

На правах рукописи
УДК 373.026

ДАУТОВА Ольга Борисовна

**ИЗМЕНЕНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ШКОЛЬНИКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и
образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Санкт-Петербург
2011

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

доктор педагогических наук,
профессор

Гинецинский Владислав Ильич

член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук,
профессор

Сериков Владислав Владиславович

доктор педагогических наук,
профессор

Ситаров Вячеслав Алексеевич

**Официальные
оппоненты**

**Ведущая
организация**

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

Защита состоится «7» июня 2011 года в 10.00 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 «5» мая 2011 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета
доктор педагогических наук,
профессор

Писарева С.А

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Обоснование актуальности. Изменения в обществе напрямую связаны с необходимостью развития системы непрерывного образования, составной частью которой выступает школьное образование. Непрерывность образования, переход к обучающемуся обществу, развитие обучающихся организаций обуславливают развитие новых компетенций человека постиндустриального информационного общества: способности к непрерывному развитию и саморазвитию внутреннего потенциала человека; готовности к самообразованию, обмену опытом, постоянному взаимодействию с другими людьми с целью достижения понимания; реализации потребности в познании и творчестве.

Противоречивость и многомерность современной культуры вызывает необходимость изменений современного школьного образования, старая модель которого вызревала и развивалась в индустриальном мире, основанном на рациональности, иерархичности и предопределенности. Система образования воспроизводит ценности, заложенные предыдущей эпохой, и они уже не отвечают требованиям к современному человеку.

Новый социокультурный тип личности вступает в противоречие с формами жизненных практик, транслируемых школой, что порождает отчуждение обучающихся от школы и от знаний, вследствие чего школа как социокультурный институт начинает утрачивать свои образовательные функции, в том числе и «защитную функцию культуры». В свою очередь другие социокультурные институты, средства масс-медиа, система Интернет, учреждения дополнительного образования порождают новую образовательную реальность, имеющую как положительные, так и негативные черты.

Вместе с тем, результаты исследований С.Г.Вершловского, А.В.Кирыковой, О.Е.Лебедева, А.В.Хуторского и др. свидетельствуют о том, что поколение учащихся, выросших в постсоветский период становится более свободным и независимым по отношению к авторитетам вообще, и авторитету школы и учителя в частности, что требует выстраивания новой коммуникации в образовании, основанной на признании субъектности школьников, уважении их позиций и мнений, поскольку авторитарно-дисциплинарная модель взаимоотношений и знаниевая парадигма уже исчерпали свои возможности. Несоответствие процесса обучения современным потребностям школьников, их образовательным запросам обуславливают поиск новых моделей обучения-учения современного школьника.

Изучение изменений учебно-познавательной деятельности школьника особенно актуально в современных условиях развития отечественного образования, характеризующегося снижением его качества: непрочность базовых знаний, рост количества неуспевающих школьников. Как показывают данные ЕГЭ 2007-2009, число выпускников, демонстрирующих низкий уровень владения базовыми знаниями, составляет по отдельным предметам 27%.

В настоящее время, обеспечивая учащихся значительным багажом предметных знаний, российская система образования не способствует развитию у них умения выходить за пределы учебных ситуаций, в которых формируются эти знания, что, зафиксировано в исследованиях PISA (2000, 2003, 2006). Невысокие результаты свидетельствуют о том, что выпускники российской школы в большинстве своем не готовы к свободному использованию полученных в школе знаний в повседневной жизни, во всяком случае – на уровне тех требований, которые предъявляются с

позиций современного понимания качества школьного образования. С другой стороны, победы российских школьников на международных предметных олимпиадах, активное участие в предметных олимпиадах по различным дисциплинам свидетельствуют о сохранении высокого уровня элитарного образования.

Системные изменения современной школы, определенные стратегией модернизации отечественного образования, обуславливают изменения современной учебно-познавательной деятельности школьника, в связи с чем, возникает проблема определения новых характеристик его учебно-познавательной деятельности.

