

На правах рукописи

УДК: 373.1.013

КРЫЛОВА ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА

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

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени

доктора педагогических наук

Санкт-Петербург

2010

Работа выполнена на кафедре педагогики
Государственного образовательного учреждения высшего
профессионального образования «Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена»

Научный консультант

Член-корр. РАО,
доктор педагогических наук, профессор
Тряпицына Алла Прокофьевна

**Официальные
оппоненты**

доктор педагогических наук,
профессор
Лебедев Олег Ермолаевич

доктор педагогических наук,
профессор
Ситаров Вячеслав Алексеевич

доктор педагогических наук,
профессор
Шилова Ольга Николаевна

**Ведущая
организация**

**Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования
(СПбАППО)**

Защита состоится «__» _____ 2010 года в __ часов на заседании диссертационного совета по защите докторских и кандидатских диссертаций Д 212.199.19 на соискание ученой степени доктора наук при Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена по адресу: 191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки д.48 к. 11 ауд.32;

Отзывы на автореферат направлять по адресу: 191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки д.48, к. 5, Отдел диссертационных советов. Тел./факс: (812) 570 61 96.

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

Автореферат разослан «__» _____ 200__ года.

Ученый секретарь
диссертационного совета
доктор педагогических наук, профессор

Писарева С.А

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. 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 передачи, усвоения и порождения 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 информации, 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 обучающих 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».**

Объектом исследования является содержание отечественного школьного образования конца XX - начала XXI века, **предметом исследования** – знаниевая традиция в современном содержании отечественного школьного образования.

Цель исследования состоит в выявлении сущностных характеристик развития знаниевой традиции и их проявлений в современном содержании отечественного школьного образования.

В основе исследования лежат следующие *гипотетические положения*.

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.

Проблема исследования, его цель, объект и предмет, а также сформулированная гипотеза обусловили постановку следующих **задач исследования:**

- осуществить теоретический анализ имеющихся подходов к исследованию содержания школьного образования;
- уточнить современное понимание содержания школьного образования в постиндустриальном обществе;
- определить понятие «знаниевая традиция»;
- обосновать методологический подход к исследованию, его логику построения;
- выявить сущностные характеристики развития знаниевой традиции и их проявления на уровне концепций, учебных предметов, учебников и учебных материалов;
- уточнить содержательное наполнение ведущих принципов конструирования содержания школьного отечественного образования;
- теоретически обосновать особенности подготовки учителя к обновлению содержания школьного образования в современных условиях;
- определить программы, педагогические технологии и инновационные средства методического сопровождения учителя, ориентированные на внедрение обновляемого содержания образования в современную практику школы.

Методологическую основу исследования составляет системный подход. Он позволяет рассматривать содержание школьного образования на разных уровнях (концепций, учебного предмета, учебников, учебных материалов) и устанавливать целостность или фрагментарность изменений содержания образования на основе развития знаниевой традиции. Системный подход используется в исследовании во взаимосвязи с социокультурным подходом. Социокультурный подход дает возможность рассматривать изменения содержания школьного образования в зависимости от социокультурных факторов посредством культуроцентристской исследовательской программы.

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач был использован комплекс **методов исследования**:

- теоретические (анализ философской, педагогической, методической, психологической литературы по проблеме исследования, изучение нормативных документов, ретроспективный, сравнительно-сопоставительный анализ);
- обсервационные методы (анализ учебников, учебных и программных материалов);
- констатирующие (изучение и обобщение отечественного опыта реализации содержания образования);
- прогностические методы (моделирование учебного процесса в вариативных педагогических контекстах);
- экспериментальные (наблюдение за процессом профессиональной деятельности педагогов, различные виды опросов и анкет, диагностические методы, включая обобщение экспертных характеристик);
- праксиметрические методы (анализ ответов обучающихся, смоделированных учебных ситуаций, контрольных работ учащихся и студентов).

Теоретическая основа исследования:

- идеи, раскрывающие особенности информационного общества (Р.Ф. Абдеев, М.С. Каган, И.Пригожин, И. Стангерс, В.А. Ядов, D. Bell, P.F.Drucker, A.Toffler);
- результаты исследований социокультурной обусловленности образования (А.Г. Асмолов, А.П. Булкин, Н.Д. Кондратьев, Е.В. Пискунова, П.Н. Сорокин);
- труды отечественных ученых, раскрывающие сущностные черты понятия «традиции» (С.А. Арутюнов, С.К. Бондырева, М.Н. Денисюк, В.М. Каиров, Г.Б. Корнетов, Э. С. Маркарян, Д.В. Колесов, М.В. Савин, И.Ф. Сюбарева и др.);
- подходы к структурированию содержания образования (Б.Блум, Дж. Брунер, Б.С. Вульфсон, М.Н. Данилов, А.Н. Джуринский, М.В. Кларин, В.В. Краевский, Ч. Куписевич, Л. Клинберг, И.Я. Лернер, В.С. Леднев, М.Н. Скаткин, В. Оконь, Л.М. Перминова, А.В. Хуторской),

- работы, содержащие концептуальные идеи проектирования ФГОС общего образования (Э.Д.Днепров, В.С.Леднев, А.А.Кузнецов, А.М.Кондаков, А.Г. Асмолов и др.);
- подходы к конструированию дидактической модели: учебного предмета (И.К. Журавлев, Л.Я.Зорина), учебников (В.П. Беспалько, В.Г. Бейлингстон, Г.Г. Гранник, Д.Д. Зуев, Я.А. Микк, В.С.Шубинский и др.), учебных материалов (Ю. К. Бабанский, Л.Б.Ительсон, А.М.Сохор, Н.Н.Сметанникова); частных предметных методик (С.В. Алексеев, М.П. Ваюшина, В.А. Извозчиков, А.В. Денисова, В.А. Оганесян, Н.С. Подходова, Н.Л. Стефанова, Е.П. Суворова, И.М. Титова и др.);
- результаты исследований личностно-ориентированного образования (Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, В.А. Ситаров, И.С. Якиманская и др.);
- результаты исследований проблемы построения содержания в медиаобразовании и дистанционном образовании (А.А. Андреев, М.Ю. Бухаркина, И.Б. Готская, М.Б. Лебедева, А.В.Манцивода, М.И. Осин, Е.С. Полат, О.Н.Шилова и др.);
- современные концепции школьного образования (И.Ю. Алексашина, Е.В. Бондаревская, Ю.И. Дик, А.В. Хуторской, А.П. Валицкая, Е.И. Казакова, А.Г. Каспаржак, Г.С. Ковалева, М.Н. Певзнер, Т.В. Светенко, В.В. Сериков и др.);
- идеи, раскрывающие особенности реализации компетентностного подхода в содержании образования (Э.Ф.Зеер, И.А. Зимняя, О.Е.Лебедев, М.В.Рыжаков, А.В.Хуторской, С.Е.Шишов и др.);
- материалы ЮНЕСКО и Совета Европы по проблемам образования.

Нормативная база исследования: Федеральные базовые учебные планы (1998г, 2004г), федеральный государственный образовательный стандарт общего образования, учебники и учебные пособия для основной и старшей школы по естественнонаучным и гуманитарным предметам, выпущенные с 1998 по 2009 годы, ведущими издательствами РФ.

Экспериментальная база исследования:

- образовательные системы Санкт-Петербурга, Якутии, Московской области, Кемеровской области, Самарской области, Краснодарского края, Челябинской области, Пскова и Псковской области;
- образовательные учреждения - РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская Академия постдипломного образования, научно-методические центры Центрального, Адмиралтейского, Московского, Фрунзенского районов г. Санкт-Петербурга;
- ФГУП «Издательство Просвещение» Санкт-Петербургский филиал.

Этапы исследования:

1. Первый этап (2000-2001 гг.) связан с изучением реального состояния современного содержания школьного отечественного образования и выявлением проблемы исследования.
2. На втором этапе (2002-2003 гг.) на основе изучения и анализа отечественной и зарубежной научной литературы разрабатывался концептуальный замысел исследования, определялась его экспериментальная база.
3. Третий этап (2004-2005 гг.) связан с выявлением сущностных характеристик знаниевой традиции и их проявлений на уровне концепций, учебников, учебных предметов и учебных материалов.
4. На четвертом этапе (2006-2007гг.) проведены: анализ понимания учителями и студентами педагогических вузов развития знаниевой традиции, оценка готовности педагогов к работе с новым содержанием образования и оценка предпочтений учеников в современном содержании образования; ряд локальных экспериментов, направленных на подготовку педагогов и студентов к обновлению содержания школьного образования.
5. Пятый этап (2008-2010 гг.) включал разработку и апробацию необходимых рекомендаций и материалов по проблеме исследования; анализ, обобщение и оформление полученных результатов исследования; определение перспектив и направлений дальнейшего исследования проблемы.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Современное понимание содержания школьного образования отражает произошедшее 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».
2. Знаниевая традиция в содержании образования 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. Совокупность видов знаний, характеризующих современное содержание школьного образования, может быть представлена видологией знаний, которая включает в себя информационные, процедурные, оценочные и рефлексивные знания, реализуемые в предметном, межпредметном и надпредметном контекстах.

