного материала [462, с.28]

Структурные компоненты учебного материала	Функциональные компоненты учебного материала		
	1.	2.	3.
	отражение <i>целевых</i> характеристик способа действия	отражение <i>операционной</i> структуры способа действия	отражение <i>объективных</i> характеристик способа действий
1. Сообщение (перцептивно- мнемическая задача)	1.1. Описательный <i>текст</i> (в том числе и монолог), репрезентирующи й отдаленные цели изучения данного способа действия	2.1. <i>Инструктивная</i> <i>формулировка</i> процесса выполнения действия, отражающая его попе- рационную расчлененность	3.1. <i>Текст</i> , выступающий в роли «справочника» о возможных объектах применения изучаемого способа действия
3. Момент общения (коммуникативная задача )	1.3. <i>Персонализи</i> <i>рованная</i> <i>иллюстрация</i> , при которой	2.3. <i>Диалог</i> , котором содержание и пооперационна	3.3. <i>Ситуация</i> <i>общения</i> , способствующ ая осознанию

	целесообразность способа действия воспринимается на основе сопереживания герою или иллюстрации	я расчленность изучаемого способа действий репрезентирует ся вопросно- ответными репликами партнеров	объектных характеристик изучаемого способа за счет факторов актуальной отсроченной вербализации
--	--	--	--

На основе данных методических форм (см. таблицу № 12) могут быть созданы разные учебные ситуации и построены разнообразные педагогические технологии. Если будет выбран линейный подход, например, 1.1., 2.1., 3.1. – описательный, а также проблемный и драматический. Также возможна комбинация, складывающаяся из сочетания названных методических форм.

Комплексный подход к использованию данных методических форм может выглядеть следующими наборами: 1.1, 2.2, 3.3; 1.1, 2.3, 3.2., 1.2, 2.1,3.3; 1.2.2.3,3.1; 1.3, 2.1,3.2; 1.3, 2.2, 3.1.

«Нормативные способы действий, входящие в содержание школьного обучения, существенно различаются по роли, которую они выполняют в структуре будущей трудовой и общественной деятельности выпускника школы»[451, с.34].

Выбор структуры учебных материалов должен быть связан с ведущими целями образования - развитием ключевых компетентностей учащихся.

Рассматривая компетентности как способность и готовность решать различные группы задач, выделим те функциональные компоненты нормативных способов действия (содержания образования), которые могут развиваться приоритетно через разные предметы.

Например, для математики, физики, химии, главное - операционная часть, т.е. у них инструментальная роль главная. Важны те умения, которые могут пригодиться в жизни. В учебных материалах данных предметов приоритетными являются процедурные знания.

В биологии наибольшую важность представляет собой изучение общих объектов - эволюционное дерево. Для учебных материалов, относящихся к данному виду, приоритетными являются знания несущие информационную функцию.

В литературе при характеристике литературного героя – главное целевой компонент. В учебных материалах этого учебного предмета приоритетными являются оценочные знания.

Таким образом, учебные материалы целесообразно членить на основе ведущих функциональных компонентов (таблица № 13).

**Таблица № 13 «Соответствие ведущих функциональных компонентов УМ и наилучших методических форм их представления»**

Приоритетный функциональный компонент	Наилучшая методическая форма
Инструментальная сторона	четкая и лаконичная инструкция
Целеполагающая сторона	Описательный текст монолог учителя или справочный учебный текст
Ориентационный тип по объектной стороне	Справочный текст

Современные характеристики учебных материалов даны И.С. Якиманской.

1. «Учебный материал (характер его предъявления) должен обеспечивать выявление содержания субъектного опыта ученика, включая опыт его предшествующего обучения.

2. Изложение знаний учителем должно быть направлено не только на расширение их объема, структурирование, интегрирование, обобщение

предметного содержания, но и на преобразование наличного опыта каждого ученика.

3. В ходе обучения необходимо постоянное согласование опыта ученика с научным содержанием задаваемых знаний.

4. Активное стимулирование ученика к самоценной образовательной деятельности должно обеспечить ему возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями.

5. Учебный материал должен быть организован таким образом, чтобы ученик имел возможность выбора при выполнении заданий и решении задач.

6. Необходимо стимулировать учащихся к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для них способов проработки учебного материала.

7. При введении знаний о приемах выполнения учебных действий необходимо выделять общелогические и специфические предметные приемы учебной работы с учетом их функций в личностном развитии.

8. Необходимо обеспечивать контроль и оценку не только результата, но главным образом процесса учения, т.е. тех трансформаций, которые осуществляет ученик, усваивая учебный материал.

9. Образовательный процесс должен обеспечивать построение, реализацию, рефлекссию, оценку учения как субъектной деятельности. Для этого необходимо выделение единиц учения, их описание, использование учителем на уроке, в индивидуальной работе» [523].

В контексте учебных материалов необходимо рассмотреть также следующие понятия – «текст» и «дискурс».

На сегодняшний день, несмотря на то, что существует множество теорий текстов, нет единой точки зрения на понятие текста. Часто в качестве синонимов выступает два термина – «текст» и «дискурс».

Л.П. Добнаев, в качестве текста понимает определенным образом организованную, обычно сложную логическую структуру



взаиморасположенных и взаимосвязанных составляющих их смыслов частей указанного типа.

А.М. Сохор *учебный текст* характеризует, как относительно завершённую часть учебного пособия, представляющую собой педагогический целесообразную систему познавательных задач [413, с. 38].

Текст - это воплощенный в предметах физической реальности сигнал, передающий информацию от одного сознания к другому и поэтому не существующий вне воспринимающего сознания, т.е. он обладает свойством интенциональности (Р.Ингарден).

Т.М. Николаева понимает под текстом – письменное по форме речевое произведение. Текст – последовательность высказываний, принадлежащих, одному участнику коммуникации.

М.М. Бахтин понимает под текстом – всякий связный знаковый комплекс.

Наиболее подробную характеристику понятия текста дал А.М. Пятигорский [31], выделив в нем 3 аспекта:

1. Первый аспект (феноменологический): текст как факт объективации сознания... Понятие текста в этом случае может быть сведено к понятию способа, при помощи, которых сознание, когда оно становится сознающим что-либо, объективизирующим себя в конечных, дискретных и отдельных целых величинах, называется текстами...Мы имеем дело с текстом, когда мышление фиксирует часть или фрагмент его континуума в дискретных моментах и полагает его в самом себе, с одной стороны, как целое, к котором мыслящий может вернуться вспомнить и воспроизвести, а с другой стороны как сложное целое, ряда или конфигурации элементов, внутри которого мышление может двигаться как внутри сложного объекта.

2. Второй аспект (коммуникативный): текст как интенция может быть посланным и принятым. Второй аспект... позволяет рассматривать текст как нечто целое, которое передается или должно быть передано во времени и пространстве. Исходя из самого текста, и интенции

объективизирующей сознания (или мысли в виде текста) можно в принципе рассматривать 2 различные интенции (или мысли).

3. Третий аспект (содержание); текст как он есть в его понимании и интерпретации... Содержание текста в феноменологическом смысле есть то, что происходит внутри и в процессе его восприятия, чтения, понимания и интерпретации [31, с. 57].

*Требования к учебному тексту (логический подход):*

- необходимо соблюдать последовательность и взаимосвязи составляющих содержание учебного текста (абзацев); кроме того, материал должен излагаться ясно и кратко;

- наличие определенной системы между понятиями, входящими в определенный смысловой отрезок должен иметь ярко выраженную логическую структуру и быть представлены в логическом в завершённом виде.

*Характеристики текста (лингводидактический аспект):*

- информативность;
- структурно-смысловое единство;
- целостность – единство замысла;
- связность;
- многомерность;
- наличие подтекста;
- коммуникативная направленность;
- коммуникативная завершенность;
- диалогичность;
- ориентированность на особый тип читателя и т.п. [92, с. 12].

В качестве учебных, хотя чаще в виде дополнительных текстов, используется художественная информация:

- фактическая, т.е. сведения о фактах;

- эмотивно-побудительная: передача чувств, переживаний, связана с определением положения предмета речи на аксиологической шкале (шкале ценностей), который в тексте представлен как оценочная информация;
- оценочный, т.е. отражение в тексте ценностных ориентиров, социально-нравственных, эстетических, социально-политических и иных присущих автору и его героям;
- концептуальная, т.е. связанная с авторским замыслом [там же, с. 17].

Построение когнитивной модели мира варьируется от индивида к индивиду, культуры к культуре, языка к языку. Существует некий инвариант когнитивной модели в виде логико-понятийной системы, которая отражает фундаментальную точку зрения свойства мира, такие как количество, качество, изменение, субстанция и т.д. данная модель может находить свое отражение в различных текстах, в том числе и учебных.

Кроме инварианта когнитивная модель отражает также маргинальные, факультативные для коммуникации свойства реального мира. Язык стремится отразить, прежде всего, инвариант когнитивной модели, проявляя в этом стратегию, общую для всех естественных языков.

Способ отражения инварианта когнитивной модели составляет языковую тактику индивидуальную для каждого языка. Тактика есть проявление творческого характера языковой личности; главный источник разнообразия языков отражен в сознании.

Каждый текст несет в себе особенности ментальности его автора, проявляемые им вольно или невольно. Именно поэтому можно *заключить, что в учебный текст могут быть заложены ценности, определенные целями образования.*

Необходимо, чтобы школьные учебники и учебные материалы писались приоритетно авторами тех этнонациональных групп, в которых они изучаются. Ибо то внутренне подсознательное, что передается с помощью языка представителями своего народа ближе и понятнее на уровне

менталитета учащимся данного этноса. К тому же присвоение общемировых ценностей идет через индивидуальные и национальные ценности. Прикасаясь “душой” к тексту этнонационально - идентичного автора, восприятие идет естественно без ломки внутреннего “Я” и сразу переходит в область подсознательного.

Таким образом, в учебных материалах находят свое отражение рефлексивные знания, отражающие ценности личности.

По мнению некоторых исследователей [85, с. 212], язык определяет среду, она среда определяет опыт формирует познание, из которого вытекает со знание. Одной из форм проявлений языка является учебный текст.

Само понимание термина *ин-формирование* приобретает особый смысл – встраивания в среду. На определенном этапе развития организма это встраивание в среду завершается в том смысле, что большая часть взаимодействия со средой уже произошла. Легкость с которой дети усваивают иностранные языки, будучи погруженными в культурную среду *другого этноса*, объясняется тем, что надстройка когнитивного аппарата у них еще не завершилась, и формирование концептуальной картины мира не закончилось – главным образом из-за недостатка объема эмпирического опыта. Встраивание в среду своего жизненного пространства является очень важным и характеризуется таким термином как национальная идентификация.

На сегодняшний день этот уровень требования к учебному тексту является, по нашему мнению, недостаточным, потому, что он не учитывает разработки других наук в области учебной текстологии, позволяющие совершенствовать современные учебные материалы.

Лингвисты, определяют подходы к учебной текстологии со своих позиций, но их теории дают сходные выводы.

На уровне содержания учебного материала тексты классифицируются на [85, с. 126]:

- познавательные;

- убеждающие;
- экспрессивные;
- внушающие.

Познавательные тексты, которые чаще всего представлены в учебниках призваны передавать информацию и расширять информационный фонд субъектов общения. При построении познавательных текстов необходим учет: познавательных возможностей партнеров, их интеллектуальных способностей и установки на общение.

По мнению Тальтевской Н.В. [200] учебные тексты могут быть классифицированы на 2 вида:

1. объяснительный;
2. описательный.

Н.Н. Сметанникова разработала свою классификацию учебных текстов на основе теории фреймов. Более подробно данная классификация рассмотрена в параграфе 3.1.

Большое внимание необходимо уделить также и учету возрастных особенностей при проектировании и применении учебных текстов.

Большое значение имеет структура предложений из которых состоит учебный текст. Для каждого возраста учащихся количество слов в предложении и особенно количество существительных существенно влияет на возможности усвоения учебного материала.

По данным экспериментальных исследований педагогов и психологов [343] для учащихся начальной школы количество существительных в предложении учебного текста не должно превышать – 21%; для учащихся основной школы – в пределах 21% -25%; для учащихся старшей школы – не более 25%.

Необходимо обратить внимание на тот факт, что содержание общения учащихся и учебное содержание достаточно резко разграничены, что обеспечивает снижение мотивации учения и успеваемости у учащихся.

Владение приемами и навыками общения на базе учебного материала позволяет снять эту разграниченность. Открываются возможности организации общения учащихся именно на учебном содержании, реализации их мощного мотива самоутверждения, потребности в оценке и признании со стороны сверстников, а не только взрослых.

Предполагается, что к старшим классам диалог должен перерасти в полилог (способность думать над проблемой в условиях существования множества точек зрения), который, в свою очередь, должен в своем развитии перейти в способность к конструктивному монологу (способности обсуждать проблему с самим собой в режиме диалога и полилога). Таким образом, диалогичность в качестве базового интеллектуального качества способствует формированию такой формы метакогнитивного опыта, как открытая познавательная позиция, разрушая тем самым эгоцентрический, субъективированный взгляд на мир. Кроме того, «диалогичность стимулирует актуализацию и развитие интенционального опыта, поскольку способность к конструктивному монологу делает ребенка более восприимчивым к нюансированным состояниям своего собственного ума»[205, с. 219-220]. Таким образом, диалог и полилог способствует развитию рефлексивных знаний учащихся.

Для обеспечения должной эффективности учения необходимо, чтобы система решаемых учащимися задач соответствовала: во-первых, свойствам подлежащих усвоению способов действий, а второе – возрастным особенностям психической деятельности обучаемых [462, с.4].

Новые подходы к пониманию качества образования, современные результаты оценки достижений учащихся, например, ПИЗА, показывают, что учащиеся Российской школы находятся на 32 месте (данные 2003 года) по уровню грамотности чтения, причем эти результаты значительно ухудшились, по сравнению с 2000 годом. Под грамотностью чтения в данном исследовании понималась «способность учащихся к осмыслению письменных текстов и рефлексия на них, к использованию их содержания

для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей для активного участия в жизни общества». Данные умения весьма важны для учащихся старшей школы. Невысокие результаты российских учащихся касаются недостаточных навыков работы с текстами:

- делового стиля;
- содержащими диаграммы, таблицы, схемы, карты;
- междисциплинарного характера;
- содержащих характеристику реальных жизненных ситуаций;
- требующих соотнести различные точки зрения на явления и события, высказать собственную версию смысла.

Как показывает международный опыт, страны, в которых улучшился данный показатель, в последние 5 лет осуществляли целенаправленную работу в развитии умений учащихся работы с различными видами обозначенных текстов. Несомненно, для того, чтобы изменить сложившуюся ситуацию в лучшую для России сторону, необходимо научить учащихся работать с данными видами учебных текстов, а это возможно, только сделав эти тексты учебными, включив их в образовательную практику.

В соответствии с разнообразными подходами, в самом общем виде, не конкретизируя специфику учебного курса, можно определить, что учебные тексты учебных материалов должен быть:

- связанным с социальной практикой и культурным опытом учащихся;
- методологически ориентированным;
- ценностно-формирующим;
- научным;
- логичным;
- учитывать возрастные особенности;
- разнообразным по типологии (информационный, повествовательный, дискуссионный);
- мозаичным.

Сущностные характеристики развития знаниевой традиции в учебных материалах проявляются, в частности, в изменении: соотношения информационных, повествовательных и дискуссионных текстов, с ростом объема дискуссионных текстов увеличении информации о способах и методах познания, способствующей развитию познавательной самостоятельности школьника в увеличении количества ситуационных учебных задач, характеризующих личностный и общественный опыт педагогов и учащихся.

В исследовании был проведен анализ учебных материалов школьных учебников и конспектов уроков по гуманитарным и естественно научным предметам. При анализе учебных материалов школьных учебников фиксировались виды учебных текстов параграфов (информационные, повествовательные и дискуссионные) и их соотношение. Способ выявления соответствующих видов текстов осуществлялась на основе теории фреймов в соответствии с классификацией Н.Н. Сметанниковой (Фреймовая модель структурирования учебных текстов, приложение № 3).

На рисунке № 7 параграфа 2.3. представлено незначительное уменьшение информационных текстов в параграфах учебников в пользу дискуссионных и повествовательных текстов в учебниках XXI века. Это свидетельствует об увеличении доли дискуссионных текстов в новых учебниках, которые максимально ориентированы на современные цели образования.

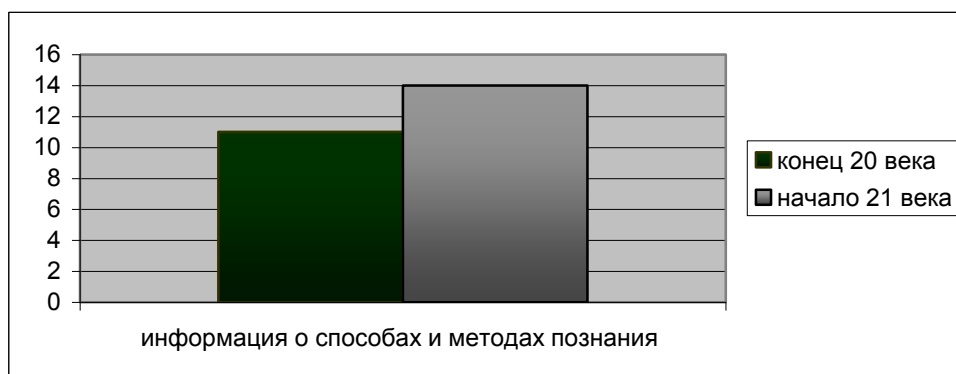
Однако, анализ учебных материалов на соотношение информационных, дискуссионных и повествовательных текстов предметов гуманитарного и естественно научного циклов, проведенный в рамках данного исследования, показал явное преимущество информационных текстов в учебных материалах как разработанных в конце XX века, так и в начале XXI века. Это вполне закономерно, потому что знаниевая традиция на протяжении длительного времени проявлялась в приоритете предметных информационных знаний.



Процентное соотношение информационных текстов в анализируемых нами учебниках составило от 100% до 60 %. В частности, позитивно отличаются в пользу наличия текстов повествовательных и дискуссионных: учебник «Зоология-8» В.В. Латюшиной, В.А. Шапкиной, допущенный МО, издательства «Дрофа», 2000г; учебник «География России»: Пробный учебник для 8-9 класса под редакцией А.В. Даринского, издательства «Просвещение», 1992 года издания, рекомендованный МО РФ.

Появление в учебных материалах дискуссионных текстов свидетельствует об изменении современных целей образования, о необходимости обеспечения диалогичности в образовании, появление элемента неоднозначности в существующем мире. *Увеличение доли дискуссионных текстов свидетельствует о направленности на развитие оценочных и рефлексивных знаний.*

Одной из сущностных характеристик развития знаниевой традиции в учебных материалах является наличие информации о способах и методах познания. Для выявления данной характеристики были проанализированы учебные материалы школьных учебников и конспекты уроков гуманитарных и естественно научных предметов, разрабатываемых педагогами для учащихся основной и средней школы на предмет выявления информации о способах и методах познания (см. диаграмма № 2).



**Диаграмма № 2 Информация о способах и методах познания**  
(источник – учебные материалы)

В настоящее время наблюдается рост подобной информации методологического характера в учебных материалах.

Также, в параграфе 1.4. диссертации было отмечено, что педагоги с большим интересом относятся к возможности применения ситуационных задач в современной практике обучения. В параграфе 3.2. отмечается предпочтение 84% педагогов в использовании ситуационных задач на занятиях. Однако реальный процент использования подобных задач на уроках и внеурочной деятельности не высок по сравнению с традиционными заданиями. Тем, более, что в учебниках подобные задания встречаются крайне редко. В 2008- 2009 учебном году в течение одного триместра был проведен анализ тетрадей учащихся 8-а и 8-б классов 65 школы г. Санкт-Петербурга по истории, литературе, географии, биологии и физике. Данный анализ позволил установить, что в реальной практике среди предлагаемых учащимся заданий, лишь 5% может быть отнесено к ситуационным заданиям.

Однако, результаты опроса учащихся, студентов, участвующих в педагогической практике, и педагогов, свидетельствуют о том, что они с большим интересом относятся к подобным заданиям, что зафиксировано в параграфе 3.2. Это подтверждает тенденцию развития знаниевой традиции в учебных материалах посредством введения ситуационных заданий.

Сравнительный экспериментальный анализ учебных материалов учебников и учебных комплексов по предметам гуманитарного (история и литература) и естественно научного цикла (физика, химия, биология) года издания конца XX и начала XXI века показал, что в них наблюдается развитие знаниевой традиции учебных материалов в наметившейся тенденции расширения видов знания, большей проблематизации текстов и их практической и личностной ориентации (см. рисунок № 7 в параграфе 2.3.).

Современные учебные материалы могут быть представлены на разных носителях. Электронные учебные материалы приобретают все большее значение для образовательной практики.

На образовательном рынке появляется огромное количество «учебных» дисков, электронных учебников и т.п., многие из которых с большой натяжкой являются таковыми.

Для учителя важно понять, как выбирать данные электронные учебные материалы (ЭУМ) и проектировать уроки с их использованием. Тем более, актуальность подобных умений современных педагогов становится с каждым днем все выше, что нашло свое отражение, в частности, и в критериях по которым отбираются учителя-победители в Приоритетном национальном проекте «Образование».

Эффективность ЭУМ реализуемых на современном рынке оставляет желать лучшего. Так данные анализа 500 образовательных англоязычных сайтов «Mioduser and Nachmias, 2002, Venezky and Devis, 2002» показали, что только в 28 % из них использованы виды заданий основанные на запросах, только 5 % из них включали необходимость принятия решений. 42 % указанных сайтов использовали программы обучения, которые были основаны на запоминании и более пятидесяти процентов из них были ориентированы на отработку приемов работы учеников, только по поиску информации.

**Электронные учебные материалы (ЭУМ) - учебные материалы, базирующиеся на современных технологиях обработки, представления и передачи данных, в том числе на технологиях открытых модульных мультимедиа систем. ЭУМ могут являться содержательной основой электронных образовательных ресурсов (концептуальные подходы применения которых, разрабатываются в РГПУ им. А.И. Герцена под руководством академика РАО, д. ф-м. наук Г.А. Бордовского).**

Электронные учебные материалы (ЭУМ) проектируются с учетом основных и специальных принципов дидактики – нормативных требований к организации образовательного процесса:

- модульности;

- структуризации содержания обучения на обособленные элементы;
- динамичности;
- современности;
- осознанной перспективы;
- разносторонности методического консультирования;
- паритетности;
- унификации;
- открытости и вариативности;
- самостоятельности;
- интерактивности.

**Принцип модульности** — это центральный принцип, определяющий весь подход к проектированию электронных учебных материалов: отбор целей, содержания, технологий, методов, форм и средств обучения. В соответствии с этим принципом содержание обучения структурируется в форме отдельных блоков-модулей. Принцип модульности обеспечивается соблюдением следующих правил; во-первых, учебный материал следует конструировать в виде модульной программы или модуля так, чтобы обеспечивалось достижение дидактических целей каждым обучающимся; во-вторых, учебный материал, охватываемый модулем, должен структурироваться по блокам так, чтобы существовала возможность конструировать единое содержание обучения из отдельных модулей; в-третьих, совокупность модулей, имеющих отдельные частные цели, должна подчиняться интегрированной дидактической цели и составлять один модуль.

**Принцип структуризации содержания** на обособленные элементы требует рассмотрения учебного содержания как определенной структуры, состоящей из обособленных элементов, которые могут быть как самостоятельными, так и взаимосвязанными. При реализации принципа структуризации содержания на обособленные элементы следует соблюдать

следующие правила:

- в интегрированной дидактической цели выделяют структуру частных целей;

- достижение каждой частной цели должно полностью обеспечиваться учебным материалом каждого элемента;

совокупность элементов составляет один модуль. Наиболее существенным при организации обучения с использованием ЭУМ является изменение видов и форм учебной деятельности. Осваивая учебные программы с использованием ЭУМ, учащиеся в значительной степени повышают уровень своей ИКТ-компетентности, что позволяет им рационализировать свою учебную деятельность, относиться к ней осмысленно, самостоятельно ее организовывать и регулировать. Все это способствует формированию у учащихся навыков самостоятельного проектирования своей образовательной стратегии.

Особенностью ЭУМ является их вариативность, которая позволяет организовать учебную работу учащихся в различных форматах интерактивности: информационном, практико–ориентированном, контролирующем.

Значимым при организации учебной работы в информационном формате является приобретение учащимися таких навыков работы с информацией, как эффективный поиск необходимой информации, ее структурирование, анализ и оценка. При этом для формирования компетенций, необходимых сегодня для любой профессиональной деятельности, является навык оценки с точки зрения ее достоверности, полноты, ценности, актуальности, динамичности (или статичности), релевантности. В условиях использования ЭУМ в учебном процессе эти действия входят в ежедневную практику учащихся и являются новыми типами учебной деятельности, адекватными требованиям современного информационного общества.

Организация учебной деятельности учащихся в практико–ориентированном формате, предусмотренная в ЭУМ, предполагает выполнение ими следующих типов учебных заданий: репродуктивные (тренажеры), эвристические, проблемные, проектные, исследовательские.

Организация учебной деятельности в формате контроля, предусмотренная в ЭУМ, также создает предпосылки для освоения учащимися новых видов деятельности, таких как работа в тестовом режиме, выполнение эвристических и проблемно–развивающих заданий, что способствует формированию как целого комплекса общеучебных навыков, так и развитию творческой личности. Организация контроля в автоматическом режиме постоянно стимулирует учащегося к самооцениванию, сравнению получаемых объективно результатов с прогнозируемыми, сопоставлению их и осуществлению коррекции своей учебной деятельности.

При этом использование ЭУМ в учебном процессе позволяет учителю–предметнику:

- Дифференцировать цели и задачи урока в соответствии с индивидуальными особенностями и уровнем обученности каждого учащегося;
- Пополнять информационную и иллюстративную базу урока (информационный формат);
- Разнообразить конструкцию и ход урока с точки зрения использования различных форм и типов учебной деятельности (разные форматы);
- Пополнить банк заданий, направленных на отработку тех или иных общеучебных навыков учащихся (практический формат);
- Расширить типологию заданий используемых для контроля уровня освоения учащимися учебного материала, а также навыка использования полученной информации для решения учебных и практических задач (контролирующий формат);

- Обеспечить индивидуальный подход к каждому учащемуся в соответствии с уровнем его обученности, образовательных притязаний и мотивов (все форматы);
- Обеспечить использование в течение урока многовекторность педагогических методов и техник, направленных на развитие комплексов общеучебных навыков различных типов мыслительной деятельности и различных уровней освоения (все форматы);
- Обеспечить объективизацию оценки уровня достижений учащегося через систему он-лайн оценивания в контролирующих форматах;
- Создать условия для развития у учащихся навыка самооценки результатов деятельности на основании соотнесения собственной оценки с оценкой, полученной учащимся в режиме он-лайн (контролирующий формат);
- Интенсифицировать учебный процесс на уроке через использование педагогических техник, обеспечивающих адекватную загрузку учащегося в процессе урока;
- Разнообразить банк домашних заданий и тематику творческих работ (все форматы);
- Обеспечить развитие у учащихся навыков самообразования через использование методик опережающего обучения и самоконтроля;
- Привлечь максимальное количество учащихся к участию в дискуссиях и научно-практических конференциях посредством облегченного доступа к необходимой информации (информационный формат);
- Обеспечить развитие у учащихся навыка работы в тестовом режиме в условиях ограничения времени выполнения учебных заданий, что в настоящее время становится все более актуальным в виду повсеместного внедрения ЕГЭ в систему образования;
- Разрабатывать авторские учебные курсы;
- Обеспечить функционирование системы самоподготовки учащихся к прохождению промежуточной, государственной (итоговой)

аттестации, а также подготовки к вступительным экзаменам в учреждения среднего и высшего специального образования, в том числе ЕГЭ (все форматы).

Одновременно использование в учебном процессе ЭУМ позволяет учащемуся:

- Самостоятельно строить свою образовательную траекторию и образовательную стратегию (все форматы);
- Реализовывать в широком объеме свои познавательные интересы с минимальной затратой времени на поиск источников (информационный формат);
- Самостоятельно ликвидировать пробелы в знаниях, как в части получения информации, так и в решении учебных задач (информационный и практический формат);
- Использовать метод самоконтроля, направленный на определение адекватности самооценки учащегося (контролирующий формат);
- Выполнять творческие работы и писать рефераты с привлечением максимального количества источников информации;
- Самостоятельно готовиться к тематическим контрольным работам и тестированию (все форматы);
- Готовиться к выпускным и вступительным экзаменам в учреждения высшего и среднего специального образования, в том числе ЕГЭ (все форматы).

Несомненно, современный урок отличается разнообразием, хотя, если честно признать, разнообразие можно увидеть, как правило, только на открытых уроках, а в обычные рабочие дни за закрытой дверью все протекает очень традиционно.

Но мы являемся сторонниками того, что традиции очень важны, но в современных условиях важно обеспечить развитие традиций.

Таким образом, важно научиться адекватно встраивать ЭУМ в учебный процесс и тем самым повышать его эффективность.



На разных этапах урока и при организации внеклассной самостоятельной работы учащихся важно использовать разные ЭУМ (схема № 1):



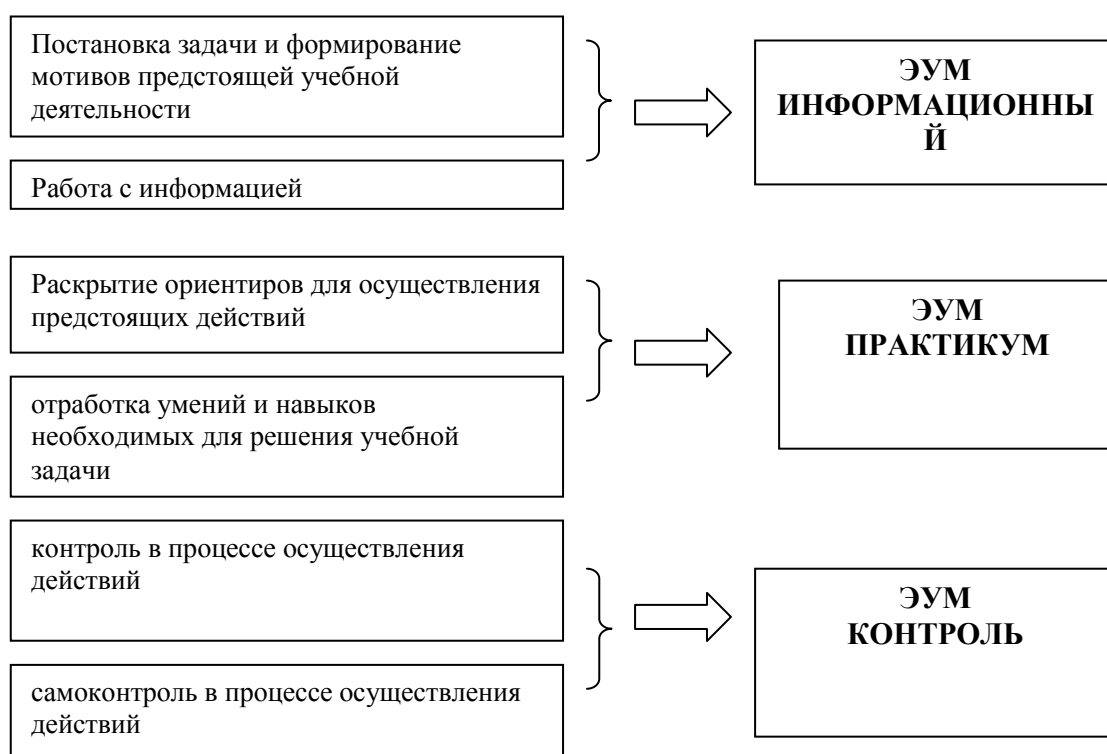
**Схема № 1 Соответствие этапов урока и внеклассной работы различным форматам ЭУМ**

Обобщив этапы обучения, существующие в образовательном процессе можно выделить следующие:

1. постановка задачи и формирование мотивов предстоящей учебной деятельности;

2. сообщение новой информации;
3. раскрытие ориентиров для осуществления предстоящих действий;
4. отработка этих действий;
5. контроль и самоконтроль в процессе осуществления действий на завершающемся этапе;
6. завершающая систематизация как ее продолжение по ходу всей учебной деятельности.

Все эти шесть этапов, с учетом возможностей ЭУМ, в формате формирования у учащихся конкретных знаний, умений и навыков и развития ключевых компетенций учащихся, можно сформулировать через конкретные педагогические задачи (схема № 2), решаемые учителем на конкретных уроках, или в процессе самостоятельной деятельности учащихся (см. приложение № 2 Примеры уроков с использованием ЭУМ).



**Схема № 2 Задачи урока, которые позволяют решать различные виды ЭУМ**

По данным эксперимента, проведенного РГПУ им. А. И. Герцена, в семи регионах РФ было установлено отношение педагогов к применению электронных учебных материалов и различных видов текстов учебных материалов.

В каждом регионе участвовало от 170 до 250 человек, среди которых были представители: учителей, методистов, администраций школ, работников органов управления образованием.

Педагогам был задан вопрос о том, на каких носителях должны находиться учебные материалы (см. таблица № 14, 15):

1. исключительно бумажных носителях;
2. исключительно в электронном виде;
3. на всевозможных видах носителей;
4. что-то еще.

**Таблица № 14 На каких носителях должны находиться учебные материалы?**

<b>Варианты ответов</b>	<b>Якутия</b>	<b>Московская область</b>	<b>Кемеровская область</b>	<b>Самарская область</b>	<b>Краснодарский край</b>	<b>Челябинская область</b>	<b>Псков и Псковская Область</b>	<b>Δ</b>
<b>Только на бумажном носителе</b>	6	12	8	24	10	5	3,9	9,8
<b>Только в электронном виде</b>	0	2	3	0	0	0	0,9	0,85
<b>На всевозможных видах носителей</b>	94	81	91	88	57	97	95,4	86,2

**Таблица № 15 Пример ответов Пскова и Псковской области по категориям опрошенных.**

	Всего		Директо ра		Методисты		Учителя		Управлен цы	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
<b>Вариант ответа 1</b>	4	3,9	-	-	3	10,7	1	5,2	-	-
<b>Вариант ответа 2</b>	1	0,9	-	-	1	3,6	-	-	-	-
<b>Вариант ответа 3</b>	84	95,4	30	94	26	92,9	18	94,7	10	100
<b>Вариант ответа 4</b>	1	0,9	-	-	1	3,6	-	-	-	-

По мнению 86, 2% респондентов (см. таблицу № 14), педагоги ориентированы на использование учебных материалов на всевозможных носителях, в том числе и электронных. Причем позиция различных групп респондентов практически совпадает (см. таблицу № 15).

Таким образом, респонденты отмечают необходимость расширения спектра носителей учебных материалов, в том числе электронных учебных материалов.

Проведенный анализ учебных материалов позволил зафиксировать развитие знаниевой традиции проявляющейся содержательно в: изменении соотношения информационных, повествовательных и дискуссионных текстов, в частности в росте объема дискуссионных текстов; увеличении информации о способах и методах познания, способствующей развитию познавательной самостоятельности школьника; увеличении количества ситуационных учебных задач, характеризующих личностный и общественный опыт педагогов и учащихся.

Также развитие знаниевой традиции в учебных материалах проявляется в изменении: источников построения содержания образования путем включения в их содержание надпредметных контекстов реальной практики; характера взаимодействия учителя и учеников на основе снятия противоречий, связанных с различиями информационных потоков

школьников и учителей, обуславливающих необходимость усиления диалога, обмена ценностями и опытом учителя и ученика, роста воспитательного потенциала содержания образования.

В этом отражаются современные тенденции развития образования на этапе перехода к информационному обществу.

### **ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ**

Результатом представленного в главе исследования является решение исследовательских задач связанных с выявлением сущностных характеристик знаниевой традиции в содержании школьного образования на всех уровнях (концептуальном, учебного плана, учебного предмета, учебников, учебных материалов).

Полученные результаты позволяют утверждать, что можно зафиксировать сущностные характеристики развития знаниевой традиции в современных концепциях, а также моделях образования. Ограничение удельного веса предметных информационных знаний основ наук; увеличение процедурных и оценочных видов знаний; расширение внепредметного контекста, можно рассматривать как проявления сущностных характеристик развития знаниевой традиции на данном уровне. Выявленные проявления знаниевой традиции на уровне концепций и моделей построения содержания образования, позволили также уточнить современный смысл принципов конструирования содержания образования (фундаментализации, гуманизации и культуросообразности).

Результаты проведенного анализа гуманитарных и естественно научных учебных предметов позволяет заключить, что обогащение знаниевой традиции предполагает изменение содержания образования через расширение видов знаний необходимых современному человеку, что

проявляется, в частности, в расширении контекстов проявления знаний от предметного к внепредметному (надпредметному и межпредметному).

В главе обоснован вывод о том, что в учебниках начала XXI века наметилась тенденция развития знаниевой традиции в содержании школьных учебников, которая проявляется посредством расширения диалогового характера построения содержания и в вопросах и заданиях направленных на: развитие личностного опыта учащихся; предполагающих выбор учащихся; формирование процедурных и оценочных знаний; на постановку межпредметных, интегрированных личностно значимых для учащихся задач.

Однако, до настоящего времени знаниевая традиция продолжает проявляться преимущественно в предметных информационных знаниях.

В исследовании утверждается, что сущностные характеристики развития знаниевой традиции в учебных материалах проявляются в изменении соотношения информационных, повествовательных и дискуссионных текстов, в частности в росте объема дискуссионных текстов; в увеличении информации о способах и методах познания, способствующей развитию познавательной самостоятельности школьника; в увеличении количества ситуационных учебных задач, характеризующих личностный и общественный опыт педагогов и учащихся. В этом отражаются современные тенденции развития образования на этапе перехода к информационному обществу.

На каждой ступени общего образования развитие знаниевой традиции выражается через ориентацию содержания образования на формирование ведущих новообразований целостной личности, что проявляется в увеличении доли предметных оценочных знаний и расширении межпредметного и надпредметного контекстов в основной школе; в приоритете предметных информационных знаний основ наук, процедурных и рефлексивных знаний реализованных в предметном и надпредметном контекстах на ступени старшей школы. Эти проявления развития знаниевой

традиции могут быть зафиксированы на разных уровнях: учебных предметов, учебников и учебных материалов.

Развитие знаниевой традиции на разных уровнях обусловлено диверсификацией социокультурных контекстов и проявляется через изменения целей образования, ориентированных на развитие компетентной личности учащихся, источников построения содержания образования путем включения в содержание учебных предметов надпредметных контекстов реальной практики; расширение диалогового характера построения содержания образования, изменяющего характер взаимодействия учителя и учеников.