В проведенных ранее исследованиях, посвященных учебно-познавательной деятельности Ю.К.Бабанского, В.А.Беликова, В.В.Давыдова, А.К.Дусавицкого, Л.В.Занкова, И.И.Ильсова, Е.Н.Кабановой-Меллер, Ю.Н.Кулюткина, Б.И.Коротяева, С.П.Манукян, А.К.Марковой, Г.С.Сухобской, В.В.Репкина, Г.В.Репкина, Н.Ф.Талызиной, А.П.Тряпицыной, Т.И.Шамовой, Г.И.Щукиной, Д.Б.Эльконина и др., изучались ее компонентный состав, структура, характер, методы и формы организации, контроля и оценки, методы и приемы формирования положительного отношения и мотивации к учению, методы повышения эффективности учебной деятельности, место учебно-познавательной деятельности в структуре целостного процесса обучения и другие вопросы.

Результаты анализа современных исследований проблем учебно-познавательной деятельности школьника (Ю.В.Агапов, А.Б. Воронцов, С.Н.Горычева, Е.С.Заир-Бек, В.В. Краевский, Г.Д.Кириллова, М.А.Кубышева, В.С.Лазарев, А.М. Новиков, Л.Г.Петерсон, В.А.Петерсон, В.В.Сериков, А.В.Хуторской и др.), системных изменений школьного образовательного процесса и самой школы (О.В. Акулова, Е.И.Казакова, А.Г. Каспржак, Г.С. Ковалева, О.Е.Лебедев и др.), подтверждают актуальность данной тематики.

Анализ характеристик учебно-познавательной деятельности школьника и изучение практики ее реализации позволили определить группу противоречий *между*:

- потребностью современного школьника в деятельности, приносящей радость познания, общения, самоопределения, творчества и ограниченностью организационных форм учебной и внеучебной деятельности в современной школе, неизменностью традиционного построения урока;
- потребностью школьника в самоопределении и самовыражении, в реализации свободы, автономности и самостоятельности личности и отсутствием свободы выбора форм, методов и стратегий обучения и учения;
- потребностью растущего человека в принятии и поддержке и существующей авторитарно-дисциплинарной моделью обучения;
- объективной потребностью и декларацией целей личностно направленного образования и его реальным предметным содержанием, не позволяющим школьнику в полной мере учиться решать личностно значимые проблемы;
- необходимостью целостного развития человека и сохраняющейся когнитивной направленностью образования.

Данные противоречия позволяют сформулировать **проблему исследования**, которая заключается в определении новых характеристик учебно-познавательной деятельности школьников, отвечающих их потребностям и образовательным запросам, позволяющих им реализовать свою субъектную позицию с одной стороны и соответствовать требованиям постиндустриального информационного общества, с другой.

Ведущая идея исследования сформулирована следующим образом. В условиях неопределенности будущего возрастает значимость целостного развития школьника, его мотивации и способности к самоопределению на основе понимания бытийных форм жизни, включая учение. Исходя из этого, в исследовании предполагается новое ценностно-смысловое понимание учебно-познавательной деятельности школьника, которое обуславливает усложнение компонентов учебно-познавательной деятельности и их связей за счет выстраивания значимых отношений в системе я – мир, что приводит к изменению позиции школьника в учении.

Охарактеризованная проблема и ведущая идея позволили сформулировать следующим образом **тему исследования «Изменение учебно-познавательной деятельности школьника в современном образовании».**

Объект исследования – процесс обучения в контексте модернизации современного школьного образования.

Предмет исследования – изменение учебно-познавательной деятельности школьника.

Цель исследования заключается в определении изменения современной учебно-познавательной деятельности, рассматривающейся как средство самоосуществления школьника, способ его бытия.