3. 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.

Сущностные характеристики развития знаниевой традиции проявляются:

- в усилении роли *процедурных знаний*, направленных на освоение методологии познания;
- во включении в содержание *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).

4. Развитие знаниевой традиции в содержании школьного образования проявляется:

О **на уровне концепций –**

- в ограничении удельного веса предметных информационных знаний основ наук и увеличении других видов знания, отвечающих на вопросы «как?» «зачем?»;
- в уточнении смысла ведущих принципов конструирования содержания образования – фундаментализации (научности), гуманизации, культуросообразности.

О **на уровне всех учебных предметов** - в выходе за пределы предметных информационных знаний основ наук, посредством расширения межпредметного, надпредметного контекстов;

О **на уровне школьной учебной книги** - в диалоговом характере построения учебного содержания и изменении аппарата ориентировки, включающего вопросы и задания, направленные на формирование:

- компетенций учащихся за счет акцентирования внимания на процедурных и оценочных знаниях;
- мировоззрения и ценностных ориентаций школьников, что предполагает усиление межпредметного и надпредметного контекстов знаний и формирование рефлексивных знаний;
- осознанного построения индивидуального способа освоения содержания образования, что предполагает выбор учащимися различных заданий;

О **на уровне учебных материалов -**

➤ в изменении соотношения информационных, повествовательных и дискуссионных текстов: рост объема дискуссионных текстов, ориентированных на формирование оценочных и рефлексивных знаний, с целью развития самостоятельной позиции учащихся, ценностных установок, обогащения их личностного опыта;

➤ в увеличении информации о способах и методах познания, что обеспечивает формирование процедурных и оценочных знаний, способствующих развитию познавательной самостоятельности школьника;

➤ в увеличении количества ситуационных учебных задач, направленных на формирование рефлексивных, оценочных, процедурных знаний, отражающих личностный и общественный опыт педагогов и учащихся.

5. Развитие знаниевой традиции влияет на изменение содержательного наполнения основных принципов конструирования содержания школьного образования:

- *фундаментализации* (научности), который заключается в необходимости установления соответствия 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;

- *культуросообразности*, который обуславливает необходимость соответствия содержания образования изменяющейся культуре, которая отражает общечеловеческое, национальное и индивидуальное, с целью становления культурной, гражданской и личностной идентичности ученика;

- *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.

6. Развитие знаниевой традиции обусловлено диверсификацией социокультурных контекстов, которые необходимо осваивать ученикам и учителям, чтобы соответствовать вызовам времени; отражает трансформацию педагогических целей в информационном обществе и выражается в содержании образования через изменения:

- **целей** построения содержания образования: от жесткой регламентации содержания на основе дидактических единиц к проектированию содержания, освоение которого ориентировано на формирование основных компетенций как результата школьного образования;

- **источников** построения содержания образования путем включения в содержание учебных предметов надпредметных контекстов реальной практики;

- **ориентации содержания образования** каждой ступени на **формирование ведущих новообразований целостной личности**, что выражается: 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;

- **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 с учетом образовательных возможностей групп и появления новых педагогических технологий.

7. Основным условием продуктивной реализации изменений современного содержания школьного образования на основе знаниевой традиции является дидактическая компетентность учителя, которая заключается в содействии развитию ключевых компетенций ученика, формированию образовательной мотивации учащихся.

Дидактическая компетентность учителя выражается в умении решать следующие профессиональные задачи:

- проектировать учебные материалы и формы их представления в соответствии с современными тенденциями изменения содержания образования;
- использовать образовательные технологии работы с текстами и разнообразными базами данных;
- осуществлять методическое сопровождение деятельности учащихся при усвоении различных видов знаний.

8. 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.

9. Разработка проблемы развития знаниевой традиции в содержании школьного образования актуализирует **исследовательский потенциал** междисциплинарного изучения проблем содержания в целях:

- определения наиболее значимых внешних (социокультурных) факторов, которые оказывают максимальное влияние на школьное образование и могут быть учтены при проектировании его содержания (философия – концепции ценностей; экономика – концепции человеческого и социального капитала; лингвистика – дискурс, встреча автора и читателя («эффект интерпретатора»); психология – проблемы совместной деятельности, понимания, социальных связей и коммуникации);
- построения исследовательских сценариев развития образования в обществе «знания», фиксируя возможные переходы от организационно-экономической модернизации образования к социокультурной.

Научная новизна результатов исследования заключается в следующем:

- специфика различных видов знания в содержании школьного образования впервые рассмотрена как самостоятельный предмет исследования;
- впервые определено понятие «знаниевой традиции» в содержании образования;
- установлена видология знаний в современном содержании отечественного школьного образования;
- выявлены сущностные характеристики развития знаниевой традиции, которые проявляются в содержании школьного образования на разных уровнях его конкретизации: концепций, учебных предметов, учебников, учебных материалов;
- установлена взаимосвязь развития знаниевой традиции и изменений содержания современного образования, что проявляется в изменении содержательного наполнения основных принципов конструирования содержания образования и практики его реализации;
- обосновано, что ориентация образовательной практики на реализацию компетентного подхода предполагает обновление видов знаний в содержании образования и отражает изменения целей, источников построения содержания школьного образования; характера взаимодействия учителя и учеников, ориентацию содержания образования каждой ступени на формирование ведущих новообразований целостной личности;
- определены характеристики развития дидактической компетентности учителя как условия реализации современного содержания образования.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

- определение знаниевой традиции в содержании школьного образования позволяет выявить резервы обновления содержания школьного образования за счет преодоления узкопредметного понимания знаний;

- определение сущностных характеристик развития знаниевой традиции на разных уровнях содержания образования и установленная видология знаний в содержании школьного образования обуславливают новые возможности реализации принципа взаимосвязи науки и практики, в частности, позволяют проектировать новые направления проектных разработок учебно-методических материалов и индивидуальный образовательный маршрут учащегося на основе освоения не только информационных знаний, но и процедурных, оценочных и рефлексивных (личностных) знаний в разных контекстах: предметном, междисциплинарном и надпредметном;
- обоснование особенностей подготовки учителя к обновлению содержания отечественного школьного образования в современных условиях способствует определению направления современной подготовки учителя;
- обобщенные результаты исследования актуализируют проблему междисциплинарного исследования содержания школьного образования.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования представленных в диссертации материалов 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 курс педагогики.

Достоверность и обоснованность результатов исследования определяется аргументированностью его методологических позиций, использованием комплекса непротиворечивых и взаимодополняющих методов исследования, соответствующих предмету исследования; теоретическим обоснованием подходов к определению сущности развития знаниевой традиции как основы изменения содержания школьного отечественного образования; результатами апробации путей подготовки студентов педагогических ВУЗов и учителей к обновлению содержания школьного образования.

Апробация исследования осуществлялась путем публикации основных результатов в отечественных и зарубежных научных изданиях, выступлений на Всероссийских научно-практических конференциях (С.-Петербург, Москва, Челябинск, Петрозаводск, Омск), проведения занятий в научно-методических центрах Адмиралтейского, Центрального районов г. Санкт-Петербурга, РГПУ им. А.И. Герцена, образовательных учреждениях г. Санкт-Петербурга и г. Нового Уренгоя.

Структура работы: диссертация объемом 351 с. состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении сформулирована проблема исследования и обоснована ее актуальность, определены основные характеристики исследования – объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, методологический подход и теоретические основы исследования, определены этапы исследования; сформулированы положения, выносимые на защиту, отражающие основные результаты исследования, определена их научная новизна, теоретическая и практическая значимость.

В первой главе «Обоснование проблемного поля и методологии исследования» представлено решение исследовательских задач, связанных с обоснованием методологического подхода к исследованию и его понятийного аппарата. В главе определено понимание миссии современного школьного образования постиндустриального общества, представлены результаты теоретического анализа имеющихся подходов к исследованию содержания школьного образования, обосновано определение понятия «знаниевая традиция» и логика исследования.