## **ГЛАВА 3 ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

**В данной главе** диссертации подтверждается гипотетическое положение о том, что основным условием продуктивной реализации изменений современного содержания школьного образования на основе знаниевой традиции является развитие дидактической компетентности учителя - его способности применять в процессе обучения различные виды знаний, технологию работы с учебным содержанием, проектировать учебные материалы, конструировать учебные тексты и эффективно использовать систему методического сопровождения деятельности учащихся.

Также, в главе подробно рассматриваются пути подготовки учителя к реализации изменяющегося содержания школьного образования - педагогические технологии, инновационные средства методического сопровождения образовательного процесса с использованием электронных учебных материалов, образовательные программы подготовки и переподготовки педагогов в системе постдипломного образования.

Полученные теоретические выводы подтверждаются в системе локальных экспериментов на уровне школьного, высшего и постдипломного образования.

### ***§ 3.1. Характеристика основного условия продуктивной реализации изменений современного содержания школьного образования***

В параграфе дана характеристика основного условия продуктивной реализации изменений современного содержания школьного образования на основе знаниевой традиции – дидактической компетентности учителя.

Представлены пути подготовки учителя к работе с изменяющимся содержанием образования:



- совокупности технологий и приемов работы с учебными текстами;
- модулей методической поддержки педагога в работе с современными электронными учебными материалами;
- персонифицированной образовательной программы повышения квалификации педагогических кадров.

### ***3.1.1. Дидактическая компетентность как основное условие реализации изменений содержания образования***

В условиях перехода к постиндустриальному обществу предъявляются новые требования ко всем специалистам, особенно к специалистам в области образования, поскольку именно от них зависит образовательный уровень общества в целом. Поиск подходов, условий и методов подготовки человека к жизни в информационном обществе является насущной задачей современной педагогической науки. Это приводит к тому, что педагогическая деятельность становится все более сложной и многогранной, возрастают требования к качественным характеристикам специалистов этой сферы. Одним из требований является развитие профессиональной компетентности.

В настоящее время не существует единой трактовки понятия профессиональной компетентности.

Компетентность всегда проявляется в деятельности. Нельзя "увидеть" непроявленную компетентность. Профессиональная компетентность учителя проявляется при решении профессиональных задач. При этом важно всегда рассматривать контекст, в котором проявляется компетентность.

Природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с *ценностями* человека, то есть при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности. На практике содержанием деятельности, имеющей личностную ценность, может быть достижение конкретного результата (продукта) или способа поведения.

Профессиональная компетентность рассматривается как совокупность ключевой, базовой и специальной компетентностей.

Ключевые компетентности необходимые для любой профессиональной деятельности, связаны с успехом личности в быстроменяющемся мире. Ключевые компетентности приобретают сегодня особую значимость. Они проявляются, прежде всего, в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, в том числе на иностранном языке; социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе. Базовые компетентности отражают специфику определенной профессиональной деятельности (педагогической, медицинской, инженерной и т.д.). Для профессиональной педагогической деятельности базовыми назовем компетентности необходимые для "построения" профессиональной деятельности в контексте требований к системе образования на определенном этапе развития общества.

Специальные компетентности отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Специальные компетентности можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетентностей в области учебного предмета, конкретной области профессиональной деятельности.

Разумеется, все три вида компетентностей взаимосвязаны и развиваются одновременно, что и формирует индивидуальный стиль педагогической деятельности, создает целостный образ специалиста, и, в конечном итоге, обеспечивает становление профессиональной компетентности как определенной целостности, как интегративной личностной характеристики специалиста.

Ключевые, базовые и специальные компетентности, пронизывая друг друга, проявляются в процессе решения жизненно важных профессиональных задач разного уровня сложности в разных контекстах, с использованием определенного образовательного пространства.

Концепция профессиональной компетентности, разработанная в РГПУ им. А.И. Герцена, которой мы придерживаемся, опирается на понимание компетентного специалиста, готового к анализу и самостоятельному решению педагогических проблем в контексте конкретной ситуации профессиональной деятельности. В рамках данной концепции под компетентностью учителя понимается интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. "Способность", в данном случае понимается не как "предрасположенность", а как "умение". "Способен" т.е. "умеет делать".

Как трактует «Современный словарь по психологии», способности - индивидуально-психологические особенности-свойства-качества личности, которые являются условием успешного выполнения определенного вида деятельности.

Коллективом авторов РГПУ им. А.И. Герцена были определены пять задач, решение которых способствует становлению базовой компетенции педагога:

- видеть ребенка (ученика) в образовательном процессе;
- строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования;
- устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, партнерами школы;
- создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду (пространство школы);
- проектировать и осуществлять профессиональное самообразование.

Опираясь на данный подход, в рамках диссертационного исследования была выделена дидактическая компетенция, которую можно рассматривать как составляющую базовой компетентности.

**Дидактическая компетентность педагога рассматривается как способность и готовность строить образовательный процесс, направленный на достижение учащимися целей современного образования.** Учет изменений знаниевой традиции в содержании школьного отечественного образования является важной составляющей при формировании дидактической компетентности будущего учителя. Что вызвало необходимость конкретизировать эту компетентность в аспекте работы педагога с содержанием образования на основе установленной в данном исследовании видологии знаний.

Дидактическая компетентность предполагает наличие следующих умений:

- проектировать и применять содержание образования на уровне учебных материалов и учебников, предполагающих наличие разных видов знаний: информационных, процедурных, оценочных и рефлексивных, реализованных в предметном, межпредметном и надпредметном контекстах;
- проектировать содержание учебных занятий, которое включает целостную совокупность видов знаний и конструировать технологию работы с учебным содержанием;
- организовывать сопровождение учащихся при освоении ими содержания образования, отражающее взаимосвязи между осваиваемыми видами знаний учащихся, что будет способствовать повышению эффективности их освоения.

### ***3.1.2. Персонализированная система повышения квалификации работников образования как один из путей подготовки учителя к работе с современным учебным содержанием***

В данном разделе параграфа рассматривается концепция персонализированной системы повышения квалификации работников образования. Описаны модули и учебные элементы данной программы,

направленные на подготовку учителей к работе с изменяющимся содержанием образования.

В настоящее время перехода к постиндустриальному обществу особую актуальность приобретает новая модель образования - «образование через всю жизнь». Ключевое внимание здесь уделяется временному фактору образования. Те базовые навыки, которые человек получает в детстве и юности, служат ему основой, однако в постиндустриальном обществе необходимы новые знания и навыки, список которых, постоянно меняется. В связи с этим изменяется и современная подготовка учителей. Она становится важным стратегическим направлением развития образования, что находит свое отражение в документах, обсуждаемых на разных уровнях. Так, в частности, во втором разделе программы социально-экономического развития РФ на среднесрочную перспективу, в пункте 2.1.1. «Модернизация образования» первая задача сформулирована как «развитие системы непрерывного профессионального образования».

Современная подготовка учителя осуществляется по-разному, на сегодняшний день она организована в трех видах.

Различают *формальное образование*, предполагающее обучение в существующих образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального образования. В настоящее время вводятся модульные программы, расширяется вариативный компонент и общекультурный блок этих программ, включается в содержание реальный социокультурный контекст, учитывается персонифицированный запрос обучающихся. Цели данных программ формулируются на языке компетенций. Формальное образование завершается выдачей общепризнанного диплома или аттестата.

Следующий вид современного образования получившего распространение называется *информальным*. К нему, в частности, может быть отнесено внутрифирменное обучение, осуществляемое на уровне конкретных учебных заведений, позволяющее непосредственно решать проблемы существующие в ОУ. В докладе Госсовета РФ «О развитии

образования в РФ», в частности говорится, о расширение сферы дополнительного профессионального образования за счет активного включения в нее соответствующих структур различных форм собственности и внутрифирменной подготовки.

В докладе Всемирного банка «Модернизация российского образования: достижения и уроки» отмечается, что «подготовка педагогов, повышение квалификации и переподготовка кадров недостаточно тесно связаны между собой, а возможности, позволяющие учителям делиться профессиональным опытом (профессиональные объединения, общение через публикации в прессе, конференции, информационные бюллетени, интерактивные ресурсы и др.), развиты очень слабо. Педагогам как профессиональной группе не хватает внутренних контактов и взаимодействия для оказания поддержки друг другу в совершенствовании своей практической работы. Слабо развита государственная поддержка педагогических инноваций, рождающихся в школах». В режиме информального образования могут быть созданы условия для использования электронных учебных материалов (ЭУМ) и модулей методической поддержки (ММП) педагогами и возможного обмена опытом между ними. Характеристика ЭУМ и ММП представлена в параграфах 3.1.4. и 1.4. Возможной стратегией реализации внутрифирменного обучения может являться фасилитация. Фасилитация – человекоцентрированный подход, выражающийся в глобальной доверии человеку, постулирующий существующую в каждом человеке актуализирующую тенденцию расти, развиваться, реализовывать свой потенциал. Фасилитация – стимулирование развития сознания людей, независимости, свободы выбора, а не попытка сделать людей зависимыми от общего мнения, это изменение эффективности деятельности субъектов образовательной деятельности. Стимулировать (лат.) – значит поощрять, побуждать к действию, способствовать. давать толчок, служить побудительной причиной, поощрять, активизировать какую-либо деятельность. Стимулирование в процессе повышения квалификации – означает «провоцировать изменения в обучающихся» (К. Роджерс).

Фасилитация - такой феномен межличностного общения, который усиливает продуктивность обучения или воспитания субъектов образовательного процесса за счет их особого стиля и личности педагога. Фасилитация в процессе обучения способствует удовлетворению важных профессиональных потребностей педагога:

- в безопасности: стремление избежать критики, наказаний, сохранения стабильных отношений с коллегами;
- в причастности: желании общаться с коллегами, быть принятым в общении;
- в признании, самоутверждении: участие в новациях с целью достижения хорошего результата, желание влиять на процесс формирования целей группы и др.;
- в самовыражении: желание развивать себя.

Фасилитация как принцип учебной деятельности затрагивает мотивационную сферу личности. Методист - фасилитатор (преподаватель) помогает обучающимся развивать положительную самооценку от работы в группе и в решении стоящих перед ним индивидуальных задач, возвышая достоинство каждого, подчеркивая его профессиональную компетентность и интуицию. Важно, чтобы каждый добывал знания не вообще, а специально для себя. Для того, чтобы обеспечить эффективную фасилитацию необходимо, чтобы она осуществлялась на всех этапах процесса учения: мотивирующей деятельности, целеобразующей деятельности, познания предмета, метода и средств, процесса, анализа и оценки результатов деятельности.

В настоящее инновационное развитие получил третий вид образования - *неформальное*. Неформальное образование, обычно не сопровождается выдачей документа. Оно распространяется через различные сообщества педагогов. Среди таких сообществ, активно развивающихся на территории Санкт-Петербурга и РФ можно назвать: ассоциацию гимназий, университетский округ образовательных учреждений при РГПУ им. А.И.

Герцена, научно-методические семинары, организуемые издательствами «Просвещение» и «КАРО» по обсуждению актуальных проблем для педагогов школ РФ и другие. Активизация данного направления стало возможно с развитием Интернета и расширением информационно-образовательной среды. Так, например, каталог образовательных ресурсов сети Интернет ([catalog.iot.ru](http://catalog.iot.ru)) освящает федеральные и региональные образовательные ресурсы; образовательную прессу; конференции, выставки, конкурсы, олимпиады; инструментальные программные средства; энциклопедии, словари, справочники, каталоги; ресурсы для администрации и методистов; ресурсы для дистанционных форм обучения; информационная поддержка ЕГЭ; ресурсы для абитуриентов; ресурсы по предметам школьной программы. Единое окно доступа к образовательным ресурсам ([window.edu.ru](http://window.edu.ru)) содержит каталог образовательных ресурсов; полнотекстовую библиотеку учебных и учебно-методических материалов; глоссарий педагогических терминов. Важным ресурсом для педагогов также является [www.possible.ru](http://www.possible.ru), он имеет перечень оснащения кабинетов МО РФ; перечень учебного оборудования РАО по кабинетам; иллюстрированный каталог учебного оборудования; учебно-материальная база по кабинетам; обзор учебной продукции; дистанционное образование. Экзамены, тематические планы, поурочное планирование, методическая копилка, информационные технологии представлены на сайте [www.urok.ru](http://www.urok.ru). Для учителей разных специальностей существует целый спектр специализированных сайтов. Для учителей информатики имеются следующие сайты: [www.oivt.narod.ru](http://www.oivt.narod.ru), [www.edu.html.ru](http://www.edu.html.ru), [iit.medost.ru](http://iit.medost.ru), [www.kravmv.narod.ru](http://www.kravmv.narod.ru), [www.infoschool.narod.ru](http://www.infoschool.narod.ru). Для учителей химии, физики, словесности, иностранных языков также имеются свои специализированные сайты с библиотекой статей, рефератов и тестов по теоретическим вопросам и т.п. подобным материалам ([www.economicus.ru](http://www.economicus.ru), [www.chemnet.ru](http://www.chemnet.ru), [www.gramma.ru](http://www.gramma.ru), [www.fizika.ru](http://www.fizika.ru), [www.englsglhome.narod.ru](http://www.englsglhome.narod.ru), [www.deutschespruche.Ru](http://www.deutschespruche.Ru), [www.economicus.ru](http://www.economicus.ru), [www.alhimik.ru](http://www.alhimik.ru)).



Более подробно в данном параграфе рассматривается концепция персонифицированной системы повышения квалификации работников образования для организации обучения различных категорий работников системы образования в специализированной открытой информационно-образовательной среде, разрабатываемой в РГПУ им. А.И. Герцена под руководством Г.А. Бордовского. Реализация подобной персонифицированной образовательной программы ПК педагогов позволяет осуществлять подготовку учителя к работе с изменяющимся содержанием образования.

Современное содержание постдипломного педагогического образования продолжает оставаться:

- отчужденным от реальной практики, не сориентированным на возникновение новых запросов образовательных учреждений всех типов, субъектов рынка образовательных услуг;
- не осуществляется междисциплинарный подход к организации образовательного процесса;
- не обеспечивается единство целей, содержания и методов образовательного процесса.

В связи с этим не только начинающие педагоги испытывают трудности социально-профессиональной адаптации, но и опытные педагоги испытывают кризис профессиональной деятельности.

Содержание постдипломного педагогического образования тесно связано с процессами модернизации общего образования, оно также должно учитывать требования этапа перехода к постиндустриальному обществу. Современные задачи школы могут быть решены только инновационно подготовленным учителем.

Многие кризисные явления в современном образовании обусловлены профессионально-личностной некомпетентностью учителя, которая связана как с недостаточным уровнем подготовки педагога в высшей школе, с отсутствием системы эффективного научно-методического сопровождения его профессиональной деятельности, так и с самой системой постдипломного

образования педагогов. Периодически возникающие кризисы его компетентности часто приводят к бегству от профессиональных проблем, состоянию дискомфорта и отчуждению из-за отсутствия возможности творчески реконструировать модель профессионального поведения, отвечающего ожиданиям различных групп потребителей образовательных услуг.

Современный педагог не всегда готов к решению сложных профессиональных задач, связанных с расширением спектра педагогической деятельности и дифференциацией профессионально-педагогических ролей. Это обусловлено отсутствием возможности получить в системе постдипломного образования необходимые дополнительные компетенции.

Несмотря на осуществление модернизации педагогического образования, качество подготовки специалистов по-прежнему не удовлетворяет современным потребностям российского общества, а педагоги часто не готовы к выполнению социально значимых профессиональных функций и задач. Выявленные проблемы требуют решения, и могут быть решены в рамках реализации целостной концепции персонифицированной системы повышения квалификации работников образования.

Данная концепция, основана на контекстном, андрагогическом и компетентностном подходах, а также на учете принципов структурно-функционального анализа профессиональной деятельности, системно реагирует на изменившиеся потребности российского сообщества, а также научно обосновывает стратегию развития персонифицированной системы повышения квалификации работников образования.

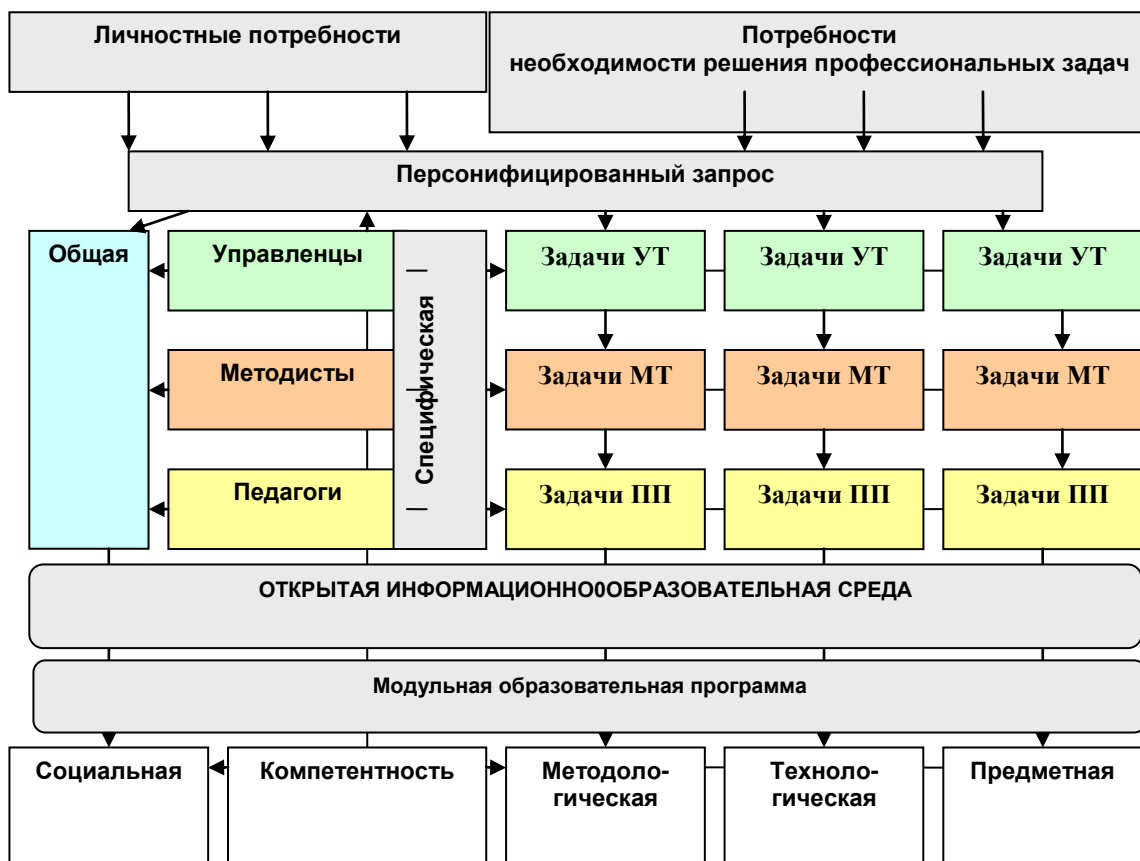
Все более актуальной становится модель профессионального развития специалиста, ориентирующая на активность, способность принимать решения и нести ответственность за сделанный выбор и осуществляемые действия. Построение профессионального образования в логике компетентностного подхода позволяет достичь нового качества высшего образования – профессиональной компетентности.

В образовании взрослого основной акцент ставится не на передаче ему некой суммы знаний, умений, навыков, и прежде всего на общекультурном и профессиональном развитии с их помощью личности обучающегося.

Разрабатывая образовательную программу персонифицированной системы повышения квалификации педагогических кадров необходимо отметить, что каждая группа педагогических работников ориентирована на решение своих профессиональных задач, решать которые возможно при наличии у работников соответствующего вида профессиональной компетентности.

Уровень решения обозначенных профессиональных задач каждым специалистом может быть разным и исходный уровень развития каждого профессионала, обучающегося по данной программе также различается. Персонифицированная система подготовки педагогических кадров позволяет за счет выбора учебных элементов и, в то же самое время, за счет заданных вариантов модулей, выходить на необходимый уровень развития профессиональной компетентности, на основе реализации:

- индивидуального персонифицированного запроса;
- потребностей, заданных необходимостью решения профессиональных задач определенных функциональными обязанностями данной категории педагогических кадров;
- потребностей, обусловленных необходимостью решения общих задач данной области профессиональной деятельности (профильного обучения).



**Схема 3. Обобщенная структурная модель компетентностей различных категорий педагогических кадров в персонифицированной системе подготовки**

Данная структурная модель показывает направленность каждой категории педагогических кадров на решение различных групп профессиональных задач (схема 3). Управленческие задачи являются приоритетными для административных работников образовательных учреждений.

Методические задачи приоритетны для методистов, а предметно-педагогические являются ведущими для учителей.

Это не означает, что каждая группа педагогических кадров решает только обозначенный вид профессиональных задач, но в зависимости от уровня развития профессиональной деятельности важность решения разных групп профессиональных задач изменяется.

Так, в частности, у учителей на первоначальном уровне развития профессиональной компетентности ведущим является овладение

необходимыми навыками, приемами и содержанием, по мере роста профессиональной компетентности увеличивается важность решения задач управленческого уровня. Данная образовательная программа строится по модульному принципу. Для реализации в рамках персонифицированной системы повышения квалификации права на выбор образовательной траектории, наиболее соответствующей возможностям и способностям, права выбора образовательной программы, участие в формировании программы обучения, права на выбор форм и методов обучения необходимым условием является построение *модульной* образовательной программы - программы, построенной в виде комбинации *модульных единиц*, каждая из которых соответствует определенным умениям специалиста, и позволяет ему решать различные группы профессиональных задач.

Понятие модульной технологии определяется как совокупность основных компонентов образовательного процесса: целеполагания, содержания, средств, методов и форм, обеспечивающих саморазвитие субъекта образования.

Выделение модульных единиц выполняется на основании следующих критериев:

- выделение модульных единиц происходит в соответствии с логикой формирования деятельности;
- каждая модульная единица представляет собой логически завершённый этап деятельности с ясным началом и концом;
- каждая модульная единица заканчивается ясным результатом (продукт деятельности, решение проблемы);
- каждый модуль направлен на достижение определенной цели, которая представляет собой шаг к достижению желательной компетентности или квалификации.

Каждый модуль включает в себя группу учебных элементов. Каждый учебный элемент включает:

- четко сформулированную цель, которая адресуется обучаемому;

- список необходимых информационных ресурсов;
- список учебных элементов, с которыми связан данный учебный элемент;
- страницы с учебным тестом, представленным в разных формах – текстом, иллюстративно и графически;
- задания для проверки достижения целей, которые согласуются с целями, поставленными в начале учебного элемента.

Целесообразно рассмотреть типологию модулей на основе соответствия их содержания формированию определенной профессиональной компетентности.

В рамках концепции были выделены следующие компетенции специалистов в соответствии с требованиями, предъявляемыми к работникам образования на разных уровнях. Данные компетенции оказывают решающее влияние на качество работы специалиста:

- социальная (в частности, ее нормативно-правовой аспект);
- методологическая (концептуальная);
- технологическая (методическая);
- предметная (содержательная).

В соответствии с выделенными компетентностями в содержании образовательной программы выделяются четыре группы модулей, содержание которых направлено на формирование соответствующей компетентности.

Содержание модулей, направленных на формирование *социальной компетентности* М<sub>с</sub>, включает:

- нормативные документы, регламентирующие деятельность образовательных учреждений в условиях введения профильного обучения (базисные учебные планы, стандарты, программы и т.д.);
- пояснения к предлагаемым нормативным документам (анализ содержания предлагаемых документов, допустимые нормы вариативности их использования).

Задания, включенные в эти модули, направлены на решение задач, связанных с анализом предлагаемых документов и получением выводов на основании выполненного анализа.

Модули, направленные на формирование *методологической компетентности*  $M_m$ , содержат:

- концепцию профильного обучения;
- общие педагогические подходы;
- концептуальные положения, на основе которых строится содержание обучения, в том числе и на профильном уровне;
- принципы отбора и конструирования содержания отдельных школьных предметов.

Задания этих модулей направлены, в частности, на: овладение приемами, способствующими реализации того или иного подхода в обучении; осознание специфики конструирования содержания на разных уровнях; самостоятельное конструирование фрагментов содержания на основе выделенных принципов.

Для модулей, выполняющих функцию формирования *технологической компетентности*  $M_t$ , характерно включение содержания, раскрывающего:

- особенности методики обучения конкретным фрагментам содержания того или иного школьного предмета;
- специфику конкретных технологий, использование которых целесообразно при изучении того или иного материала;
- возможные модели построения уроков по выделенному предмету, посвященных изучению конкретного содержания;
- различные подходы к определению того или иного понятия, к введению того или иного фрагмента содержания;
- опыт конкретных специалистов.

К технологической может быть отнесена дидактическая компетентность учителя, рассматриваемая в данном исследовании: проектировать и применять содержание образования на уровне учебных

материалов и учебников, предполагающих наличие разных видов знаний: информационных, процедурных, оценочных и рефлексивных, реализованных в предметном, межпредметном и надпредметном контекстах; проектировать содержание учебных занятий, которое включает целостную совокупность видов знаний и конструировать технологию работы с учебным содержанием; организовывать сопровождение учащихся при освоении ими содержания образования, отражающее взаимосвязи между осваиваемыми видами знаний учащихся, что будет способствовать повышению эффективности их освоения.

Задания, предлагаемые для решения обучающимся в рамках этих модулей, направлены на: выбор той или иной методики обучения по предлагаемому фрагменту содержания; конструирование технологии обучения выделенной теме или ее фрагменту; проектирование и применение содержания учебных материалов, предполагающих наличие разных видов знаний: информационных, процедурных, оценочных и рефлексивных, реализованных в предметном, межпредметном и надпредметном контекстах; проектирование содержания учебных занятий, которое включает целостную совокупность видов знаний; организация сопровождения учащихся при освоении ими содержания образования, отражающего взаимосвязи между осваиваемыми видами знаний учащихся, что будет способствовать повышению эффективности их освоения; выбор определенной модели урока в зависимости от конкретной ситуации.

Содержание модулей, ориентированных на формирование *предметной компетентности*  $M_p$ , включает:

- дополнительные задания для использования в процессе обучения той или иной темы;
- разные методы решения профессиональных и предметных задач;
- исторические экскурсы, раскрывающие эволюцию становления науки и практики, отдельных понятий, категорий, явлений, законов, блоки информации о жизни и деятельности ученых и практиков в той или иной



области.

Задания этих модулей предполагают: решение предлагаемых заданий и их самостоятельное конструирование; анализ предлагаемого фрагмента содержания с различными целями и выбор наиболее рационального способа (метода) решения задач; поиск необходимой информации и адаптация ее для использования в процессе обучения.

Анализ потребностей специалистов системы образования позволяет сделать вывод о том, что для эффективного удовлетворения этих потребностей необходимо выделить, по крайней мере, два уровня предметного содержания, на котором происходит формирование той или иной компетентности специалиста в области образования.

Общий уровень. Это содержание, значимое для любого специалиста, независимо от его уровня: учитель – методист – управленец. К этому уровню относится, в частности, содержание некоторых нормативных документов (социальная компетентность); общедидактические положения; общие педагогические подходы: индивидуальный и дифференцированный подход, личностно-ориентированное обучение, деятельностный подход и т.д. (методологическая компетентность); педагогические технологии: технология работы с учебным содержанием, кейс-технология, проблемное обучение, технология критического мышления и т.д., которые могут быть реализованы на любом содержании (технологическая компетентность).

Частный уровень. Это содержание, значимое только для специалиста той или иной предметной области. К этому уровню относится, в частности, содержание нормативных документов, относящихся к отдельным предметным областям (социальная компетентность), содержание учебных предметов (предметная компетентность), а также методология отбора содержания отдельных учебных предметов (методологическая компетентность) и конкретные методические приемы и технологии, предназначенные для решения задач в рамках отдельного учебного предмета (технологическая компетентность).

Определение этих двух уровней позволяет выделить типы содержательных модулей в системе персонифицированного повышения квалификации:  $M_{c1}$ ,  $M_{c2}$ ,  $M_{m1}$ ,  $M_{m2}$ ,  $M_{T1}$ ,  $M_{T2}$ ,  $M_{П}$ .

Поскольку предполагается, что программа включает в себя несколько модулей каждого типа, каждому модулю присваивается свой код, включающий, кроме его типа, еще и порядковый номер, например:  $M_{m2-5}$ ,  $M_{T1-10}$  и т.д.

Все модули имеют одинаковую структуру. Каждый модуль содержит:

- название модуля и его тип, код модуля;
- количество часов, отведенных на его освоение;
- общие и частные цели модуля;
- список информационных ресурсов;
- перечень учебных элементов, включенных в этот модуль;
- возможный порядок изучения перечисленных учебных элементов;
- основное содержание (содержание учебных элементов);
- тесты;
- практические задания;
- критерии оценивания практических заданий;
- материалы для самоконтроля.



**Рисунок № 9 Модель содержания в системе персонифицированного повышения квалификации**

Модель содержания в системе персонифицированного повышения квалификации можно представить на рисунке № 9.

Цель освоения содержания инвариантного блока – формирование социальной и методологической компетентности на общем уровне. Инвариантная часть состоит из совокупности модулей типа  $M_{c1}$  и  $M_{m1}$ , содержание которых преимущественно включает информацию, значимую для всех категорий обучающихся: основные нормативные документы, регламентирующие деятельность субъектов образования в условиях профильной школы; концептуальные положения, на которых строится процесс профильного обучения и т.д.

Для обеспечения максимальной вариативности выбора индивидуальной траектории обучения (повышения квалификации) при определенном минимуме нагрузки содержание программы повышения квалификации включает в себя вариативные блоки трех уровней.

Цель освоения содержания вариативного блока первого уровня: формирование методологической и технологической компетентностей на общедидактическом уровне. Этот блок включает в себя модули: типа  $M_{m1}$ , содержание которых обеспечивает обучающихся информацией об актуальных на современном этапе развития образовательной системы педагогических подходах; концептуальных положениях, на основе которых конструируется содержание школьных предметов, в том числе и на этапе предпрофильной подготовки и на профильном уровне; типа  $M_{т1}$ , позволяющих удовлетворить потребности обучающихся в области современных инновационных технологий.

Цель освоения содержания вариативного блока второго уровня: формирование социальной и методологической компетентности на частном уровне (содержании своего предмета деятельности).

Таким образом, он включает в себя преимущественно модули: типа  $M_{c2}$ , которые обеспечивает возможность получения знаний о стандартах и

программах конкретного предмета, об использовании этих документов при составлении авторских программ, индивидуальных маршрутов учащихся, о соотношении инвариантной и вариативной составляющих школьного предмета и т.д.; типа  $M_{м2}$ , содержание которых обеспечивает обучающихся методологическими знаниями в области своего предмета.

**Цель** освоения содержания вариативного блока третьего уровня: формирование методической (технологической) и предметной компетентностей на уровне содержания своего предмета деятельности.

Таким образом, определенная цель позволяет сделать вывод о том, что содержание этого блока определяется наличием в нем преимущественно модулей: типа  $M_{п}$ , направленных на удовлетворение запросов обучающихся в области содержания определенного предмета – расширение и углубление знаний внутрипредметного и межпредметного характера, получение дополнительных исторических сведений; типа  $M_{12}$ , ориентированных на получение информации о возможности и целесообразности проецирования той или иной технологии на содержание предмета, на получение дополнительных знаний об альтернативных методах изучения отдельных фрагментов учебного материала. Именно посредством данных модулей персонифицированной образовательной программы повышения квалификации происходит подготовка педагогов к работе с обновляющимся на основе знаниевой традиции содержанием школьного образования.

Для ориентации обучающихся при составлении своей индивидуальной образовательной программы целесообразно предложить следующее распределение времени на освоение модулей:

Инвариант – 15%.

Вариатив – 1 – 25%.

Вариатив – 2 – 25%.

Вариатив – 3 – 35%.

Таким образом, при определении программы повышения квалификации на 72 часа, на освоение инвариантного блока предполагается

11 часов, на освоение вариативных блоков 1 и 2 – по 18 часов, и на освоение вариативного блока 3 – 25 часов.

Однако в зависимости от уровня квалификации и индивидуальных профессиональных потребностей обучающегося допускается при успешном выполнении вариативного блока 2 часть модулей вариативного блока 3 заменить модулями вариативного блока 2.

Таким образом, индивидуальная образовательная программа каждого обучающегося в общем виде выглядит следующим образом:

$$(И) \Rightarrow (B1: M_{м1-n_1}, M_{м1-n_2}, \dots, M_{м1-n_m}, M_{т1-n_1}, \dots, M_{т1-n_k}) \Rightarrow (B2: M_{м2-n_1}, M_{м2-n_2}, \dots, M_{м2-n_l}, M_{с2-n_1}, \dots, M_{с2-n_l}) \Rightarrow (B1: M_{т2-n_1}, M_{т2-n_2}, \dots, M_{т2-n_m}, M_{п-n_1}, \dots, M_{п-n_p}).$$

Вариативные формы персонифицированной сетевой системы повышения квалификации.

Определив для себя программу обучения, слушатель сообщает об этом своему преподавателю, обозначив номера выбранных им модулей. Кроме вариативной программы обучения слушатель выбирает форму обучения. Об этом он тоже сообщает своему преподавателю. Для организации обучения различных категорий работников образования в специализированной открытой информационно-образовательной среде возможно осуществление пяти форм персонифицированного повышения квалификации педагогических кадров:

1. дистанционная – *экстернат*;
2. дистанционная – *чистый off-line*, сопровождаемый регулярными дистанционными консультациями в режимах off-line и on-line и работой на форумах;
3. дистанционная – *комбинированная off-line и on-line* сопровождаемый регулярными дистанционными консультациями в режимах off-line и on-line и работой на форумах;
4. *очная* (“ на открытой платформе”);
5. *очно - дистанционная*, сопровождаемая регулярными очными и

дистанционными консультациями.

*Дистанционная форма «экстернат»* предполагает организацию процесса обучения, близкого к заочной форме обучения, когда обучающийся, зарегистрировавшись, получает доступ к образовательному ресурсу, а затем изучает его самостоятельно, в режиме off-line. Эта форма организации не предполагает проведения регулярных консультаций с преподавателем и жесткого регламента занятий. Выбрав программу обучения, слушатель направляет ее преподавателю, который определяет форму отчетности для данного слушателя в соответствии с выбранной программой обучения, в частности, тему выпускной квалификационной работы. Обучающийся самостоятельно прорабатывает содержание ресурса, выполняет тестовые задания в режиме самоконтроля, а затем выполняет итоговую работу, которую и представляет преподавателю. Таким образом, в данном режиме обучения общение с преподавателем сведено к минимуму и может ограничиваться двумя сообщениями: в начале обучения и в конце.

Следует признать, что для того, чтобы такая форма обучения была эффективной, привычка к самоорганизации у обучающегося должна быть сформирована на достаточно высоком уровне.

*Дистанционная форма «чистый off-line»*, сопровождаемый регулярными консультациями в режимах off-line и on-line, отличается от предыдущей тем, что обучающийся не только информирует своего преподавателя о выбранной им программе обучения, но и регулярно высылает ему свои домашние задания для проверки, а также получает консультации в режимах off-line и on-line по интересующим его вопросам и при возникновении затруднений в процессе освоения учебного материала. В рамках данной формы обучающиеся осваивают содержание учебных материалов, выполняют задания, общаются с тьютором, сетевым преподавателем, сетевым администратором и другими обучающимися посредством учебных форумов (в основном в режиме off-line),

индивидуальных консультаций (в режимах on-line и off-line) и почтовых сообщений.

В такой форме обучение способствует формированию у обучающихся коммуникативной компетентности за счет необходимости постоянного взаимодействия с преподавателем и с другими обучающимися в письменной форме.

В случае выбора обучающимся данной формы обучения аттестация обучающегося может проводиться на основе выполнения им контрольной работы, которая по своему объему и требованиям значительно отличается от выпускной работы, предполагаемой в форме экстернат.

**Дистанционная комбинированная форма** обучения предполагает, помимо перечисленных выше форм взаимодействия обучающегося с преподавателем и с другими обучающимися, проведение занятий в режиме on-line, посвященных освоению содержания отдельных выделенных модулей. Для организации этих занятий на форуме вывешивается расписание on-line занятий и их темы с обозначением формы проведения занятия: дискуссия, групповая дискуссия, работа в группах над выделенной проблемой и т.д.

Эта форма обучения в еще большей степени способствует формированию коммуникативной компетентности обучающихся, а также положительно влияет на формирование умений аргументировано излагать свою точку зрения, строить аргументацию, находить нужное решение в ограниченный период времени.

Следует отметить, что для обучающихся в дистанционном режиме именно эта форма является наиболее предпочтительной.

**Очная форма** повышения квалификаций педагогических кадров предполагает совместное групповое обучение в аудитории, где возможен доступ к информационному ресурсу. Кроме традиционной работы в аудитории в данном режиме предполагается выполнение отдельных видов самостоятельной деятельности на основе заданий сетевого ресурса. Коммуникация обучающихся с преподавателем осуществляется

непосредственно во время аудиторных занятий, и посредством форумов во внеаудиторное время, если учащемуся необходимо получить консультацию или обсудить с другими обучающимися обозначенную или возникшую проблему.

**Очно-дистанционная форма** повышения квалификации может осуществляться в разных видах. Первый предполагает организацию вводного блока занятий в аудитории с преподавателем, где обучающиеся знакомятся с преподавателем и другими обучающимися, знакомятся с особенностями освоения данной программы повышения квалификации, с особенностями ресурса, получают первые необходимые консультации, готовятся к решению необходимых задач данного курса. Дальнейшее обучение проводится в одном из трех режимов: экстернат, чистый off-line, сопровождаемый регулярными консультациями в режимах off-line и on-line, или комбинированный, описанных выше.

Второй предполагает регулярное проведение очных занятий по отдельным модулям. В этом случае, так же как и в комбинированном варианте дистанционной работы обучающимся известно расписание занятий, проводимых в очном режиме. В промежутке между этими занятиями учащиеся работают самостоятельно.

Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов является условием успешной организации персонифицированной системы повышения квалификации. Необходимым и достаточным условием успешности персонифицированной системы повышения квалификации становится субъектное включение в него обучающихся через:

- оценивание предлагаемой образовательной программы в контексте личностных смыслов, ценностей и мотивов;
- включенность в процессы проектирования и индивидуальной коррекции целей, содержания и способов образования;
- личную ответственность за достижение образовательных результатов.



Все это делает образовательную программу, как совокупность целевых, содержательных технологических компонентов образования, в конкретно-практической реализации индивидуальным образовательным маршрутом обучающегося.