Гипотезу исследования составили следующие предположения:

1) Социокультурные факторы, влияющие на изменение школьного образования, с одной стороны имеют позитивный потенциал, а с другой стороны могут содержать риски для развивающейся личности школьника. Оказывая существенное влияние на изменение учебно-познавательной деятельности современного школьника, социокультурные факторы обуславливают поиск её новых характеристик.

2) Нахождение новой ценностно-смысловой основы учебно-познавательной деятельности и определение специфики на каждой ступени школы обуславливает поиск ее изменений на основе анализа условий достижения личностью бытийного способа существования, что способствует самоопределению и обретению личностной и социальной идентичности.

3) Идентификации себя как целостной личности, способной реализовать себя в обществе возможна при условии формировании определенной системы ценностных отношений и включения школьника в процедуры понимания, проектирования, коммуникации, рефлексии, которые становятся способами учебно-познавательной деятельности, что приводит к изменению позиции школьника в системе учения.

4) Построение современного процесса обучения с учетом изменений учебно-познавательной деятельности обуславливает необходимость уточнения содержания профессиональной педагогической задачи «строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования» и изменения путей и стратегий подготовки учителя.

Исходя из цели и предмета исследования, для доказательства положений гипотезы были поставлены следующие **задачи**:

– проанализировать современную социокультурную ситуацию и выявить основные факторы, оказывающие наиболее существенное влияние на качество школьного образования и определяющие изменения процесса обучения и учебно-познавательной деятельности современного школьника;

– обосновать правомерность рассмотрения образования-обучения-учения в контексте категории бытия;

- определить методологию изучения учебно-познавательной деятельности в современном школьном образовании и обосновать методики ее изучения;
- разработать процессуальную модель учебно-познавательной деятельности школьника;
- выявить новые стратегии обучения, включающие школьника в процедуры понимания, проектирования, коммуникации, рефлексии, которые при определенных условиях становятся способами современной учебно-познавательной деятельности;
- спроектировать и провести локальные эксперименты, направленные на реализацию новой модели учебно-познавательной деятельности;
- определить специфику учебно-познавательной деятельности современного школьника на ступени основной и старшей школы;
- разработать содержательный и деятельностный компонент педагогической подготовки для студентов педагогического вуза и системы повышения квалификации педагогов по проблеме развития продуктивной учебно-познавательной деятельности;
- обобщить данные диссертационного исследования на уровне получения нового педагогического знания посредством анализа, синтеза и установить зависимости.

Методологической основой исследования на общенаучном уровне определен *системный и социокультурный подходы*, дающие возможность исследовать соподчиненные системы: культура – образование – обучение и выявить закономерности их влияний на учение современного школьника.

На конкретно-научном уровне избран *деятельностный подход*, позволяющий исследовать изменения характеристик учебно-познавательной деятельности, фиксировать изменение отношений современного школьника в системе я - мир, определять позицию современного школьника.

Для проведения диссертационного исследования разработана культуроцентристская исследовательская программа, объединяющая указанные подходы и позволяющая получить новый научный результат на основе разработанных гуманитарных качественных методик изучения учебно-познавательной деятельности современного школьника.

Теоретические основания исследования определены идеями, концепциями и теориями, необходимыми для постановки и решения проблемы:

- теоретические взгляды отечественных и зарубежных ученых, раскрывающие сущность *системного подхода* (И.В.Блауберг, М.С.Каган, В.В.Краевский, Н.Н.Моисеев, П.Г.Щедровицкий, Ю.Г.Юдин и др.); сущность *гуманитарного подхода* (А.П.Валицкая, Н.Гартман, А.С.Роботова, Е.Ю.Рогачева, В.М.Розин, Н.С.Розов, В.В.Семенова, В.И.Слободчиков др.); идеи *научно-исследовательских программ* (К.О. Апель, В.Дильтей, И.Лакатос, В.Г.Федотова, Ю. Хабермас и др.); сущность *деятельностного подхода* (К.А.Абульханова-Славская, О.С.Анисимов, А.В.Брушлинский, В.А. Лекторский, А.Н. Леонтьев, Д.А.Леонтьев, А.В.Петровский, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.С.Швырев, Г.П. Щедровицкий и др.);