В начале главы подробно рассматриваются основные направления развития школьного образования в современном мире и изменения, которые происходили в содержании школьного образования. В рамках исследования 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 следующие показатели – характеристики знаний, отражающие направленность содержания образования на: знания основ наук, развитие мировоззренческих идей, связь с жизнью, приобретение трудовых навыков, учет индивидуальных способностей и потребностей учащихся, интеграцию и междисциплинарный характер знаний, учет личностного опыта учащихся, диалоговый характер его построения, возможность выбора на разном уровне, развитие компетенций.

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.

Свое дальнейшее развитие в этот период 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.

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.

Обозначенные в «рамке» анализа характеристики знаний свидетельствуют о постепенном расширении представлений о характере и диапазоне знаний, которые необходимо сформировать на уровне общего образования.

На основе проведенного в диссертации теоретического анализа категории «знания» были установлены виды знаний. Знание рассматривается как компонент, который представляет собой результат человеческого познания, зафиксированный в знаковой, материализованной форме. Результаты исследования позволили утверждать, что в созидании культуры и самой личности знание выполняет разные функции. В созидании культуры знания выполняют три функции: 1) онтологическую - создают представления о мире; 2) ориентировочную - указывают направление и способ целесообразной деятельности; 3) оценочную - 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 были определены четыре вида знаний: *информационные, процедурные, оценочные и рефлексивные.*

В исследовании подчеркивается, что теоретические, фундаментальные знания основ наук можно отнести к знаниям информационного вида, способность выражать свое отношение к окружающей действительности проявляется через другой вид знаний – оценочных; 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 диссертации отмечается, что 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).

Результаты обобщения анализа категории «знания», и видов знаний, получивших свое развитие в образовательной практике и теории отечественной дидактики конца XX-начала XXI века позволили обосновывать видологию знаний в содержании школьного образования (таблица № 1).

Представленная в видологии совокупность видов знаний является содержательной основой реализации компетентного подхода в образовательной практике. Анализ структуры компетентности по И.А. Зимней позволяет 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-волевую саморегуляцию обучающегося.

Таблица 1

Видология знаний в содержании образования

Структура компетентности	Виды знаний	Характеристики знаний	Контексты, в которых проявляются знания
Знания (когнитивная основа компетентности)	Информационные	Описывающие явления, законы, понятия и т.п., отвечающие на вопросы: «что, кто?».	Предметный, межпредметный, надпредметный
Опыт использования знаний (умения)	Процедурные	Отражающие способы деятельности, характеризующие то, как явления познавать, как использовать; отвечающие на вопрос: «как?».	
Отношение к процессу, содержанию и результату компетентностей	Оценочные	Отражающие отношения, отвечающие на вопросы: «зачем? Какова роль и значение данного явления?».	
Эмоционально-волевая саморегуляция	Рефлексивные (личностные)	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?».	

Таким образом, 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.

Проведенный анализ отечественной педагогической теории и практики данного периода свидетельствует об обновлении трактовки

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

Представленные в диссертации результаты свидетельствуют о том, что на в отечественной дидактике второй половины XX -начала XXI века 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 системы знаний.

В главе предпринята попытка уточнить понятие «педагогической традиции» и традиции построения содержания образования, названной в данном исследовании знаниевой традицией. На основе анализа различных определений понятия «традиции» (С.А.Арутюнова, С.К.Бондыревой, М.Н.Денисюка, В.М.Каирова, Г.Б.Корнетова, Э.С.Маркаряна, Д.В.Колесова, М.В.Савина, И.Ф.Сюбаревой и др.) в диссертации выделены сущностные черты традиций и на этой основе дано рабочее определение *педагогической традиции, как целостного педагогического явления, отражающего систему исторически сложившихся норм, ценностей, идей педагогической теории и практики.*

В диссертации отмечается, что педагогическая традиция в своем развитии проходит несколько этапов: зарождение, становление и затухание. Педагогическая традиция постоянно находится в состоянии развития, меняя свой облик, отражая картину меняющегося мира и адаптируясь к новым условиям. В движении традиций сочетается как подвижность, дискретность, динамичность, с одной стороны, так и непрерывность, относительное постоянство, с другой. Диалектическая природа традиции проявляется в том, что в конечном итоге, на смену традициям минувших эпох приходят новые традиционные проявления, и в действующих традициях происходят постоянные изменения.

Далее в исследовании определено 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.*

Педагогические традиции являются источником развития педагогических инноваций и имеют с ними общую природу. Инновации в

содержании образования ориентированы на учёт социокультурных факторов, обуславливающих изменение целей школьного образования, что в современных условиях предполагает активизацию личностного опыта учителя и ученика и возрастание значимости рефлексивного (личностного) знания в современной структуре содержания образования.

Инновации оказывают воздействие на развитие традиций, их взаимодействие может развиваться по разным типам. В диссертационном исследовании выявлены три типа механизмов взаимосвязи традиций и инноваций в содержании школьного образования:

- «поглощение», при котором либо традиция, либо инновация в зависимости от силы проявления и этапа развития поглощают и “растворяют” в себе элементы другой;
- «трансформация» - обновление традиции, которое происходит за счет взаимосвязи с инновацией, через проявление новых характеристик традиций;
- «традициогенез» - механизм взаимосвязи, при котором сотрудничество инновации и традиции приводит к умиранию исходной и возникновению новой традиции.

Традиция и инновация не образуют связи в случае, когда в содержании образования они слабо выражены и находятся либо на стадии зарождения, либо на стадии затухания. Традиции и инновации находят свое отражение во всех компонентах образовательного процесса и, в частности, в содержании образования. В главе, проанализированы все механизмы и более подробно рассмотрен механизм взаимосвязи знаниевой традиций и инноваций в содержании отечественного школьного образования - «трансформация». Данный механизм предполагает сохранение традиции, ее развитие за счет проявления новых свойств и сущностных характеристик, происходящих под влиянием инноваций. Развитие знаниевой традиции содержания образования происходит на всех его уровнях под воздействием инновационных преобразований современных целей школьного образования в направлении развития ключевых компетенций учащихся.

В целях выявления особенностей понимания педагогами специфики изменения содержания образования были изучены суждения различных групп педагогических работников (педагогов разных предметов, методистов, заместителей и директоров ОУ – всего 1623 респондента)). В диссертации представлены результаты исследования, проведенного в 2005 - 2008 годах в 8 регионах России (Санкт-Петербурга, Якутии, Московской области, Кемеровской области, Самарской области, Краснодарского края, Челябинской области, Пскова и Псковской области). Полученные результаты подробно описаны в главе. Они позволили оценить готовность педагогов к работе с новым содержанием образования. В частности было выявлено:

1. *Понимание учителями необходимости изменения содержания образования.* Данные межрегионального исследования показали, что

педагоги повсеместно осознают необходимость развития 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. 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.

2. *Понимание 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. 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.

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).

3. *Понимание 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.

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 методологические основы данного исследования.

В поисках методологии проведения исследования мы обратились к изучению возможностей системного подхода как общенаучного, который позволяет рассматривать содержание образования как многоуровневую систему. Системный подход в морфологическом аспекте, представляет развитие содержание школьного образования на всех его уровнях и позволяет устанавливать целостность или фрагментарность его развития. Именно поэтому основу методологии исследования развития знаниевой традиции в содержании отечественного школьного образования составили основные положения системного подхода во взаимосвязи с социокультурным.

Социокультурный подход позволяет рассматривать развитие знаниевой традиции в содержании школьного образования в зависимости от социокультурных факторов посредством культуроцентристской исследовательской программы. Она дает возможность исследовать проблему с позиции ценностей личности и современного общества, определяющих цели образования. Личностная мотивация, собственные ценности, оценки, мнения, суждения в развитии знаниевой традиции в содержании образования проявляются при проектировании индивидуального тезауруса ученика на основе совокупности видов знаний. Данный подход позволяет вычленить наиболее значимые внешние (социокультурные) факторы, которые могут быть учтены при проектировании содержания образования. К ним можно отнести философские концепции ценностей, экономические концепции человеческого и социального капитала; «эффект интерпретатора», отражающий встречу автора и читателя и идею дискурса, появившиеся в лингвистике; проблемы совместной деятельности, понимания, социальных связей и коммуникации, обозначенные в психологии.