Современные подходы к организации образовательного процесса на разных ступенях непрерывного образования, в том числе и профессионального педагогического определяют индивидуальный образовательный маршрут как наиболее оптимальный и эффективный способ проектирования и реализации образовательной программы, достижения обучающимся образовательных результатов.

Основные характеристики образовательного маршрута связаны с:

- целевыми и процессуальными признаками, продвижением от цели к результатам;
- элективностью содержания, основанном на свободе выбора в соответствии с потребностями личности и требованиями образовательных стандартов;
- индивидуальной реализацией в условиях взаимодействия и педагогической поддержки.

Подходы к определению сущности образовательного маршрута позволяют выделить два аспекта его рассмотрения:

1. *Индивидуальный образовательный маршрут как характеристика и принадлежность обучающегося.* В данном случае он рассматривается как самостоятельный образовательный путь субъекта, реализация им личностных и профессиональных потребностей в имеющихся образовательных условиях.
2. *Индивидуальный образовательный маршрут как характеристика и принадлежность образовательной системы.* В этом случае он рассматривается как особый способ проектирования образовательной программы, позволяющий обучающемуся занять с помощью особых условий педагогического сопровождения позицию субъекта реализации образовательного пути.

Ценностная значимость индивидуального образовательного маршрута заключается в создании условий для разрешения актуального противоречия современного образования, связанного с признанием образования как важнейшего средства реализации сущностных личностных и индивидуальных потребностей человека с одной стороны, и наличие заданности образовательных требований, выполнение которых гарантирует достижение результата на той или иной ступени образования с другой.

В этой связи индивидуальный образовательный маршрут можно определить как вариативный, основанный на личностных смыслах и ценностях, потребностях и мотивах, путь достижения заданных требованиями профессионального педагогического образования результатов. Индивидуальный образовательный маршрут дает обучающемуся возможность субъектного существования и субъектной реализации в заданных образовательных условиях. Он предполагает в той же мере свободу, в какой и ответственность обучающегося как на этапе проектирования образовательного пути, так и на этапе реализации и достижения образовательных результатов.

Индивидуальный образовательный маршрут является способом и формой организации деятельности обучающегося в образовательном процессе в силу того, что: проектирование индивидуального образовательного маршрута разворачивается как процесс по реализации замысла, основанного на индивидуальных значениях и смыслах образования, видении его жизненных и профессиональных перспектив. Реализация образовательного маршрута связана с выбором его возможного варианта и нахождением адекватных замыслу средств, действий и операций по достижению образовательных результатов в имеющихся образовательных реалиях.

– Таким образом, проектирование и реализация индивидуального образовательного маршрута дает обучающемуся возможность субъектных проявлений по отношению ко всем предметным аспектам феномена

образования (ценностному, целевому, процессуальному, институализированному);

– индивидуальный образовательный маршрут разворачивается перед обучающимся как цепочка разнообразных по степени сложности, масштабности, отсроченности результатов задач профессиональной деятельности. Успешность его реализации зависит от способности обучающегося сориентироваться в выборе актуальных и потенциально актуальных проблем, требующих решения; на основе прогноза спроектировать тот или иной этап образовательного маршрута; оценить возможные последствия принятых решений и внести возможные коррективы;

– индивидуальный образовательный маршрут представляет собой уникальный феномен, позволяющий обучающемуся сочетать свободу образовательного выбора, основанного на личностных потребностях и мотивах, с необходимостью их реализации в имеющихся условиях;

– индивидуальный образовательный маршрут – особая форма проектирования образовательной программы. Участие обучающегося в проектировании и реализации индивидуального образовательного маршрута предопределяет успешность освоения содержания образования, процессы личностно-профессионального становления работника образования, качество профессиональных результатов.

Являясь сложной многоаспектной и многофункциональной деятельностью, процесс проектирования и реализации обучающимся индивидуального образовательного маршрута в системе ПК может быть направлен как на личностные, так и профессиональные достижения. В этой связи в целостной структуре индивидуального образовательного маршрута можно вычленить несколько маршрутных ориентиров:

1) ***профессионально-образовательный маршрутный ориентир***, предполагающий разворачивание образовательного маршрута как этапов профессионального становления специалиста;

2) ***учебно-образовательный маршрутный ориентир***, связанный с

проектированием и организацией этапов образовательного процесса, достижением промежуточных и итоговых результатов обучения;

3) **субъектно-образовательный маршрутный ориентир**, позволяющий проектировать образовательный маршрут как этапы углубления, восхождения личности к пониманию собственной субъектной позиции в процессе жизнедеятельности на основе личностных ценностей и смыслов.

Модульная структура содержания образовательной программы с выделением учебных модулей различной направленности (общепедагогический, общепредметный, частнопредметный) для разных категорий обучающихся (управленцы, методисты, учителя) создают условия для построения различных вариантов индивидуальных образовательных маршрутов.

Основаниями для их выбора могут быть:

- личностные и профессиональные потребности обучающихся;
- специфика задач профессиональной деятельности (педагогическая, методическая, управленческая);
- специфика учреждения, в котором работает слушатель (школа, Ресурсный центр, НМЦ и т.д.)
- требованиями к должности (занимаемой или планируемой).

*Технология реализации индивидуального образовательного маршрута* в системе повышения квалификации включает следующие этапы:

**1-й этап.** Диагностика образовательно-профессиональных потребностей обучающихся. Выявление и классификация мотивов разных групп слушателей, определение предпочитаемых видов деятельности. Фиксация начального уровня количества и качества имеющейся у обучающихся представлений, знаний, умений по предлагаемой теме.

**2-й этап.** Знакомство обучающихся с предлагаемыми учебными модулями и возможностями выбора индивидуального образовательного маршрута.

**3-й этап.** Выстраивание системы личностного отношения обучающегося к изучаемому модулю. Определение индивидуальных целей, самоопределение по отношению к сформулированным проблемам, определение перспектив своей профессиональной деятельности по решению проблем.

**4-й этап.** Выстраивание обучающимся индивидуальной образовательной программы. Обучающийся формулирует цели, определяет набор модулей, совместно с сетевым преподавателем устанавливает сроки и формы контроля и оценки своей деятельности.

**5-й этап.** Деятельность по реализации индивидуальных образовательных программ обучающихся. Обучающийся осуществляет основные элементы индивидуальной образовательной деятельности: цели— план — деятельность — рефлексия — сопоставление полученных продуктов с целями — самооценка. На этом этапе обучающийся тесно взаимодействует с сетевым преподавателем, методистом.

**6-й этап.** Демонстрация личных образовательных результатов обучающихся и их обсуждение в системе преподаватель-обучающийся; обучающийся-другие обучающиеся.

**7-й этап.** Рефлексивно-оценочный. На этом этапе обучающийся осознает и оценивает степень достижения поставленных целей, уровень своих внутренних изменений, освоенные способы решения профессиональных задач. Оценивается также общий образовательный процесс, полученные результаты и способы их достижения.

В одном из модулей персонифицированной образовательной программы повышения квалификации, способствующей развитию дидактической компетентности педагогов, были разработаны следующие его учебные элементы: «проектирование элективных курсов для профильного обучения», «проектирование ситуационных задач», «проектирование модульных учебных программ», «основные требования к учебному плану предпрофильного обучения». Тематика разработанных учебных элементов

модуля была обусловлена тем, что содержание образования проявляется на разных уровнях: модули – на уровне учебных программ, элективные курсы – на уровне учебных предметов, ситуационные задачи – учебных материалов. Примеры модулей и учебных элементов персонифицированной образовательной программы повышения квалификации представлены в приложении № 14.

В некоторых модулях был разработан алгоритм реализации изменения знаниевой традиции в содержании образования для учителя, направленный на разработку уроков. Данный алгоритм предполагал следующие шаги: конкретизация ожидаемых результатов – компетенций; отбор ядра предметных знаний, формирование инновационной составляющей: комбинирование различных видов знаний – предметных, личностных, надпредметных, межпредметных, рефлексивных, процедурных, определение способов и технологий освоения знаний.

Таким образом, в условиях персонифицированной образовательной программы повышения квалификации может быть обеспечено развитие дидактической компетентности педагогов.

Однако продуктивность развития знаниевой традиции в содержании образования может повыситься, в случае, если дидактическая компетентность формируется и проявляется в командной работе педагогов. На вузовском уровне готовность студентов к реализации современного содержания образования может повыситься в том случае, если будет разработана другая организация учебно-воспитательного процесса в ВУЗе - межфакультетского типа с подготовкой команд педагогов.

На уровне факультетской подготовки и повышения квалификации работающих педагогов разных специальностей, эффективным становится создание командных проектов для учащихся. Например, в виде разработки ситуационных задач и кейсов, в которых представлены материалы для изучения и вопросы и задания по разным предметам. При их выполнении

учащиеся будут иметь возможность формировать целостную картину мира и осознавать место каждого учебного предмета в миропонимании.

Также, интересным примером совместных проектов педагогов, способствующих развитию дидактической компетентности, по работе с современным содержанием образования, могут стать задания новых форматов, которые совместно могут создавать педагоги разных предметов при интеграции их деятельности с учителями информатики, позволяющие создавать современные задания для учащихся в нестандартных электронных форматах, например: («WEB-квесты», «кроки» и т.п.).

В настоящее время продолжают развиваться другие виды образования (информального и неформального). Весьма распространенным становится неформальное образование, которое позволят организовать командную подготовку коллективов педагогов по развитию компетентности под решение конкретных проблем.

### ***3.1.3. Технология работы с учебным содержанием как средство развития дидактической компетенции учителя***

В данном разделе параграфа более подробно рассматривается разработанная в исследовании технология работы с современным содержанием образования – «учебная текстология» и способы проектирования содержания образования, как путь подготовки учителей к работе с изменяющимся содержанием образования и средство развития дидактической компетентности учащихся.

Данная технология построена на основе специфики работы с различными видами учебных текстов, которые направлены на формирование знаний разных видов. Именно, поэтому, данная технология была названа нами как «учебная текстология».

Разработка данной технологии, представляет совокупность различных приемов, которые классифицированы по видам текстов и соответственно

способствуют формированию либо информационных, либо процедурных, либо оценочных, либо рефлексивных знаний учащихся. Владение данной технологией является составляющей дидактической компетентности учителя.

Изучение каждого учебного предмета и учебного курса предполагает изучение различных учебных текстов.

В данном исследовании мы опираемся на определение учебного текста, данного А.М. Сохором. Учебный текст характеризуется, как относительно завершенная часть учебного пособия, представляющая собой педагогически целесообразную систему познавательных задач [413, с. 38].

«Автором» текста является не только субъект, что его создает. «Автор» имеет сложную структуру включающую: культуру, коммуникатора, коммуниканта [413, с. 57].

Информация может быть структурирована, по-разному.

#### **Модели структурирования информации:**

- *логическая модель* /пример: символическая запись математических аксиом и теорем с использованием логики предикатов. Так, словесную запись теоремы «Если две прямые  $a$  и  $b$ , параллельны третьей прямой  $c$ , то они параллельны между собой», можно записать при помощи логики предикатов в следующем виде:  $(a//c, b//c \rightarrow a//b)$ ;

- *фреймовая модель* /структурирование и сжатие информации в специальные таблицы, матрицы, схемы на основе фрейма. Фрейм (рамка) – это единица представления знаний, добытых в прошлом, детали, которой при необходимости могут быть изменены согласно текущей ситуации. Фрейм состоит из так называемых слотов – ячеек, каждый из которых имеет свое назначение. Пример: новые элементы для периодической системы Менделеева, новые данные археологии для описания исторической эпохи, новые образцы сварочных аппаратов в сварочном производстве и т.д./.

- *модель семантической сети* /представление знаний с использованием графов, блок-схем, рисунков/.



– *продукционная модель* /набор правил, предписаний для решения задач или осуществления процедур. Пример: инструкция, проведение расчетов по заданной формуле/.

Каждая из данных моделей нашла свое отражение в учебной текстологии. Мы можем встретить учебные тексты, которые строятся по той или иной модели.

В частности, М.А. Холодной разработаны и частично апробированы в учебниках по математике *“Общие требования к психологической основе конструирования текстов в «обогащающей модели» обучения”*:

1. “Изменена общая конструкция учебного текста, которая представлена в виде сюжетных истории, в виде приключении обитатели Муми-дома, детективного происшествия, сказочного путешествия Ивана-Царевича (5-6-с классы) либо с использованием элементов интеллектуальной игры в виде мысленного эксперимента, самостоятельного исследования, моделирования и т. д. (7-9-е классы). Учебник-самоучитель предполагает максимальную мотивационную вовлеченность ученика в работу с текстом. При этом должна быть гарантия того, что ученик в строгой последовательности проработает весь текст от первой страницы до последней. Ясно, что форма традиционного учебника, сделанного по типу «справочник-задачник», этому условию не отвечает. Напротив, при работе с сюжетным текстом либо занимаясь моделированием экологической ситуации, ученик включается в качестве активного участника в происходящие в тексте события, связанные с усвоением тех или иных математических понятий.

2. Содержание учебного текста является психологически многоуровневым, поскольку отдельные его фрагменты обращены к разным компонентам ментального опыта ребенка. В частности, текст учебных пособия организован так, что в нем представлены аналитико-логическая, образная, практическая, алгоритмическая, «невозможная» линии введения учебною материала для детей с разными познавательными стилями. Кроме

того, учебная информация представлена в разных формах — в виде объяснительного текста, тематического словаря, справочных материалов, углубленного дополнительного материала, практикума с возможностью выбрать задания разной степени сложности. Далее, текст характеризуется сочетанием инструктивного и самостоятельного, алгоритмического и проблем исследовательского режимов обучения.

3. Математический материал предьявляется, по принципу «текст в контексте», а именно: математические сведения излагаются в нематематическом контексте с использованием психологических комментариев, размышлении физика, афоризмов, историко-культурных материалов, текстов «от автора», игровых ситуации и т. д. Избыточность контекста - важное условие для создания смыслового пространства в рамках учебного текста, с тем, чтобы ученик имел возможность усваивать математические понятия в более широких мировоззренческих и межпредметных связях.

4. Вместо задач используются обучающие задания, которые характеризуются наличием определенного психологического адресата (например, в виде основных компонентов понятийного мышления, определенных метакогнитивных навыков и т. д.); отсутствием жесткой заданности условий и требований; наличием предварительной мотивировки, многовариантностью исходных данных и путей их рассмотрения; ориентацией ребенка на анализ своих решений посредством уточняющих, проблемных вопросов и т. д.

5. Последовательное и медленное изложение учебного материала. Почему освоение того или иного математического понятия, операции, теоремы идет с отступлениями и детальным обсуждением самых разных аспектов вводимого математического объекта? Потому что главное в учебной деятельности ученика — это *понимание* им того, что он изучает, и того, что с ним происходит в процессе этого изучения. Однако понимание не может быть результатом одномоментных логических действий, оно является

следствием состояния ума ребенка, к которому его еще надо подвести за счет соответствующей организации его ментального опыта.

6. Предоставление ученику максимально возможной самостоятельности в процессе изучения материала. При этом меняется распределение ролей на уроке: вместо привычной позиции «учитель впереди ученика» появляется позиция «ученик впереди учителя». Отпустив ребенка вперед, учитель убеждается в том, что даже пятиклассники могут быть активными организаторами и даже соавторами урока, что они могут учить друг друга и т. п.

7. Основная часть учебных текстов организована в виде прямых и косвенных диалогов (общаются между собой персонажи сюжетных историй, через текст идут постоянные обращения к ученику как читателю и т. д.). Ребенок привыкает учитывать точку зрения собеседника (героя с «другим» взглядом на учебную проблему), подбирать точные и понятные формулировки для своих мыслей.

Н.Н. Сметанникова разработала свою классификацию учебных текстов на основе теории фреймов, подробно представленную в приложении № 3.

Она выделила 3 основных типа учебных текстов:

■ информационные

А) “понятие”,

Б) “сравнение”.

■ повествовательные (как правило, это текст художественный, публицистический);

а) изложение ( “цель-действие-результат”);

б) рассказ “проблема”;

■ рассуждающие (убеждающее - дискуссионные) – научные, научно-популярные:

А) ”суждение/ аргументация”;

Б) “причина/следствие”.

В каждом из данных видов учебных текстов проявляется знаниевый компонент - знаниевая традиция.

В них приоритетными являются разные виды знаний. Большинство учебных текстов относится к предметному уровню, однако реже в качестве учебных используются межпредметные и надпредметные тексты.

Тексты информационные несут информационные знания, для текстов повествовательных характерна ведущая роль процедурных знаний, для убеждающе-дискуссионных текстов характерна направленность на формирование оценочных и рефлексивных знаний.

Педагоги, проектируя уроки, создают разные виды учебных текстов самостоятельно, или используют уже готовые из учебной и учебно-методической литературы.

Умения классифицировать учебные тексты, позволяет учителю адекватно идентифицировать виды текстов и подбирать и проектировать соответствующие приемы работы с учебным содержанием составляющие технологию работы с содержанием образования – «учебную текстологию».

Большинство современных учебных текстов являются сугубо информационными. Как показывают наши исследования, существующие учебники содержат от 100% до 60 % информационных текстов. Качество учебников напрямую зависит от количества подобного вида текстов. Чем процентное содержание подобных текстов меньше, в сторону увеличения повествовательных и убеждающе-дискуссионных, тем легче обеспечить интерес учащихся к предмету, и сделать учебное содержание более личностно значимым.

Информационные тексты подразделяются на две группы: одна из них посвящена рассмотрению понятий, их описанию, характеристике, а в другой сравниваются различные объекты изучения. Более подробная характеристика приемов работы с учебным содержанием, составляющих «учебную текстологию» представлена в приложении № 4.

**Приемы работы с информационным текстом подразделяются на граф-схемы для фреймов «понятие» и «сравнение».**

Для того, чтобы, включать учащихся в работу над самыми разными понятиями, которыми изобилует учебное содержание, необходимо быть высоко компетентным педагогом. Ибо, зачастую данное изучение становится формальным зазубриванием, где к финишу приходит первым тот ученик, у которого память лучше. Обучение в данном случае носит репродуктивных характер и развития мышления учащихся не происходит.

Но эту работу над дефинициями можно сделать разнообразной и интересной. Приемы работы с данными видами текстов помогают развивать не только предметную компетентность учащихся, но и другие ее виды, в частности информационную.

Эти приемы предполагают разные способы работы с учебным материалом, содержащим характеристику разных понятий.

Тексты или их фрагменты, которые обозначаются фреймом “сравнение” можно вычлениить путем постановки к ним следующих вопросов: “Что сравнивается/ сопоставляется?, Какие характеристики используются для сравнения?, Насколько похоже/не похоже?, Что их таким делает?, Скорее похожи или различны?”

Сравнение - очень важная операция, которую должны уметь осуществлять учащиеся. Но в тоже время она и более сложная по сравнению с простым воспроизведением материала. В современных учебниках информация чаще всего представлена только с какой-то одной точки зрения и, как правило, не предполагает полемики. Сравнению подвергаются сходные классы или виды объектов, но эту функцию почти полностью берет на себя учитель, а учебник не помогает ему в этом.

**Следующая группа приемов работы относится к повествовательным текстам. Повествовательные тексты подразделяются на 2 группы, которые условно называют: “цель-действие-результат” и “проблема”.**

Повествовательные тексты - это, как правило, тексты описательного характера, исторические, тексты художественные, публицистические. Они, чаще всего используются в качестве дополнительной литературы, или фрагментов для необязательного изучения. Роль подобных текстов усиливается, так как их изучение позволяет осмысливать различные ситуации в реальных жизненных контекстах, что способствует развитию у учащихся ключевых компетенций. Фрейм “цель-действие-результат” предполагает изложение материала. Это, как правило, относится к художественным текстам, изучаемым, в частности, в курсах: литературы, иностранного языка, истории и т.д. Работа с данным видом повествовательного текста происходит, как бы с позиции стороннего наблюдателя, который никак не вмешивается в события, только следит за сюжетом и основное внимание направлено на то, каков будет результат, развязка истории. Изучение художественной литературы для современной школы является проблемным моментом, ибо как показывает статистика, современные школьники мало читают.

Данные приемы позволяют сделать чтение более мотивированным, выявлять суть прочитанного, а бездумный и не интересный для кого-то процесс - осмысленным и развивающим.

Рассуждающие тексты широко представлены в научной и научно-популярной литературе.

**Приемы работы с (рассуждающими) убеждающе-дискуссионными текстами** предполагают организацию процесса поиска, того или иного решения. Изучение убеждающе-дискуссионных текстов позволяет учащимся прикоснуться к увлекательному поиску новых идей и открытий. Эти тексты способствуют развитию интереса учащихся к исследовательской деятельности, развитию логического, аналитического, критического мышления, столь необходимых современному человеку. В убеждающе-дискуссионных текстах выделяются два подвида текстов: суждение/аргументация и причина /следствие. Данные тексты содержат информацию,

содержащую процедурные знания входящие, в качестве элементов знаниевой традиции.

**Приемы работы с граф-схемами для фрейма “суждения-аргументация” предполагают** работу над проблемным содержанием. Подобные тексты или их фрагменты содержат ответы на вопросы: “Какая проблема?, Тема?, Какая точка зрения/ суждение (гипотеза, теория)?, Какие факты, данные исследований обосновывают поставленную точку зрения?, Какие аргументы представлены?, Почему надо принять гипотезу, теорию, согласиться с мнением, точкой зрения?”.

Работа с данным текстом напоминает работу судьи, взвешивающего суждения и их аргументацию в суде. Этот фрейм отличается от фрейма, названного нами “проблема” в повествовательных текстах, основное его отличие заключается в том, что в данном виде текстов предполагается обязательная аргументация того или иного вывода. Мыслительные процессы учеников при работе с данным фреймом более сложные они предполагают систематизацию и оценку представленных аргументов.

Фрейм «причины-следствия» характеризуется наличием содержания, в котором есть ответы на следующие вопросы: “Что случилось?, Что вызвало то, что случилось?, Каковы важные факторы, элементы, вызвавшие эту причину?, Как факты, факторы (элементы) взаимосвязаны?, Всегда ли вызывают данные причины данное явление?, Каковы следствия?, В чем они проявляются?, Всегда ли данные следствия характеризуют данные причины?, Как измениться следствие, если причины будут другими?”

Подобные тексты по своему содержанию аналогичны описанию работы ученого, который исследует какую-либо проблему. Для них в технологии работы с учебным содержанием разработана целая группа приемов типа: «Цветок лотоса», «Как?», «Стена», «Софт-анализ», «стратегия ИДЕАЛ», «мозаика» и т.д., представленных в приложении № 4.

*По данным эксперимента, проведенного исследователями РГПУ им. А. И. Герцена, в семи регионах РФ (подробное описание эксперимента см.*

параграф 1.4.) было установлено понимание *педагогами необходимости разнообразия представления учебной информации, позволяющего обеспечить учет индивидуальных особенностей восприятия учащихся.*

Педагогам был задан вопрос о том, каким образом должна быть представлена информация в учебниках и учебных материалах: графически, и иллюстративно, и текстом; только текстом; или как считает автор учебника.

По мнению 86, 5% респондентов (см. таблицы № 16, 17) информация учебных материалов должна быть представлена разнообразно, задействуя все каналы восприятия. Однако учителя оказались самой заинтересованной группой – 100% педагогов высказались за разнообразное представление информации, а работники органов управления и методисты оказались менее заинтересованными, лишь 80% опрошенных высказались за данную точку зрения.

Создать для каждого учащегося учебную информацию, которая ему одному будет максимально понятна и учтет все особенности его восприятия, практически невозможно.

Однако, разнообразие учебного содержания по формату позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся, которые могут быть зафиксированы разными способами. Одной из таких классификаций индивидуальных особенностей учащихся является их деление по ведущему каналу восприятия на аудиалов, кинестетиков и визуалов. Но все же какой-то канал восприятия у каждого человека является ведущим и подобный учет этих индивидуальных особенностей личности оправдан. Визуалами, называют лиц, у которых ведущим сенсорным каналом является - зрительный, аудиалами – тех, кто лучше воспринимает информацию на слух, а кинестетиками - тех, кто общается с миром через тактильные ощущения и через движение.



**Таблица № 16 Каким образом должна быть представлена информация в учебниках и учебных материалах?**

<b>Варианты ответов</b>	<b>Якутия</b>	<b>Московская область</b>	<b>Кемеровская область</b>	<b>Самарская область</b>	<b>Краснодарский край</b>	<b>Челябинская область</b>	<b>Псков и Псковская область</b>	<b>Δ</b>
<b>графически, иллюстративно, текстом</b>	92	83	91	100	59	92	89	86,5
<b>Текстом</b>	0	2	0	0	0	0	1,7	0,5
<b>Подана так, как считает автор учебника</b>	8	13	8	0	8	8	10,3	7,9

**Таблица № 17 Пример ответов Пскова и Псковской области по категориям опрошенных.**

	<b>Всего</b>		<b>Директора</b>		<b>Методисты</b>		<b>Учителя</b>		<b>Управленцы</b>	
	<b>Абс.</b>	<b>%</b>	<b>Абс.</b>	<b>%</b>	<b>Абс.</b>	<b>%</b>	<b>Абс.</b>	<b>%</b>	<b>Абс.</b>	<b>%</b>
<b>Вариант ответа 1</b>	80	89	30	94	23	82,1	19	100	8	80
<b>Вариант ответа</b>	2	1,7	-	-	2	7,1	-	-	-	-
<b>Вариант ответа 3</b>	8	10,3	-	-	6	21,4	-	-	2	20

Из-за неумения учитывать эти особенности в школах разыгрываются целые трагедии. Например, кинестетический тип, с трудом порой справляется со школьной программой, так как передача информации идет ему лишь в символах, в той информационной среде, которая для него, вследствие психологических особенностей недоступна. А стоит перекодировать информацию и ребенок становится успешным и легко обучаемым.

Поскольку разработка программ обучения для разных типов личности возможно вероятна лишь в дистанционном обучении, необходимо обеспечить контакт с учебными текстами по разным сенсорным каналам.

Можно сформулировать некоторые методические рекомендации по работе с учебными текстами для учащихся различных типов личности.

Как работают с учебными текстами визуалы:

- Визуалу необходимо обеспечить спокойную работу с учебной информацией.

- Более легко они воспринимают визуально предъявляемый текст.

- Если учитель ведет рассказ, то для визуала лучше, если он будет сопровождаться картинками или краткими записями на доске, или слайдами и .т.п.

- Лишь устные инструкции, задания, вопросы воспринимают с трудом. Их необходимо подкреплять визуальным текстом.

- Они порой письменно излагают лучше, чем устно, поэтому им легче выполнять письменные задания.

- В процессе общения, их голова поднимается вверх.

- Они успешны в чтении.

- У них живая образная фантазия. Следовательно, творческие задания выполняют быстро и с увлечением.

Как работают с учебными текстами аудиалы:

- Они относительно легко обучаются посредством прослушивания чего-либо: лекции, сообщения и др.

➤ Они часто проговаривают запоминаемый материал про себя, шевеля губами.

➤ Рассказывают об усвоенном лучше, чем описывают. Соответственно учитель может учесть виды заданий предпочтительные для данного типа.

➤ Самостоятельная работа также становится эффективнее, если связана с прослушиванием чего-либо. Акценты при выполнении заданий, следует делать на проговаривание материала, а не письменную запись.

➤ Как правило, неплохо усваивают языки.

➤ Они обладают чувством ритма и могут хорошо запоминать содержание, если оно укладывается в некоторый ритмический ряд.

➤ Такие лица любят музыку. Обучение при хорошо подобранной музыке стимулирует эффективность их работы.

➤ Для аудиалов очень важна интонация подачи материала, маркировка слов, выделение смысловых моментов. Чем четче голосовые выделения, тем выше усвоение материала этими лицами.

Как работают с учебными текстами кинестетики:

➤ Они лучше перерабатывают информацию, когда их действия как бы подтверждают усвоение новой порции информации.

➤ Лучше предлагать для них виды работы, позволяющие изменять позу, переходить из одной части класса в другую, поворачиваться к соседу по парте.

➤ Для них необходимы физические разминки.

➤ Лучше всего они обучаются, что-то делая.

➤ Интенсивность обучения для такого типа личности можно повысить путем включения в методику обучения различных жестов, используя их естественное стремление к жестикуляции.

➤ Кинестетикам не эффективно давать инструкции устно, им требуется еще тактильное подкрепление. (Например, прикосновение учителя к плечу учащегося).

➤ Чаще всего кинестетики предрасположены к целостному восприятию проблем, хуже схватывают детали. Это может определить виды задач и вопросов, предлагаемых учителем.

Следует еще раз подчеркнуть тот факт, что в чистом виде указанные типы встречаются довольно редко. Более того, польский ученый А. Карпинский, выдвинувший теорию информационного метаболизма (ИМ), определил, что информационный метаболизм отражает специфику переработки информации человеком. Эта специфика предопределяет психологические типы и подтипы. Более того, сложность заключается еще и в том, что, согласно данной теории вход информации в личность может быть, например, визуальным, а способ переработки и или способ передачи информации вовсе иным аудиальным или кинестетическим.

Проведенные исследования с учащимися старшей школы г. Санкт-Петербурга показывают, что, как правило, среди учащихся одного класса старшей школы встречаются все выше названные типы. Более того, было выявлено, что учащиеся всех обозначенных типов включаются в образовательный процесс с использованием интерактивных технологий обучения, признанных ведущими для профильной школы (исследовательскими, проектными, развития критического мышления, рефлексивными и т.д.), с одинаково высокой результативностью. При этом для разных типов учащихся эффективными являются разнообразные приемы, но эффективность технологий для разных учащихся обеспечена за счет разнообразия приемов и стратегий технологий.

В параграфе 3.2. представлены результаты локальных экспериментов, характеризующие особенности освоения технологии работы с учебным содержанием студентами - будущими педагогами и учителями.

Таким образом, технология работы с учебным содержанием направлена на формирование различных видов знаний учащихся и может быть рассмотрена как средство развития дидактической компетентности учителя.

Представленные результаты позволяют утверждать, что развитие знаниевой традиции выражается в содержании образования через изменения характера взаимодействия учителя и учеников на основе появления новых педагогических технологий работы с учебным содержанием, которые позволяют расширять виды знаний, за счет введения различных видов текстов и учитывать образовательные возможности групп учащихся.

### ***3.1.4. Модули методической поддержки как средство методического сопровождения обновляемого содержания образования***

Дидактическая компетентность учителя, как условие продуктивной реализации изменений современного содержания школьного образования на основе знаниевой традиции, выражается также в умении осуществлять методическое сопровождение деятельности учащихся при усвоении различных видов знаний.

Современное методическое сопровождение в работе с современными электронными учебными материалами предполагает применение модулей методической поддержки педагога и учащихся.

Модули методической поддержки (ММП) предназначены для повышения эффективности образовательного процесса с использованием электронных учебных материалов. ММП можно рассматривать в качестве эффективного средства обновления содержания образования. Они строятся на основе развития знаниевой традиции. Модуль методической поддержки задает последовательность ЭУМ, составляющих курс обучения по определенной траектории.

В рамках данного исследования была разработана концепция модулей методической поддержки с целью повышения эффективности образовательного процесса с использованием электронных учебных материалов (ЭУМ).

Модуль методической поддержки содержит файлы с методической информацией по курсу (см. схему № 4). Он задает последовательность ЭУМ, составляющих курс обучения по определенной траектории.

ММП предназначен, в частности, для того, чтобы не была нарушена последовательность изучения учебных тем, и не возникла ситуация при которой очередная учебная тема целиком или частично не обеспечена необходимыми исходными знаниями/умениями из тем предыдущих.

Модуль методической поддержки ориентирован как на учителей, так и на учащихся.

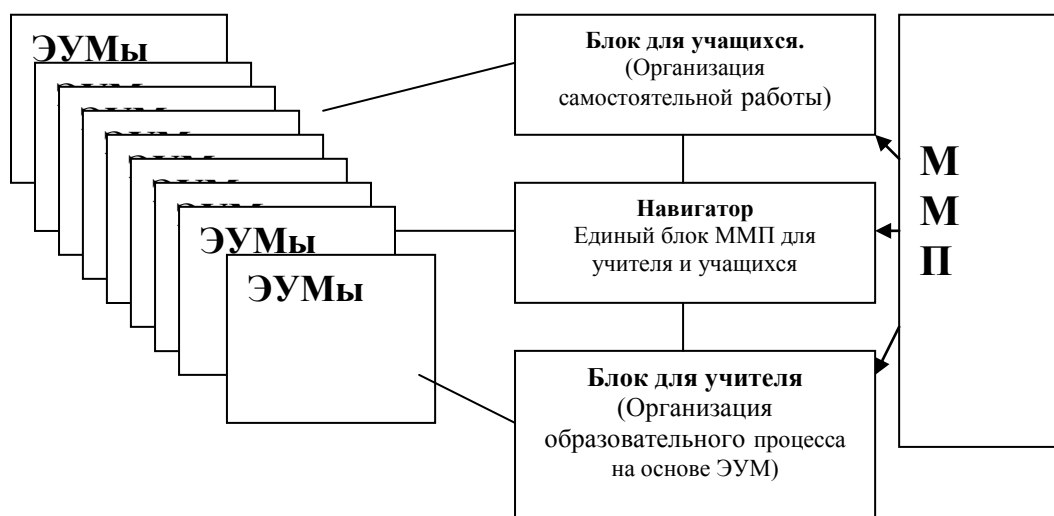
Он состоит из трех компонентов:

1. навигатор – единый общий блок для учителей и учащихся,
2. блок для учащихся;
3. блок для учителя.

**Навигатор** - единый общий блок, предназначенный как для учителя, так и учащихся. Основное его назначение предоставить возможность учителю и учащимся:

- Сориентироваться в “поле” электронных учебных материалов.
- Определить дидактические единицы, подлежащие усвоению.
- Уровень усвоения дидактических единиц содержания.
- Структурные связи (внешние и внутренние), существующие между единицами изучаемой информации.
- Возможные варианты индивидуальной образовательного траектории учащегося по освоению ЭУМ.
- Последовательность ЭУМ в соответствии с разработанными траекториями изучения учебного курса.

# Концепция ММП



**Схема № 4 Концепция модуля методической поддержки (ММП)**

Навигатор представляет собой интеллект – карту (схема № 5) учебной информации по данному учебному курсу. В ней выделены все изучаемые дидактические единицы.

Причем, указано к какому виду учебной информации относится та, или иная дидактическая единица:

Факт, явление
Процесс
Закон, закономерность
Метод
Понятие

Разные виды учебной информации связаны с различными видами предметных знаний (информационных, процедурных, оценочных и рефлексивных). Между дидактическими единицами установлены внутренние иерархические причинно – следственные связи, которые показывают (цветом, толщиной линии):

- как, соотносятся эти единицы информации;
- на каком уровне усвоения должна быть усвоена та, или иная единица.

Также, между дидактическими единицами устанавливаются внешние связи, которые показывают, где в профессиональной деятельности, социуме, внутреннем мире человека находят свое отражение эти дидактические единицы. (Например, изучение клетки представляет интерес для здоровья человека, для развития социальных отношений, если учесть факт развития генной инженерии, для развития многих отраслей биологии и т. д., но ссылки следует делать только на те упоминания, которые нашли свое отражение в ЭУМ).

Виды связей в навигаторе демонстрируют информационные, процедурные, оценочные и рефлексивные знания в разных контекстах: предметном, межпредметном и надпредметном.

Необходимость представления в интеллект-карте навигатора единиц информации, направленных на формирование различных видов знаний (информационных, процедурных, оценочных и рефлексивных) в разных контекстах, согласно представленной в параграфе 1.2. видологии знаний подтверждают развитие знаниевой традиции.

Структура навигатора и его содержательное наполнение подчеркивает необходимость использовать разные виды знаний в полном комплексе. Также в навигаторе есть ссылки на то, какому ЭУМ соответствует, какая дидактическая единица.