- идеи становления и развития целостности *человека* (Б.Г.Ананьев, О.В. Асауляк, А.Г.Асмолов, Н.А.Бердяев, А.А.Бодалев, К.Я.Вазина, В.И.Гинецинский, М.К. Мамардашвили, А.Маслоу, К.Р.Роджерс, В.В.Розанов, П.В.Симонов, К.Д.Ушинский, С.Л.Франк, М.Хайдегер и др.); идеи *интерсубъективности и жизненного мира в феноменологии* (П. Бергер, Э. Гуссерль, Т. Лукман, М. Мерло-Понти, А. Шютц и др.);

теория *коммуникации в экзистенциализме* (О.Большов, М.Бубер, Э. Мунье, К. Ясперс и др.);

- концепции *социокультурной динамики общества и образования* (Л.С. Выготский, А.П. Булкин, Ю.И. Калиновский, Н.Д. Кондратьев, М. Оссовская, А.А.Пинский, Е.В.Пискунова, П.А. Сорокин, А. Тойнби и др.); теория и философия *образования* (В.С.Библер, О.Большов, Дж.Брунер, М.Бубер, А.П.Валицкая, Б.С.Гершунский, А.И.Гинецинский, Э.Н.Гусинский, В.В.Давыдов, В.П.Зинченко, Э.В.Ильенков, А.П.Огурцов, А.В.Петровский, Н.И.Пирогов, В.В.Платонов, Л.А.Степашко, А.П.Тряпицына, Я.С.Турбовской, Ю.Н.Турчанинова, Г.П.Щедровицкий, М.Шелер, и др.);

- концепции *развития современного школьного образования* (Е.В. Бондаревская, Л.М. Долгова, Е.С. Заир-Бек, Е.И. Казакова, А.Г. Каспржак, Г.С. Ковалева, О.Е. Лебедев, О.Б. Логинова, М.Н. Певзнер, К.Н. Поливанова, В.В. Рубцов, Т.В. Светенко, А.Л. Семенов, В.В. Сериков, А.О. Татур, А.П. Тряпицына, Г.А. Цукерман, И.Д. Фрумин, А.В.Хуторской и др.); концепция *антропоориентированного образования* (А.Г.Асмолов, Б.М.Бим-Бад, П.С.Гуревич, В.П.Зинченко, Л.Н.Куликова, А.Б.Орлов, В.И.Слободчиков, и др.); концепция *построения образовательной среды* современной школы (И.В. Богданов, А.А. Бодалев, Т.Ю. Герасимова, С.Д. Дерябо, Г.А. Ковалев, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.); концепция *поддержки ребенка* в образовании (О.С. Газман, В.С. Мерлин, Н.Н. Михайлова, С.А.Расчетина, А.Н. Тубельский, Ю.С. Юсфин, И.С. Якиманская, С. Taylor, Youngs V.V.);

- идеи *целостного процесса обучения* (Л.С.Выготский, И.Ф. Гербарт, А.К.Громцева, М.А.Данилов, В.А.Дистервег, И.К.Журавлев, Л.Я.Зорина, Г.Д.Кириллова, Л. Клинберг, Я.А.Коменский, А.Коссаковский, И.Я.Лернер, И.Ломпшер, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов, Н.А.Менчинская, Л.Николов, Н.Ф. Радионова, В.А.Ситаров, М.Н.Скаткин, Э.Толман, К.Д.Ушинский, В.С.Шубинский, Г.И. Щукина и др.); концепция *личностно-ориентированного обучения* (В.И. Андреев, Ш.А.Амонашвили, Е.В. Бондаревская, В.В.Дубровина, И.А. Зимняя, А.И.Кириякова, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.); концепции *компетентностного подхода к обучению* (А.Г. Каспржак, А.А. Пинский, К.Н. Поливанова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, И.Д. Фрумин, S. Rogrow, J. Raven, D. Treffinger и др.);