Таким образом, в первой главе на основе теоретического и эмпирического анализа делается вывод о том, что в содержании образования может быть выделено целостное педагогическое явление – знаниевая традиция, представляющая собой определенную совокупность знаний, развитие которой является основой для осуществления системных изменений содержания школьного образования.

Во второй главе диссертации ***«Анализ развития знаниевой традиции в контексте изменений содержания школьного образования»*** решаются исследовательские задачи, связанные с необходимостью выявить сущностные характеристики развития знаниевой традиции и определить их проявления на уровне концепций, учебных предметов, учебников и учебных материалов. В главе были проанализированы классические и современные концепции содержания образования.

Результаты анализа классических дидактических концепций: дидактического материализма (энциклопедизма), дидактического формализма, дидактического утилитаризма, структурализма, экземплиаризма, функционального материализма, теории дидактического программирования или операциональной структуризации материала свидетельствуют о том, что большинство этих концепций ориентировано на систему предметных знаний – основ наук, и лишь фрагментарно в них представлены другие виды знаний.

Далее в главе анализируются современные концепции: 12–летней средней школы, профильного обучения, ФГОС, а также рассматриваются культурологическая и личностно-ориентированная концепции школьного образования. Результаты анализа свидетельствуют о том, что в современных концепциях развитие знаниевой традиции проявляется в ограничении удельного веса предметных информационных знаний основ наук и увеличении других видов знаний.

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.

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 в диссертации 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 - от преимущественно предметных информационных знаний основ наук к совокупности различных видов знаний, способствующих накоплению и преобразованию личностного опыта школьника и развития его компетенций.

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 смысла 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. Важнейшим аспектом фундаментальности является духовность, которая 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.

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.). На основании развития знаниевой традиции современное содержательное наполнение принципа гуманизации предполагает - ориентацию содержания образования на личностно и социально значимые проблемы с целью обогащения личностного опыта учащихся, раскрытия их способностей, интересов, жизненных планов в соответствии с закономерностями возрастного развития.

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. Поиск личностной, культурной идентичности выступает при этом как одна из центральных и жизненно важных задач периода взросления. Учет развития знаниевой традиции уточняет современное содержательное наполнение принципа культуросообразности, которое предполагает - соответствие содержания образования изменяющейся культуре, отражающей общечеловеческое, национальное и индивидуальное, с целью становления культурной, гражданской и личностной идентичности учащихся.

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

Следующая задача данного исследования предполагала выявление характеристик развития знаниевой традиции как основы изменения содержания школьного образования на уровне учебных предметов.

Руководствуясь обоснованной в первой главе видологией знаний, изменение содержания образования на основе знаниевой традиции на уровне всех учебных предметов характеризуется через анализ взаимосвязи видов знаний, проявляющихся в разных контекстах - предметном, межпредметном и надпредметном.

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). На основании полученных выводов были разработаны методические рекомендации, адресованные создателям элективных курсов.

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.

Следующая задача диссертационного исследования связана с изучением развития знаниевой традиции как основы изменения содержания образования в *школьных учебниках*. 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. Цель экспертизы состояла в выявлении сущностных характеристик системных изменений современного содержания отечественного школьного образования на основе развития знаниевой традиции. Было проанализировано 37 учебников (с 2000 по 2009 год издания) по разным предметам естественнонаучного цикла (биологии, химии, географии, физике), гуманитарного цикла (истории и литературе) для средней и старшей школы.

Анализ учебников подтвердил вывод о том, что в основе содержания образования, конкретизированного в школьных учебных книгах, знаниевая традиция по-прежнему проявляется преимущественно в предметных информационных знаниях (Рис.1).

Сравнительный анализ текстовых и внетекстовых компонентов учебных книг (учебников конца XX века и учебников начала XXI века издания) обнаруживает следующие изменения: в соотношении информационных, повествовательных и дискуссионных текстов; 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.

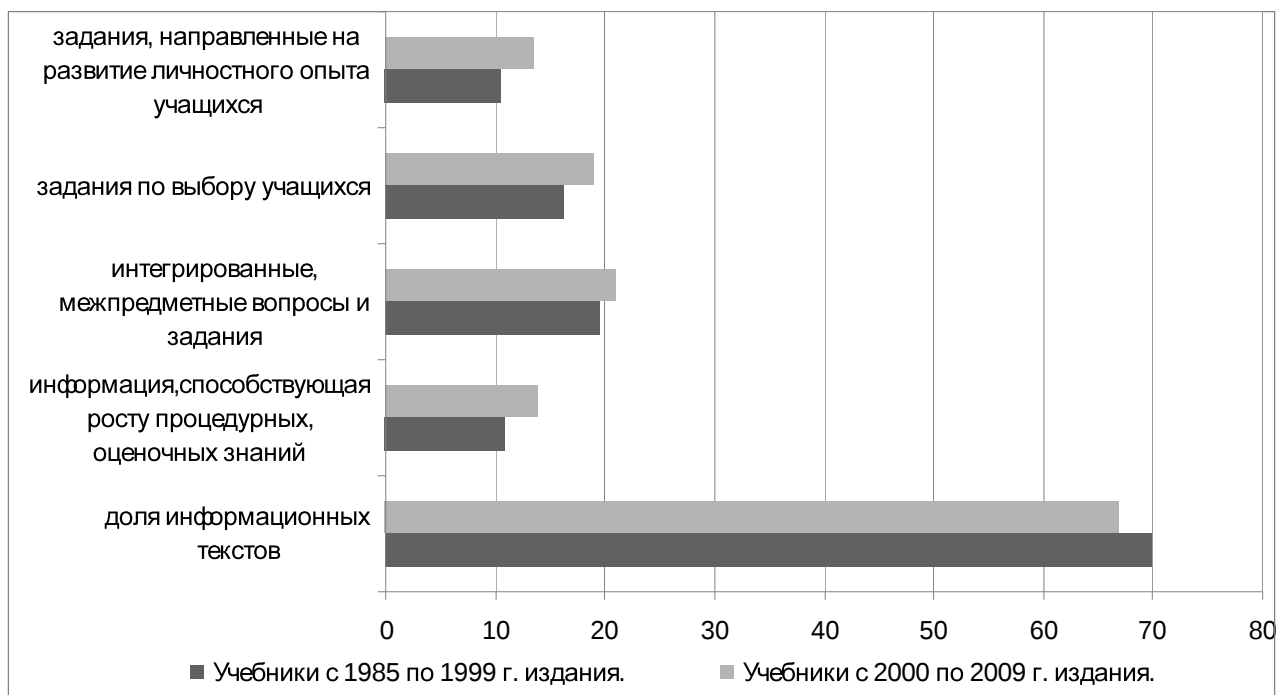


Рис.1. Изменение характеристик школьных учебников

В учебниках, издаваемых с начала XXI века, незначительно возросло количество вопросов и заданий: направленных на формирование процедурных и оценочных знаний в предметных контекстах; предполагающих выбор учащимися заданий; на постановку межпредметных, лично значимых для учеников задач. Несколько уменьшилась доля информационных текстов учебников по отношению к повествовательным и дискуссионным, что отражает развитие знаниевой традиции в современных учебниках. На основании этих данных в диссертации сделан вывод о том, что развитие знаниевой традиции в содержании школьных учебных книг проявляется в наметившейся тенденции расширения видов знания, большей проблематизации вопросов и заданий, усиление их практической и личностной ориентации.

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.2).

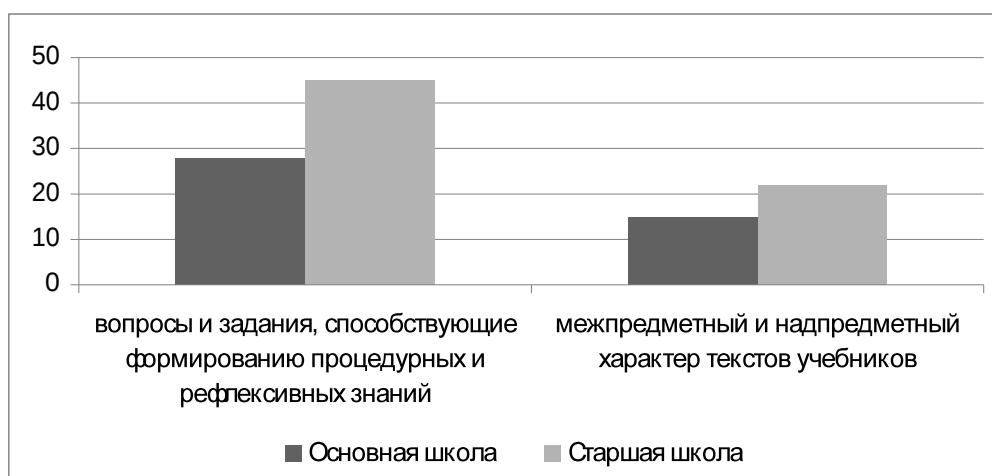


Рис. 2. Проявление знаниевой традиции в содержании образования на ступени основной и старшей школы

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 главе рассматривается развитие знаниевой традиции в содержании школьного образования на уровне *учебных материалов*. Учебный материал в диссертации понимается как педагогически целесообразная система познавательных задач, представленных на разных носителях. Традиционная форма представления – на бумажных носителях (рабочие тетради, словари, карты, атласы и др.). Все большее значение для образовательной практики приобретают электронные учебные материалы, базирующиеся на современных технологиях обработки, представления и передачи данных, в том числе на технологиях открытых модульных мультимедиа систем. Электронные учебные материалы могут являться содержательной основой электронных образовательных ресурсов.