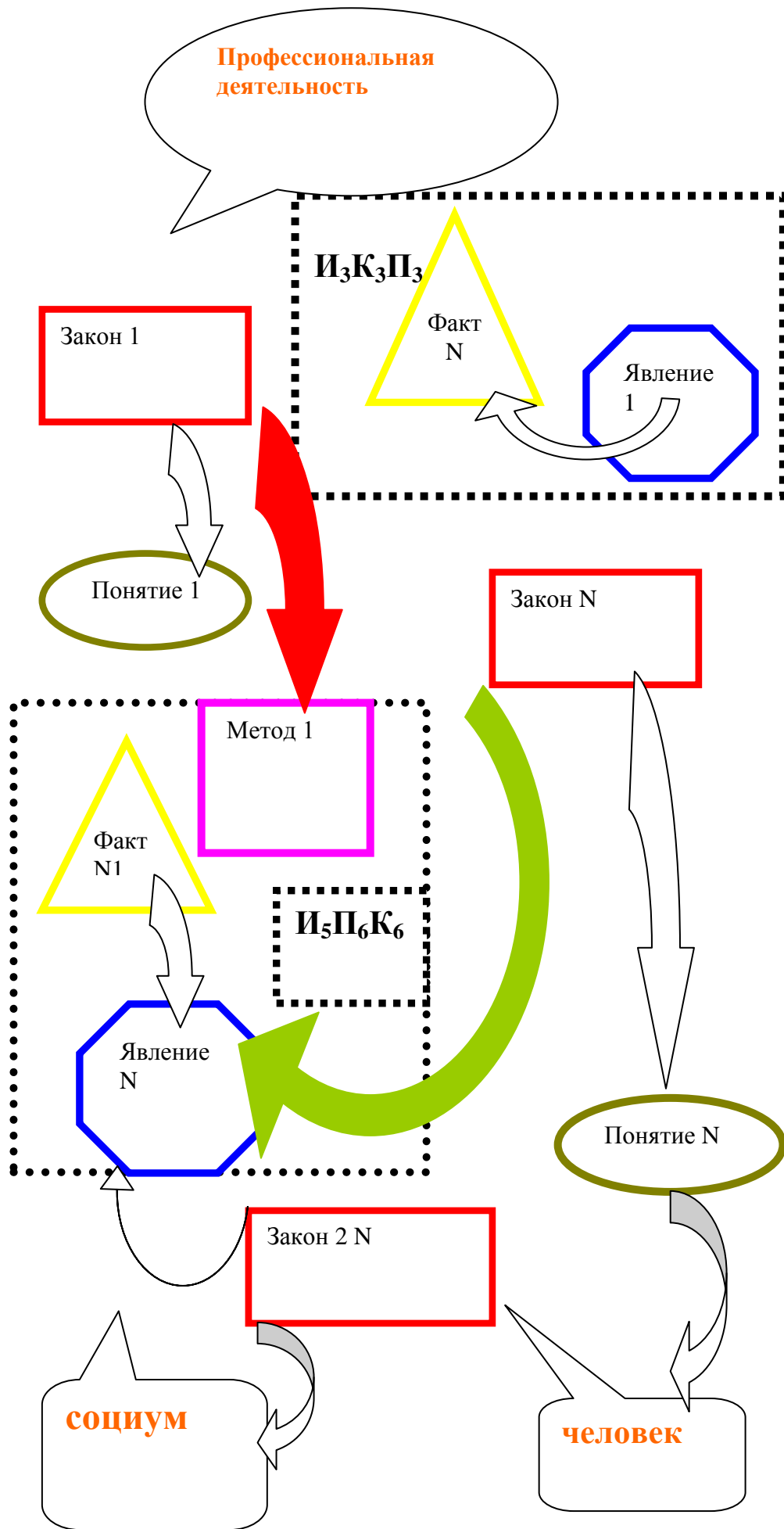
### **Схема № 5 Интеллект-карта учебной информации в навигаторе**

(И- Информационные материалы;

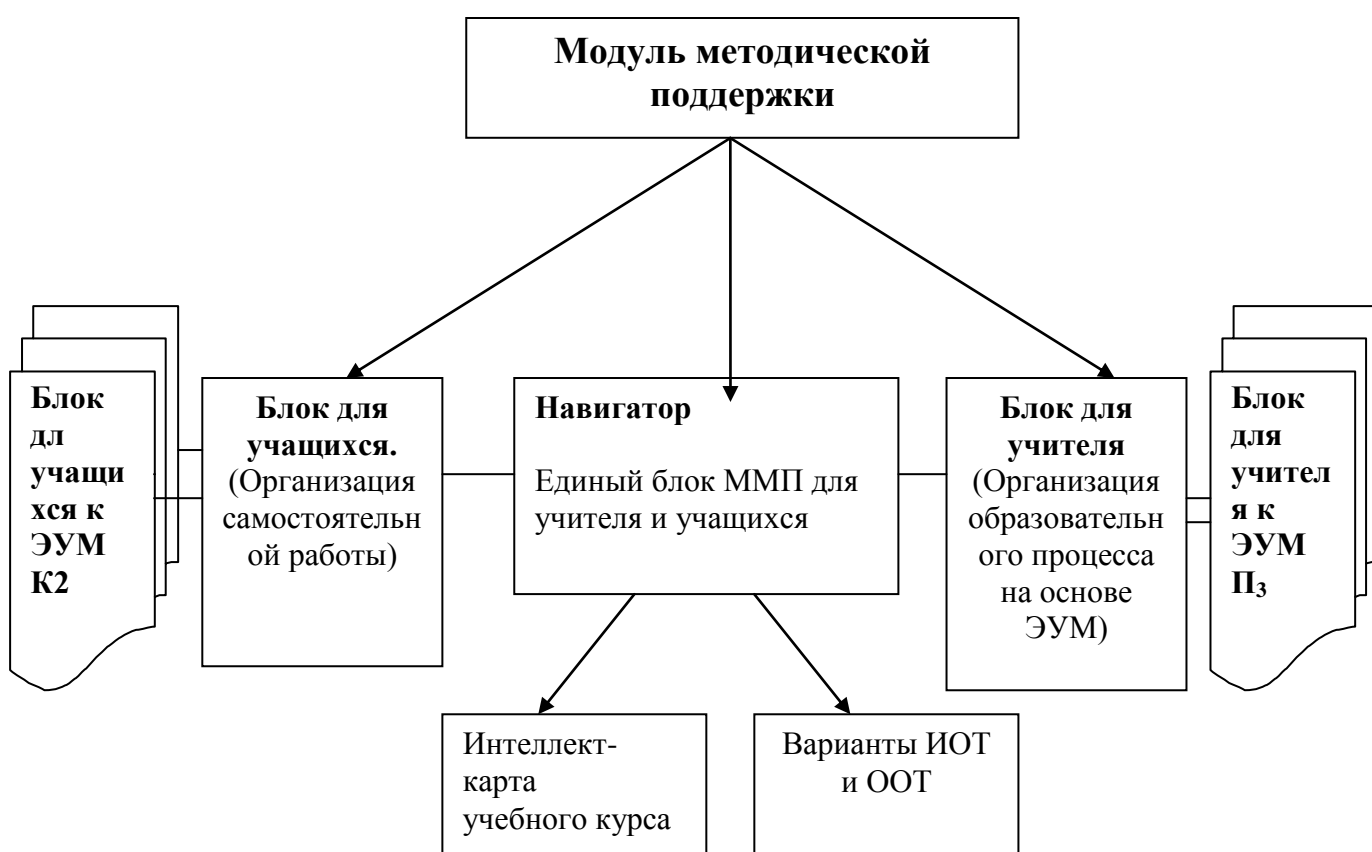
П – Практические материалы;

К – Контролирующие материалы).





Таким образом, строение навигатора имеет двух плоскостную структуру и все связи представлены в объеме, что позволяет уже на первом этапе знакомства учителей и учащихся с ЭУМ, получить о них наиболее полное системное представление (см. схему № 6).



**Схема № 6 Структура модуля методической поддержки**

**Блок для учащихся** - представляет собой рекомендации для учащихся по освоению ЭУМ в процессе индивидуальной самостоятельной работы в соответствии с индивидуальными образовательными траекториями.

Эти рекомендации варьируются с учетом:

- цели ЭУМ (информирование; практикум; аттестация);
- формы взаимодействия с обучающимися (условно пассивная; деятельностная; исследовательская);

- технологии реализации /визуальные средства обучения/ - (анимация, видео/аудио, текстографика, комплексные);
- уровнем учебно-познавательной деятельности;
- методики использования (мозговой штурм, игровые, диалоговые, презентационные, опросы);
- роли пользователей (индивидуальная, групповая, тренер/наставник, партнер).

Рекомендации для учащихся подаются в разнообразных формах: инструкций; алгоритмов; предписаний; списка вопросов; советов “бывалого”; размышлений и т.д.

**Блок для учителя** - представляет собой рекомендации для педагога по организации образовательного процесса на основе ЭУМ по предмету с целью индивидуализации учебной деятельности обучаемых.

Эти рекомендации варьируются с учетом:

- цели ЭУМов (информирование; практикум; аттестация);
- формы взаимодействия с обучающимися (условно пассивная; деятельностная; исследовательская);
- технологии реализации /визуальные средства обучения/ - (анимация, видео/аудио, текстографика, комплексные);
- уровнем учебно-познавательной деятельности учащихся;
- методики использования (мозговой штурм, игровые, диалоговые, презентационные, опросы);
- роли пользователей (индивидуальная, групповая, тренер/наставник, партнер).

Материалы блока для учителя по каждой теме должны содержать:

- варианты траектории изучения темы при помощи ЭУМ;
- изложение не менее 2-3 вариантов моделей урока с использованием ЭУМ (И,П,К);
- наличие плана изучения темы;

- расстановка акцентов на выделение существенного и главного, что должно быть освоено учащимися;
- список основных понятий;
- пояснения для учителя по распределению вопросов и заданий в ЭУМ ( практикуме и контроле) по:
  - разным уровням сложности;
  - направленности на разные виды учебно-познавательной деятельности (репродуктивный, частично-поисковый и творческий);
  - индивидуально-типологическим особенностям учащихся;
- цели уроков, которые могут быть достигнуты учащимися при работе с ЭУМ разных видов;
- советы по коррекции, (повторению, пройденных тем) - возврат к ЭУМ;
- рекомендации по постановке домашних заданий при помощи ЭУМ;
- рекомендации по проведению диспутов, конференций, семинаров и других форм уроков для учащихся;
- выделить материалы, которые могут способствовать повышению разных видов образовательной мотивации;
- пути преодоления затруднения при освоении учащимися того или иного ЭУМ.

При построении моделей уроков целесообразно учесть некоторые этапы обучения:

1. постановка задачи и формирование мотивов предстоящей учебной деятельности;
2. сообщение новой информации;
3. раскрытие ориентиров для осуществления предстоящих действий;
4. отработка этих действий;
5. отработка в умственной форме, последняя должна быть репродуктивной и творческой;

б. контроль и самоконтроль в процессе осуществления действий на завершающемся этапе; завершающая систематизация как ее продолжение по ходу всей учебной деятельности.

Этапы разработки ММП предполагают:

1. описание разработанных образовательных траекторий для изучения учебного курса по предмету как в рамках классно-урочной системы, так и при самостоятельном режиме освоения содержания ЭОР обучаемым;
2. разработку методических рекомендаций для преподавателей и обучающихся по организации учебного процесса на основе ЭОР;
3. задание в ММП последовательности ЭУМ в соответствии с разработанными траекториями изучения учебного курса;
4. определение содержательного наполнения и подготовка комплекта метаданных каждого ММП, в соответствии с информационной моделью и XML-схемой профиля метаданных ЭОР, используемым во ФЦИОР;
5. упаковка всех составляющих ММП в ZIP-контейнеры: размер ZIP-файла каждого ММП не должен превышать 1 (один) Мегабайт;
6. проведение выходного тестирования ММП.

Использование модулей методической поддержки позволяет спроектировать индивидуальную и обобщенную образовательные траектории изучения содержания образования в виде разработанных электронных учебных материалах.

**Индивидуальная образовательная траектория** – это последовательная линия (выборов ЭУМ) по которой может двигаться учащийся с учетом его запросов (потребностей), индивидуальных особенностей и выбираемого уровня интерактивности, который реализуется посредством различных форм взаимодействия пользователей с ЭУМ.

Индивидуальная образовательная траектория обладает следующими характеристиками:

1. траектория имеет цель - содействие ученику успешному

освоению учебного курса;

2. траектория имеет признаки процесса - движение от начала к конечной цели;

3. элективность, построение (ИОТ) осуществляет личность, имеющая определенные задачи, решаемые при прохождении по данной траектории, поэтому необходимым условием ее создания является *свободный личностный выбор* ЭУМ, основывающийся на потребностях учащегося (или информационный ЭУМ, или практикум или все вместе и т.д.);

4. свободный выбор ЭУМ в рамках ИОТ обеспечивается:

- вариативностью в блоке ЭУМ (любое сочетание информационных материалов, практических материалов и контролирующих в рамках темы);

- вариативность в рамках темы ЭУМ по уровню интерактивности;

- возможность возврата к пройденным темам, разным электронным учебным материалам.

5. траектория имеет нормативную степень содержательной трудности – соответствие ФГОС по предмету;

6. траектория может строится учащимся непосредственно в процессе обучения;

7. электронные образовательные ресурсы обеспечивают индивидуальную образовательную траекторию;

8. каждый ученик имеет право не только на свободный выбор, но и на поддержку, что находит свое отражение в модуле методической поддержки.

Рефлексивные знания, отражающие личностные особенности и выбор учащихся проявляются в построении индивидуальных траекторий учащихся и позволяют учесть индивидуальные особенности учащихся.

Множественность индивидуальных образовательных траекторий составляет **обобщенную образовательную траекторию (ООТ)** - это последовательная линия (выборов ЭУМ) по которой может двигаться учащиеся при поддержке учителя, обеспечивая индивидуализацию и

дифференциацию образовательного процесса. Обобщенная образовательная траектория составляет усредненную множественность индивидуальных образовательных траекторий.

Она обладает следующими характеристиками:

1. траектория имеет цель - содействие *конкретной* группе учащихся (классу) успешному освоению учебного курса;
2. траектория имеет признаки процесса - движение от начала к конечной цели;
3. элективность, имеющая определенные задачи, решаемые при успешном прохождении всеми учащимися по данной траектории, на основе индивидуализации и дифференциации образовательного процесса - построение индивидуальной образовательной траектории осуществляет учитель - профессионал.
4. свободный выбор ЭУМ в рамках ИОТ обеспечивается:
  - a. вариативностью в блоке ЭУМ (любое сочетание информационных, практических и контрольных материалов в рамках темы);
  - b. вариативность в рамках темы ЭУМ по уровню интерактивности;
  - c. возможность возврата к пройденным темам, разным ЭУМ;
5. траектория имеет нормативную степень содержательной трудности – соответствие ФГОС по предмету;
6. траектория строится учителем на этапе проектирования процесса обучения, но может корректировать непосредственно в процессе реализации;
7. электронные образовательные ресурсы обеспечивают обобщенную образовательную траекторию учащихся;
8. каждый педагог имеет право не только на свободный выбор, но и на поддержку, что находит свое отражение в ММП.

Построение возможных индивидуальных образовательных траекторий и рекомендуемой обобщенной образовательной траектории строится *в навигаторе* с учетом:

- последовательности тем – при построении ООТ должны

присутствовать ЭУМ от 1 до последнего номера, что будет являться гарантией изучения всего курса;

- уровня интерактивности разных ЭУМ – выбор уровня интерактивности от условно-пассивных до исследовательских. Построение траектории по одному из вариантов форм интерактивности может зависеть от уровня информационной подготовленности учащихся к работе с ЭУМ и уровня мотивации учащихся;

- типичных трудностей зафиксированных при изучении отдельных дидактических единиц. Заключается в построении возвратных (коррекционных) линий траектории с возможностью повторить пройденный материал и вернуться к предыдущим ЭУМ;

- уровня подготовки учащихся, который может определять выбор траектории для учащихся с учетом уровня цели изучения дидактических единиц информации. Например, построение траектории с ориентиром на «сильных» учащихся, где выделяются последовательный ряд ЭУМ в которых имеются большей частью информация, изучаемая на самом высоком уровне (в навигаторе – это самые «толстые» линии- связи), или наоборот - ориентир на «слабых» учащихся, выделены (самые «тонкие») связи, т.е. информация изучается только на уровне знакомства.

Таким образом, модули методической поддержки обеспечивают сопровождение педагогов и учащихся при использовании электронных учебных материалов в учебном процессе. Содержательное построение модулей методической поддержки, и в частности, навигаторы с интеллектуальной картой учебного курса способствуют формированию различных видов знаний (информационных, процедурных, оценочных и рефлексивных) учащихся и тем самым могут быть рассмотрены как средство развития дидактической компетентности учителя.

Персонализированная образовательная программа повышения квалификации может быть рассмотрена как один из путей подготовки педагогов к работе с изменяющимся содержанием школьного образования.



Представленные в параграфе результаты, позволяют утверждать, что развитие знаниевой традиции выражается в содержании образования через изменения характера взаимодействия учителя и учеников на основе появления новых педагогических технологий работы с учебным содержанием, которые позволяют расширять виды знаний, за счет введения различных видов текстов и учитывать образовательные возможности групп учащихся.

Гипотетическое положение о том, что основным условием продуктивной реализации изменений современного содержания школьного образования на основе знаниевой традиции является развитие дидактической компетентности учителя - его способности применять в процессе обучения различные виды знаний, технологию работы с учебным содержанием, проектировать учебные материалы, конструировать учебные тексты и эффективно использовать систему методического сопровождения деятельности учащихся, было также подтверждено в ходе ряда локальных экспериментов, результаты которых, представлены в параграфе 3.2.

### ***§ 3.2. Развитие знаниевой традиции в практике современного школьного образования***

Развитие знаниевой традиции в практике современного образования проявляется в изменяющемся содержании образования, а именно, в изменении видов знаний и контекстов их проявлений. Развитие дидактической компетентности учителя в области формирования умений проектировать содержание образования и работать с изменяющимся содержанием образования, предполагает в конечном итоге направленность на достижение учащимися современных целей образования – компетенций и построение собственной совокупности знаний, образующей индивидуальный тезаурус школьника.

В параграфе представлены результаты локальных экспериментов, проведенных на разных уровнях: школьного, вузовского и постдипломного образования.

Цели данных экспериментов состояли в том, чтобы:

- выявить отношения учителей, студентов и учащихся к видам и формам представления содержания образования;
- научить учителей и студентов - будущих педагогов работать и проектировать современное учебное содержание.

### ***3.2.1. Характеристика локального эксперимента на ступени высшего образования***

***Характеристика вузовского локального эксперимента «Подготовка студентов-будущих педагогов к работе с современным учебным содержанием»*** при изучении учебных курсов педагогических дисциплин в РГПУ им. А.И. Герцена ***и его результаты.***

**Базой** данного локального эксперимента являлись: институт естествознания, математический факультет и факультет физического воспитания РГПУ им. А.И. Герцена. В нем принимали участие 274 студента 2-4 курсов бакалавриата и специалитета.

**Цель** эксперимента состояла в том, чтобы:

- выявить отношения студентов к видам и формам представления содержания образования;
- научить студентов-будущих педагогов работать и проектировать современное учебное содержание.

Становление *дидактической компетентности студентов оценивалось по следующим показателям:*

- развитие умения проектировать современные учебные материалы в виде ситуационных задач, кейсов; учебные материалы с использованием разных видов текстов (художественных, повествовательных, дискуссионных)

и разных носителей (электронных и бумажных) для урочной и внеурочной деятельности;

- развитие умения работать с современными учебными материалами в виде ситуационных задач, кейсов и т.п.; учебными материалами с использованием разных видов текстов (художественных, повествовательных, дискуссионных с использованием разных носителей (электронных и бумажных)) для урочной и внеурочной деятельности;

- изменение стереотипных установок будущих педагогов по отношению к учебному содержанию.

Данный эксперимент предполагал подготовку студентов к обновлению содержания школьного образования в процессе изучения в ВУЗе педагогических дисциплин и в ходе педагогической практики.

Студентам на занятиях по педагогическим дисциплинам предлагалось выполнять различные задания, которые способствуют формированию различных видов знаний, не только информационных, но и процедурных, оценочных и рефлексивных; предлагались современные формы заданий (ситуационные задания, профессиональные задачи, кейсы); носители заданий были разными – бумажные и электронные; предлагались различные виды текстов: повествовательные (художественные), дискуссионные и др. На занятиях использовались различные приемы технологии работы с учебным содержанием.

Также, студентам предлагались различные виды работы, как на занятиях и для домашней самостоятельной работы, так и на педагогической практике, которые были направлены на развитие их умений самостоятельно проектировать современное учебное содержание – учебные тексты, новые задания на традиционных и электронных носителях, которые способствовали формированию у учащихся различных видов знаний.

При выборе заданий для студентов, направленных на развитие их дидактической компетентности, мы руководствовались методическим пособием, подготовленным коллективом авторов кафедры педагогики РГПУ

им. А.И. Герцена «Организация самостоятельной работы студентов по педагогике: развитие профессиональных компетенций» [312].

В таблице, устанавливающей соответствие между профессиональными задачами и видами заданий, нами был выделен фрагмент, соответствующий профессиональной задаче «Подготовка, планирование, организация образовательного процесса» (таблица № 18). В параграфе 3.1.1. отмечается, что именно данная задача соответствует умениям, составляющим дидактическую компетентность учителя.

В ходе эксперимента студентам предлагались подобные виды заданий (см. табл. № 18). Среди данных заданий были: кейсы, профессиональные задачи, методических рекомендаций, рефлексивные дневники и т.д., которые способствовали формированию разных видов знаний в различных контекстах и развитию дидактической компетентности студентов.

**Таблица № 18 Соответствие видов заданий для самостоятельной работы профессиональной педагогической задаче (Фрагмент) [312]**

<b>4. 2. Подготовка, планирование, организация образовательного процесса</b>			
<b>4. 2.1. Решение профессиональных педагогических задач</b>			
	<i>Изучение педагогических ситуаций и разработка вариантов их решения</i>	<i>Изучение образовательной практики и описание конкретных педагогических ситуаций</i>	<i>Разработка/конструирование конкретных педагогических ситуаций</i>
	<i>Решение профессиональных педагогических задач</i>	<i>Прогнозирование возможных последствий предложенных решений профессиональных задач</i>	<i>Описание и разработка профессиональных задач</i>
<b>4. 2.2. Проектирование</b>			
<b>Программы</b>	<i>Анализ образовательных и (или) учебных программ</i>	<i>Проектирование фрагментов образовательных и (или) учебных</i>	<i>Разработка образовательных и (или) учебных программ</i>

		<i>программ;</i>	
<b>Педагогической Деятельности</b>	<i>Разработка конспектов (планов, сценариев) различных мероприятий, в том числе и учебных занятий</i>	<i>Проведение различных мероприятий, в том числе и учебных занятий</i>	<i>Разработка методических рекомендаций</i>
<b>Инновационных Преобразований</b>	<i>Разработка плана изучения и обобщения инновационного педагогического опыта</i>	<i>Разработка программы изучения и обобщения инновационного педагогического опыта</i>	<i>Классификация инноваций в области образования и разработка программы внедрения инноваций</i>
<b>Среды</b>	<i>Проектирование развивающей среды</i>	<i>Проектирование среды ОУ</i>	<i>Проектирование открытой образовательной среды</i>
<b>4. 2.3. Организация партнерства</b>			
	<i>Поиск направлений партнерской деятельности</i>	<i>Проектирование деловых игр, моделирующих, организацию партнерства в области образования</i>	<i>Разработка совместных проектов</i>
	<i>Изучение нормативно-правовой базы, связанной с организацией социального партнерства</i>	<i>Изучение документации, связанной с организацией социального партнерства</i>	<i>Составление договора о партнерстве в области образования</i>
	<i>Анализ и изучение культурно-образовательной среды в контексте социальных преобразований</i>	<i>Отбор профессиональных задач, требующих организации социального партнерства</i>	<i>Проектирование системы взаимодействия ОУ и социума</i>

Также, в ходе эксперимента была организована работа студентов с различными видами текстов, отбор и проектирование которых, осуществлялись в соответствии с технологией работы с учебным содержанием, представленной в параграфе 3.1.3. В технологии все приемы

работы с учебным содержанием ориентированы на овладение определенного вида учебного текста по педагогическим дисциплинам.

В данной технологии могут быть спроектированы учебные тексты, в которых находят свое отражение разные виды знаний: информационные, процедурные, оценочные и рефлексивные, проявляющиеся в предметных и внепредметных контекстах. Работа с художественными текстами была организована по методике Ю.С. Матросовой.

Также, в эксперименте были использованы электронные учебные материалы и задания на электронных носителях. Студенты обучались проектировать и работать с данными заданиями и электронными учебными материалами.

**Анализ полученных экспериментальных данных позволил сделать следующие выводы:**

Сравнение экспериментальных групп студентов, освоивших технологию работы с учебным содержанием, и контрольных групп показало, что студенты экспериментальных групп использовали более разнообразные учебные материалы на разных носителях, включали личностный опыт учащихся, строили учебные материалы на дискуссионной основе. Педагоги, выступившие в роли экспертов учебных материалов спроектированных уроков, подготовленных студентами, дали более высокую экспертную оценку уроков студентов экспериментальных групп на 15 %. *Учителя, обеспечивающие консультирование студентов во время практики, отмечали большую заинтересованность учащихся в используемой технологии обучения учащихся и ее эффективность, позволяющей повысить качество знаний по предметам.*

В начале эксперимента студенты использовали при проектировании учебного содержания преимущественно информационные тексты, ориентированные на формирование предметных информационных знаний учащихся.

В конце эксперимента отмечалось развитие умений студентов:

- проектировать разнообразные виды учебных текстов (рассуждающих, повествовательных);

- включать личностный опыт учащихся в содержание учебных занятий;

- проектировать задания дискуссионного характера по предлагаемой теме содержания учебного предмета; задания, ориентированные на применение процедурных знаний, оценочных знаний и надпредметных знаний в учебном содержании;

- выполнять задания, в виде ситуационных задач, кейсов и т.п.;

- изучать учебные материалы с использованием разных видов текстов (художественных, повествовательных, дискуссионных на разных носителях).

В процессе экспериментальной работы студенты показали рост умений:

- работать с современным учебным содержанием (выполнять задания, в виде ситуационных задач, кейсов, изучать учебные материалы с использованием разных видов текстов) - в среднем на 27%;

- проектировать современное учебное содержание (проектировать разнообразные виды учебных текстов; включать личностный опыт учащихся в содержание учебных занятий; проектировать кейсы, ситуационные задачи, проектировать задания дискуссионного характера) - в среднем на 12% (см. диаграмму № 3).



**Диаграмма № 3**

В процессе экспериментальной работы было зафиксировано изменение стереотипных установок будущих педагогов (см. диаграмму № 4).

Изменение стереотипных установок студентов фиксировалось через изменение отношения к:

- разнообразным видам учебных текстов (рассуждающих, повествовательных);
- разному формату представления содержания (формы - кейсы, задачи и т.д.; носители – электронные и бумажные);
- включению личностного опыта учащихся в содержание учебных занятий;
- заданиям дискуссионного характера по предлагаемой теме содержания учебного предмета;
- заданиям, включающим различные способы деятельности и надпредметные контексты.

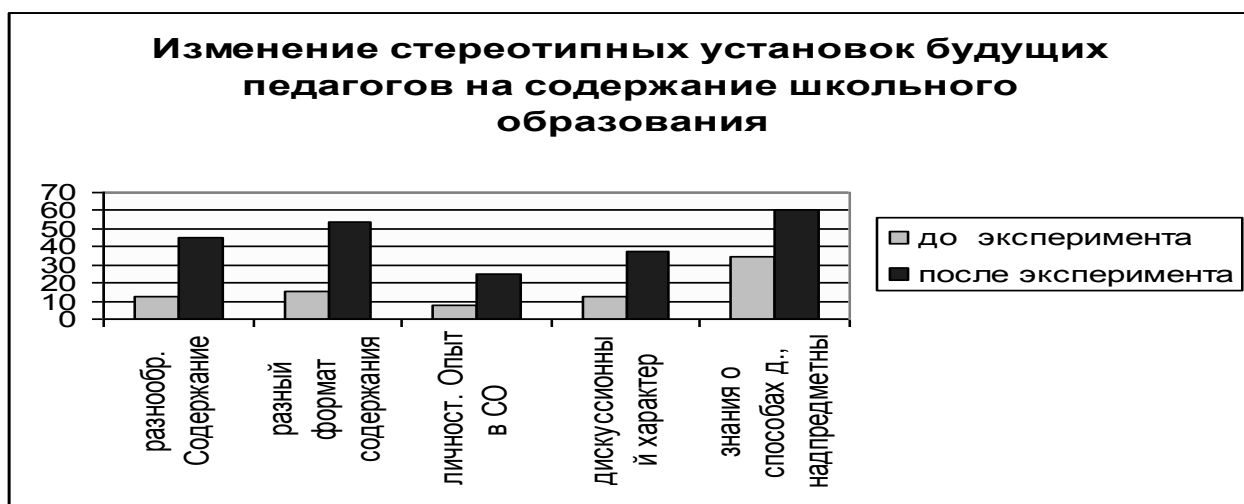


Диаграмма № 4

### 3.2.2. Характеристика локального эксперимента на ступени постдипломного образования

**1.Характеристика постдипломного локального эксперимента «Подготовка учителей к работе с современным учебным содержанием» при освоении педагогами образовательных программ повышения квалификации и его результаты.**

**База** данного локального эксперимента.



В ходе экспериментальной деятельности были проанализировано развитие дидактической компетентности педагогов обучающихся в системе повышения квалификации (156 человек) г. Новый Уренгой, г. Надым, г. Ноябрьск, НМЦ Адмиралтейского района г. Санкт-Петербурга.

**Целью** данного эксперимента являлось:

- выявить отношение учителей к видам и формам представления содержания образования;
- научить учителей работать и проектировать современное учебное содержание, что в обобщенном виде способствовало становлению дидактической компетентности учителей разных предметов.

*Становление дидактической компетентности учителей разных предметов оценивалось по следующим показателям:*

- развитие умения проектировать современные учебные материалы в виде ситуационных задач, кейсов; учебные материалы с использованием разных видов текстов (художественных, повествовательных, дискуссионных) и разных носителей (электронных и бумажных) для урочной и внеурочной деятельности;
- развитие умения работать с современными учебными материалами в виде ситуационных задач, кейсов и т.п.; учебными материалами с использованием разных видов текстов (художественных, повествовательных, дискуссионных с использованием разных носителей (электронных и бумажных)) для урочной и внеурочной деятельности;
- изменение стереотипных установок учителей по отношению к учебному содержанию.

Одна из задач этого эксперимента заключалась в выявлении затруднений педагогов при проектировании и работе с современным учебным содержанием.

В процессе обучения на курсах повышения квалификации педагогам предлагалось подготовить авторскую методическую разработку урока с использованием вышеназванных учебных материалов (по выбору педагогов)

и приемов работы с ними. Большинство педагогов выбирали для своих разработок ситуационные задачи, дискуссионные проблемные тексты и приемы работы с ними.

На занятиях в системе повышения квалификации педагогам также предлагались различные задания, которые способствуют формированию различных видов знаний, не только информационных, но и процедурных, оценочных и рефлексивных; предлагались современные формы заданий (профессиональные задания, кейсы); носители заданий были разными – бумажные и электронные; предлагались различные виды текстов: повествовательные (художественные), дискуссионные и др. На занятиях использовались различные приемы технологии работы с учебным содержанием.

Педагоги анализировали разработки своих коллег по разным предметам.

В ходе данного эксперимента педагоги осваивали технологию работы с учебным содержанием (учебную текстологию), представленную в параграфе 3.1.3. В данной технологии все приемы работы с учебным содержанием ориентированы на овладение определенного вида учебного текста по школьным учебным предметам.

Также, в процессе обучения педагоги разрабатывали вопросы по разным учебным темам, направленные на формирование различных видов знаний.

Рассмотрим примеры вопросов, разработанные слушателями в ходе повышения квалификации. В качестве примера на формирование рефлексивных знаний учащихся может служить вопрос: «Сформулируйте ваше отношение к положениям эволюционной теории. Повлияло ли что-либо на ваше мировоззрение при изучении теории эволюции?». В качестве примера на формирование процедурных знаний учащихся может служить вопрос: «Сформулируйте гипотезу, объясняющую данное противоречие. Как бы вы проверили истинность собственного суждения?». Примером вопроса

на формирование информационных знаний для работы с текстами может служить вопрос: «Что понимается под приспособленностью живых организмов?».

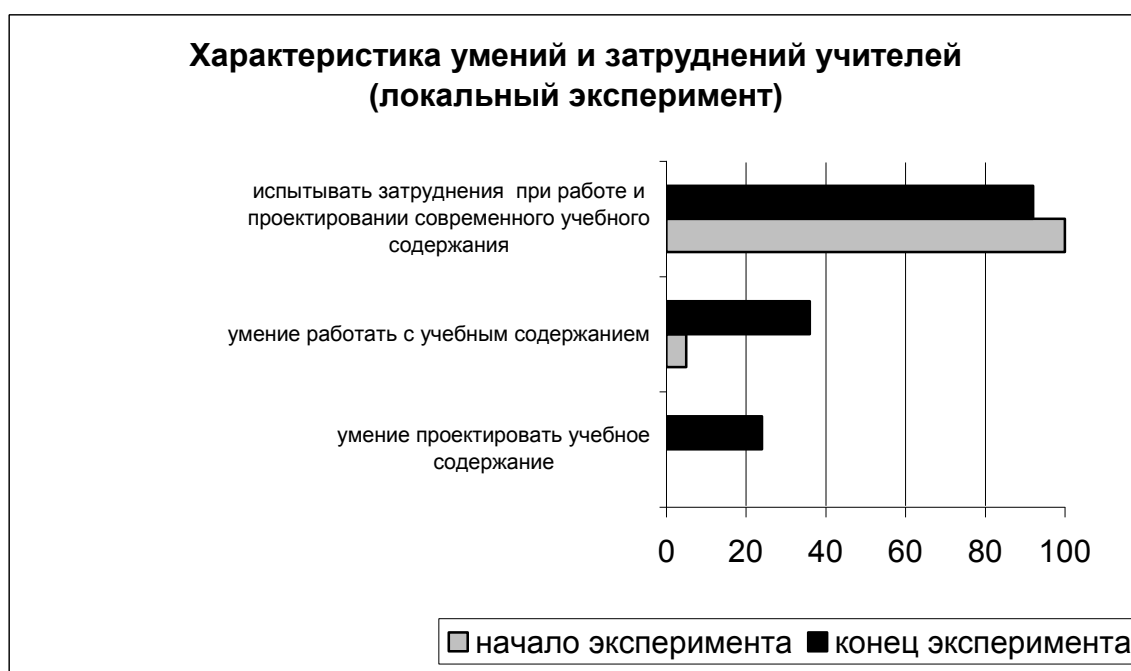
Был использован метод экспертной оценки материалов уроков учителей до и в конце обучения на курсах повышения квалификации.

После прохождения курсов повышения квалификации педагоги показали рост умения проектировать современное учебное содержание (проектировать разнообразные виды учебных текстов; включать личностный опыт учащихся в содержание учебных занятий; проектировать кейсы, ситуационные задачи, проектировать задания дискуссионного характера) – в среднем на 24%.

В процессе экспериментальной работы педагоги показали рост умений работать с современным учебным содержанием (выполнять задания, в виде ситуационных задач, кейсов, изучать учебные материалы с использованием разных видов текстов) – в среднем на 31 % (см. диаграмму № 5).

В ходе эксперимента было зафиксированы затруднения учителей при проектировании и работе с учебными материалами с применением различных видов учебных текстов; заданиями в современных формах (кейсах, ситуационных задачах); и учебного содержания представляемого в электронном формате - т.е. учебного содержания, которое способствует формированию у учащихся различных видов знаний (процедурных, рефлексивных в надпредметном контексте и т.п.). На подобные затруднения в начале эксперимента указывали 100% слушателей, а после прохождения курсов повышения квалификации отметили 87% учителей (см. диаграмму № 5).

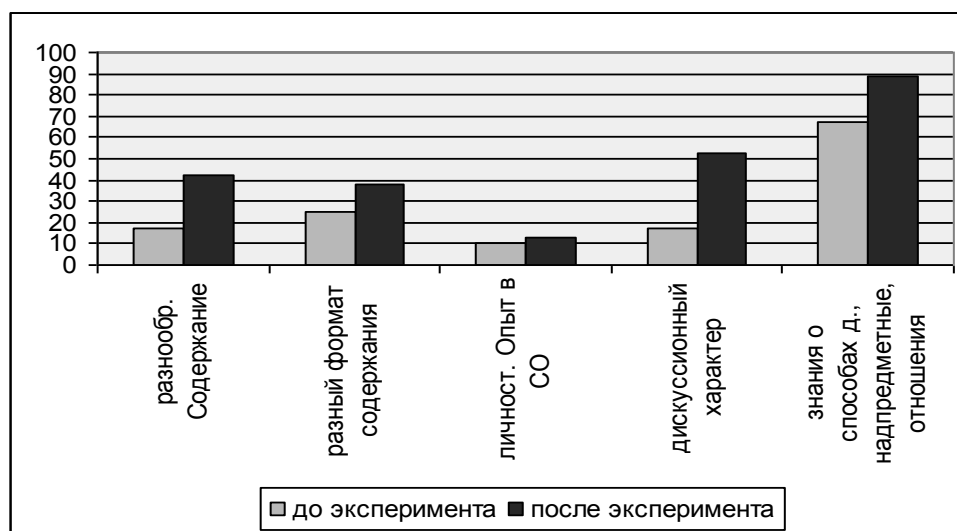
Также, в процессе эксперимента были зафиксированы стереотипные установки педагогов, заключающиеся в выборе информационных текстов, включающих исключительно информационные предметные знания для работы учащихся.



**Диаграмма № 5**

Изменение стереотипных установок учителей фиксировалось через изменение отношения к:

- разнообразным видам учебных текстов (рассуждающих, повествовательных);
- разному формату представления содержания (формы - кейсы, задачи и т.д.; носители – электронные и бумажные);
- включению личного опыта учащихся в содержание учебных занятий;
- заданиям дискуссионного характера по предлагаемой теме содержания учебного предмета;
- заданиям, включающим различные способы деятельности и надпредметные контексты (см. диаграмму № 6).



**Диаграмма № 6 Изменение стереотипных установок педагогов на содержание школьного образования**

**2. Характеристика постдипломного локального эксперимента «Подготовка учителей к использованию модулей методической поддержки»** при освоении педагогами образовательных программ повышения квалификации **и его результаты.**

**База** эксперимента. В ходе экспериментальной деятельности были проанализировано развитие дидактической компетентности педагогов обучающихся в системе повышения квалификации (41 человек) г. Санкт-Петербурга.

**Задача** данного эксперимента состояла в апробации модулей методической поддержки предназначенного для повышения эффективности образовательного процесса с использованием электронных учебных материалов.

Умения педагогов применять данный комплекс методического сопровождения является важной составляющей дидактической компетенции педагога.

Обучаясь в системе постдипломного образования, педагоги использовали модули методической поддержки при подготовке уроков. В результате апробации педагогами ММП при отборе ЭУМ, 87% педагогов

отметили, что модули методического сопровождения позволяют расширить дидактические возможности педагогов в организации эффективной работы учащихся с электронными учебными материалами.

Таким образом, модули методической поддержки можно рассматривать в качестве эффективного средства обновления содержания образования. Они задают алгоритм, предоставляющий возможность расширить виды и уровень проявления необходимых знаний учащихся (информационных, процедурных, оценочных, рефлексивных, не только на предметном, но межпредметном и надпредметном уровнях) и позволяют строить индивидуальный маршрут освоения учебного содержания учащимися.

Выявленные умения осуществлять эффективное методическое сопровождение деятельности учащихся при усвоении различных видов знаний, можно рассматривать в качестве составляющей дидактической компетентности учителя.

### ***3.2.3. Характеристика локального эксперимента на ступени общего среднего образования***

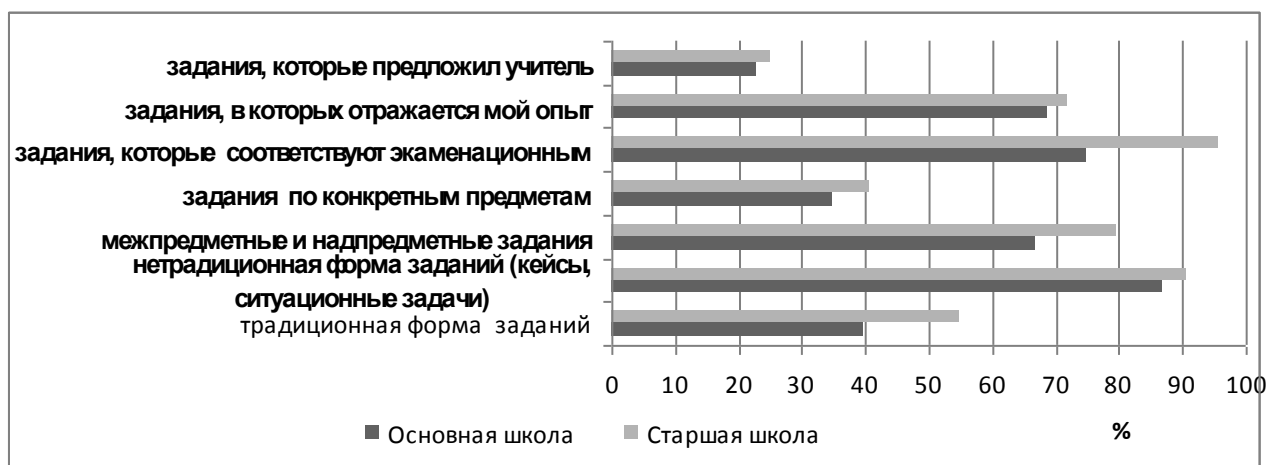
В данном параграфе также представлены результаты школьного этапа локального эксперимента и обобщенные результаты экспериментов на всех уровнях.