- теоретические взгляды отечественных ученых, раскрывающие сущность *учебно-познавательной деятельности* (Ю.К.Бабанский, В.А.Беликов, Л.И.Божович, А.Б.Воронцов, В.В.Давыдов, А.К.Дусавицкий, Л.В.Занков, И.И.Ильясов, Е.Н.Кабановой-Меллер, Б.И.Коротяев, Б.С.Круглов, Ю.Н.Кулюткин, С.П.Манукян, А.М.Матюшкин, А.К. Маркова, В.В.Репкин, Г.В.Репкин, Г.С.Сухобская, Н.Ф.Талызина, А.П.Тряпицына, Т.И.Шамова, Г.И.Щукина, Д.Б.Эльконин и др.).

Отдельно необходимо обозначить **источниковую базу** исследования, которую составили:

- документы, отражающие процессы реформирования систем образования различных стран мира в течение последних двух десятилетий, в том числе России, аналитические отчеты о реализации широкомасштабного эксперимента по модернизации структуры и содержания общего образования, аналитические обзоры результатов качества школьного и образования в России и за рубежом (Н.Е. Боровская, Н.М. Воскресенская, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джурицкий, Г.С.Ковалева, М.В. Кларин, О.Е.Лебедев, Н.П. Литвинова, Р.З. Хайрулин, Ж. Аллак, и др.);

- программы, проекты, исследования ЮНЕСКО, Совета Европы, Европейского Союза, Римского Клуба, Организации экономического развития и сотрудничества,

Всемирного Банка по проблемам развития образования; аналитические отчеты, посвященные анализу качества образования (аналитические отчеты по результатам ЕГЭ, отчеты международных сравнительных исследований качества образования в России - PISA-2003, PISA-2006, PIRLS-2006 и др.);

– результаты социологических работ по изучению ценностей современных подростков и молодежи (В.С.Собкин, З.Б.Абросимова, Д.В.Адамчук, Е.В.Баранова, В.В.Костюшев и др.)

В исследовании использовалась следующая **совокупность методов**:

1. *Теоретические*: анализ литературы, моделирование общей и частных гипотез исследования; проектирование результатов и процессов их достижения на различных этапах поисковой работы, обобщение и синтез, абстрагирование, моделирование;

2. *Эмпирические*: гуманитарные (интервьюирование, беседы, сочинения, экспертная оценка) опросно-диагностические (анкетирование), изучение педагогической документации, анализ продуктов деятельности и выполнения тестовых заданий, наблюдение, обобщение педагогического опыта, диагностика качества учебно-познавательной деятельности школьников, диагностический эксперимент по исследованию позиций и отношений школьников в учебно-познавательной деятельности, опытная работа, локальные педагогические эксперименты;

3. *Статистические*: ранжирование, шкалирование, рейтинговая оценка, математическая статистическая обработка полученных в ходе исследования результатов.

Экспериментальная база исследования:

Система образования Санкт-Петербурга (общеобразовательные школы, школы с углубленным изучением предметов, гимназии, РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская Академия постдипломного образования, научно-методические центры Центрального, Адмиралтейского районов, НОУ «Смена», образовательные учреждения и институты повышения квалификации регионов РФ (Республики Карелия, Ленинградской области, Смоленской области, Тюменской области, гимназия № 44 г. Иркутска).

Этапы исследования:

- I этап — *проблемно-постановочный* (1995 – 1998 гг.). На этом этапе было проведено исследование связи самосознания обучающегося и успешности его учебно-познавательной деятельности. Одновременно с этим возникла потребность исследования учебно-познавательной деятельности и ее влияния на развитие личности современного школьника.