Анализ учебных материалов, предпринятый в исследовании, показывает, что развитие знаниевой традиции в их содержании проявляется 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.

Таким образом, в данной главе доказано, что в современном содержании школьного образования можно зафиксировать развитие знаниевой традиции, что проявляется на всех его уровнях – в концепциях и моделях их реализации в практике; в учебных предметах, школьных учебниках и учебных материалах. Полученные выводы о развитии знаниевой традиции на разных уровнях школьного отечественного образования обусловили необходимость определения персонифицированной образовательной программы повышения квалификации педагогов, педагогических технологий и инновационных средств методического сопровождения учителя, ориентированных на внедрение обновляемого содержания образования в современную практику школы.

В третьей главе диссертации *«Подготовка учителя к реализации содержания школьного образования в современных условиях»* решаются исследовательские задачи, связанные с определением дидактической компетентности учителя, содержательного наполнения и теоретического обоснования особенностей подготовки учителя к работе с содержанием образования в современных условиях; рассматриваются педагогические технологии и инновационные средства методического сопровождения образовательного процесса с использованием электронных учебных материалов, дана характеристика образовательных программ подготовки и переподготовки педагогов в системе постдипломного образования к работе с современным содержанием школьного образования.

В диссертации предложено понятие дидактическая компетентность педагога, которая рассматривается как способность и готовность решать педагогическую задачу - 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.

Экспериментальная работа, цель которой заключалась в развитии дидактической компетентности педагога, проводилась на трех уровнях: школьном, вузовском и поствузовском.

1. Характеристика вузовского локального эксперимента при изучении учебных курсов педагогических дисциплин в РГПУ им. А.И. Герцена **и его результаты.**

Данный эксперимент предполагал подготовку студентов к обновлению содержания школьного образования в процессе изучения в вузе педагогических дисциплин и в ходе педагогической практики. Задача этого эксперимента заключалась в изучении освоения и применения студентами на практике технологии работы с учебным содержанием. Эта технология, названная нами «учебной текстологией», построена на основе теории фреймовой модели структурирования информации, которая предполагает структурирование и сжатие информации в специальные таблицы, матрицы, схемы на основе фрейма. 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. «Учебная текстология» предполагает использование различных приемов и стратегий обучения для анализа и создания различных видов учебных текстов. В диссертации представлены основные приемы и стратегии работы с разными учебными текстами. В эксперименте участвовали студенты 2-4 курсов РГПУ им. А.И. Герцена разных факультетов, которые осваивали технологию работы с учебным содержанием при изучении педагогических дисциплин и в процессе педагогической практики.

Становление дидактической компетентности студентов оценивалось по следующим показателям:

- развитие умения проектировать современные учебные материалы в виде ситуационных задач, кейсов; подбирать учебные материалы в разных форматах (художественных, повествовательных, дискуссионных и т.д. и на разных носителях: электронных и бумажных) для урочной и внеурочной деятельности;

- развитие умения работать с современным учебным содержанием в разных форматах, т.е. владение необходимыми информационно-коммуникационными технологиями, программами для работы с электронными носителями и проектирование соответствующих вопросов и заданий для разных видов учебного содержания;

- изменение установок будущих педагогов по отношению к учебному содержанию.

Развитие умения работать с современным учебным содержанием в разных форматах у студентов фиксировалось в процессе выполнения различных заданий (кейсов, ситуационных задач) при изучении педагогических дисциплин. В процессе экспериментальной работы студенты показали рост на 27% умений работать с современным учебным содержанием.

Анализ полученных в ходе эксперимента данных показал, что студенты экспериментальных групп на уроках в школе уверенно использовали учебные материалы на электронных и бумажных носителях, чаще обращались к личностному опыту учащихся, предлагая ситуационные задачи и кейсы, активно строили учебные материалы на дискуссионной основе. Педагоги, выступившие в роли экспертов учебных материалов, подготовленных студентами, дали более высокую (выше на 15%) экспертную оценку уроков студентов экспериментальных групп. Учителя, обеспечивающие консультирование студентов во время практики, отмечали большую заинтересованность учащихся в используемой технологии обучения и ее эффективность, в плане повышения качества знаний по предметам.

В процессе экспериментальной работы было зафиксировано изменение стереотипных установок будущих педагогов. В начале эксперимента стереотипы проявлялись в проектировании и выборе информационных текстов для работы учащихся, включающих исключительно предметные информационные знания основ наук. 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; задания, ориентированные на применение знаний о способах деятельности, рефлексивных знаний в надпредметном контексте учебного содержания.

В исследовании обоснован вывод о том, что важной составляющей дидактической компетентности педагога является умение решать профессиональные задачи, связанные с эффективным использованием электронных учебных материалов в учебном процессе. Поскольку этот вид учебных материалов вызывает наибольшие трудности у работающих учителей, эксперимент проводился на поствузовском этапе профессионального образования – в системе повышения квалификации.

2. Характеристика локальных экспериментов в системе повышения квалификации и их результаты.

2.1. Анализ затруднений работающих учителей с учебными текстами.

Одна из задач этого эксперимента заключалась в выявлении затруднений педагогов при проектировании приемов и заданий для работы с различными учебными текстами. Было установлено, что у педагогов возникают затруднения, связанные с применением текстов, способствующих формированию у учащихся различных видов знаний (процедурных, рефлексивных в надпредметном контексте и т.п.).

В ходе экспериментальной деятельности были проанализировано развитие дидактической компетентности педагогов, обучающихся в системе повышения квалификации г. Новый Уренгой, г. Надым, г. Ноябрьск, НМЦ Адмиралтейского района г. Санкт-Петербурга (всего 156 человек).

Становление дидактической компетентности учителей разных предметов оценивалось по следующим показателям:

- развитие умения проектировать современные учебные материалы в виде ситуационных задач, кейсов; учебные материалы в разных форматах (художественных, повествовательных, дискуссионных и т.д. и на разных носителях электронных и бумажных) для урочной и внеурочной деятельности;
- развитие умения проектировать элективные курсы;
- развитие умения работать с современным учебным содержанием в разных форматах;
- изменение стереотипных установок педагогов по отношению к учебному содержанию.

Развитие умения проектировать современное учебное содержание учителями анализировалось в процессе проектирования уроков и учебных программ элективных курсов. В исследовании был использован метод экспертной оценки материалов уроков и учебных программ элективных курсов. После освоения технологии работы с учебным содержанием педагоги показали рост умения проектировать современное учебное содержание на 24%.

Развитие умения работать с современным учебным содержанием в разных форматах у педагогов фиксировалось в процессе выполнения различных заданий (кейсов, ситуационных задач) при обучении по программам повышения квалификации. В процессе экспериментальной работы педагоги показали рост этих умений на 31%.

В процессе экспериментальной деятельности были зафиксированы стереотипные установки педагогов, заключающиеся в проектировании и выборе информационных текстов, включающих исключительно предметные информационные знания основ наук.

В ходе эксперимента было обнаружено развитие следующих умений учителей:

- проектировать разнообразные виды учебных материалов;
- применять разные форматы учебного содержания; включать в учебный процесс личностный опыт учащихся как элемент содержания образования;

- проектировать задания дискуссионного характера по предлагаемой теме содержания учебного предмета; задания, ориентированные на применение знаний о способах деятельности, рефлексивных знаний в учебном содержании в надпредметном контексте.