***Характеристика школьного локального эксперимента*** при изучении отношения учащихся к изменению содержания школьного образования ***и его результаты.***

**База** эксперимента. 146 учащихся с 7 по 11 класс ОУ № 65, № 190 г. Санкт-Петербурга.

**Задача** эксперимента состояла в том, чтобы выявить предпочтения учащихся основной и старшей школы современных ОУ. Приведен качественный анализ работ (эссе, сочинений, интервью), который свидетельствует о том, что у них продолжает сохраняться прагматическая тенденция, заключающаяся в

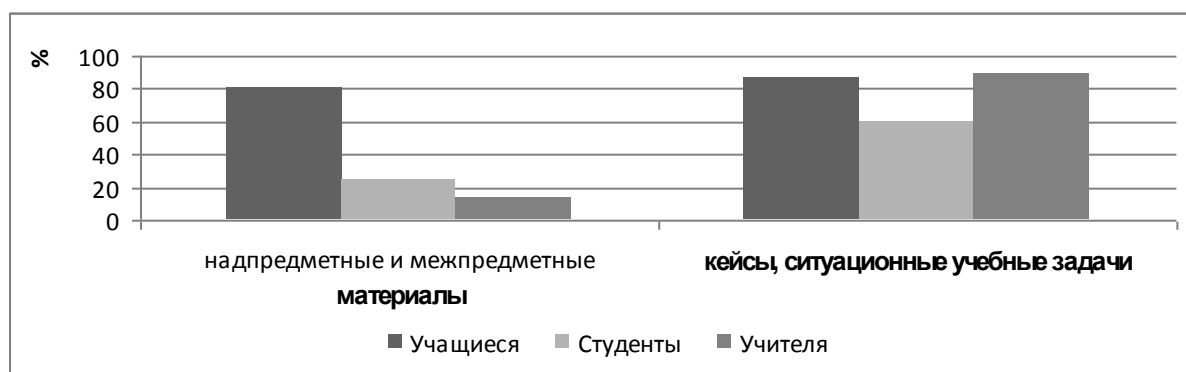
предпочтении предметов, разделов, учебных материалов, которые смогут помочь в будущем быть успешным в профессиональном мире. Однако наметилась и новая тенденция: современные ученики отдают предпочтение вопросам и заданиям, способствующим их личностному развитию и заданиям, носящим межпредметный и надпредметный характер. Подавляющее большинство учащихся высказали большую заинтересованность в новых видах знаний, представленных через проблемные задания, кейсы, ситуационные задания (рис. 10), в разнообразии форматов представления содержания образования (бумажных и электронных), что, в рамках данного исследования, подтверждает развитие знаниевой традиции в содержании образования.



**Рисунок № 10. Современные предпочтения учебных материалов (учащихся основной и старшей школы)**

Причем у учащихся старшей школы предпочтения выражены более явно, чем у учащихся основной школы. В ходе эксперимента не удалось установить предпочтения учащихся по отдельным предметам, т.к. учащиеся отмечают большое влияние личности учителя при выборе видов и форматов заданий.

Сравнение результатов локальных экспериментов по разным группам субъектов (учащихся, студентов, учителей) показывает, что наиболее заинтересованными в развитии содержания образования оказываются учащиеся, наименьшая востребованность внепредметного содержания, характерна для учителей, что свидетельствует, по нашему мнению, о традиционной предметной подготовке, которую получили педагоги и недостаточном уровне развития дидактической компетентности педагогов (рис.11).



**Рисунок № 11 Предпочтения учебного содержания (учащихся, студентов, учителей)**

Данный эксперимент показал, что учителя с большим вниманием относятся к новым видам знания, однако в реальной практике все же отдают предпочтение предметным информационным знаниям, школьники с большим интересом воспринимают разнообразие знаний и форм их предъявления.

Таким образом, разные группы респондентов (учащиеся, студенты и учителя) достаточно осмысленно осваивают современное содержание образования. В исследовании была обнаружена тенденция, характеризующая осознание педагогами, студентами и в большей степени учащимися необходимости изменения содержания школьного образования. Учащиеся разного возраста при изучении различных предметов подтвердили высокую заинтересованность в новых видах знаний и разнообразии форматов представления содержания образования.



Результаты проведенных локальных экспериментов подтверждают то, что, дидактическую компетентность учителя, можно рассматривать в качестве основного условия продуктивной реализации изменений современного содержания школьного образования на основе знаниевой традиции. Подготовка учителя к работе с изменяющимся содержанием образования включает в себя освоение: совокупности технологий и приемов работы с учебными текстами разных видов - информационными, повествовательными и дискуссионными; модулей методической поддержки педагога в работе с современными электронными учебными материалами; персонифицированной образовательной программы повышения квалификации педагогических кадров.

### **ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ**

В третьей главе диссертации доказано, что основным условием продуктивной реализации развития знаниевой традиции в содержании образования является сформированность дидактической компетентности учителя, которая характеризуется владением педагогами технологией работы с учебным содержанием, умением проектировать учебные материалы и формы их представления в соответствии с современными тенденциями изменения содержания образования; умением осуществлять методическое сопровождение деятельности учащихся при усвоении различных видов знаний.

В исследовании были разработаны пути подготовки учителей к работе с современным содержанием образования через: совокупность технологий и приемов работы с учебными текстами разных видов; модули методической поддержки педагога в работе с современными электронными учебными

материалами; персонифицированную образовательную программу повышения квалификации педагогических кадров.

Проведенная на уровне среднего, высшего и постдипломного образования серия локальных экспериментов позволила подтвердить эффективность путей развития дидактической компетентности учителя и ее направленность на конечный результат - развитие ключевых компетенций учащихся. Также, в ходе экспериментов были проанализированы предпочтения школьников, студентов и учителей в различных видах учебных материалов. Сравнение результатов локальных экспериментов по разным группам субъектов показывает, что наиболее заинтересованными в развитии содержания образования оказываются учащиеся, а наименьшая востребованность внепредметного содержания, характерна для учителей, что свидетельствует, по нашему мнению, о традиционной предметной подготовке, которую получили педагоги и не досточном уровне развития дидактической компетентности.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Доказательство правомерности выдвинутой гипотезы и достижение цели исследования позволило получить результаты, имеющие новизну и теоретическую значимость. Приведем краткую характеристику совокупности полученных результатов.

Проведенное исследование убедительно доказало, что:

1. Знаниевая традиция в содержании школьного образования отражает его основные системные изменения, обусловленные современной ситуацией развития образования и может быть представлена как совокупность различных видов знаний: информационных, процедурных, оценочных и рефлексивных, которые реализуются в предметном, межпредметном и надпредметном контекстах, ориентированная на развитие основных компетенций учащихся.
2. Развитие знаниевой традиции проявляется в изменениях, происходящих на всех уровнях содержания отечественного школьного образования и смысловых изменениях в понимании основных принципов построения содержания школьного образования и практики его реализации.
3. Основным условием продуктивной реализации изменений современного содержания школьного образования на основе знаниевой традиции является развитие дидактической компетентности учителя - его способности применять в процессе обучения различные виды знаний, технологию работы с учебным содержанием, проектировать учебные материалы, конструировать учебные тексты и эффективно использовать систему методического сопровождения деятельности учащихся.

В ходе исследования удалось решить поставленные задачи и получить основные результаты. Среди них правомерно выделить теоретические и практические результаты.

### ***Теоретические результаты:***

- *уточнено* современное определение понятия содержания школьного образования, отражающее произошедшее под воздействием социокультурных факторов изменение: от понимания содержания образования как системы предметного знания - основ наук - к пониманию его как целостной системы взаимосвязанных различных видов знаний, характеризующих общественный и личностный опыт;
- *дана* характеристика знаниевой традиции в содержании школьного отечественного образования, представляющую собой типичную для конкретного этапа развития образования совокупность определенных видов знания, образующую индивидуальный тезаурус школьника и позволяющую ученику осознать осваиваемое знание, включить его в систему собственных познавательных умений и ценностей;
- *установлена* современная видология знаний в отечественном школьном содержании образования, которая включает в себя информационные, процедурные, оценочные и рефлексивные знания, реализуемые в предметном, межпредметном и надпредметном контекстах;
- *охарактеризовано* развитие знаниевой традиции в современном содержании школьного образования под влиянием социокультурных факторов, ее структура и содержательные элементы на всех уровнях (концепций, учебного плана, учебного предмета, учебников, учебных материалов);
- *определены* особенности проявления разных видов знаний на всех уровнях современного содержания школьного образования (концептуальном, учебного предмета, учебников, учебных материалов), которые отражают ограничение предметных информационных знаний и расширение процедурных, рефлексивных знаний;
- *систематизированы* научные представления о структуре содержания учебных предметов, учебников и учебных материалов на основе предложенной видологии знаний, которые проявляются на уровнях:

- всех учебных предметов в выходе за пределы предметных научных информационных знаний, посредством расширения межпредметного, надпредметного контекстов;

- школьной учебной книги в диалоговом характере построения учебного содержания и изменении аппарата ориентировки;

- учебных материалов в изменении соотношения информационных, повествовательных и дискуссионных текстов с ростом объема дискуссионных текстов, увеличении информации о способах и методах познания, форм ее фиксации, увеличении количества ситуационных учебных задач, направленных на формирование рефлексивных, оценочных, процедурных знаний, отражающих личностный и общественный опыт педагогов и учащихся;

- *уточнен* смысл и содержательное наполнение основных принципов конструирования содержания образования: фундаментализации; гуманизации, культуросообразности;

- *охарактеризованы* тенденции системных изменений содержания современного образования на основе развития знаниевой традиции, отражающей основное изменение педагогических целей в информационном обществе;

- *выявлено* основное условие продуктивной реализации изменений знаниевой традиции в современном содержании школьного образования - развитие дидактической компетенции учителя, направленной на содействие развития ключевых компетенций ученика;

- *актуализирован* исследовательский потенциал междисциплинарного изучения проблем содержания в целях определения внешних социокультурных факторов и построения исследовательских сценариев развития образования в эпоху «экономики знаний».

***Практические результаты:***

- *определены* пути подготовки студентов и учителей к изменениям знаниевой традиции в содержании школьного образования;

- *разработана* технология работы с учебным содержанием «учебная текстология»;
- *разработаны* методические рекомендации для разработчиков элективных курсов, современных учебников;
- *разработаны* методические рекомендации для педагогов по использованию электронных учебных материалов в учебном процессе;
- *спроектирован* модуль с учебными элементами для образовательной программы повышения квалификации педагогов по темам: «основные требования к учебному плану предпрофильного обучения», «проектирование элективных курсов для профильного обучения», «проектирование модульных учебных программ».

***Результаты, полученные в ходе исследования*** могут быть использованы разработчиками современных учебно-методических комплексов для системы школьного образования; учителями при проектировании учебных материалов и в работе с современной системой методического сопровождения работы учащихся; а также в системах высшего и постдипломного педагогического образования для персонифицированной подготовки учителей к инновационным преобразованиям содержания школьного образования; результаты исследования содержат факты и выводы, которых позволяют обогатить учебный курс «Педагогика».

Проведенное исследование открывает ***новые перспективные направления*** изучения данной проблемы: междисциплинарное изучение содержания школьного образования, перспективы реализации современного содержания образования на разных ступенях школьного образования и в разных образовательных областях; специфика разработки надпредметных программ для школьного образования; современный потенциал рефлексивных (личностных) знаний учащихся, проявления взаимосвязи традиций и инноваций в содержании школьного образования, построение исследовательских сценариев развития образования в обществе «знаний».

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. **Абасов З.А.** Системный подход как методологическое направление исследования инноваций в образовании // Наука и школа. – 2001. - № 6. - С.48-53.
2. **Абдеев Р.Ф.** Философия информационной цивилизации. - М.: ВЛАДОС, 1994.- 336с.
3. **Агаев А.Г.** Наука, ее сущность и самосознание // Вопросы истории.- 1967. - № 7. - С. 102- 111.
4. **Аглуллин И.А.** Синергетическое представление социальных систем: концепция моделирования и управления // Анализ систем на пороге 21 века: теория и практика / Материалы международной конференции в 4 томах. - Т.2. - М., 1996. – С. 22- 31.
5. **Акопов Г.В., Иванова Т.В.** Феномен ментальности как проблема сознания // Психологический журнал. - Т. 24. – 2003. -№ 1.- С. 29-36.
6. **Актуальные проблемы педагогической науки (научоведческий аспект)** / Под ред. А.П. Тряпицыной.- СПб.: РГПУ, 2001.- 254с.
7. Актуальные проблемы психологии образования: Материалы втор. рег. науч.-пр. конференции.- Н. Новгород. - 2001.-271с.
8. **Акулова О.В.** Концепция системных изменений школьного процесса обучения в условиях перехода к информационному обществу. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. - 254с.
9. **Александрова Т.К.** Формирование межпредметных умений учащихся в учебной деятельности: Методические рекомендации.- Л.: ЛГПИ, 1988.- 41с.
10. **Алексашина И.Ю.** Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение: Практическая методология решения педагогических задач. – СПб.: СпецЛит, 2000. – 223 с.
11. **Алексашина И.А.** Учитель и новые ориентиры образования. Гуманизация образования как предмет теоретической рефлексии и практического освоения учителем. - СПб.: СПбГУПМ, 1997. - 153с.
12. **Амосова Т.Ю.** Ценностные ориентации, их иерархия и значение для развития коммуникативной культуры и культуры общения // Структура ценностей и истин педагогики: Материалы Всероссийской конференции молодых ученых 24-25 апреля 2002.- Уфа: БашГПИ, 2000. - С.79-82.
13. **Андреев В.И.** Педагогика творческого саморазвития.- Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1997. - 318с.
14. **Арнаутов В.В., Саранов А.М., Сергеев Н.К.** Проектирование учебно-научно-педагогического комплекса как инновационной образовательной системы. Методологический аспект: Монография. - Волгоград: Перемена, 2001. - 174с.
15. **Антонова Н.В.** Проблема личностной идентичности // Вопросы психологии. – 1996. - № 1. – С. 131-143.

16. **Арутюнов С.А.** Обычай, ритуал, традиция // Сов этнография. - 1981.- № 3. - С. 160- 168.
17. **Аръес Ф.** История ментальностей // История ментальностей в исторической антропологии. Зарубежные исследования в обзорах и рефератах. - М.: Институт всеобщей истории РАН, 1996. - С. 36-48.
18. **Асмолов А.Г., Нырова М.С.** Нестандартное образование в изменяющемся мире: культурно-историческая перспектива. - Новгород, 1993. – 24с.
19. **Аспекты модернизации российской школы:** Научно-методические рекомендации к широкомасштабному эксперименту по обновлению содержания и структуры общего среднего образования. – М.: ГУ ВШЭ, 2001. – 164 с.
20. **Астафьев Я.У.** Формирование социального знания и наук в России (XVIII-XIX вв.) // Социология образования: Труды по социологии образования. Том II. Выпуск III / Под ред. В.С. Собкина. - М.: Центр социологии образования РАО, 1994.- С.74- 91.
21. **Афанасьев Ю.Н.** Западная рационалистическая традиция. Понятие «гуманитарность». Русская университетская традиция. - М., 1999. - 231с.
22. **Бабанский Ю.К.** Как оптимизировать процесс обучения. - М., 1978. - 48с.
23. **Бабочкин П.И.** Становление жизнеспособной молодежи в динамично меняющемся обществе. - Москва, 2000. - 105с.
24. **Баграшов Э.А., Картунов А.В., Мнацакян М.О.** Межнациональные отношения: термины и определения: Словарь- справочник.- Киев, 1991. – 207с.
25. **Балл Г.А.** Теория учебных задач.- М.: Педагогика, 1990. - 184с.
26. **Баллер Э.А.** Социальный прогресс и культурное наследие. - М.: Наука, 1987. – 225с.
27. **Барнс Л.Б., Кристенсен К.Р. , Хансен Э. Дж.** Преподавание и метод конкретных ситуаций / Под ред. А. И. Наумова. - Москва, 2000. - 87с.
28. **Батракова И.С.** Теоретические основы организации педагогического процесса в современной школе. - Автореф. дисс...докт.пед.наук. - СПб., 1995. - 37с.
29. **Батищев Г.С.** Методологические аспекты формирования целостной личности // Доклады АПН РСФСР. - М., 1962.- С.30-31.
30. **Бахтин М.М.** К философским основам гуманитарных наук // Собр. соч.: в 7 т. - М., 1996. - Т.5.
31. **Бахтин М.М.** Проблема текста. Опыт философского анализа. // Вопросы литературы. – 1976. - № 10 - С.124-135.
32. **Бахтин М.М.** Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Этика словесного творчества. - М., 1979. – 281с.
33. **Бахтин М.М.** Эстетика словесного творчества.- М.: Искусство,



1979. –423с.

34. **Баиштановский В.И., Согомонов А.Ю.** Конфликт инноваций и традиций: диллемы, ценностные суждения, выбор: Научная монография. - Тюмень: Науч.центр СО АН Благотворительный фонд “Тюменьэтнос”. 1992. - 78с.
35. **Бегун В., Ляйкауф Г.** Образование в России: Словарь – справочник. – М.: Флинта: Наука, 2001. - 112с.
36. **Бейлинсон В.Г.** Арсенал образования, характеристика, подготовка, конструирование учебных изданий. - М., 1986. - 94с.
37. **Белл Д.** Грядущее индустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. - М., 1999. - 250с.
38. **Белозерова Н.Н.** Знак, слово, текст. Тюмень, 2001.- 120с.
39. **Беляева С.В.** Элективные курсы гуманитарной направленности для различных профилей обучения: учеб-метод. пособие / Под ред. Т.В. Черниковой. - М.: Глобус, 2006. - 190с.
40. **Бердяев Н.А.** Самопознание. – М.: Книга, 1991. – 446 с.
41. **Бердяев Н.А.** Смысл истории. – М.: Мысль, 1990. – 173 с.
42. **Бердяев Н.А.** Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого. – М., 1993. – 247 с.
43. **Берулава М.Н.** Состояние и перспективы гуманизации образования // Педагогика. – 1996. - №1. – С. 34-49.
44. **Беспалько В.П.** Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия).- М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО “МОДЕК”, 2002. - 352с.
45. **Беспалько В.П.** Теория учебника: Дидактический аспект. - М., 1980. – 128с.
46. **Библер В.С.** Школа диалога культур // Сов. педагогика. 1988. № 11. С. 29–34.
47. **Библер В.С.** От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. - М.: Политиздат, 1990. - 413с.
48. **Бим-Бад Б.М.** Путь к спасению: педагогическая антропология Иммануила Канта сегодня. – М., 1994. – 48 с.
49. **Бим-Бад Б.М., Петровский А.В.** Образование в контексте социализации // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 3-8.
50. **Блауберг И.В., Юдин Э.Г.** Становление и сущность системного подхода. - М., 1973.- 278с.
51. **Блонский П.П.** Избранные педагогические произведения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 695с.
52. **Богин Г.** Субстанциальная сторона понимания текста. - Тверь, 1993. - 137с.
53. **Божович Л.И.** Этапы формирования личности в онтогенезе // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1981. - 320с.
54. **Божович Л.И.** Личность и ее формирование в детском возрасте. –

- М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
55. **Болотов В.А.** Теория и практика формирования педагогического образования в России в условиях социальных перемен. - Автореф. дисс... д.п.н. - СПб, 2001. – 48 с.
56. **Болотов В.А., Исаев Е.И., Слободчиков и др.** Проектирование профессионального педагогического образования // Педагогика. - 1997.- № 4.- С.66-68.
57. **Большая Советская Энциклопедия:** В 30-х томах: Том 27 /гл. ред. А. М. Прохоров.- М.: Советская энциклопедия, 1977.- 624 с., с илл.
58. **Бондырева С.К., Колесов Д.В.** *Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества:* Учебное пособие. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2004. - 214с.
59. **Бондаревская В.Б.** Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1985. - 144с.
60. **Бондаревская Е.В.** Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания // Педагогика. – 2001. - № 1. – С. 17-24.
61. **Бондаревская Е.В.** Личностно ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. -Ростов н/Д., 1997. -28с.
62. **Бондаревская Е.В.** Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания гуманистического типа. // Образование в поисках человеческих смыслов. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 1995. - С. 11 - 27.
63. **Бондаревская Е.В.** Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – № 4. – С.11-17.
64. **Бражник Е.И.** Интеграционные процессы в современном европейском образовании. - СПб., 2001. - 164с.
65. **Булкин А.П.** Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России.- Дубна: «Феникс+», 2001. - 208с.
66. **Буянова Л.Ю.** Термин как единица логоса: Монография. - Краснодар: Куб. гос. ун-т, 2002. - 185с.
67. **Быченкова И.А., Сычева Л.С.** традиция как объект социогуманитарного познания // Науковедение. - 2001. - №2. – С. 39-51.
68. **Валицкая А.П.** Новая школа России: культуротворческая модель: Монография. / Под ред. проф. В.В. Макеева. - Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. - 146с.
69. **Валицкая А.П.** Образование в России: Стратегия выбора: Монография. - СПб: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 1998. - 127 с.
70. **Валицкая А.П., Антонова О.А., Жигалко Е.А.** Урок как событие культуры. Сценарии: Учебно-методическое пособие. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2006. - 32с.

71. **Василенко Н.В.** Интеграция знаний на основе использования новых информационных технологий в общеобразовательной школе. - Автореф. дисс....канд.пед.наук. – СПб., 2001. - 202с.
72. **Василева Н.А.** Философские аспекты мировой политики: в 2 частях. Часть I: Политико-философский анализ информационных новаций современного цивилизационного развития: Учебное пособие. - СПб.: Изд-во СПб ун-та, 2003. - 134с.
73. **Вербицкий А.А.** Контекстное обучение и становление новой образовательной парадигмы. – Жуковский: МИМ ЛИНК, 2000. – 41с.
74. **Вендровская Р.Б.** Очерки истории советской дидактики. – М., 1982. - 128с.
75. Вернадский В.И. Начало и вечность жизни / Сост., вступ.ст., коммент. М.С.Бастраковой, И.И.Мочалова, В.С.Неаполитанской. – М.: Сов. Россия, 1989. – 704с.
76. **Вернадский В.И.** Размышления натуралиста: Научная мысль как планетарное явление. - М., 1977. - 191с.
77. **Вершиловский С.Г.** Проблемы гуманизации школьного образования // Гуманизация образования: Теория. Практика / Под ред. В.Г. Воронцовой. - СПб., 1994. – С.5-12.
78. **Видт И. Е.** Культурологические основы образования. - Тюмень, 2002. - 164с.
79. **Визгин В.П.** Ментальность и менталитет // Современная западная философия: Словарь. - М.: Политиздат, 1991. – С. 175-176.
80. **Вишнякова О.Д.** Язык и концептуальное пространство: На материале современного англ. яз.: Монография.- М.: МАКСПРЕСС, 2002. - 380с.
81. **Возрастная и педагогическая психология** / Под ред.А.В. Петровского. - М., 1973. - С. 165-192.
82. **Волкова П.С.** Риторические модели гуманитарного образования: Монография. - М., 2001. - 192с.
83. **Волов В.Т., Волова Н.Ю.** Информационно-коммуникационные технологии как инструмент реализации педагогических инноваций XXI века// [http://www.conf.muh.ru/010305/doc/volov\\_volova.do](http://www.conf.muh.ru/010305/doc/volov_volova.do).
84. **Волченко В.Н.** Миропонимание и экоэтика XXI века. Наука – Философия – Религия. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э.Баумана, 2001. – 432с.
85. **Вопросы конструирования содержания общего среднего образования.** – М., 1980. - 95с.
86. **Вопросы совершенствования школьного учебника.** – М., 1975.- 127с.
87. **Ворошилова Л.И.** Инновации в отечественной педагогике начала 20 века (на материале теории свободного воспитания): Учебное пособие. - Комсомольск-на Амуре: Изд-во Комсомольского-на Амуре гос. пед. Ун-та, 2001. - 145с.

88. *Вузовская учебная книга: Типология стандартизация, компьютеризация: Учебно.-метод. пособие в помощь авторам и редакторам.* - М.: Логос: Московский государственный университет печати, 2000. - 255с.
89. *Выбор в современной школе* / Под ред. А.П. Тряпицыной. - СПб.: ТОО «Водолей», 2002. - 343с.
90. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. - М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 534 с.
91. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений. Т.3. – М.: Педагогика, 1983.– 367с.
92. *Вяткин Б.А., Хотинец В.Ю.* Этническое самосознание как фактор развития индивидуальности // Психологический журнал. - 1996.- Т. 17. - № 5. – С. 71-75.
93. *Гагаев П.А.* Западники и славянофилы в отечественной педагогике // Педагогика. - 2001. - № 1. - С. 58-59.
94. *Газман О.С.* Воспитание: цели, средства, перспективы // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 221-237.
95. *Гаязов А.С.* Образование и образованность гражданина в современном мире. - М.: Наука, 2003. - 256с.
96. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). - М.: Изд-во "Совершенство", 1998. - 608 с.
97. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. - М.: Школа-Пресс, 1995. - 448с.
98. *Гинецинский В.И.* Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии. - Л., 1989. - 87с.
99. *Гинецинский В.И.* Основы теоретической педагогики: Учеб. пособие. – СПб.: СпбГУ, 1992. – 154 с.
100. *Глобализация, федерализм и региональное развитие: Сб. тезисов* / Под ред. В.Н. Турченкова, Г.Ф. Шаfranова. - Тюмень: Изд-во ТГУ, 2001. - 168с.
101. *Глобальное общество и Россия: тенденции эволюции и последствия* // Мат-лы междунар. науч. Конференции 29-30 ноября 2001. / Под ред. Ю.П. Савельева. - СПб, 2001. – 50с.
102. *Головинская Е.В.* Воспитание толерантности подростков в процессе межкультурного общения (На примере ассоциированных школ ЮНЕСКО): Дис. ... канд. пед. наук : - СПб., 2005.- 227 с.
103. *Головко В.А.* Педагогические средства модернизации содержания образования на основе информационно-педагогического проектирования. - Дисс. .... к.п.н. - Ростов - на - Дону, 2002. – 116 с.
104. Горбунова Е. Трудовая школа // Свободное воспитание. - 1918. - № 6-7. - С. 9-29.
105. *Горшкова В.В.* Педагогика диалога. Инновационные образовательные технологии: Учебное пособие. – Комсомольск-на-

- Амуре: Изд-во гос. пед. ин-та. – 1997. – 125 с.
106. **Гостев Р.Г.** Глобализация, Россия: реалии и мифы, противоречивые тенденции. – М.: “Еврошкола”; Воронеж: “Выход”, 2002. – 80 с.
  107. **Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика /** Под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.В. Рыжакова. - М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2002. - 384с.
  108. **Грабельных Т.И.** Концепция ментальности в закрытых социальных пространствах: Монография. - М.: Прометей, 2000. - 285с.
  109. **Граус Ф.** Ментальность в средневековье // История ментальностей в исторической антропологии: Зарубежные исследования в обзорах и рефератах. - М.: Институт всеобщей истории РАН, 1996. - С.79-80.
  110. **Гришунин А.Л.** Исследовательские аспекты текстологии. - М.: Наследие. - 1998. - 416с.
  111. **Громцева А.К.** Формирование у школьников готовности к самообразованию. - М.: Просвещение, 1983. - 144с.
  112. **Грякалов А.А., Романенко И.Б., Стрельченко В.И.** Философия человека и антропология образования: Монография / Науч.ред. О.П. Елисеев. – Печ. М: АПК и ППРО, 2007. - 212с.
  113. **Гунич В.Н., Баранчев В.П., Устинов В.А., Ляпина С.Ю.** Управление инновациями. – М., 2000. - 112с.
  114. **Гуревич А., Вовель М., Рожанский М.** Ментальность // Опыт словаря нового мышления / Под общ. ред. М. Ферро и Ю.Афанасьева М.: Прогресс, 1989. - С.454-455.
  115. **Гусинский Э.Н.** Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. - М.: Школа, 1994. - 269с.
  116. **Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И.** Введение в философию образования. - М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. - 224с.
  117. **Давыдов В.В.** Теория развивающего обучения. - М.: ИНТОР, 1996. - 554с.
  118. **Данилов М.А.** Процесс обучения в советской школе. - М.: Учпедгиз, 1960. - 299с.
  119. **Данилюк А.Я.** Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств. - Автореф. дисс. ... д.п.н. – Ростов-на-Дону, 2001. - 37с.
  120. **Дабагян А.В., Михайличенко А. М.** Некоторые проблемы реформирования системы образования. – Харьков: Форт, - 2001. - 320с.
  121. **Данильченко В.М.** Педагогические технологии и образовательные системы в США: Метод. пособие. - Комсомольск-на Амуре, 1997. - 36 с.

122. *Данилюк А.Я.* Теория интеграции образования. - Ростов- н/Д: Изд-во рост. пед. ун-та, 2000. - 440с.
123. *Даниэльян Я.В.* Развитие представлений о функциях школьного учебника в отечественной педагогике второй половины XX – начале XXI века. - Дисс. ... канд.пед.наук, - СПб., 2009. - 177с.
124. *Дегтярева Р.В.* Глобализация общественных процессов в XX в.: Лекции и мат-лы к ней. - СПб.: Нестор, 2001. - 57с.
125. *Дидактика средней школы:* Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М.Н. Скаткина .- М.: Просвещение, 1982.- 101с.
126. *Дилеммы глобализации.* Социумы и цивилизации: иллюзии и риски: Монография. – М.: Вариант, 2001. - 528с.
127. *Димухаметов В.С.* Научно-методическое обеспечение повышения квалификации педагогов: Монография.- Челябинск: Изд-во ООО фирмы «АТАКОСО» , 2005.- 223с.
128. *Дискуссия об отношении науки и учебного предмета* // Советская педагогика. – 1965. – №7. – С.12-45.
129. *Днепров Э.Д.* Современная реформа образования в России: исторические предпосылки, теоретические основания, этапы подготовки и реализации. – Докл. докт. пед. наук. - СПб., 1994. - 88с.
130. *Добросклонская Т.Г.* Вопросы изучения медиатекстов: Опыт исследования современной английской медиа речи. - М.: МАКСПресс, 2000. - 288с.
131. *Дубров Я.А.* Три временная спираль эволюции // Соционика, ментология и психология личности / Под ред. А.В. Буканова. - Киев 2006. - № 3. - С. 5 - 9.
132. *Донцов А.И., Стефаненко Т.Г., Уталиева Ж.Т.* Язык как фактор этнической идентичности // Вопросы психологии. - 1997. - № 4. - С. 75-86.
133. *Душина И. В.* Роль учебника географии в формировании у школьников умений и навыков самостоятельного учебного труда // Проблемы и использования учебника в преподавании географии: Сб. науч. тр. / Под ред. Н.Н. Егоровой. - М.: Изд-во АПН СССР, 1984. - 84с.
134. *Ежеленко В.Б.* Новая педагогика. Теория и методика педагогического процесса: Учеб. пособ. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 1999. - 246с.
135. *Ершова Т. В.* Информационное общество и развитие России // Информационные ресурсы России. — 2001. — № 3 (58).
136. *Жуков В.И.* Российское образование: истоки, традиции, проблемы. – М.: Изд-во МГСУ “Союз”, 2001. - 848 с.
137. *Журавлев И.К.* Дидактические основы построения учебного предмета общеобразовательной школы. - Автореф. дисс... д.п.н. - М., 1990. - 58с.

138. **Журавлев И.К., Зорина Л.Я.** Дидактическая модель учебного предмета // Новые исследования в педагогических науках. – 1979. – №1(33). – С. 20-23.
139. **Журавлев И.К., Зорина Л.Я., Лернер И.Я.** Дидактическая концепция содержания базового образования / Под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. - М., 1993.- С. 162-210.
140. **Загашев И.О., Заур-Бек С.И.** Критическое мышление: технология развития. - СПб: Изд-во «Альянс «Дельта», 2003. - 284с.
141. **Загашев И.О., Заур-Бек С.И., Муштавинская И.В.** Учим детей мыслить критически. - СПб: Изд-во «Альянс «Дельта», 2003. - 192с.
142. **Загвязинский В.И.** Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192с.
143. **Загвязинский В.И.** Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982.- 160с.
144. **Загвязинский В.И. , Астаханов Р.** Методология и методы психолого-педагогического исследования.- М.: Академия, 2001. - 208с.
145. **Заур-Бек Е.С.** Основы педагогического проектирования. Учебное пособие для педагогического бакалавриата. - СПб., 1995. - 234с.
146. **Заур-Бек Е.С., Казакова Е.И.** Педагогические ориентиры успеха (актуальные проблемы развития образовательного процесса): Методические материалы к обучающим семинарам. - СПб., 1995. - 64с.
147. **Зайнетдинов А.Ш.** Текст как продукт учебно-речевой деятельности: Уч-метод материалы к спецкурсу для студентов. - Стерлитамак, 2001.- 113с.
148. **Зеленцова А.В.** Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект). - Автореф. дис... к.п.н. – Волгоград, 1996. - 21с.
149. **Запесоцкий А.С.** Образование: философия, культурология, политика. - М.: Наука, 2002. - 456с.
150. **Зарецкий В.К., Зув В.М., Савельев А.Я., Куктина И.Г.** Образование для всех: оценка 2000. - М.: НИИВО, 2000. – 232с.
151. **Зверев А.Л.** Национальные интересы России как фактор формирования новой общегосударственной идентичности // “Новая” Россия: национальные интересы в глобальном контексте: Мат-лы Рос. межвузовской научн. конф. 7-8 дек. 2001г. / Под ред. А.Б. Шатилова. – М., 2001. – С. 56-61.
152. **Зимняя И.А. и др.** Общая культура человека в системе требований Государственного образовательного стандарта. - М., 1999. - 67с.

153. **Зинченко В.П.** Образование. Мышление. Культура // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. - М.: Педагогика, 1989. - С. 90-102.
154. **Зинченко В.П.** Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): Уч. пособие. - М.: Гардарики, 2002. -431с.
155. **Зиятдинова Ф.Г.** Социальные проблемы образования. - М.: Российский гос. гуманитар. ун-т, 1999. - 282с.
156. **Зорина Л.Я.** Программа – учебник - учитель. - М.: Знание, 1989. - 80с.
157. **Зуев Д.Д.** Некоторые проблемы структуры школьного учебника // Проблемы учебника биологии в средней школе: Сб. науч. Статей / Под ред. Д.И. Трайтака. - М.: Просвещение, 1975. – С. 7-18.
158. **Зуев Д.Д.** Школьный учебник. - М., 1983. - 240с.
159. **Иванов Е.В.** Феномен свободы в педагогике: Монография. - Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. - 208с.
160. **Извозчиков В.А.** Школа информационной цивилизации: «Интеллект – XXI»: Над чем думать, что знать и что делать директору школы / Под общей ред. В.А. Извозчикова.- М.: Просвещение, 2002. - 108с.
161. **Изучение знаний и умений учащихся в рамках Международной программы PISA.** Общие подходы / Под ред. Г.С. Ковалевой.- М., 1999. – 82с.
162. **Иванов А.И.** Проблемы школьного учебника по трудовому обучению учащихся (дидактический аспект). - М., 1989. - 138с.
163. **Иванов Д.И.** Экспертиза в образовании: краткое содержание основных понятий, терминов и подходов: Уч-методич. пособие. - М.: АПК и ПРО, 2003. - 28с.
164. **Ильенков Э.В.** Философия и культура. - М.: Политиздат, 1991. - 464 с.
165. **Ильин В.С.** Формирование личности школьника (целостный процесс). – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
166. **Ильинский И.М.** Образовательная революция. - М.: Изд-во Моск. гуманитар.- социал. академии, 2002. - 592с.
167. **Инновации в образовании:** Сб. науч. трудов / Под ред. Н.Н. Егоровой. - М.: АПК и ПРО, 2001. - 207с.
168. **Инновационные процессы в образовании** // Интеграция российского и западноевропейского опыта. - СПб.: РГПУ, 1997. - 285с.
169. **Инновационные процессы в педагогической практике и образовании** / Под ред. Г.Н. Прозументовой. - Барнаул – Томск, Алтайская Академия экономики и права, 1997.- 128с.



170. **Иноземцев В.Л.** Наука, личность и общество в постиндустриальной действительности // Российский химический журнал. - 1999. - №.6 - С.13-32.
171. **Информационная культура в структуре новой парадигмы образования** // Сб. статей / Науч. ред. Н.И. Гендина. - Кемерово: Кемеровская гос. академия культуры и искусств, 1999. - 181с.
172. **Исаев В.В., Немчин А.М.** Общая теория социально-экономических систем: Уч. пособие. – СПб: Изд. дом “Бизнес-пресса”, 2002. – 176с.
173. **Кабатченко М.В.** Концепция педагогики мира и ее роль в формировании планетарного сознания / Образование в развивающемся мире: Интеграционный подход к развитию планетарного сознания / Под ред. И. Ю. Алексашиной. – СПб., 1997. – С. 25-34.
174. **Каган М.С.** Философия культуры. – СПб.: ТОО Т.К «Петрополис», 1996. - 416с.
175. **Каган М.С.** Философская теория ценности. – СПб: ТОО Т.К. «Петрополис», 1997.- 205с.
176. **Каган М.С.** Человеческая деятельность. Опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1974. - 328с.
177. **Казакова Е.И.** Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-организационный подход). – Дис....докт.пед.наук. - СПб., 1997. - 390с.
178. **Казакова Е.И., Тряпицына А.П.** Диалог на лестнице успеха (школа на пороге нового века). - СПб., 1997. - 160с.
179. **Каиров В.М.** Традиции и исторический процесс. / Рос. Акад. Управления. – М.: Луч, 1994. – 188с.
180. **Как преподавать студентам, которые не хотят учиться?** // ALMA MATER. - 1999. - № 10. – С.34-40.
181. **Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли:** Пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. - М.: Просвещение, 2008. - 151с.
182. **Калашников А.Г.** Проблема индустриально-трудовой школы ближайшего будущего. - М.: Наркомпрос, 1919. - 120с.
183. **Калинина Н.Ф. и др.** Лики ментальности и поле политики: Монография / Под ред. Н.Ф. Калинина, Е.В.Черного, А.Д. Шоркина. – Киев: Агропромвидав, Украина, 1999. - 184с.
184. **Калмыкова З.И.** Выступление на заседании круглого стола «Психолого-педагогические проблемы создания и использования учебника» // Вопросы психологии. - 1983. - № 6. – С. 59-62.
185. **Каспаржак А.Г.** Педагогические основы обновления содержания образования в современных социально-экономических условиях. - Дисс. .... д.п.н. в форме науч. доклада. – М., 1995. - 46 с.