В диссертации обоснован вывод о том, что развитие дидактической компетентности учителей осуществляется через овладение ими технологией и приемами работы с учебными текстами разных видов - информационными, повествовательными и дискуссионными.

Интересным примером педагогических проектов, способствующих развитию дидактической компетентности учителей, стали задания, выполненные в новых нестандартных электронных форматах, которые совместно создаются педагогами разных предметов вместе с учителями информатики. Достаточно распространенным становится внутрифирменное обучение, которое позволяет организовать командную подготовку коллективов педагогов по развитию компетентности под решение конкретных проблем.

2.2. Модульное построение программ повышения квалификации по проблемам обновления содержания образования.

На основе анализа существующих программ повышения квалификации в диссертации сделан вывод о том, что одним из путей развития дидактической компетентности является создание условий для повышения квалификации педагогов путем разработки персонифицированных образовательных программ в специализированной открытой информационно-образовательной среде. Данные программы системно реагируют на изменившиеся потребности профессионального сообщества, а также научно обосновывают стратегию развития индивидуализированной системы повышения квалификации работников образования. Персонифицированная образовательная программа выстраивается на основе учета субъектной позиции обучающегося взрослого и строится по модульному принципу. В основе данной программы лежит система инвариантных и вариативных модулей выбор которых и обеспечивает ее персонифицированный характер. Выбор вариативных модулей обусловлен запросами обучающихся, и группами компетенций, необходимых в их профессиональной деятельности.

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». 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 персонифицированной образовательной программы повышения квалификации представлены в приложении.

В учебных элементах модуля для педагогов был разработан алгоритм работы с содержанием образования при разработке уроков. Данный алгоритм предполагал следующие шаги: конкретизация ожидаемых результатов – компетенций; отбор содержательной основы урока – предметных знаний, комбинирование различных видов знаний – оценочных, рефлексивных, процедурных в предметном, межпредметном и надпредметном контекстах; определение способов и технологий освоения знаний.

2.3. Подготовка учителей к работе с электронными учебными материалами.

Современное содержание образования, в частности, электронные учебные материалы, требуют от педагогов специальной подготовки и методического сопровождения. Сопровождение педагога при работе с современным содержанием образования может быть организовано при помощи модулей методической поддержки. Задача данного эксперимента состояла в разработке модулей методической поддержки предназначенного для повышения эффективности образовательного процесса с использованием электронных учебных материалов.

Модуль методической поддержки задает последовательность электронных учебных материалов, составляющих курс обучения по определенной траектории. Данный модуль содержит файлы с методической информацией по курсу и 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: навигатор – единый общий блок для учителей и учащихся, блок для учащихся, блок для учителя.

Основное предназначение навигатора состоит в том, чтобы предоставить возможность учителю и учащимся сориентироваться в “поле” электронных учебных материалов; определить формируемые знания; выделить структурные связи (внешние и внутренние), существующие между единицами изучаемой информации; построить возможные варианты индивидуальных образовательных траекторий учащихся по освоению материалов и определить их последовательность в соответствии с разработанными траекториями изучения учебного курса.

Навигатор представляет собой интеллект - карту учебной информации по данному учебному курсу. В ней выделены все единицы изучаемой информации и указано к какому классу учебной информации относится та, или иная единица - к фактам, явлениям, процессам, законам, закономерностям, методам или понятиям. Между дидактическими

единицами установлены внутренние иерархические причинно–следственные связи, которые показывают: как соотносятся эти единицы информации; на каком уровне должна быть усвоена та, или иная единица. Кроме того, между дидактическими единицами устанавливаются внешние связи, которые показывают, где в профессиональной деятельности, социуме, внутреннем мире человека находят свое отражение эти знания.

В работе обоснован вывод о том, что разрабатываемые модули методической поддержки проектируются на основе развития знаниевой традиции, отраженной в электронных учебных материалах, обуславливающих возможность построение индивидуального маршрута освоения учебного содержания. В них должна найти свое отражение вся совокупность видов знаний: информационных, процедурных, оценочных и рефлексивных в различных контекстах (предметном, межпредметном и надпредметном). Взаимосвязи данных видов знаний раскрываются в навигаторе модулей методической поддержки.

3. Характеристика школьного локального эксперимента при изучении отношения учащихся к изменению содержания школьного образования **и их результаты.**

Данный эксперимент проводился с целью изучения отношения учащихся к изменению содержания школьного образования. В главе приведен качественный анализ работ 146 учащихся с 7 по 11 класс (эссе, сочинений, интервью), который свидетельствует о том, что у них продолжает сохраняться прагматическое отношение к содержанию образования, заключающееся 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 предметам, 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. 3), в разнообразии форматов представления содержания образования (бумажных и электронных), что, в рамках данного исследования, подтверждает развитие знаниевой традиции в содержании образования.

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 (рис.4).

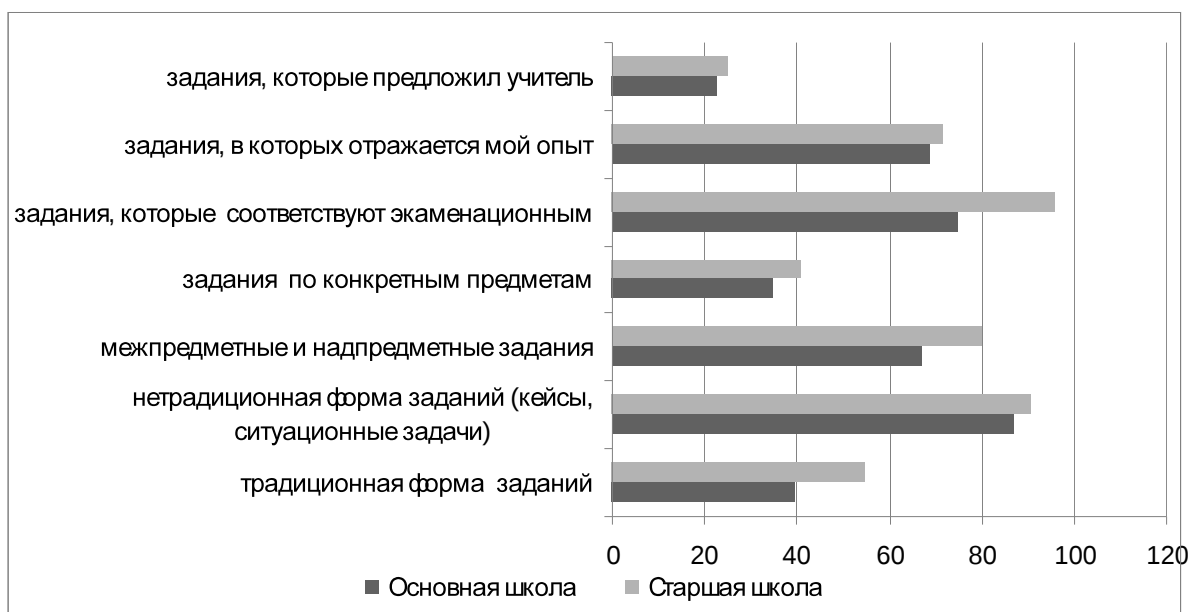


Рисунок № 3. Современные предпочтения учебных материалов учащихся основной и старшей школы

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.

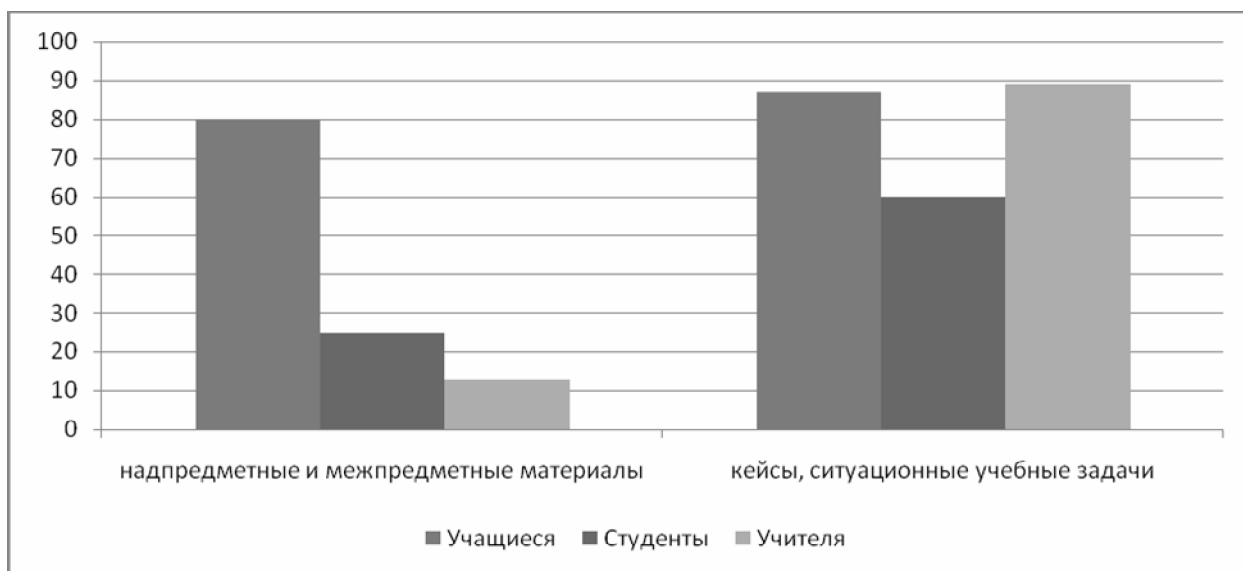


Рисунок № 4 Предпочтения учебного содержания (учащихся, студентов, учителей)

Итак, разные группы респондентов (учащиеся, студенты и учителя) достаточно осознанно 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.

Таким образом, в третьей главе диссертации доказано, что основным условием продуктивной реализации изменений современного содержания школьного образования на основе знаниевой традиции является развитие дидактической компетентности учителя, которая, включает в себя умение проектировать учебные материалы, в соответствии с современным пониманием содержания образования; применять современную систему образовательных технологий работы с текстами и разнообразными базами данных и обеспечивать сопровождение учащихся при освоении современного содержания образования.

В **Заключении** диссертационного исследования отражены положения и выводы на основе результатов проведенного исследования о том, что современное определение понятия содержания школьного образования изменяется к пониманию его как целостной системы взаимосвязанных различных видов знаний, характеризующих общественный и личностный опыт. В содержании школьного образования можно зафиксировать знаниевую традицию, которая представляет собой типичную для конкретного этапа развития образования совокупность определенных видов знания, образующую индивидуальный тезаурус школьника, который позволяет ученику осознавать осваиваемые знания, включать их в собственную картину мира и применять их. Развитие знаниевой традиции проявляется на всех уровнях содержания образования (концептуальном, учебного предмета, учебников, учебных материалов) в усилении роли и увеличении доли следующих видов знаний в межпредметном и надпредметном контекстах: процедурных, оценочных и рефлексивных и происходит под влиянием социокультурных факторов. Основным условием продуктивной реализации изменений современного содержания школьного образования на основе знаниевой традиции является развитие дидактической компетентности учителя, направленной на содействие развитию ключевых компетенций ученика.

Разработка проблемы развития знаниевой традиции актуализирует исследовательский потенциал междисциплинарного изучения современного содержания школьного образования. 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.

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».

Список основных работ, опубликованных по теме диссертации

Монографии

1. Крылова О.Н. Традиции и инновации учебного содержания: Монография. – СПб.: Издательство «Аграф», 2004. – 120 с.(7, 5 п.л.)
2. Крылова О.Н. Проектирование содержания образования: традиции и инновации Российской школы: Монография. – СПб.: Изд-во «Милена», 2007. – 112 с. (7 п.л.)
3. Крылова О.Н. Социокультурная динамика содержания школьного образования: Монография. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. - 193с. (12 п.л.)

Научные статьи из перечня изданий ВАК

4. Крылова О.Н. К вопросу о методологическом подходе исследования взаимосвязи традиций и инноваций содержания общего образования // Вестник КГУ им. Н.А.Некрасова: серия гуманитарных наук. - 2006. - Т.12. - № 3 - С.4-8. (0,6 п.л.)
5. Крылова О.Н. Значение педагогических традиций содержания образования // Вестник Поморского университета: серия “Физиологические и психолого-педагогические науки”.-2006.- 1 (№ 9) – С. 25-33. (0,5 п.л.)
6. Крылова О.Н. Готовы ли Российские учителя к введению инноваций содержания образования // Инновации. - 2006, - № 11 (98), - С.68-72. (0, 5 п.л.)
7. Крылова О.Н. Школьные учебники как механизм внедрения педагогических инноваций // Наука и школа. - 2007. - № 2, - С. 26-29.(0,5 п.л.)
8. Крылова О.Н. Оценка уровня готовности учителей к введению инноваций содержания образования // Известия РГПУ им. А.И. Герцена: Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения): Научный журнал.- 2007.- № 9 (42), - С.59-69. (1,2 п.л.)
9. Крылова О.Н. Модуль методической поддержки в системе электронных образовательных ресурсов как инновационный элемент

современного содержания образования // Научный журнал «Вестник Российского университета дружбы народов»: «Информатизация образования». - 2009.- № 2, - С. 15-23. (0,5 п.л.)

10. Крылова О.Н. Взаимосвязь традиций и инноваций в содержании общего образования – видение современного учителя // «Известия Волгоградского государственного педагогического университета». – 2009. - № 4 (38). – С. 96-99. (0,5 п.л.)

11. Крылова О.Н. Традиции и инновации в содержании образования // Академический вестник Института образования взрослых РАО «Человек и образование».- 2006.- № 4,5, - С. 94-98. (0,5 п.л.)

Научные и учебно-методические статьи и пособия

12. Крылова О.Н. Целостные знания учащихся об объекте изучения как основа интеграции в системе естественнонаучного образования // Проблемы интеграции в естественно-научном образовании.- СПб, 1993. - С. 134-137. (0,25 п.л.)

13. Крылова О.Н. Философско-педагогические аспекты категории целостности // Педагогика новому веку: идеи на будущее. Герценовские чтения 1999: Межрегиональный сборник научных трудов/ Под ред. А.П. Тряпицыной, А.Г. Козловой, А.С. Потовой, И.Г. Шапошниковой, Л.Н. Бережновой. В 2-х частях.- Ч. 1.-СПб.: Образование – Культура, 2000. - С.90-98. (0, 5 п.л.)

14. Крылова О.Н. Образованность как ценность современной молодежи // Молодежная культура и ценности будущего. Сб. Научных статей по проблемам педагогики ненасилия. - СПб, 2001. - С. 221-227. (0, 4 п.л.)

15. Крылова О.Н. Целостные знания как средство развития личности учащихся //Развивающее обучение в контексте современного образования: Сборник статей / Науч. Ред. И сост. С.Н. Горычева.- Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; НРЦРО, 2001. - С. 120-126. (0,25 п.л.)

16. Крылова О.Н., Даутова О.Б. Развитие категории ”содержание образования” в историческом аспекте // Ученые записки. Том VII. ”Инновационные процессы в педагогике”. (Вып.2) ЛГОУ им. А. И. Пушкина, 2002. - С. 35-45. (0, 4 п.л./0,8 п.л.)

17. Крылова О.Н. Петербургский стиль содержания образования // Философия образования и творчество /Сост., предисл. В.И. Стрельченко, СПб.:РХГИ, 2002.- С. 102-107. (0,25 п.л.)

18. Крылова О.Н., О.В. Акулова, Т.К. Александрова и др Модернизация общего образования: управление современной школой (книга для администратора школы. Под ред. В.В. Лаптева, А.П. Тряпицыной.) // СПб.: Изд-во “Союз”, 2002.- С. 65 -76. (0, 6 п.л./12 п.л.)

19. Крылова О.Н., О.В. Акулова, Т.В. Васильева и др. Модернизация общего образования: вариативный личностно направленный учебный план школы.. Под ред. В.В. Лаптева, А.П.

Тряпицыной.) // СПб.: ООО “Береста”, 2002.- С. 80-91. (0, 625 п.л./11,5 п.л.)

20. Крылова О.Н. Соотношение этнонациональных и глобальных тенденций при реализации аксиологического компонента содержания образования // Реальность этноса. Этнонациональные аспекты модернизации образования. Материалы V Международной научно-практической конференции “Реальность этноса. Этнонациональные аспекты модернизации образования” (Санкт-Петербург, 18-21 марта 2003г.) / под науч. ред. И.Л.Набока. – СПб.: Астерион, 2003.- С. 340-343. (0,25 п.л.)

21. Крылова О.Н. Электронный текст как способ как способ учебно-методического сопровождения студентов в процессе изучения педагогики // Международный конгресс конференций “Информационные технологии в образовании”.XIII Международная конференция “Информационные технологии в образовании”: Сборник трудов участников конференции. Часть 4.- М.: Просвещение, 2003.- С. 318 – 320. (0, 25 п.л.)