186. **Каптерев П.Ф.** Образовательный процесс — его психология /Избранные педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1982. - С. 341- 348.
187. **Кастельс М.** Информационная эпоха: экономика, общество и культура / Под науч. ред. О.И.Шкаратана. — М., 2000. — 606 с.
188. **Квалификационные характеристики должностей научно-педагогического состава.** - Тюмень, 1995.- 98с.
189. **Кириллова Г.Д.** Процесс развивающего обучения как целостная система. - СПб.: Образование, 1996. - 135с.
190. **Кирсанов А.А.** Индивидуализация учебной деятельности школьников. - Казань, 1980. - 123с.
191. **Кирьякова А.В.** Ориентация школьников на социально значимые ценности // Теория и диагностика. - Л., 1991. - С. 178-235.
192. **Кларин М.В.** Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). — Рига, НПЦ “Эксперимент”, 1998. - 180с.
193. **Кларин М.В.** Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. — М.: Наука, 1997. - 223с.
194. **Кларин М.В.** Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта. — М.: Знание, 1989. - 75с.
195. **Клинберг Л.** Проблемы теории обучения: Пер с нем. - М., 1984. - 194с.
196. **Князева Е.Н., Курдюмов С.П.** Синергетика: начала нелинейного мышления // Общественные науки и современность. - 1993. - №2. - С.38-51.
197. **Ковалев А.М.** Изменяющийся и самоорганизующийся мир. - Т.2.- М., 1999. - 397с.
198. **Ковалева Т.М.** Инновационная школа: аксиомы и гипотезы. - М.: Воронеж. - 2003. - 256с.
199. **Ковалевская М.Н.** Пути совершенствования учебников географии и методики работы с ними // Проблемы и использования учебника в преподавании географии: Сб. науч. трудов / Под ред. Н.Н. Егоровой. - М.: Изд-во АПН СССР, 1984. - С. 34-41.
200. **Ковалевская М.Н.** Школьные учебники географии как методическая система // Научные основы построения учебников географии: Сб. науч. Трудов / Под ред. М.К.Ковалевской. — М., 1979. — С.12-18.
201. **Коган В.З.** Человек в потоке информации. - Новосибирск, 1981. - 177с.
202. **Козловский В.В., Уткин А.И., Федотова В.Г.** Модернизация от равенства к свободе. - СПб.: Изд-во СПбГУ, 1995. - 278с.
203. **Козырев В.А.** Гуманитарная образовательная среда педагогического университета. - СПб.: Изд-во С.-Петербур.ун-та, 1999. - 116с.

204. **Колесникова И.А.** Основы технологической культуры педагога: Научно-методическое пособие для системы повышения квалификации работников образования. - СПб.: Изд-во "Дрофа", 2003. - 285с.
205. **Колесникова И.А.** Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. - СПб., 1999. - 288с.
206. **Колесов В.В.** Жизнь происходит от слова. - СПб.: "Златоуст", 1999. - 368с.
207. **Кондрашин И.И.** Истины Бытия в зеркале сознания. - М.: МЗ Пресс, 2001. - 528с.
208. **Константиновский Д.Л., Хохлушкина Ф.А.** Школа вчера и сегодня (с точки зрения социологии) // Педагогика. - 2000. - № 1. - С.32-39.
209. **Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования** // Учительская газета. - 2002. - № 2. - С. 2-6.
210. **Концепция структуры и содержания общего среднего образования (12 –летняя школа)** // На пути к 12 – летней школе: Сборник научных трудов / Под ред. Ю.И.Дика, А.В.Хуторского. М.: ИОСО РАО. 2000. - С. 9 - 21.
211. **Корнетов Г.Б.** Современная педагогика в поисках гуманистической парадигмы // Новый педагогический журнал. - 1996. - № 1. - С. 21-27.
212. **Корнилов О.А.** Языковые картины мира как производные национальных менталитетов: Монография. – М.: МААЛ, 1999. - 349с.
213. **Кравченко А.В.** Знак, значение, знание. - Иркутск, 2001. - 261с.
214. **Краевский В.В.** Инновации и традиции – два полюса мира образования // Международный психолого-педагогический журнал «Magister». - 2000. - №1. – С.1-12.
215. **Краевский В.В.** Методология педагогики. - Чебоксары, 2001. - 244с.
216. **Краевский В.В.** Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ). - М., 1977. - 264с.
217. **Краевский В.В.** Содержание образования: вперед к прошлому. - М., 2001. - 17с.
218. **Краевский В.В., Лернер И.Я.** Дидактические основания определения содержания учебника // Проблемы школьного учебника. - Вып. 8. - М., 1980. - С.34-49.
219. **Краевский В.В., Хуторской А.В.** Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. - 2003. - № 2. - С.3-10.
220. **Крылова Н.Б.** Культурология образования. - М.: Народное образование, 2000. - 272с.
221. **Кугель С.А., Лысова М.Ю.** Профессиональный рост преподавателей вузов: Проблемы исследования и управления /

- Международная школа социологии науки и техники. Поволжский технологический институт сервиса. - СПб.: Тольятти, 1994. - 143с.
222. **Кузнецов В.В.** Самоидентификация – язык самопознания // Языки культуры: история и современность: Сб. науч.тр. – СПб.: СПбГИЭУ, 2001. – С. 137-149.
223. **Кузнецова Н.А.** Понимание учебного текста как дидактическая проблема: Монография. – Барнаул: Изд-во АГУ, 1998. – 84 с.
224. **Кулибина Н.В.** Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. - СПб: Златоуст, 2001. - 264с.
225. **Кульневич С.В.** Педагогика личности от концепций до технологий: Учеб.-практ. пособие для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. – Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001 - 160 с.
226. **Кульпина В.Г.** Лингвистика цвета: термины цвета в польском и русском языках / Факультет ин. яз. МГУ им. М.В. Ломоносова.- М.: Московский Лицей, 2001. - 470с.
227. **Культурная идентичность и глобализация:** Доклады и выступления. 5-й Международный филологический симпозиум “Диалог цивилизации: Восток-Запад”, 27-28 апреля, 4-5 мая 2001г., Москва / Под ред. Н.С. Кирабаева, А.В. Семушкина, Ю.М. Почты, С.А. Нижникова. - М.: Изд-во РУДН, 2002. - 286с.
228. **Кулюткин Ю.Н.** Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ. - СПб., 2001. - 83с.
229. **Кулюткин Ю.Н.** Педагогическая задача // Творческая направленность деятельности педагога. - Л., 1978. - С.11-18.
230. **Кун Т.** Структура научных революций. – М., 1975. - 27с.
231. **Куписевич Ч.** Основы общей дидактики / Пер. с польского О.В. Долженко. – М.: ВШ, 1986.- 367с.
232. **Купцов В.И.** Образование, наука, мировоззрение и глобальные вызовы XXI века / В.И. Купцов. - СПб.: Алетейя, 2009. - 428с.
233. **Курашов В. И.** Философия: Человек и смысл его жизни.- Казань: КГТУ, 2001. - 351с.
234. **Ладыжец Н. С.** Философия и практика университетского образования: Учебник. - Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1995. - 256с.
235. **Лазарев В.С.** Системное развитие школы. - М.: Педагогическое общество России, 2003. - 304с.
236. **Лакатос И.** Методология научных исследовательских программ // Вопросы философии. - 1995.- № 4. – С. 135-154.
237. **Лебедев О.Е.** Анализ педагогических проблем: Методический практикум. - Л., 1990. - 39с.
238. **Лебедев О.Е.** Образованность учащихся как цель образования и образовательный результат // Контроль качества и оценка в

- образовании: Материалы международной конференции. - СПб., 1998. - С. 113-129.
239. *Лебедев О.Е., Неупокоева Н.И.* Цели и результаты школьного образования: Методические рекомендации. - СПб.: СПГУПМ, 2001. - 52с.
240. *Левитес Д.Г.* Практика обучения: современные образовательные технологии. - Москва.- Воронеж, 1998. - 288с.
241. *Леднев В.С.* Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. - М.: МГАУ, 2002. - 120с.
242. *Леднев В.С.* Содержание общего образования. – М., 1980. - 264с.
243. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975. - 304с.
244. *Лернер И.Я.* Методологические проблемы дидактической теории построения учебника // Каким быть учебнику: дидактические принципы построения / Под ред. И.Я. Лернера, Н.М. Шахмаева. - Ч.1. М., 1992. – С.80-128.
245. *Лернер И.Я.* Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам. - М., 1972. - 43с.
246. *Лернер И.Я.* Состав содержания общего образования и его системообразующие факторы // Теория содержания общего среднего образования и пути его построения / Под ред. В.В.Краевского. – М., 1978. – С.137-160.
247. *Лернер И.Я.* Философия дидактики и дидактика как философия. – М.: Изд-во РОУ, 1995. - 44с.
248. *Лешкевич Т.Г.* Философия науки: традиции и новации: Учебное пособие для ВУЗов. - М.: Изд-во ПРИОР, 2001. - 428с.
249. *Лингвосинергетика: проблемы и перспективы:* Мат-лы второй школы-семинара 2.07.2001г. / Под ред. В.А. Пищальниковой. -Барнаул: Изд-во ААЭП, 2001. - 136с.
250. *Личностно ориентированное образование:* феномен, концепция, технологии: Монография. – Волгоград: Перемена, 2000. - 148с.
251. *Лобанова Г.А.* Дидактические основы реализации эмоционально-ценностного компонента содержания образования. - Дисс.... к.п.н. – М., 2001. - 227с.
252. *Логвинов И.И.* Философия образования и педагогика: точка зрения дидакта // Педагогика. - 1997. - №3. - С.105-110.
253. *Лосев А.Ф.* Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. - 525с.
254. *Лотман Ю.М.* Культура и взрыв. - М., 1992. - 270с.
255. *Лотман Ю.М.* Семиосфера. – СПб.: «Искусство – СПб», 2000. - 704с.
256. *Лошкарева А.Н.* Рекомендации о развитии общих учебных умений и навыков школьников.- М., - 1984. -18с.

257. *Лузина Л.М.* Понимание как духовный опыт (о понимании человека). - Псков, 1997. - 168с.
258. *Лукашук И.И.* Глобализация, государство, право. XXI век. – М.: Спарк, 2000. - 279с.
259. *Луначарский А.В.* О народном образовании. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. - 559с.
260. *Макареня А.А., Кривых С.В.* Педагогическая антропозология. - Ч.1. Теоретические основы. – Новокузнецк: ИПК, 2000. – 191с.
261. *Максаковский В.Н.* Пути совершенствования школьного учебника географии // Проблемы и использования учебника в преподавании географии: Сб. науч. трудов / Под ред. Н.Н. Егоровой. - М.: Изд-во АПН СССР, 1984. – С.84-92.
262. *Максимов Н.А.* О требованиях к изложению материала к учебнику // Проблемы использования учебника в преподавании географии: Сб. науч. трудов / Под ред. Н.Н. Егоровой. - М.: Изд-во АПН СССР, 1984.- С.92-97.
263. *Максимова В.Н.* Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы. - М.: Просвещение, 1987. - 106с.
264. *Максимова В.Н.* Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения. - М.: Просвещение, 1984. - 124с.
265. *Мамардашвили М.К.* Как я понимаю философию. - М.: Прогресс, 1992. - 415с.
266. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. - М.: Смысл, 1999. - 425с.
267. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и в обучении. – М., 1972. – 249с.
268. *Махмутов М.И.* Проблемное обучение. - М., 1975. - 367с.
269. *Межнациональные отношения.* Термины и определения: словарь–справочник / Под ред. Э.А. Баграшова, А.В. Картунова, М.О. Мнацаканяна. - Киев, 1991. - 356с.
270. *Мелюхин И.С.* Информационное общество: истоки, проблемы, тенденции развития. - М.: Изд-во МГУ, 1999. – 208с
271. *Менчинская Н.А.* Психологические вопросы развивающего обучения и новые программы // Советская педагогика. - 1968. - № 6. – С.21-38.
272. *Менчинская Н.А.* Психология усвоения знаний в школе. - М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. - 348с.
273. *Метод проектов в технологическом образовании школьников:* Материалы Международного семинара. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. - 178с.
274. *Методологические проблемы развития педагогической науки /* Под ред. П.Р. Атутова и др. - М.: НИИ общей педагогики, 1985. - 236с.

275. *Методы системного педагогического исследования* / Под ред. Н.В. Кузьминой. - Л: ЛГУ, 1980. - 204с.
276. *Мид М.* Культура и мир детства. - М., 1988. – 439с.
277. *Микк Я.А.* Оптимизация сложности учебного текста: в помощь автору и редактору. - М., 1981. - 119с.
278. *Михайлова Н.Н., Юсфин С.М.* Педагогика поддержки. - М., 2001. - 99с.
279. *Моделирование педагогических ситуаций:* Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М., 1981. - 120с.
280. *Модернизация общего образования:* вариативный личностно направленный учебный план школы / Под ред. проф. В.В. Лаптева, проф. А.П. Тряпицыной. - СПб.: Изд-во “Союз”, 2002. - 95с.
281. *Модернизация общего образования:* оценка образовательных результатов: Книга для учителя / Под ред. проф. В.В. Лаптева, проф. А.П. Тряпицыной. - СПб.: Изд-во “Союз”, 2002. - 112с.
282. *Моисеев Н.Н.* Информационное общество как этап новейшей истории // Свободная мысль. - 1996. - №1. - С. 76-82.
283. *Моль А.* Теория информации и эстетическое восприятие. - М.: Изд-во «Мир», 1966. - 351с.
284. *Монахов В.М.* Как создать школьный учебник нового поколения // Педагогика. - 1997. - № 7. - С. 19-24.
285. *Минченков Е.Е.* Научно-методические основы отбора содержания и структурирования школьного курса химии. - Автореф.дисс... д.п.н. - М., 1987. - 39с.
286. *Моносзон Э. И.* Содержание образования в советской школе. - М.: АПН, 1954. - 244с.
287. *Ногах Муксин* Самобытность арабо-мусульманской культуры в понимании Заки Нагиба Махмуда // Культурная идентичность и глобализация: Доклады и выступления. 5-й Международный филологический симпозиум “Диалог цивилизации: Восток-Запад”, 27-28 апреля, 4-5 мая 2001г., Москва / Под ред. Н.С. Кирабаева, А.В. Семушкина, Ю.М. Почты, С.А. Нижникова. - М.: Изд-во РУДН, 2002. - С.125-129.
288. *Найт Дж. Р.* Философия и образование. Часть II. - СПб.: Анима, 2000. - 76с.
289. *Научные основы построения учебников географии:* Сб. науч. Трудов / Под ред. М.К.Ковалевской. – М., 1979. - 123с.
290. *Национальный менталитет и языковая личность:* Межвузовский сборник науч. тр. / Пермь: Пермский ун-т, 2002. - 232с.
291. *Никандров Н. Д.* Современная высшая школа капиталистических стран. - М.: Высшая школа, 1978. – 79с.

292. **“Новая” Россия:** национальные интересы в глобальном контексте: Мат-лы Рос. межвузовской научн. конф. 7-8 дек. 2001г. / Под ред. А.Б.Шатилова. - М., 2001. - 256с.
293. **Новая экономика – шанс для России:** Тезисы / Кузьминов Я.И., Яковлев А.А., Гохберг Л.М., [ и др.]: препринт WP5/2003/01. - М.: ГУ ВШЭ, 2003. - 39 с.
294. **Новик И.Б., Абдуллаев А.Ш.** Введение в информационный мир. - М., 1991. - 400с.
295. **Новиков А. М.** Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия, векторы развития. - 2-е издание. - Чебоксары: Изд-во чуваш. института, 2001. - 264с.
296. **Новиков Д.А.** Модели и механизмы управления развитием региональных образовательных систем. - М., 2001. - 83с.
297. **Новичков В.Б.** Концепция создания регионального учебного курса // Педагогика. – 2000. - № 4. - С. 8 -13.
298. **Новое педагогическое мышление** / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – 280с.
299. **Новые ценности образования:** культурная и мультикультурная среда школ / Под ред. Н.Б. Крыловой. Выпуск 4. – М.: «Инноватор», 1996. – 184с.
300. **Новый стандарт общего образования.** На пути к общественному договору. Режим доступа: [http://standart.edu.ru/default.asp?ob\\_no=2189](http://standart.edu.ru/default.asp?ob_no=2189).
301. **Обновление и стабильность в современном обществе** / Общ. ред. А. Толкина. - М.: Изд-во “Весь мир”, 2000. -368с.
302. **Образование:** историко-культурные основания и перспективные направления развития: Уч. Пособие / Под ред. И.Д. Лельчицкой, И.Ф. Комогорцевой. - Тверь: ТГУ, 2003. - 246с.
303. **Образовательная программа – маршрут ученика** / Под ред. А.П. Тряпицыной. - СПб, 2000. – 228с.
304. **Образовательные результаты** / Под ред. О.Е. Лебедева. - СПб.: Специальная литература, 1999. - 135с.
305. **Образовательные стандарты.** Материалы Международного семинара «Разработка образовательных стандартов в демократическом обществе». – СПб.: Образование, 1995. – 166с.
306. **Образовательный процесс в начальной, основной и старшей школе:** Рекомендации по организации ОЭР. - М.: Сентябрь, 2001.- 240с.
307. **Образовательные стандарты Высшей школы; сегодня и завтра:** Монография / Под ред. В.И. Байденко. - М., 2001. - 206с.
308. **Обучение на протяжении всей жизни в условиях новой экономики** (Серия «Актуальные вопросы развития образования»). – М.: Алекс, 2006. - 264с.



309. **Овчинников В.Г.** Об одном подходе к смысловому анализу естественных текстов // Научно-техническая информация. - 1967. - № 7. – С. 24-29.
310. **Огородников И.Т.** Методика изучения эффективности урока по основам наук в школе. - М., 1959. - 28с.
311. **Оконь Л.** Введение в общую дидактику. – М., 1990. - 382с.
312. **Организация самостоятельной работы студентов по педагогике: развитие профессиональных компетенций:** Учебно-методический комплекс. Ч. I Под ред. А.П. Тряпицыной. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009.- 167с.
313. **Основы дидактики** / Под ред. Б.П. Есипова. - М., 1967. - 472с.
314. **Открытое образование – стратегия XXI века для России** / Под общ. ред. В.М. Филиппова, В.П. Тихомирова. - М.: Изд-во МЭСИ, 2000.- 356с.
315. **Очерки методологии познания социальных явлений.** - М., 1970. - 344с.
316. **Педагогика открытости и диалога культур** / Под ред. М.И. Певзнера, В.О. Букетова, О.М. Зайченко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. - 265с.
317. Педагогика+ТРИЗ: Сб. статей для учителей, воспитателей и менеджеров образования / Под ред. А.А. Гина. - М.: Вита-Пресс, 2001. - 80с.
318. **Педагогические проектирования образовательных систем нового вида:** Монография / Под ред. А.П. Тряпицыной. - СПб., 1995. - 171с.
319. **Перминова Л.М.** Содержание образования с позиции самоидентификации личности // Педагогика. - 1997. - № 3. – С.36-39.
320. **Перминова Л.М.** Теоретические основы конструирования содержания школьного образования. - Автореф. дисс... д.п.н. – М., 1995. – 38с.
321. **Петербургская школа: образовательные программы** / Под ред. О.Е. Лебедева. - СПб.: Специальная литература, 1999. - 182с.
322. **Печчеи А.** Человеческие качества. – М.: Прогресс, 1985. - 312с.
323. **Пидкасистый П.И.** Самостоятельная деятельность учащихся. - М., 1972. - 184с.
324. **Пивчук Е.А.** Подготовка учителя к надпредметному обучению в условиях современной школы. - Автореф. дисс... к.п.н. – СПб., 2008. – 24с.
325. **Пинский А.А.** Образование свободы и несвобода в образовании. - М., 2001. - 232с.
326. **Писарский П.С., Собкин В.С.** Учитель и старшеклассник в мире художественной культуры. - М.: Центр социологии образования РАО, 1997. - 96с.

327. **Пискунова Е.В.** Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: Монография. - СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. - 324с.
328. **Пичугина Г.В.** Образовательная область “технология” каким быть учебнику // Педагогика. - 2003. - № 3. - С. 44-51.
329. **Погаевская А.С.** Анализ методического аппарата учебников географии для 5 класса за последние 30 лет // Проблемы использования учебника в преподавании географии: Сб. науч. трудов / Под ред. Н.Н. Егоровой. - М.: Изд-во АПН СССР, 1984. - 84с.
330. **Полани М.** Личностное знание. - М.: Прогресс, 1985. - 344 с.
331. **Постдипломное педагогическое образование:** проблемы качества: Научно-методическое пособие / Под общ.ред. С.Г.Вершловского. – СПб.: Специальная литература. - 2003. - 272с.
332. **Поташник Е.С.** Реформа российского образования и проблема общечеловеческих ценностей // Россия и проблемы глобализации: Мат-лы III–й регион. науч. конференции. - Н.Новгород: НКИ, 2002. - 344с.
333. **Преподавание дисциплин гуманитарного и эстетического циклов.** – СПб.: СпецЛит., 1999. - 204с.
334. **Преподавание дисциплин естественно-математического цикла.** – СПб.: СпецЛит., 1999. - 93с.
335. **Прикот О.Г.** Лекции по философии педагогики. – СПб.: Изд-во ТВПинк, 1998. - 163с.
336. **Проблемы гуманитаризации образования:** Сборник научных статей. – СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 1999. - 95с.
337. **Проблемы методологии системного исследования.** - М., 1970. - 455с.
338. **Проблемы учебника биологии в средней школе:** Сб. науч. статей / Под ред. Д.И. Трайтака. - М.: Просвещение, 1975.- 144с.
339. **Проблемы школьного учебника:** Сб.ст. Вып.9 / Под ред Ю.К. Бабанского. - М.: Просвещение, 1981.- 238с.
340. **Проблемы школьного учебника:** Сб. ст. Вып. 10 (Учебники для национальной школы) / Под ред. Ю.К. Бабанского и др. - М.: Просвещение, 1982. - 232с.
341. **Проблемы школьного учебника:** Сб.ст. Вып.12 (О специфике учебников математики, физики, астрономии, химии, черчения и трудового обучения) / Под ред. Ю.К. Бабанского. - М.: Просвещение, 1983.- 236с.
342. **Проблемы школьного учебника:** Сб. ст. Вып. 14 (О специфике языковых учебников) / Сост. Г.Н. Владимирская и др. - М.: Просвещение, 1984. - 240с.
343. **Проблемы школьного учебника:** Сб. ст. Вып. 18 (Язык и стиль школьных учебников) / Под ред. В.Г. Бейлингстон и др. - М.: Просвещение, 1988. - 320с.

344. *Проблемы школьного учебника*: Сб. ст. Вып. 19 (История школьных учебных книг) / Сост. В.Р. Рокитянский. - М.: Просвещение, 1990. - 416с.
345. *Проблемы школьного учебника*: Сб.ст. Вып.20 Материалы Всесоюзной конференции «Теория и практика создания школьных учебников» / Сост. Г.А. Молчанова. - М.: Просвещение, 1991. - 240с.
346. *Прогностическая концепция целей и содержания образования* / Под науч. ред. И.Я.Лернера, И.И.Журавлева. – М., 1994. – 131с.
347. *Психологические проблемы построения школьных учебников* / Под ред. Г.Г. Граник. - М., 1979. - 182с.
348. *Психология и педагогика развития личности*: Монография / Под ред. Е.Н. Шиянова. - Москва: Илекса, 2002. - 568с.
349. *Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова*: Учеб. пособие. - М.: Гардарики, 2002. - 431с.
350. *Пути России: Ценности и святыни* / Под ред. д.ф.н. А.Ф. Замалева. - СПб. - 1995. - 127с.
351. *Пушкин В.Н.* Эвристика и кибернетика. - М.: Знание, 1965. - 48с.
352. *Равен Джон.* Компетентность в современном обществе. - М.: Когито-центр, 2002. - 396с.
353. *Равкин З.И.* Проблемы формирования содержания общего среднего образования в свете исторического опыта (на материалах исследования генезиса проблемы в период совершенствования советского социалистического общества (1961-1986гг..)). – М.: Академия ПН СССР Научноисследовательский институт общей педагогики, 1987. - 280с.
354. *Радионов В.Е., Радионова Н.Ф.* Образовательные стандарты. // Гуманитарные основы гимназического образования в школах Санкт-Петербурга / Под ред. О.Е.Лебедева. – СПб.: КО СПб., ЦПИ, 1995.- С. 27-45.
355. *Радионова Н.Ф.* Взаимодействие педагогов и старших школьников: технология и творчество. - Л.: ЛГПИ, 1989. - 84с.
356. *Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П.* Гуманитарный подход к оценке образованности обучающихся. // Проблемы гуманитаризации образования: Сборник научных статей. - СПб.: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 1999. – С. 34-46.
357. *Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П.* Образованность обучающихся как один из показателей качества образования // Контроль качества и оценка в образовании. - СПб., 1998. - С. 98-113.
358. *Разбегаева Л.П.* Ценностные основания гуманитарного образования: Монография. – Волгоград: Перемена, 2001. - 289с.
359. *Разбегаева Л.П.* Формирование нравственных знаний и оценочных суждений в обучении истории. – Волгоград: Перемена, 1997. - 130с.

360. *Райский Б.Ф.* Содержание образования в советской школе. - Р-н-Д, 1966. – 383с.
361. *Растянников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В.* Рефлексивное развитие компетентностей в совместном творчестве. - М., 2002. – 320с.
362. *Расчетина С.А.* Современная социокультурная ситуация и стандарт образования (Методологический аспект) // Образовательные стандарты. – СПб.: Образование, 1995. – С. 65-71.
363. *Расширение возможностей и развитие способностей молодежи.* Новые задачи среднего образования / Пер. с англ. - М. Изд-во «Весь мир», 2006. - 304с.
364. *Реализация технологий старшего школьного образования:* Сб. статей. - Книга вторая, часть 3. - Казань: Карпаты, 1998. - 135с.
365. *Речкин Н.С.* Стереотипы и процессы стереотипизации в школьном образовании. - Ростов-на-Дону: Изд-во СКНЦ ВШ АПСН, 2005. – 308с.
366. *Реформы образования:* Аналитический обзор / Под ред. В.М. Филиппова. - М.: Центр сравнительной образовательной политики, 2003. - 303с.
367. *Роберт Т. Киосаки* Если хочешь быть богатым и счастливым не ходи в школу? - Ужгород: Изд-во «Світ», - 2002.- 232с.
368. *Розин В.М.* Проектирование как объект философско-методологического исследования // Вопросы философии. - 1984. - № 10. - С. 100-112.
369. *Розов Н.С.* Методологические принципы ценностного прогнозирования образования. - М.: АНПО «Наука», 1992. - С. 10-34.
370. *Роль текста учебников географии в развитии логического мышления учащихся* // Проблемы и использования учебника в преподавании географии: Сб. науч. трудов / Под ред. Н.Н. Егоровой. - М. Изд-во АПН СССР, 1984. – С.104-112.
371. *Российская ментальность:* Мат-лы “Круглого стола”) // Вопросы философии. - 1994. - № 1. – С.25-53.
372. *Российский менталитет:* Вопросы психологической теории и практики / Под ред. К.А. Абульхановой , А.В. Брушлинского, М.И. Володиновой. - М.: ИПРАН, 1997. - 312с.
373. *Российская педагогическая энциклопедия:* В 2 тт. / Гл. ред. В.В. Давыдов. - М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. - 672с.
374. *Российская школа на рубеже 90-х: социологический анализ* / Под ред. В.С. Собкина. - М.: Центр социологии образования РАО, 1993. - 147с.
375. *Россия в условиях информационной глобализации:* Доклады методологического семинара ФИАН. - Вып. 4. - М., 2001. - 96с.
376. *Россия и проблемы глобализации:* Мат-лы III регион. науч. конференции. - Н.Новгород: НКИ, 2002. - 344с.

- 377. Ростовцев А.Н.** Содержание общего образования как философско-методологическая проблема. - Автореф. дисс... д.ф.н. - Екатеринбург, 1992. - 37с.
- 378. Рубинштейн С.Л.** Бытие и сознание. - М.: Изд-во АН СССР, 1957. - 328.
- 379. Русова Н.Ю.** Теоретические основы моделирования дидактического материала (на примере образовательной области «Филология»). Автореф.дисс.... док.пед.наук. - СПб., 2000. - 42с.
- 380. Рыжиков М.В.** Федеральные образовательные стандарты в контексте демократических преобразований в России // Тезисы докладов Международной конференции “Образовательные стандарты: проблемы и перспективы” - М.: МЦНТИ, 1995. – С.5-10.
- 381. Рянская Э. М.** Способы действия в когнитивном аспекте: Монография. - Спб: РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. - 191с.
- 382. Сальникова О.Е.** Пути и условия отбора содержания образования в культуросообразных дидактических системах. - Автореф. дисс. ... к.п.н. – Тула, 1999. - 24с.
- 383. Саранов А.М.** Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика: Монография. - Волгоград: Перемена, 2000. - 259с.
- 384. Сардар Ш.Ю.** Традиции как структурный элемент цивилизации. Автореф.дисс. ... к.ф.н. - Киев, 1994. - 21с.
- 385. Сафин В.Ф.** Психология самоопределения личности: Учебное пособие. - Свердловск: Свердл. пед. ин-т, 1986. - 142с.
- 386. Светенко Т.В.** Теоретические основы моделирования инновационных образовательных систем. - Автореф. дисс....докт.пед.наук. СПб., 1999. - 23с.
- 387. Селезнева Е.В.** Общение как среда для саморазвития личности. - М., 2002. - 192с.
- 388. Семенова В.В.** Качественные методы: Введение в гуманистическую социологию. - М., 1998. - 292с.
- 389. Семенова Г.А.** Проблемы глобализации в современном интеллектуальном и образовательном пространстве // Россия и проблемы глобализации: Мат-лы III –й регион. науч. конференции. - Н.Новгород: НКИ, 2002. – С.102-111.
- 390. Сенько Ю.И.** Гуманитарные основы педагогического образования.- М., 2000. - 240с.
- 391. Сериков В.В.** Личностный подход в образовании: концепция и технологии. - Волгоград, 1994. - 152с.
- 392. Сериков В.В.** Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: Монография. – Волгоград: Перемена, 2000. - 148с.
- 393. Сериков В.В.** Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Изд-во «Логос», 1999. - 272с.

394. **Сериков В.В.** Проблемы совершенствования содержания среднего образования в связи с задачей всестороннего развития личности // Целостный учебно-воспитательный процесс как основа всестороннего развития личности: Сб.науч.трудов. – Волгоград: ВГПИ, 1986. – С.17-25.
395. **Сергеев И.С.** Основы педагогической деятельности. - СПб., 2004. - 114с.
396. **Сиденко А.С.** Об инновационных и традиционных моделях учебного процесса // Инновации в образовании: Сб. науч. трудов / Под ред. Н.Н. Егоровой. - М.: АПК и ПРО, 2001. – С.19-31.
397. **Сикорский Б.Ф.** Национальный и социальный характер жизни общества и человека: (Сб. статей разных лет). – М., 2002. - 239с.
398. **Симонов В.М.** Дидактические основы естественнонаучного образования: теория и практика реализации гуманитарной парадигмы. - Автореф. дисс. ... д.п.н. – Волгоград, 2000. – 46 с.
399. **Системы высшего образования стран Запада.** - М., 1991.- Часть 2. - 192с.
400. **Скаткин М.Н.** Вопросы теории построения программ в советской школе // Известия АПН РСФСР. – 1949. - Вып.20. – С.5-8.
401. **Скаткин М.Н.** Проблемы теории учебника в отечественной дидактике // В Сб. Учебник: создание-выбор-обучение / Сост. Воронина Г. А. \_М.: Изд-во СГУ, 2006 – с. 16-25.
402. **Скаткин М.Н. Краевский В.В.** Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы. – М., 1981. - 208с.
403. **Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.** Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. – 1996. - № 5. - С.38-50.
404. **Собкин В.С., Писарский П.С.** Жизненные ценности и отношение к образованию: кросскультурный анализ Москва-Амстердам. По материалам социологического опроса учителей, учащихся и родителей. - М.: Центр социологии образования РАО, 1994. - 151с.
405. **Современная дидактика: теория – практике** / Под науч. ред. И.Я. Лернера, И.К.Журавлева. – М.: Изд. ИТПиМИО РАО, 1993. - 228 с.
406. **Современная развивающаяся школа:** Сборник научных практико-ориентированных статей / Под ред. З.И. Васильевой. - СПб., 1987. - 172с.
407. **Современный студент в поле информации и коммуникации:** Учебно-методическое пособие для слушателей семинара «Новые педагогические технологии в высшей школе». - СПб., 2000. - 84с.
408. **Соколов Э.В.** Традиция и культурная преемственность // Советская этнография. - 1981. - № 3. - С. 41-57.
409. **Соколова И.И.** Педагогическое образование в зеркале философской рефлексии // Проблемы системного исследования

- педагогического образования: Сб. науч. ст. Всеросс. науч.-практ. конф. (СПб.; 15 апреля 2010г.)- СПб.: Учреждение РАО ИПО, 2010. - С. 94-102.
410. **Соколов Д.В., Мотышина М.С., Минеева Н.В., Морозов А.Н., Эйсер Ю.Н.** Стратегия регионального развития: формирование и управление. - СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2002. - 153с.
411. **Сокольников Ю.П.** Системный подход в педагогике: опыт его разработки, проблемы, перспективы // Педагогическая наука и образование. – М.: Белгород, 1998. – С.6-9.
412. **Сорокин П.А.** Человек. Цивилизация. Общество. - М.: Политиздат, 1992. - С.28-29.
413. **Сохор А.М.** Логическая структура учебного материала // Вопросы дидактического анализа. - М.: Педагогика, 1974. - 192с.
414. **Социокультурное исследование /** Под ред. проф. Ф.И. Минюшева. - М.: Изд-во МГУ, 1994. - 96с.
415. **Социология образования. Труды по социологии образования /** Под ред. В.С.Собкина – М.: Центр социологии образования РАО, 1994 – Т.II, Вып.III. – 174с.
416. **Сравнительное изучение цивилизаций.** - М.: Аспект Пресс, 1999. - 556с.
417. **Стандарт общего образования:** концепция государственных стандартов общего образования / Под общ. ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. - М.: Просвещение, 2006. - 31с.
418. **Стандарты общего образования:** на пути к общественному договору / Сост. Д.А. Юрьев, В.П. Жарков. – М.: Просвещение, 2006. – 39с.
419. **Стандарт общего образования:** требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ. - М., 2006. - 186с.
420. **Стаховская Н.С.** О структурном и функциональном статусе культуры в социальной системе // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник 2001. - М., 2003. - 348с.
421. **Степанов С.Ю.** Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. - М., 2000. - 174с.
422. **Степанко Л.А.** Вопросы активизации учебной деятельности школьников в советской дидактике (1917-1931гг): Учебное пособие к спецкурсу по истории советской педагогики. - Хабаровск: Хабаровск. гос. пед. ин-т, 1975. - 128с.
423. **Степанко Л.А.** Региональный компонент общего среднего образования: теоретико-методологические аспекты разработки // Актуальные проблемы разработки национально-регионального компонента государственных образовательных стандартов. – Хабаровск, 1998. – С. 4-10.

424. **Степанко Л.А.** Социалистическая концепция содержания общего образования: историко-педагогический очерк (1917-1941). - Владивосток: Изд-во Дальневосточ.ун-та, 1988. - 168с.
425. **Степин В.С.** Научное познание и ценности техногенной цивилизации // Вопросы цивилизации. - 1989. - №10. - С. 3-8.
426. **Стратегия модернизации содержания общего образования:** Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. - М., 2001. - 54с.
427. **Стрелова О.Ю.** Национально-региональный компонент гуманитарного образования: проблемы проектирования и реализации в контексте гуманистической парадигмы образования. - М.: НЦСиМО; Хабаровск: ХГПУ, 2001. - 241с.
428. **Стрелова О.Ю.** Основы национально регионального компонента общего гуманитарного образования. - Автореф.дисс. ... д.п.н., Хабаровск, 2002. - 38с.
429. **Структура ценностей и истин педагогики:** Материалы Всероссийской конференции молодых ученых 24-25 апреля 2002. - Уфа: БашГПИ, 2000. - 79с.
430. **Структурно-системные исследования педагогических явлений и процессов:** Материалы семинара по методологии и методике педагогических исследований. 27-29 октября 1970 // Советская педагогика. - 1971. - №1. - С. 45-58.
431. **Субетто А. И., Чекмарев В.В.** Мониторинг источников формирования содержания высшего образования. - Кострома, Москва, Исслед. центр Гос. ком вуза, КГПУ им. Н.А. Некрасова, 1996. - 239с.
432. **Сюбарева И.Ф.** Историко-педагогические традиции в условиях эксклавного региона России (XIII - начало XXI вв.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - СПб., 2006. - 41 с.
433. **Талызина Н.Ф.** Место и функции учебника в учебном процессе. // Проблемы школьного учебника. - М., 1978. - Вып 6. - С.18-33.
434. **Таршис Е.Я.** Ментальность человека: подходы к концепции и постановка задач исследования. - М.: Институт социологии РАН, 1999. - 82с.
435. **Текст для WEB** / Под ред. Дж. Прайса. Москва, 2003. - 464 с.
436. **Телленбах Г.** Ментальности в средневековье: Концепции и практика исследования // История ментальностей в исторической антропологии. Зарубежные исследования в обзорах и рефератах. - М.: Институт всеобщей истории РАН, 1996. - С.24-31.
437. **Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя:** Монография / О.П. Морозова, В.А. Слостенин, Ю. В. Сенько и др. - Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004. - 546с.