22. Крылова О.Н. Современное содержание образования в поликультурном обществе // Детство в контексте культуры и образования: Материалы X Международной конференции “Ребенок в современном мире. Культура и детство”. СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2003.- С. 95-96. (0,3 п.л.)

23. Крылова О.Н. Сравнительный анализ учебных пособий средней школы // Взаимодействие личности, образования и общества в изменяющихся социокультурных условиях: межвуз. Сб. науч. Тр.-СПб.: ЛОИРО, 2003.- С. 84-88. (0,3 п.л.)

24. Крылова О.Н. Правовые ценности как один из принципов формирования содержания образования // Демократизация и перспективы развития Международного сотрудничества; Democratization: Perspectives on Development of International Cooperation: Сб. материалов междунар. научной-практической конференции 21-22 марта 2003 г. – Омск: изд-во ОмГПУ, 2003.- С. 111-114. (0, 3 п.л.)

25. Крылова О.Н. Каким быть учебнику нового века? // Культура чтения в контексте модернизации российской школы: развитие культуры чтения как социально-педагогическая проблема: материалы второй научно-практической конференции, 24 янв. 2003 года, СПб., 2003.- С. 38-44. (0, 5 п.л.)

26. Крылова О.Н. Современные требования к текстам учебных книг // Актуальные проблемы современной филологии. Литературоведение. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции.- Киров, 2003. -С. 28-31. (0,25 п.л.)

27. Крылова О.Н. Васюта И.В., Довганюк Т.В Особенности реализации современного содержания образования в старшей школе посредством вариативного личностно-ориентированного учебного плана // Психолого-педагогические исследования в системе образования:

Материалы Всероссийской научно-практической конференции: В 4 ч. Ч.4 / Академия повышения квалиф. и перепод. раб. обр.; Челяб. гос. пед. ун-т; Южно-Уральск. гос. ун-т; Ин-т доп. проф. образ. пед. раб.; Редколл.: Д.Ф.Ильясов, А.А. Попова, М.Г. Ковтунович и др.; Отв. ред. Д.Ф. Ильясов.- Москва-Челябинск: Изд-во «Образование», 2003. - С. 34-39. (0, 25 п.л./ 0, 4 п.л.)

28. Крылова О.Н. Национальная идея и содержание образования // Реальность этноса. образование и национальная идея. материалы V Международной научно-практической конференции “Реальность этноса. образование и национальная идея” (Санкт-Петербург, 2-5 марта 2004г./ Под науч. ред. И.Л. Набока.- СПб.: Астероид, 2004.- С.550-552. (0, 25 п.л.)

29. Крылова О.Н. Опыт применения технологии развития критического мышления на уроке 21века// Под общей редакцией О.Н. Крыловой СПб.: Издательство «Аграф», 2004.- 120с. (7,5 п.л.)

30. Крылова О.Н. Отбор содержания элективных курсов для современной предпрофильной подготовки // Материалы научно-практической конференции ЛОИРО “Новое образование: проблемы развития и управления”/ под ред. С.А. Лисицына, С.В. Тарасова.- Вестник ЛОИРО, 2004.- № 2. - С.35-41. (0,3 п.л.)

31. Крылова О.Н. Глобализация образования – традиция или инновация? // Реальность этноса. Глобализация и национальные традиции образования в контексте Болонского процесса. Коллективная монография. Материалы VII Междунар. научно-практической конференции “Реальность этноса”/ Под науч. ред. И.Л.Набока.- СПб.: Астерион, 2005.- С. 110-113. (0, 25 п.л.)

32. Крылова О.Н. Современные подходы к разработке университетских учебников // Философский альманах. Альманах. Вып. 29. История университетского образования в России и международные традиции просвещения. Том 2/ Отв. редакторы Т.В. Артемьева, М.И. Микешин.- СПб.: Санкт-Петербургский Центр истории идей, 2005.- С.280-290. (0, 625 п.л.)

33. Крылова О.Н. Исследование взаимосвязи традиций и инноваций содержания образования // Новое в педагогических исследованиях-Вып.1- Сборник научных статей аспирантов и докторантов кафедры педагогики РГПУ им. А.И. Герцена/ Под. Ред. Козловой А.Г., Тряпицыной А.П.- СПб.: Нестор, 2004.- С.30-43. (0,75 п.л.)

34. Крылова О.Н. Особенности разработки учебных пособий для профильной школы // Проблемы педагогической инноватики. Профильное образование: Материалы VII региональной научно-практической конференции / Под ред. Т.А. Ярковой: В 2 ч. Ч. 1. - Тобольск: ТГПИ имени Д.И. Менделеева, 6-7 февраля 2004. – С.156 -160. (0, 25 п.л.)

35. Крылова О.Н., Даутова О.Б. Основные тенденции развития содержания образования в высшей школе // Актуальные проблемы дидактики высшей школы: современные технологии обучения: Межвузовский сборник научных статей / Под общ. Ред. Г.В. Щербовой.-

СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.- С. 11 – 17. (0,25 п.л.) /0,375 п.л.)

36. Крылова О.Н. и др. Профильное обучение в школе // Под редакцией Г.А. Бардовского, И.Б. Готской, А.А. Журина Издательство УРАО. – 2008.- С. 190 -236. (3п.л./15,5 п.л.)

37. Крылова О.Н. Национальная специфика традиций и инноваций в контексте российского образования // Реальность этноса. Роль образования в формировании этнической и гражданской идентичности. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. (Санкт- Петербург, 4-7 апреля 2006г) / Под науч. редакцией И.Л. Набока.- СПб. Астерион, 2006.- С.218-222. (0,66 п.л.)

38. Крылова О.Н. Личностное знание как современная педагогическая инновация содержания образования // Личностное развитие учащихся в современном образовании и общество / Под науч. ред. Д.Г. Дмитрова, А.П. Тряпицына, В.В. Горбенко – Благоевград-Спб – Елецк. Изд-во “Неофит Рилски” – Благоевград. - С.225-228. (0,25 п.л.)

39. Крылова О.Н. Современные подходы к анализу взаимосвязи традиций и инноваций содержания образования // Герценовские чтения – 2006.Ч 1.Исследования школьного образования (педагогический аспект) – СПб.:Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. - С. 158-165. (0,5 п.л.)

40. Крылова О.Н.Человек, общество и государство: цели современного общего образования // Региональное образование 21века: проблемы и перспективы. - Тюменский обл. гос.ин-т развития регионального образования. ИОВ РАО, 2008.- № 1. - С.70-74. (0,25 п.л.)

41. Крылова О.Н. Технология работы с учебным содержанием в профильной школе // Под общей редакцией Тряпицыной А.П. СПб.: Издательство «КАРО», 2005.- 120 с.(7, 5 п.л.).

42. Крылова О.Н., Даутова О.Б. Современные педагогические технологии в профильном обучении// Под общей редакцией Тряпицыной А.П. СПб.: Издательство «КАРО»,2006. – 178с. (5,5 п.л./ 11 п.л.)

43. Крылова О.Н., Гладкая И.В., Кондракова И.Э. и др. Изменение школы как социального института в постиндустриальном обществе // ООО изд-во «ЛЕМА».- СПб., 2007.- С 24-40. (1 п.л./ 6 п.л.)

44. Крылова О.Н., Соколова И.И. и др. Практикум по технологиям обучения современного студента // Под науч. редакцией И.И. Соколовой.- СПб.: Ин-т Профтехобразования РАО, 2007.- С. 125-170. (2, 5/ 10, 5 п.л.)

45. Крылова О.Н., Акулова О.В. и др. Учебник фиксированного формата: концепция создания и материалы к разработке// Под ред. Г.А. Бардовского/Учебно-методическое пособие СПб: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена,2008. – С. 124- 156. (2 п.л./ 22 п.л.)

46. Крылова О.Н., Бардовский Г.А. и др. Методические материалы «Подготовка и поддержка сетевых преподавателей, ведущих интернет-обучения школьников // МО РФ, Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «РГПУ им. А.И. Герцена», НФПК.- СПб, 2008.- С. 12-28.(1 п.л./4,5 п.л.)

47. Крылова О.Н., Бордовский Г.А. и др. Подготовка и поддержка педагогов-кураторов, участвующих Интернет-обучении школьников // МО РФ, Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «РГПУ им. А.И. Герцена», НФПК.- СПб, 2008.- С. 61-78. (1 п.л./5,2 п.л.)