438. *Теоретические основы содержания общего среднего образования* / Под ред. В.В. Краевского, И.Я.Лернера. - М.: Педагогика, 1983. - 352с.
439. *Теория системного менеджмента: Учебник* / Под общ. ред. П.В. Журавлева, Р.С. Седегова, В.Г Янчевского. - М.: Изд-во "Экзамен", 2002. - 512с.
440. *Терещенкова Е.В.* Проектирование содержания учебных предметов для гуманитарных классов / Дисс. ... к.п.н. - Волгоград, 2003. - 169с.
441. *Тесовский Д.* Характер, основы и задачи новой школы // Новая школа. - 1918. - № 3. - С.129-149.
442. *Титова Е.В.* Педагогическая методология// Актуальные проблемы педагогической науки. Научноисследовательский аспект.- СПб., 2001.С. 27-36.
443. *Тихомиров Ю.А.* Теория компетенций. - М., 2001. - 355с.
444. *Тоффлер А.* Футурошок. - СПб.: Лань, 1997. - 464с.
445. *Троицкий Е.* Русская этнополитология. М. Граница,- 2001.- 448с.
446. *Тряпицына А.П.* Методологические предпосылки построения педагогической теории образования // Актуальные проблемы педагогической науки. Научноисследовательский аспект. - СПб., 2001. - С. 67-76.
447. *Тряпицына А.П.* Педагогические основы творческой учебно-познавательной деятельности школьников. - Дисс...докт. пед. наук. -Л., 1991. - 296с.
448. *Тряпицына А.П.* Теория проектирования образовательных программ // Петербургская школа: Теория и практика формирования многовариантной образовательной школы. - СПб., 1994. - С. 37-46.
449. *Тупальский Н.И.* Система требований к учебникам для высшей и средней школы. - Минск, 1986. - 63с.
450. *Турченко В.Н., Шафранов Г.Ф.* Глобализация и регионализация: образование, проблемы и перспективы // Глобализация, федерализм и региональное развитие: Сб. тезисов / Под ред. В.Н. Турченков, Г.Ф. Шафранов. - Тюмень: Изд-во ТГУ, 2001. - 168с.
451. *Тюнникова Е.В.* Коммуникационные стратегии организации: Монография. - Новосибирск: Изд-во СГУПСа, 2000. - 224с.
452. *Удовик С.Л.* Глобализация: Семиотические подходы. – М.: Рефл-Бук, 2002.- 456с.
453. *Университеты для России: Взгляд на историю культуры 18 столетия* / Под. ред. В.В. Пономаревой и Л.Б. Хорошиловой. – М.: Русское слово, 1997. - 355с.
454. *Управление качеством образования: Сб. метод материалов* / Сост. О.Е. Лебедев.- М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЕН), 2002. - 128с.

455. *Урсул А.Д.* Информатизация общества: Введение в социальную информатику. - М.: АОН, 1990. - 192с.
456. *Урсул А.Д.* Проблемы информации в современной науке.- М. , 1975.
457. *Усова А.В., Бобров А.А.* Формирование у учащихся учебных умений. - М.: Знание, 1987.- 80с.
458. *Устин А.К.* Генетика Текста - генетика культуры: Монография. - Санкт-Петербург, 1995.- 80с.
459. *Уткин А.И.* Глобализация: процесс и осмысление. - М.: Логос, 2001. - 254с.
460. *Учебник для школы XXI века: проблемы формирования регионального комплекта учебных пособий /* Под ред. О.Е.Лебедева. – СПб.: Специальная литература, 1999. - 119 с.
461. *Учебно-исследовательская деятельность старшеклассников в системе общеобразовательной деятельности гимназии* (издание третье, исправленное и дополненное) / Воробьев В.К., Панченко И.П., Тенютина Е.Д. – СПб, 2005 - 98с.
462. *Учебный материал и учебные ситуации: Психологические аспекты /* Под ред. Г.С. Костюка, г.А. Балла. - Киев: Рад. шк., 1986. - 143с.
463. *Учитель и ученик: возможности диалога и понимания /* Сост. Е.А. Генике, Е.А. Трифонова / Под общей редакцией Л.И. Семиной. - М.: Изд-во «Бонфи», 2002. - 239с.
464. *Федоров Б.И., Перминова Л.М.* Наука обучать: Учебное пособие для студентов. - СПб: «СМИО ПРЕСС», 2000. -288с.
465. *Федоров Б.И., Перминова Л.М.* Некоторые вопросы развития современной дидактики // Педагогика. – 2000. – №3. – С.18-21.
466. *Федотов А.П.* Глобалистика: Начала науки о современном мире: курс лекций. - М.: Аспект Пресс, 2002. - 224с.
467. *Феноменология образования: вопросы теории и практики* (опыт сотрудничества), - Владимир: ВГПУ, 1999. - 195с.
468. *Философия и методология науки: Учеб. пособие для студентов ВУЗов /* Под ред. В.И.Купцова. - М.: Аспект Пресс, 1996. - 551с.
469. *Философия образования и творчество /* Сост. В.И. Стрельченко. - Спб.: РГХИ, 2002. - 532с.
470. *Философский словарь /* Под ред. И.Т. Фролова. - М.: Республика, 2001. - 719с.
471. *Философско-психологические проблемы развития образования /* Под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1981. — 176 с.
472. *Фишман Б.Е.* Педагогическая поддержка постдипломного саморазвития педагогов: Монография. - М.: МПГУ, 2002. - 265с.
473. *Фоменко В.Т.* Исходные логические структуры процесса обучения. – Автореф.дисс. ... д.п.н. в форме научного доклада. – Ростов-на-Дону, 1994. - 64 с.

474. Фонтанова А. *Технология, которая позволяет нам стать другими* // Первое сентября от 16 января 2001 года
475. *Формирование общества основанного на знаниях*. Новые задачи высшей школы. - М., 2003. - 232с.
476. *Фролов И.В.* Мировой кризис ценностей современного человека и роль образования в его преодолении // Россия и проблемы глобализации: Мат-лы III –й регион. науч. конференции. - Н.Новгород: НКИ, 2002. - 344с.
477. *Фруммин И.Д.* Демократизация школы как основное направление ее обновления // Инновационное движение в российском школьном образовании. - М., 1997. - С. 108-116.
478. *Фруммин И.Д.* Тайны школы: заметки о контекстах: Монография. – Красноярск: Изд-во КГУ, 1999. – 256с.
479. *Халперн Диана* Психология критического мышления. - СПб.: Питер, 2000. - 512с.
480. *Хисматулина Л.Я.* Педагогика школы. Уч. пособие. – Самара: Изд-во «Самарский ун-т», 2000. - 142с.
481. *Холодная М.А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб., 2002. - 272с.
482. *Хуторской А.В.* Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов / Интернет-журнал «Эйдос»/[ <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> ]- 2002.- С.5-14.
483. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе: Сб. науч. тр. - М., 2002. - С. 135-157.
484. *Хуторской А.В.* Личностно-ориентированное направление модернизации образования в российской школе // Ученик в обновляющейся школе. - М., 2002. – С.23-31.
485. *Хуторской А.В.* Педагогическая инноватика: методология, теория и практика. - М.: Изд-во УНЦДО, 2005. – 222 с.
486. *Хуторской А.В.* Современная дидактика: Учебник для ВУЗов. - СПб.: Питер, 2001. - 554с.
487. *Цаплин В.С.* Постиндустриализм: оправданы ли претензии // Из журнала СОЦИС № 4. 2006/ Под ред. Ж.Т. Тощенко. - М.: Наука. - 160с.
488. *Ценности гражданского общества и личность: Книга для учителя* / Сост. А.И. Михайлова. Отв. ред. Р.Г. Апресян. - М.: МЗ Пресс, 2001. - 180с.
489. *Ценностно-нормативные ориентации современного старшеклассника*: Труды по социологии образования / Под ред. В.С.Собкина. - М.: Центр социологии образования РАО, 1993. - Т. 1, Вып II. - 95с.

490. *Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника.* Труды по социологии образования / Под ред. В.С.Собкина. - М.: Центр социологии образования РАО, 1993. - Т. III, Вып IV. - 146с.
491. *Цирульников А.М.* Система образования в этнорегиональном и социокультурном измерениях. - СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, 2007. - 288с.
492. *Цымбаленко С.Б., Шариков А.В., Щеглова А.В.* Российские подростки в информационном мире // Педагогика, 2001 г., №4, С.48-63.
493. *Чавчавадзе Н.З.* Культура и ценности. - Тбилиси, 1984. - 171 с.
494. *Чернова Н.В.* Культурные парадигмы и модели образования // Академические чтения – Архангельск: Поморский университет, 2004. - Выпуск 4: Ценности современного образования: региональный аспект.- 198с.
495. *Шамионов Р.М.* Личность субъекта учебной и педагогической деятельности: Монография. - Саратов: Изд-во Саратовского педагогического института, 1999. - 120с.
496. *Шамова Т.И.* Проблемы активизации учения школьников (дидактические концепции и пути реализации принципа активности в обучении). - Автореф. дисс... канд. пед. наук. - М., 1997. - 24с.
497. *Шапоринский С.А.* Обучение и научное познание. – М.: Педагогика, 1981. - 208с.
498. *Шаров А.С.* Ограниченный человек: Значимость, активность, рефлексия: Монография. - Омск: Изд-во Омского ГПУ, 2000. - 358с.
499. *Шафииков С.Г.* Типология лексических систем и лексико-семантических универсалий. - Уфа: Изд-е Башкир, ун-та, 2000. - 260с.
500. *Швырев В.С.* Научное познание как деятельность. - М.: Политиздат, 1984. - 230с.
501. *Шевченко Н.И.* Философия, духовность, культура: Монография / Н.И. Шевченко. - Белгород: Изд-во БГТУ им. В.Г.Шухова, 2005. - 288с.
502. *Шеннон Р.* Работы по теории информации и кибернетике. – М., Иностранная литература, 1963. - 830с.
503. *Шилова О.Н.* Теоретические основы становления информационно-педагогического тезауруса студентов в системе высшего педагогического образования. - Автореф. дисс ... докт.пед.наук. - СПб., 2001. - 38с.
504. *Шишов С.Е., Кальней В.А.* Мониторинг качества образования в школе. - М., 1998. - 354с.
505. *Шишов С.В., Ткач Н.Ф.* Стратегическое управление в образовании. - М.; Хельсинки НИЦ “Пазори”, 2000. - 147с.
506. *Школа выбора образовательных программ:* Из опыта работы школы №89 Калининского района г. СПб. - СПб., 1999. - 51с.
507. *Шпенглер О.* Закат Европы. - М., 1993. - 428с.

508. *Штофф В.А.* Моделирование и философия. - М.- Л., 1986. - 320с.
509. *Шубинский В.С.* Деятельность, сознание и отношение как источник формирования содержания обучения // Вопросы конструирования содержания общего среднего образования. - М., 1980. - С.155-162.
510. *Шубинский В.С.* Философские подходы к педагогической теории // Советская педагогика. - 1990. - №12. - С. 60-65.
511. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды. - М.: Шк.культ.полит., 1995. - 800с.
512. *Щедровицкий Г.П.* Очерки по философии образования. - М., 1993. - 154с.
513. *Щедровицкий Г.П.* Педагогика и логика. - М.: «Кастань», 1993. - 412с.
514. *Щукина Г.И.* Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. - М.: Просвещение, 1979. - 160с.
515. *Щукина Г.И.* Особенности и возможности учебной и внеучебной деятельности // Проблемы совершенствования процесса обучения в школе. - Л.: ЛГПИ, 1985. - С. 3-14.
516. *Эриксон Э.* Детство и общество. Пер. с англ. - СПб., 1996. - 592с.
517. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1996. - 344 с.
518. *Этнические ценности полиэтнического общества: Социологический очерк / Т.К. Ислашина.* - Казань: Изд-во Казан. гос. техн. ун-та, 1996. - 248с.
519. *Этнос. Идентичность. Образование.* Труды по социологии образования / Под ред. В.С. Собкина - М.: Центр социологии образования РАО, 1998. - Т.IV, Вып. VI. - 268с.
520. *Юдин Б.Г.* Системные представления в функциональном подходе // Системные исследования. Ежегодник 1973. - М., 1973. - С. 108-116.
521. *Яглом А.М., Яглом И.М.* Вероятность и информация. - М.: Физматгиз, 1960. - 316с.
522. *Язык, человек, картина мира, лингвоантропологические философские очерки* (На материале русских говоров Сибири). - Томск: Изд-во Том, ун-та, 2000. - 194с.
523. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. - М., 1996. - 96с.
524. *Юречко О.Н.* Мир ценностей как фактор социализации человека. - Автореф. дисс...к.ф.н. - М., 1995. - 21с.
525. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М.: Смысл, 2001. - 365с.
526. *Apple M.W.* Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relation in Education. Routltdge, New York and London, 1989.

527. **Arnowitz S., Giroux H.** Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism. University of Minnesota Press Minneapolis, Oxford, 1991.
528. **Berstein B.** Open school, open society? // *New society*. 1967. Vol. 10. № 259.
529. **Bono de E.** Lateral Thinking. New York. 1978.
530. **Botkin J.W., Elmandira M., Malitza E.M.** Learning without borders. Report to Roman Club. 1982.-260p.
531. **Cappelli G., Brealey S.** The Thinking Learning Classroom.
532. **Cowell F. R.** Values in Human Society. The Contribution of Pitirim A. Sorokin to Sociology. N.Y., 1970.
533. **Drucker P.F.** Post Capitalist Society.- N.-Y., 1995.
534. **Frisby D.** Fragments of Modernity/ Theories of Modernity in the Works of Simmel. Kracauer and Bendjamin. Cambridge, 1986. P. 13.35
535. **Lawrence R. Robertson.** Ethnic Politics in the Russian Republics: Ethnic Revivals and Language Policies. Prepared for the Regional Russia Workshop, the Kennan Institute, Woodrow Wilson Center meeting. Washington DC, January 22-24, 1998.
536. **Phinney J.** Ethnic identity in adolescents and adults Review of research // *Psychological Bulletin*. - 1990. - Vol. 108(3). - P. 499-514.
537. **Tajfel H., Turner J.C.** The social identity theory of intergroup behavior // *Psychology of intergroup relations* / Ed. by S. Worchel, W.G. Austin. Chicago: Nelson-Hall, 1986. P. 7-24.
538. **Waters, Mary C.** Ethnic options: Choosing identities in America. Berkeley, CA: University of California Press. 1990.
539. **White P.** Civic virtue and public schooling: educating citizens for a democratic society N.Y.L. Teachers College Press, 1996.

## Приложение № 1

### **Памятка по организации мыследеятельности по работе с учебником:**

1. Определим, какой вопрос для нас самый важный сейчас?
2. Есть ли какие-либо вопросы иные вопросы, связанные с главным?
3. Чем похожа эта проблема на ту, которую мы уже решали с Вами? В чем отличие?
4. Каким путем можем получить эти сведения?
5. Как мы проверим точность полученных данных?
6. Как мы сможем оценить собранный материал?

### **Или памятка для организации групповой работы учащихся.**

#### **Стратегия «Зигзаг».**

Шаг 1. Разбейте учебную группу на подгруппы и распределите материал.

Вся группа делится на четверки. Каждому члену четверки достается разный материал для изучения и последующей презентации друг другу (т.е. первый член группы отвечает за первую часть текста, второй - за вторую и т.д.)

Шаг 2. Экспертные группы изучают материал и готовят его презентацию.

Экспертные группы объединяют учащихся, которым дан для изучения один и тот же материал. Партнеры - эксперты читают и изучают свой материал сообща, планируют эффективные способы его преподать и затем проверить, как его поняли их товарищи в первоначальных четверках.

Шаг 3. Вернитесь в первоначальные группы для взаимообучения и проверки .

Обучающиеся возвращаются в первоначальные группы. Там они по очереди знакомят друг друга с изученным материалом. Задача команды: чтобы каждый овладел всей темой целиком.

Шаг 4. Индивидуальная и групповая отчетность.

Вся группа отвечает за то, чтобы каждый ее член овладел всем материалом. Отдельных членов группы могут затем попросить продемонстрировать свои знания самыми разными способами (к примеру, написав письменную проверочную работу, ответив устно на ряд вопросов, дав презентацию материала, которому их обучили товарищи по группе).

## Приложение № 2

### Примеры уроков с использованием ЭУМ

В качестве примеров можно рассмотреть возможности проектирования инновационных заданий и инновационных уроков:

#### 1. Игровое задание «Кинопробы»

В качестве электронных учебных материалов можно использовать фрагменты фильмов. После просмотра кинофильма по художественному произведению учащиеся по группам разделяются по ролям.

Название групп:

- операторы;
- режиссеры;
- актеры.

**Выступление «операторов»:** выступающий сообщает, сколько в сцене выделено кадров, что видно в каждом и как видно, - на переднем, заднем плане, что показано крупным планом и почему, что положено в основу смены кадра.

**Выступление «актеров»:** ученики анализируют игру актеров, особо обращая внимание на приемы, раскрывающие их внутреннее состояние.

**Выступление «режиссеров»:** ученики определяют композиционное значение эпизода, объясняют, какую роль играет данный эпизод в раскрытии характеров героев романа, какой тип конфликта становится здесь определяющим.

2. Урок и использованием ЭУМ в технологии развития критического мышления

#### Урок биологии 11 класс

#### Тема: Приспособленность организмов

Электронные учебные материалы, которые применены на данном уроке это «Презентация», с которой работают ученики на уроке.

#### Ход урока ( информация для учащихся).

На данной презентации помещена следующая информация:

#### Слайд № 1

**При изучении данного урока вы:**

- Познакомьтесь с разнообразными формами приспособленности организмов к среде обитания.
- Научитесь выделять основные характеристики относительной приспособленности;



- Повысите уровень развития навыков и умений работы с информационными текстами (анализ, синтез, составление схем);
- Повысите уровень навыков общения в процессе обсуждения подготовленных вами материалов на форуме

### Слайд № 2

#### Стадия Вызова

1. Посмотрите 4 видеофрагмента и ответьте, что объединяет их между собой?
2. Свой ответ дайте на форуме. И там обсудите с преподавателем.

### Слайд № 3

#### Стадия осмысления

Изучите материалы (материалы в отдельном файле) по приспособленности организмов.

2. По данным материалам составьте по вашему выбору:
  - схему форм приспособленности;
  - интеллект-карту (см. приложение) по данной теме
  - Таблицу-синтез (см. приложение)
  - создайте комикс на заданную тему
3. Выберите и проанализируйте при помощи swot- анализа материалы из рубрики: “”Это интересно”. Заполненную схему отправьте преподавателю.

### Слайд № 4

#### Стадия рефлексии

Ответьте на приведенные вопросы, а задание № 6 обсудите на форуме.

- Назовите черты сходства и различия между предостерегающей окраской и мимикрией?
- Какая зависимость существует между плодовитостью организмов и заботой о потомстве?
- О чем говорят приведенные в тексте примеры о хищных птицах и черепахах, птицах, поедающих ос и пчел, кукушках, поедающих ядовитых гусениц?
- 4. Для успешного существования организмов в природе численность каких должна быть больше: моделей (с предостерегающей окраской) или имитаторов, подражающих им?
- 5. Если в регионе обитания зайцев климат стабильно меняется из года в год в сторону
  - понижения температуры, какие изменения должны произойти с зайцами, чтобы они приспособились к новым условиям существования?
- 6. Напишите краткое эссе: Благодаря знанию основ приспособленности люди могут...

### Приложение № 3

#### **Фреймовая модель структурирования учебных текстов**

Н.Н. Сметанникова разработала свою классификацию учебных текстов на основе теории фреймов.

Она выделила 3 основных типа учебных текстов:

1. информационный;

<i>n</i>	<i>ти</i>	<i>Фрейм</i>	<i>Дескрипторы</i>
<b>Информационный</b>		понятие и его определение	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Что это?</li> <li>- К какой категории принадлежит?</li> <li>- Как выглядит?</li> <li>Как работает и используется?</li> <li>- Как можно охарактеризовать, описать?</li> <li>- Какие примеры?</li> </ul>
		сравнение и сопоставление	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Что сравнивается/сопоставляется?</li> <li>- Какие характеристики используются для сравнения?</li> <li>- Насколько похоже/ на похоже?</li> <li>- Что их таким делает?</li> <li>- Скорее похожи или различны?</li> </ul>

2. повествовательный;

а) изложение;

б) рассказ;

Именно

<i>n</i>	<i>ти</i>	<i>Фрейм</i>	<i>Дискрипторы</i>
<b>повест вователны й</b>	<b>излож</b>	цель-действие- результат	<ul style="list-style-type: none"> <li>- В чем цель и как ее достигнуть?</li> <li>- Кто что-то пытается сделать, как сделать, какие шаги, действия предпринять, что ее</li> </ul>

		<p>достигнуть?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Каков результат? Что случается?</li> <li>- Насколько успешны предпринимаемые действия?</li> <li>- Каковы неожиданные последствия,</li> <li>- Были бы другие действия более эффективными?</li> <li>- Что еще можно было сделать?</li> </ul>
<b>повествовательный</b> (рассказ)	Проблема и ее решение	<ul style="list-style-type: none"> <li>- В чем проблема? У кого проблема? В чем последствия?</li> <li>- Кто пытается решить?</li> <li>- Какие попытки предпринимаются?</li> <li>- Каков результат?</li> <li>- Решена ли проблема?</li> <li>- Появились ли новые вследствие решения?</li> </ul>

3. рассуждающий (убеждающе-дискуссионный).

<i>n</i> <b>ти</b>	<b>Фрейм</b>	<b>Дискрипторы</b>
<b>рассуждающий</b> (убеждающе-дискуссионный)	суждение/ аргументация	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Какая проблема? Тема?</li> <li>- Какая точка зрения/ суждение (гипотеза, теория)?</li> <li>- Какие факты, данные исследований обосновывают поставленную точку зрения?</li> <li>Какие аргументы представлены?</li> <li>Почему надо принять гипотезу, теорию, согласиться с мнением, точкой зрения?</li> </ul>

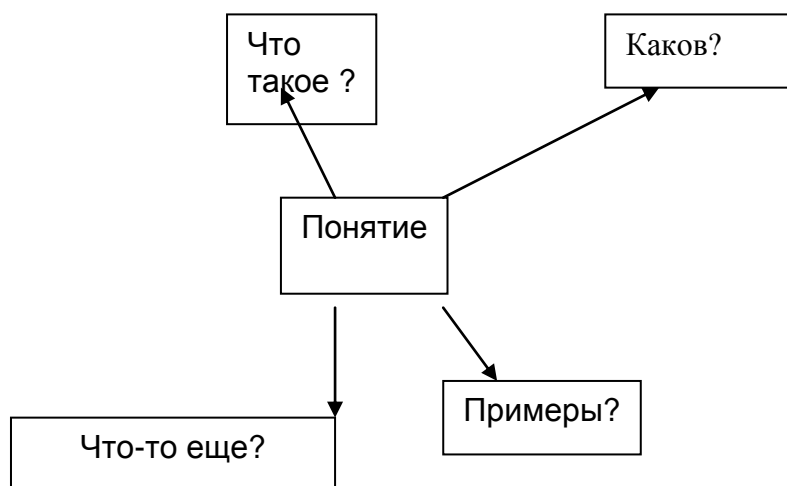
**Приложение № 4**

**Технология работы с учебным содержанием – «учебная текстология»**

## Приемы работы с информационным текстом Граф-схемы для фрейма “понятие”

### Граф-схема №1

Данная граф-схема предполагает дать характеристику объекта или явления по плану:

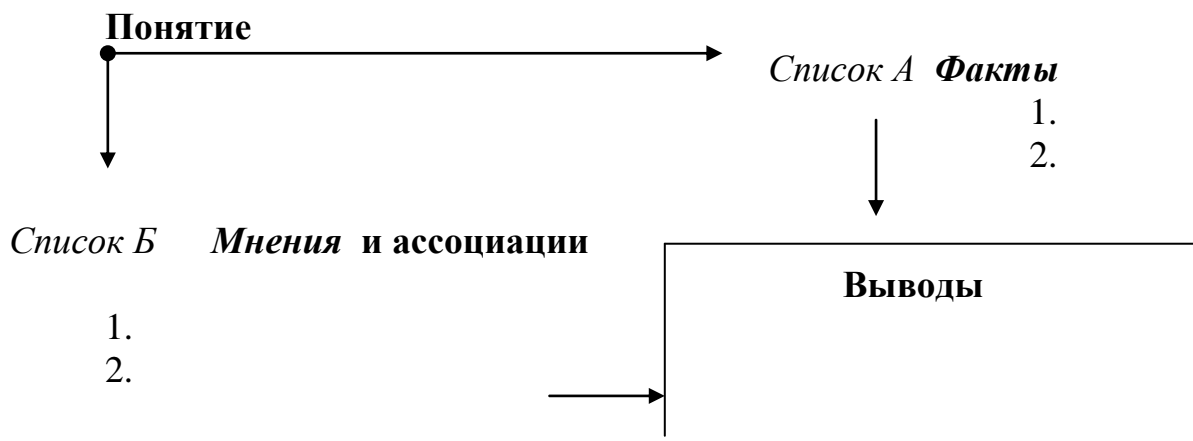


Анализ данного понятия может быть осуществлен посредством использования разных источников: учебников, энциклопедий, словарей, справочной литературы.

### Схема № 2

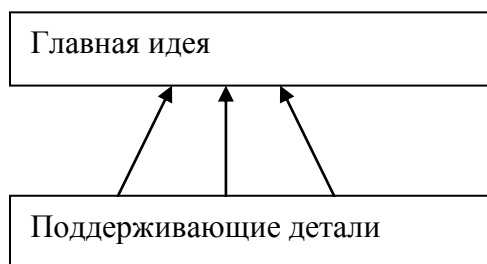
#### Прием “Мышление под прямым углом”.

Данный прием эффективно может быть использован для работы с разными фактами. С помощью него можно отрабатывать новые понятия, переводя их на индивидуальный язык посредством разных ассоциаций. Данный прием может давать выход на интересные дискуссии учеников с целью установления истины.

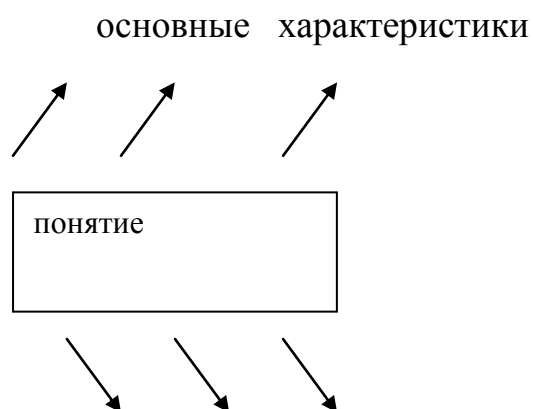


Приемы № 3 и № 4 позволяют обучать избирательному чтению с целью выявления сути вопроса. В процессе чтения ученикам требуется выделить или главную идею, или основное понятие текста и определить, что поддерживает эти идеи или, что является основными характеристиками.

### Граф- схема № 3



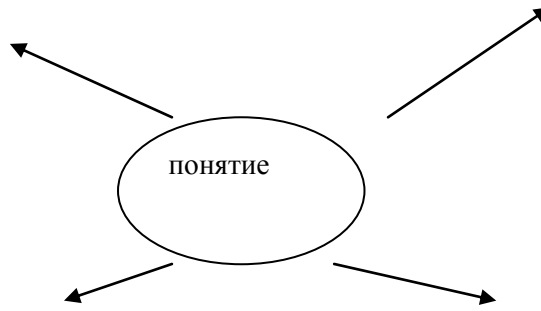
### Граф - схема № 4 «Фиш-бон». Разработал Дж. Белокс.



### Схема № 5 «Солнышко или понятийное колесо»

Данная схема дает возможность установить ассоциативный ряд, подобрать синонимы. В некоторых случаях, вспомнить предыдущий изученный материал и установить понятийные связи для лучшей систематизации знаний учащихся.

Синонимы



**Схема № 6**

ключевое слово, понятие	ассоциации, символы		
известное определение _____			
Одно	хорошее предложение	с	данном
понятием _____			
Собственный вариант определения _____			
Хорошее	определение	из	другого
источника _____			

**Схема № 7 Таблица-”синтез” (Разработано Загашевым И.О.)**

<b>КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА (СЛОВСОЧЕТАНИЯ) /до прочтения/</b>	<b>ВЫПИСКИ ИЗ ТЕКСТА (СВЯЗАННЫЕ С КЛЮЧ. СЛОВАМИ)</b>	<b>ПОЧЕМУ ЭТА ЦИТАТА ВАЖНА ДЛЯ (МЫСЛИ, РАССУЖДЕНИЯ)</b>
1.....		
2.....		
3.....		
4.....		
5.....		
/во время чтения/		
1.....		
2.....		

**Схема № 8**

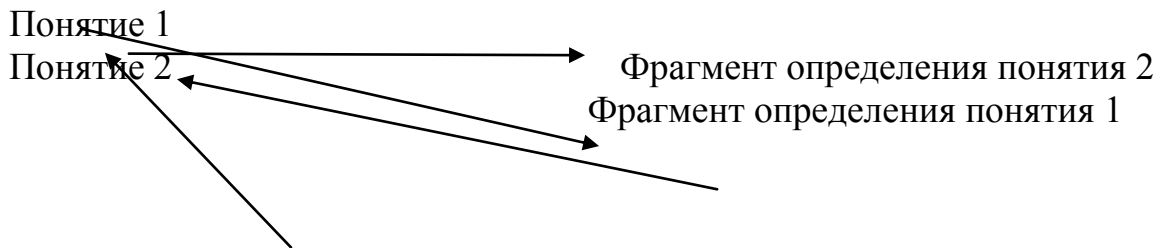
Объект, явление  
\_\_\_\_\_

Раздел № 1	Раздел № 2
Главная идея _____	Главная идея _____
Поддерживающ ие факты, детали: _____	Поддерживающ ие факты, детали: _____
	_____
	_____

**Схема № 9 «Соответствие»**

Количество понятий может быть различным.

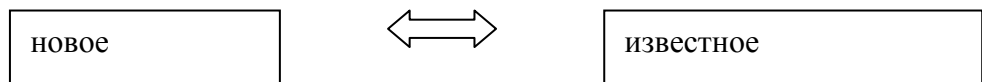
Необходимо установить соответствие между понятиями, фрагментами их определений, а также примерами их подтверждающими



Пример, характеризующий понятие 1, пример, характеризующий понятие 2 и т.д.

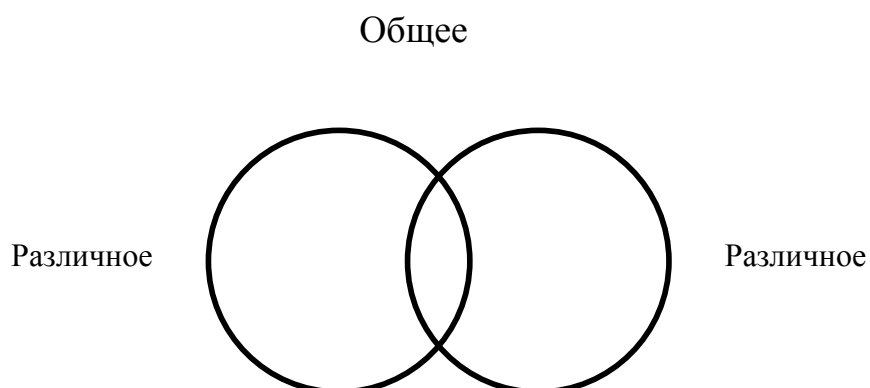
**Граф-схемы для фрейма “сравнение”.**

**Схема № 1**



**Схема № 2** Таблица традиционная, в которой сравниваются разные объекты или явления по каким-либо основаниям.


**Схема № 3 «Кольца Венна».**



**Схема № 4 «Концептуальная таблица».**

Прием "концептуальная таблица" особенно полезен, когда предполагается сравнение трех и более аспектов или вопросов. Таблица строится так: по горизонтали располагается то, что подлежит сравнению, а по вертикали различные черты и свойства, по которым это сравнение происходит.

	Категор ия Сравнения	Категор ия Сравнения	Категор ия Сравнения
<b>Персона лии факты</b>			
<b>Персона лии факты</b>			

**Схема № 5 "Сводная таблица" (описана Дж. Беллансом)**

Этот приём позволяет за короткое время описать и изучить большое количество информации.

Тема 1	Тема 2	Линия сравнения	Тема 3	Тема 4

Эффективность данного приема повышается, если "линии сравнения", то есть характеристики, по которым сравниваются различные



явления, объекты и прочее, формулируют сами ученики. Для того, чтобы в какой-нибудь группе "линий сравнения" не было слишком много, можно предложить следующий способ: вывести на доску абсолютно все предложения учащихся относительно "линий", а затем попросить их определить наиболее важные. "Важность" необходимо аргументировать. Таким образом, мы избежим избыточности. И сделают это сами учащиеся. Категории сравнения можно выделять как до чтения текста, так и после его прочтения. Они могут быть сформулированы как в форме понятий, так и в форме ключевых слов, а также в любой другой форме: рисуночной, вопросов, восклицаний, цитат и так далее

### **Приемы работы с повествовательным текстом**

Повествовательные тексты - это, как правило, тексты описательного характера, исторические, тексты художественные, публицистические. Они, чаще всего используются в качестве дополнительной литературы, или фрагментов для необязательного изучения. Роль подобных текстов усиливается, так как их изучение позволяет осмысливать различные ситуации в реальных жизненных контекстах, что способствует развитию у учащихся ключевых компетенций. Данные тексты должны получать широкое распространение при проектировании курсов на профильном уровне, элективных курсов и курсов по выбору. Повествовательные тексты подразделяются на 2 группы, которые условно называют: "цель-действие-результат" и "проблема".

### **Граф-схемы "цель-действие-результат".**

Фрейм "цель-действие-результат" предполагает изложение материала. Это, как правило, относится к художественным текстам, изучаемым, в частности, в курсах: литературы, иностранного языка, истории и т.д. Работа с данным видом повествовательного текста происходит, как бы с позиции стороннего наблюдателя, который никак не вмешивается в события, только следит за сюжетом и основное внимание направлено на то, каков будет результат, развязка истории. Изучение художественной литературы для современной школы является проблемным моментом, ибо как показывает статистика, современные школьники мало читают.

Данные приемы позволяют сделать чтение более мотивированным, выявлять суть прочитанного, а бездумный и не интересный для кого-то процесс - осмысленным и развивающим.

### **Схема № 1 Таблица- "Знаю - Хочу узнать- Узнал"**

Данная таблица может быть использована не только для работы с повествовательным текстом, она может быть использована практически для всех учебных текстов и предназначена для сбора и осознания уже

имеющегося материала по определенному вопросу и расширения знаний и их систематизации.

Разработала этот прием Донна Огл в 1986 году.

<p><b>З - что мы знаем</b></p>	<p><b>Х - что мы хотим узнать</b></p> <p>Различные аспекты данной темы</p>	<p><b>У - что мы узнали, и что нам осталось узнать</b></p> <p>Здесь освещаются, конкретные аспекты, освещенные на занятии, и те вопросы, которые остались для слушателей не выясненными.</p>
--------------------------------	--	--

Работа может быть продолжена на уроке или дома, где ученики должны будут заполнить новую таблицу.

Задание по работе с данной таблицей ученики могут выполнять индивидуально, в паре или в группе, в зависимости от тех целей, которые решаются на уроке. Но обязательно результаты их работы обсуждаются с учителем и записываются на доске. Для того чтобы получить наиболее полную картину по каждому разделу таблицы ото всех учащихся.

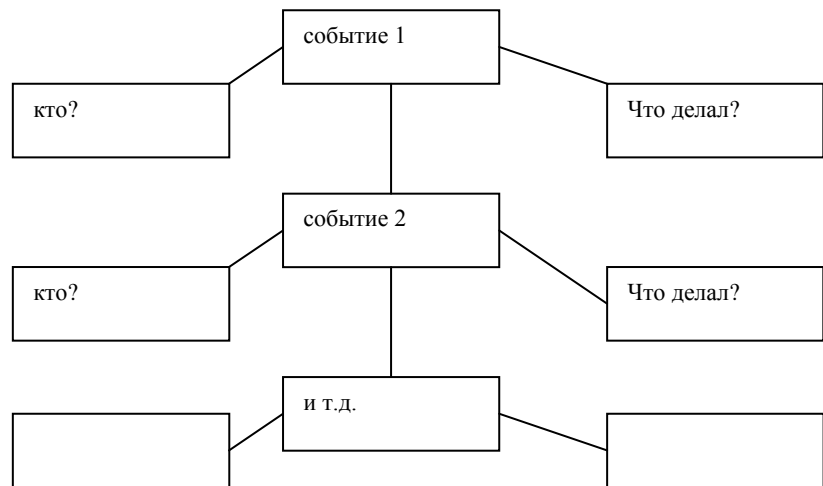
#### Основные правила работы с приемом "ЗХУ":

- 1.вспомните, что вам известно по изучаемому вопросу,
- 2.запишите эти сведения в первой графе таблицы;
- 3.поставьте вопросы к изучаемой теме до ее изучения и запишите в графу: хотим узнать;
- 4.познакомьтесь с текстом (фильмом, рассказом учителя);
5. ответьте на вопросы, которые сами поставили, запишите свои ответы в третью графу таблицы;

#### **Схема № 2 «Последовательность»**

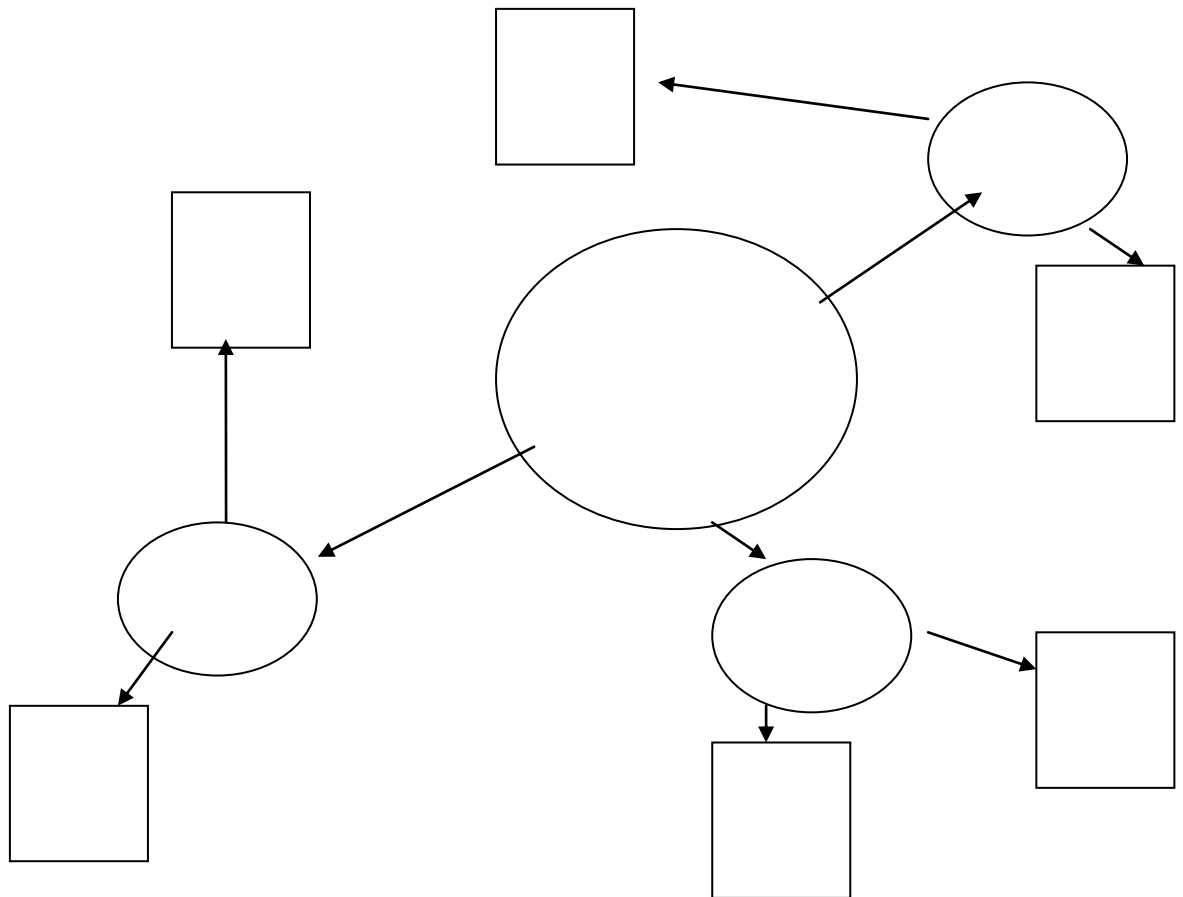
Данная граф –схема представляет собой схематичное последовательное описание событий, фактов в виде кластера. Кластером называется прием графической систематизации материала.

например:



### Схема № 3 «Карта истории».

Схематичное описание определенных событий с их характеристикой.



### Схема № 4 Дерево предсказаний. (Займствовано у Дж. Белланса)

В оригинале этот прием помогает строить предположения по поводу развития сюжетной линии в рассказе, повести. Правила работы с данным

приемом таковы: ствол дерева - тема, ветви - предположения, которые ведутся по двум основным направлениям - "возможно" и "вероятно" (количество "ветвей" не ограничено), и, наконец, "листья" - обоснование этих предположений, аргументы в пользу того или иного мнения.

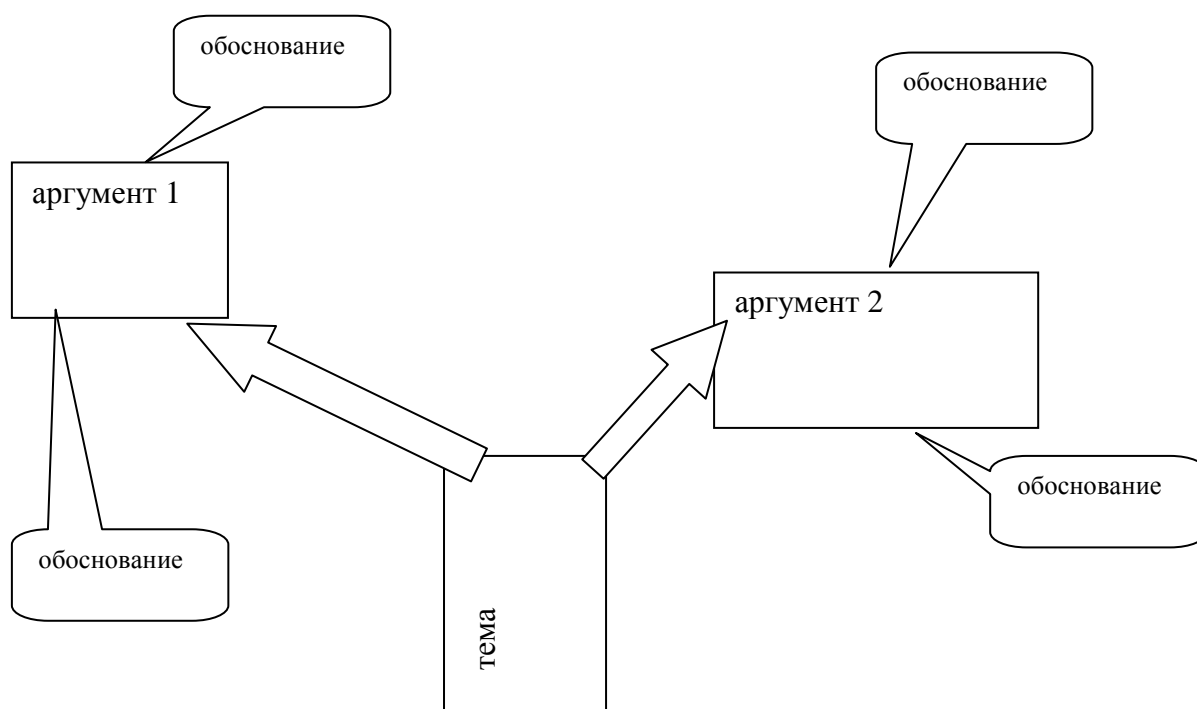


Схема № 5 "Бортовой журнал".

Работа с данным приемом, как правило, проходит в паре, но возможно его использование индивидуально.

Сначала учащиеся заносят в левую часть таблицы свои предположения по учебному содержанию, которое они будут изучать. Далее работа может быть организована так: один из членов пары работает со списком в графе "предположения", ставит знаки "+" и "-", в зависимости от правильности предположений; второй записывает только новую информацию. Учащиеся работают индивидуально.

На стадии рефлексии идет предварительное подведение итогов: сопоставление двух частей "бортового журнала", суммирование информации, ее запись и подготовка к обсуждению в классе. Организация записей может носить индивидуальный характер, т.е. каждый член пары ведет записи в обеих частях таблицы самостоятельно, результаты работы обсуждаются в паре.

Затем следует новый цикл работы со следующей частью текста.

## Бортовой журнал

<i>Предположения</i>	<i>Новая информация</i>

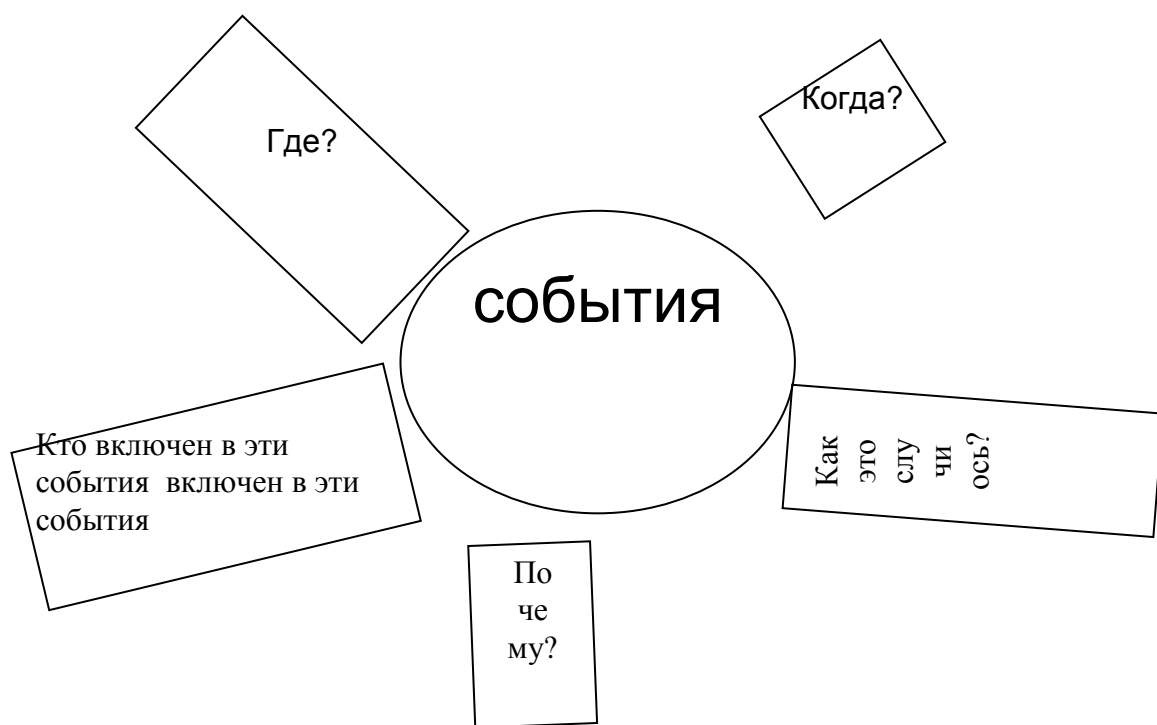
### **Граф-схемы для фрейма “проблема”.**

В повествовательных учебных текстах встречается еще один фрейм “проблема”. Он представляет собой не простое описание событий, а установление проблем и способов их преодоления, содержащихся в данном тексте. Подобные учебные фрагменты содержат ответы на следующие вопросы: “В чем проблема?, У кого проблема?, В чем последствия?, Кто пытается решить?, Какие попытки предпринимаются?, Каков результат?, Решена ли проблема?, Появились ли новые проблемы вследствие решения?”

Как показали наши исследования, количество проблемных текстов в современных учебных пособиях можно считать неудовлетворительным, хотя работа с подобным видом учебного содержания является наиболее актуальным на сегодняшний день. Современные цели школьного образования предполагают развитие компетентной личности профильной школы, а компетентность понимается как “общая способность решения задач, возникающих в реальных жизненных ситуациях, с использованием знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей”. Учиться решать разнообразные задачи, проблемы можно, в первую очередь, на чужом опыте, который и описывает фрейм “проблема”.

### **Граф-схемы для фрейма “проблема”.**

#### **Схема № 1 Карта событий.**



\

**Схема № 2 Таблица "Что? Где? Когда? Почему?"**

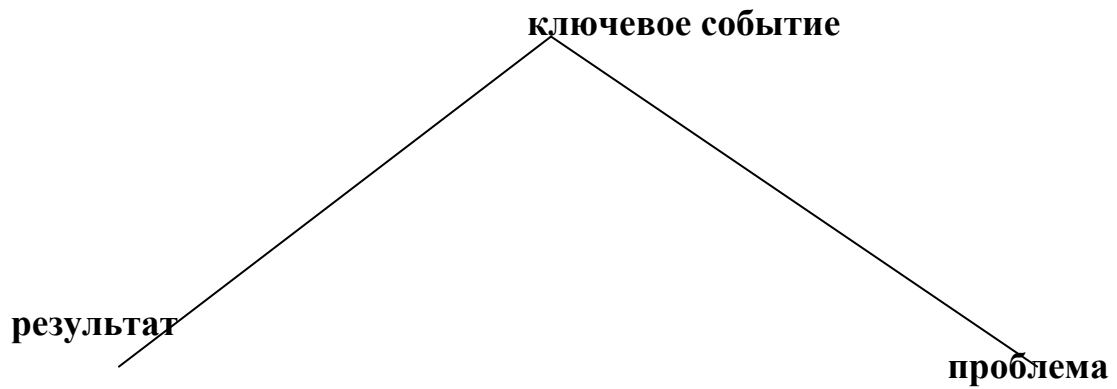
Таблица заполняется по ходу работы с информацией.

<b>Кто?</b>	<b>Что?</b>	<b>Где?</b>	<b>Когда?</b>	<b>Почему?</b>

**Или такой вид:**

<b>Кто?</b>
<b>Что?</b>
<b>Где?</b>
<b>Почему?</b>
<b>Когда?</b>
<b>Как?</b>

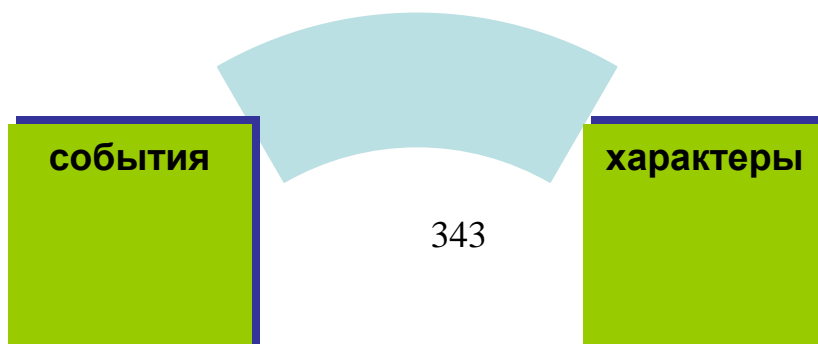
**Схема № 3**



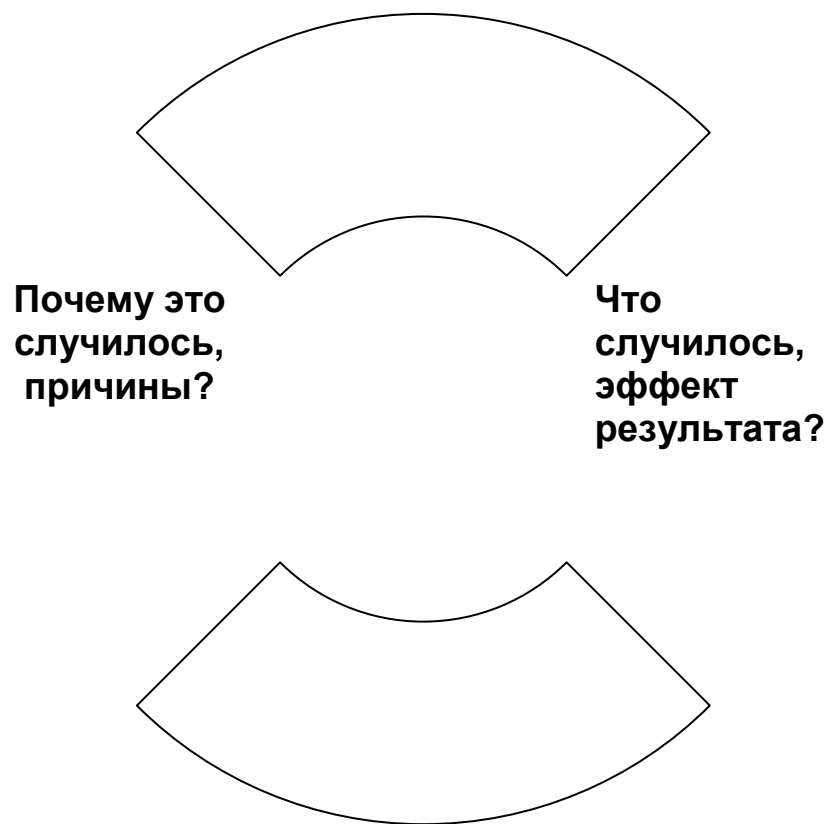
**Схема № 4**

Характеры (Кто)	Время , место
Проблема	Результат

**Схема № 5**

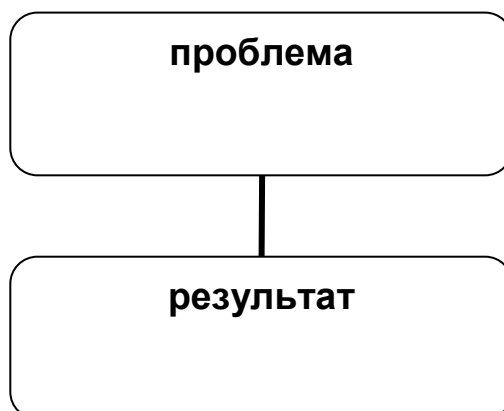


**Схема № 6**





## Схема № 7



### Приемы работы с (рассуждающим) убеждающе-дискуссионным текстом

Рассуждающие тексты широко представлены в научной и научно-популярной литературе. Их наличие необходимо при изучении профильных курсов и элективных курсов.

При чтении информационных текстов учащийся получает, как бы “стерилизованную” информацию, в которой не видно процесса поиска, того или иного решения. Видно только, начало и итог, а изучение убеждающе-дискуссионных текстов позволяет учащимся прикоснуться к увлекательному поиску новых идей и открытий. Эти тексты способствуют развитию интереса учащихся к исследовательской деятельности, развитию логического, аналитического, критического мышления, столь необходимых современному человеку. В убеждающе-дискуссионных текстах выделяются два подвида текстов: суждение/ аргументация и причина /следствие.

#### Граф-схемы для фрейма “суждения-аргументация”.

Данный фрейм текста представляет собой работа над проблемным содержанием. Подобные тексты или их фрагменты сдержат ответы на вопросы: “Какая проблема?, Тема?, Какая точка зрения/ суждение (гипотеза, теория)?, Какие факты, данные исследований обосновывают поставленную точку зрения?, Какие аргументы представлены?, Почему надо принять гипотезу, теорию, согласиться с мнением, точкой зрения?”.

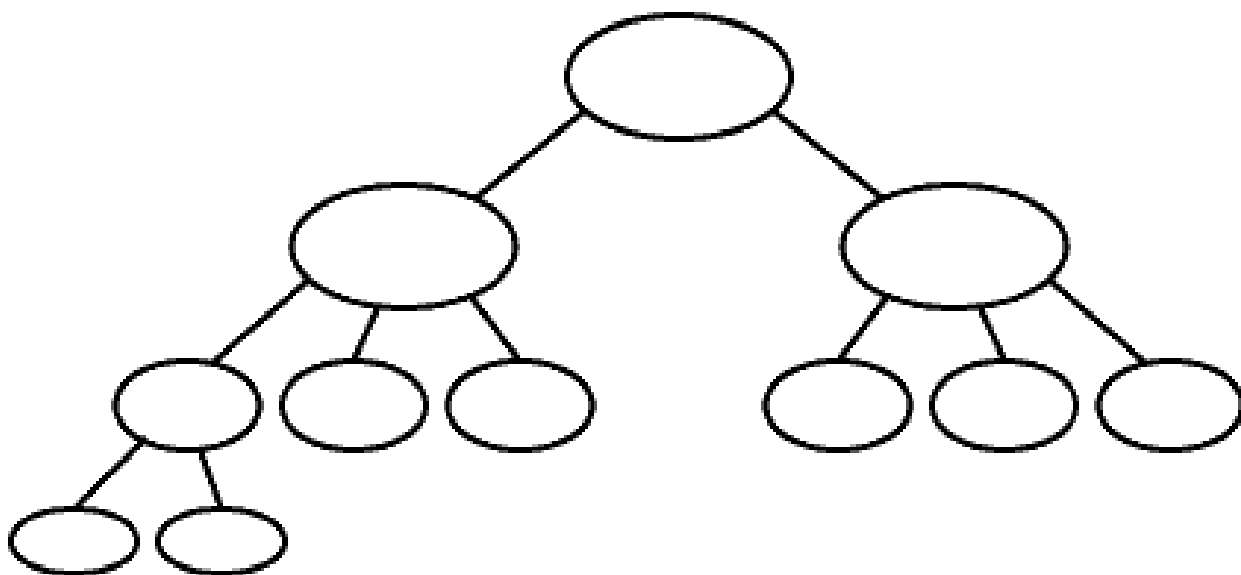
Работа с данным текстом напоминает работу судьи, взвешивающего суждения и их аргументацию в суде. Этот фрейм отличается от фрейма, названного нами “проблема” в повествовательных текстах, основное его отличие заключается в том, что в данном виде текстов предполагается

обязательная аргументация того или иного вывода. Мыслительные процессы учеников при работе с данным фреймом более сложные они предполагают систематизацию и оценку представленных аргументов.

### Схема № 1 “Кластер” (разработано Гудлатом)

Выделение смысловых единиц текста и графическое оформление в определенном порядке в виде грозди – называется кластером.

Делая какие-то записи, зарисовки для памяти, мы, часто интуитивно, распределяем их особым образом, компоуем по категориям. Наши мысли уже не громоздятся, а "гроздятся", то есть, располагаются в определенном порядке. Правила очень простые. В центре проблема, вокруг нее суждения - крупные смысловые единицы, соединяем их прямой линией с разнообразными аргументами, подтверждающими каждое суждение. Система кластеров охватывает большее количество информации, чем можно получить при обычной письменной работе.



### Схема № 2

Учащиеся по ходу изучения учебного материала ставят вопросы-наблюдения, а затем дают им объяснения, находя их либо в объяснениях учителя, либо в тексте учебника.

Вопросы- наблюдения	Объяснение

--	--

### Граф-схемы для фрейма “причина-следствие”.

Данный фрейм характеризуется наличием содержания, в котором есть ответы на следующие вопросы: “Что случилось?, Что вызвало то, что случилось?, Каковы важные факторы, элементы, вызвавшие эту причину?, Как факты, факторы (элементы) взаимосвязаны?, Всегда ли вызывают данные причины данное явление?, Каковы следствия?, В чем они проявляются?, Всегда ли данные следствия характеризуют данные причины?, Как измениться следствие, если причины будут другими?”

Подобные тексты по своему содержанию аналогичны описанию работы ученого, который исследует какую-либо проблему.

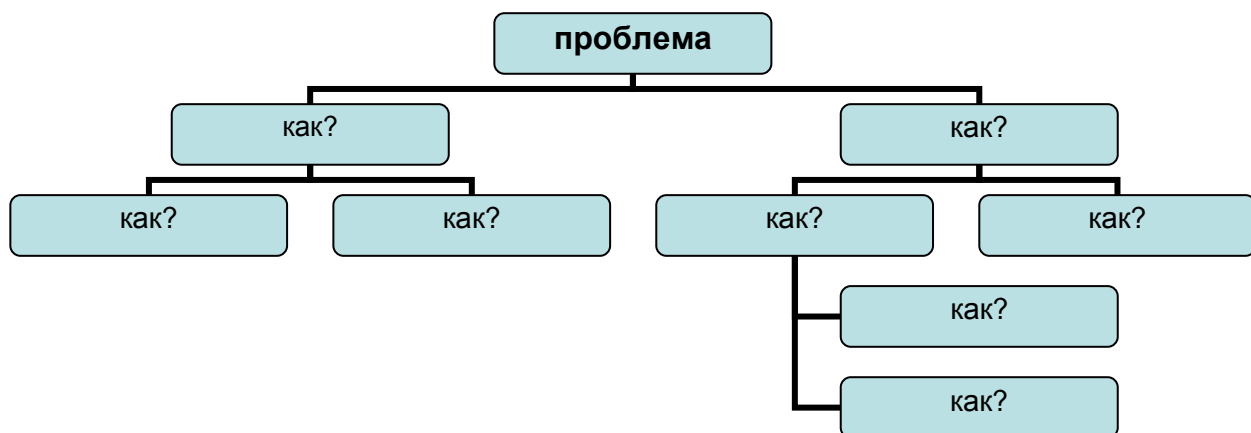
#### Схема № 1 “Цветок лотоса”

Данный прием предполагает поиск решения проблемы обязательно по восьми направлениям. Даже если все восемь способов не отражены в данном тексте, необходимо предложить их самому. Данная схема развивает творческие способности учащихся, т. к. она предполагает расширение способов поиска решения проблем, ограничивая их числом 8.

<i>Способ решения</i>	<i>Способ решения</i>	<i>Способ решения</i>
<i>Способ решения</i>	<b>Проблема</b>	<i>Способ решения</i>
<i>Способ решения</i>	<i>Способ решения</i>	<i>Способ решения</i>

#### Схема № 2 “Как?”

Данная схема предлагает найти в тексте разные способы решения указанных проблем и подробно рассмотреть механизмы их реализации.

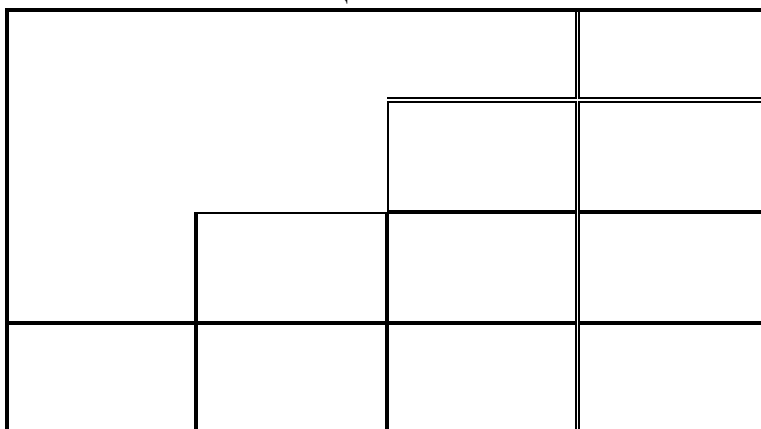


### Схема № 3 “Стена”

Учащимся при работе с данным текстом предлагается установить иерархию проблем или способов их решения. Данный прием позволяет определить ценностные ориентации учащихся, установить критерии их выбора.

В основание этой стены закладываются самые важные способы решения или названные проблемы, значение каждого последующего слоя менее важно.

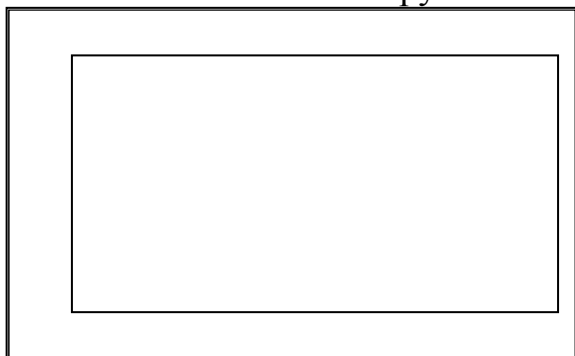
Данный прием позволяет организовать дискуссию учащихся на уроке и согласовать их позиции.



### Схема № 4 “Софт-анализ”

Данный прием, как и предыдущий, позволяет организовать дискуссию учащихся на уроке с целью вывещения и обсуждения наиболее важных

проблем или способов их решения рассматриваемых в учебном содержании. На большое поле записываются индивидуальные мнения, а на центральное – общее согласованное мнение группы.



### **Схема № 5 Лист для решения проблем № 1**

Данный прием позволяет систематизировать учебное содержание с целью всестороннего анализа рассматриваемой проблемы.

**-Понимание-**

*Что вы знаете?*

*Что Вы должны знать?*

**-План-**

*Как найти ответ?*

**-Решение-**

*Нахождение ответов*

### **Схема № 6 Лист для решения проблем № 2**

Данный прием, как правило, используется для групповой работы на уроке.

Он также предназначен для учебных текстов, содержащих проблемный материал.

<p><b>Какую главную проблему Вы должны решить?</b></p>	<p><b>Какой важной информацией Вы владеете? (Укажите источники информации)</b></p>
<p><b>Какие дополнительные сведения Вы получили в группе?</b></p>	<p><b>Какие три способа вы знаете для решения проблемы?</b></p>

<b>Какой способ Вы считаете наилучшим? Почему?</b>	

**Схема № 7 «Плюс-минус-интересно».**

Данный прием нацелен на актуализацию эмоциональных отношений в связи с текстом и проблемах, которые в нем освещаются.

При чтении текста предлагается фиксировать в соответствующих графах таблицы информацию, отражающую:

+ положительные последствия явления П +

- отрицательные последствия явления М -

*И* - а так же информацию, которая просто заинтересовала читателя «И».

+	-	Интересно

**Схема № 8 Стратегия IDEAL**

Данная стратегия предполагает работы с учебным проблемным материалом по плану:

I – выделите в тексте проблемы

D – опишите ее (выявите суть)

E – определить варианты подходов к решению проблемы

A – действуйте (решайте)

L – сделайте вывод (научитесь), проведите рефлексию своей работы.

**И** – Идентифицируйте проблему

**Д** – Доберитесь до ее сути

**Е** – Есть варианты решения

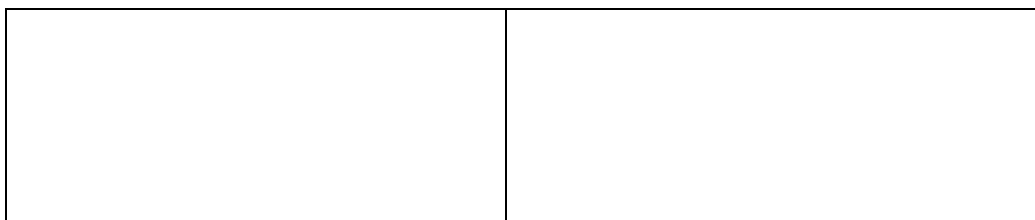
**А** – А теперь - за работу!

**Л** – Логические вывод

**Схема № 9 SWOT-анализ.**

Данная схема позволяет выделить у указанных способов решения проблем: сильные, слабые стороны, угрозы и возможности решения данных проблем. Данная схема схожа со схемами № 3 и № 4, она позволяет увидеть самое главное, найти оптимальные пути достижения желаемого результата.

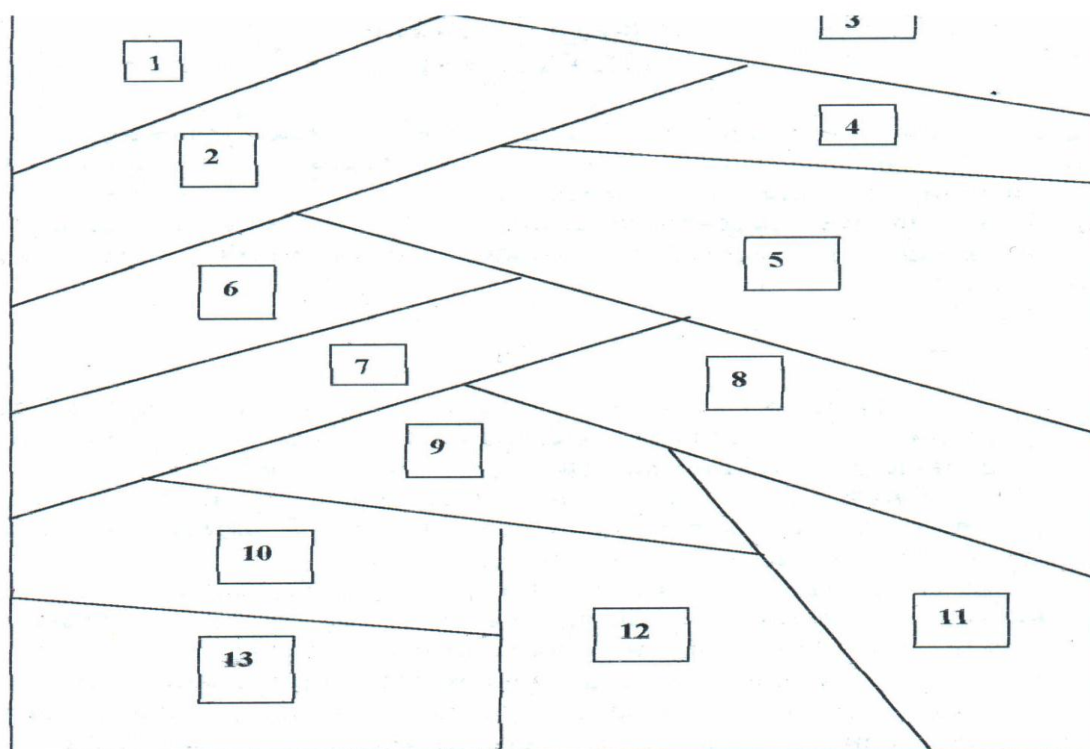
<b>Сильные стороны</b>	<b>Слабые стороны</b>
<b>Возможности</b>	<b>Угрозы</b>



### Схема № 10 Мозаика проблем ( автор И. Силова)

Стратегия “Мозаика проблем” используется, как правило, с целью активного обобщения материала. Также, ее применяют на первых этапах исследовательской деятельности учащихся.

В свободной форме учащиеся выделяют различные аспекты темы, различные проблемные и исследовательские стороны, чтобы затем наполнить их содержанием.



Этапы: применения:

1. преподаватель говорит о том что настало время свести различные стороны проблематики воедино, чтобы продвинуться дальше в изучении темы ( в разрешении проблемы).
2. Учащиеся, совместно с преподавателем, выделяют несколько аспектов, которые фиксируются на листе ватмана в указанной ниже форме.
3. Эти аспекты “ вырезаются” и раздаются группам.
4. задача состоит в том, чтобы записать сведения, связанные с аспектом проблемы (на обратной стороне листа). Перед тем как записать, нужно познакомиться с предыдущими записями.

5. Каждая группа (или каждый ученик, если преподаватель хочет непременно задействовать всех), должны, за выделенное время, что-то отразить в как можно большем числе аспектов.

6. Затем обсуждаем различные варианты и формулируем исследовательские задачи.

Самое главное четко сформулировать аспекты темы.

Несомненно, данные приемы не исчерпывают всех возможностей работы с учебным содержанием и каждый творческий педагог приведет приемы, которые он использует со своими учениками для работы с учебным содержанием, которое применяется в курсе изучения учебных предметов. Но предложенная систематизация приемов может помочь подобрать наиболее эффективные из них для определенного вида учебного текста, разнообразить деятельность учащихся на уроке и дома, активизировать процессы их мышления.

И, наконец, последнее, большинство приемов указанных в данном разделе способствуют развитию правого полушария головного мозга обучающихся. Одним из существенных недостатков современной системы образования является ее жесткая ориентация на левополушарных детей. Левое полушарие головного мозга человека обрабатывает данные в виде букв, цифр, слов и абстрактных идей, а правое - отвечает за восприятие образов в целом, без участия слов. Приемы работы, особенно в учебных предметах, построенных в логике наук (например: биология, математика, физика и т.д.), как правило, ориентированы на решение линейных задач, основанных на логической последовательности и жестко заданных алгоритмах, т.е. на работу левого полушария головного мозга. Большинство учеников, которые плохо учатся, а то и относятся к категории необучаемых детей, имеют, в качестве ведущего правое полушарие, и потому плохо справляются с заданиями, в которых работать приходится только левому полушарию мозга. Это не означает, что так называемые правополушарные люди не используют в своей жизни левое полушарие, но обучение, которое строится только на его работе, очень затрудняет их успешность, т.к. требует значительных усилий и все равно при этом качество выполнения подобных заданий у них не является высокими.

Таким образом, использование разнообразных приемов при работе с учебным содержанием позволяет сделать образовательный процесс более индивидуализированным и обеспечить максимальное развитие способностей каждого учащегося и повысить качество современного образования, что является очень важными задачами профильного обучения.

### Приложение № 5

#### **Принципы построения учебного содержания, с учетом возрастных особенностей учащихся.**

**Начальная школа**



<p><b>Принципы построения учебного содержания, учетом возрастных особенностей учащихся</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- количество существительных в учебных текстах не должно превышать 21%;</li> <li>- небольшое количество неизвестных для учащихся слов, которые сначала объясняются, а потом вводятся в текст;</li> <li>- заложенное учебное содержание может быть освоено при помощи взрослого;</li> <li>- использование коротких абзацев и предложений;</li> <li>- отсутствие длинных подчиненных предложений, отглагольных существительных и нанизывания падежей;</li> <li>- <i>диалог – на основе рефлексии автора учебной информации и придание данному содержанию личностного смысла с возможной персонификацией, с целью повышения познавательной активности;</i></li> <li>- разнообразие учебного содержания за счет представления в нем: аналитико-логической, образной, практической, алгоритмической, линии введения учебного материала для детей с разными познавательными стилями;</li> <li>- <i>представление в содержании информации, знание которой позволяет понять свое «Я», свои возможности, личностные качества;</i></li> <li>- <i>раскрытие в содержании определенной системы ценностей, способствующее созданию собственной системы ценностей учащихся;</i></li> <li>- “гипертекстовость”, обеспечивающая рефлексивный характер учебного содержания.</li> </ul>
<p><b>основная школа</b></p>	
<p><b>принципы построения учебного содержания, на основе учета возрастных особенностей учащихся</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- количество существительных в учебных текстах находится в пределах 21%-25 %;</li> <li>- неизвестные термины для учащихся сначала объясняются, а потом вводятся в текст;</li> <li>- представляемая учебная информация может быть осмыслена самостоятельно;</li> <li>- не желательное или весьма ограниченное использование достаточно большого количества подчиненных предложений, отглагольных существительных и нанизывание падежей, для установления иерархических зависимостей и причинно-следственных связей;</li> <li>- <i>диалог – “ подросток привыкает учитывать точку зрения собеседника ( учителя, автора учебника, ученого, героя с «другим» взглядом на учебную проблему), подбирать точные и понятные формулировки ”;</i></li> <li>- <i>проблемность, обеспечивающая необходимость обсуждения с товарищами, с учителем, и обеспечивающая</i></li> </ul>

	<p><i>активность позиции учащегося в процессе обучения, необходимость определения собственной личной точки зрения;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- разнообразие учебного содержания за счет представления в нем: аналитико-логической, образной, практической, алгоритмической, линии введения учебного материала для детей с разными познавательными стилями;</li> <li>- представление в содержании информации, знание которой необходимо в будущей самостоятельной жизни. Она может быть связана с областью профессиональных интересов, личной, связанной с решением проблем личного характера, возможностью самоутверждения себя в статусе взрослого. Знания, умения и навыки без реальных объектов, по отношению к которым у учеников проявляется личностный смысл, не обеспечивают личностно-ориентированного образования;</li> <li>- раскрытие в содержании определенной системы ценностей, обеспечивающая развитие собственной системы ценностей учащихся;</li> <li>- “гипертекстовость”, обеспечивающая дифференциацию и индивидуализацию образования, через разные формы подачи одной информации с целью лучшего ее освоения учащимися;</li> </ul>
<b>старшая школа</b>	
<p><b>Принципы построения учебного содержания, на основе возрастных особенностей учащихся</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- количество существительных в учебных текстах не должно превышать 25%;</li> <li>представляемая учебная информация может быть осмыслена самостоятельно и учащиеся способны выбирать формы извлечения информации;</li> <li>- возможность использования достаточно большого количества подчиненных предложений, отглагольных существительных и нанизывание падежей, для установления иерархических зависимостей и причинно-следственных связей, с целью подготовки к освоению “взрослой” научной литературы;</li> <li>- полилог – “способность думать над проблемой в условиях существования множества точек зрения, которая, в свою очередь, должна в своем развитии перейти в способность к конструктивному монологу (способности обсуждать проблему с самим собой в режиме диалога и полилога)”;</li> <li>- высокая степень проблемности, обеспечивающая свободу выбора и необходимость определения собственной точки зрения по большинству рассматриваемых вопросов;</li> <li>- разнообразие учебного содержания за счет представления в нем: аналитико-логической, образной, практической, алгоритмической, линии введения учебного материала для детей с разными познавательными стилями;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>- представление в содержании способов решения проблем личностного и профессионального самоопределения;</li><li>- раскрытие в содержании определенной системы ценностей, позволяющая идентифицировать собственную систему;</li><li>- “гипертекстовость”, обеспечивающая высокую долю самостоятельности при освоении содержания.</li></ul>
--	--