- II этап — этап *социокультурного анализа* (1998 – 2001 гг.) Был проведен анализ современной социокультурной ситуации и выявлены основные факторы, оказывающие наиболее существенное влияние на качество школьного образования и определяющие изменение процесса обучения и учебно-познавательной деятельности современного школьника.

- III этап — *теоретического анализа* (2001 – 2003 гг.). На основе изучения и анализа отечественной и зарубежной научной литературы по проблемам современного школьного образования и учебно-познавательной деятельности школьника выявлены основные теоретические подходы к их исследованию. На этом этапе был уточнен и оформлен концептуальный замысел исследования.

- IV этап — *моделирования* (2003 – 2006 гг.). Проведено изучение массовых данных качества учебно-познавательной деятельности современного школьника (результатов ЕГЭ, результатов международных исследований и др.), изучение нормативных документов. На этом этапе определялась эмпирическая база исследования, проводилась опытная работа, была разработана новая модель учебно-познавательной деятельности школьника.

- V этап — *опытно-экспериментальный* (2006 – 2009 гг.) связан с осуществлением экспериментальной проверки теоретической модели учебно-познавательной деятельности в ходе проведения локальных экспериментов. На основе изучения литературы по проблеме и практического опыта, экспериментальной проверки положений гипотезы разработаны и апробированы новые программы для педагогов и программы подготовки студентов педагогического университета к реализации новой модели учебно-познавательной деятельности. Обобщались результаты диссертационного исследования по экспериментальной части.

- VI этап — *обобщающе-аналитический* (2009-2010 гг.). Завершение работы, анализ, синтез, обобщение, систематизация и оформление результатов, определение направлений дальнейших исследований по данной проблеме.

На защиту выносятся концепция изменений учебно-познавательной деятельности, которая включает в себя совокупность утверждений, отражающих основные результаты исследования:

1) Социокультурные макрофакторы, определяющие изменение понимания учебно-познавательной деятельности в современном образовании.

1.1. Социокультурные макрофакторы: динамичное изменение жизни, множественность культур, появление новых технологий и средств связи влияют на изменение современного образования и порождают новую образовательную реальность, обладающую позитивным потенциалом для развивающейся личности школьника и рисками. Положительный потенциал способствует реализации инновационных идей модернизации школьного образования в соответствии с требованиями времени.

1.2. Риски, вызванные макрофакторами (фрагментарности образования, усвоения устаревающих знаний, избыточной информации, аномии ценностей, формировании негативной идентичности школьника, отвержения правил) не вступают в силу, если реализуются педагогические стратегии, направленные на развитие личностного ресурса обучающегося, его способности к образованию и учению.

Педагогической стратегией преодоления рисков выступает **организация учебно-познавательной деятельности**, которая характеризуется:

- **ориентацией на учение как способ бытия, что** обуславливает открытость школьника познанию и новому опыту, опыту субъективного переживания осмысленности собственной жизни, возможность самоопределения и самореализации в настоящем времени, понимание себя, мира, других людей;

- **ориентацией** на сопереживание, событийность, эмоциональность и ценностно-смысловую насыщенность учебно-познавательной деятельности;

- **ориентацией на решение предметных и личностных задач**, что увеличивает возможности выбора и возрастание степеней свободы школьника за счет освоения школьником ресурсами образовательной среды: информационным, коммуникативным, технологическим.

1.3. Социокультурный контекст образования обуславливает ценностно-смысловую основу построения учебно-познавательной деятельности школьника, фиксирующую ее новое «назначение» в условиях современного образования:

- **понимание мира личности школьника** как структуры значимых отношений, внутри которых существует школьник и внутри которых он действует;
- **понимание учения** как способа существования человека, актуализирующего идею учения как изменения себя, учения как понимания, что позволяет школьнику самоопределиться, сохранить свою целостность, обрести идентичность;
- **создание условий достижения** личностного, бытийного способа существования школьника, в качестве которых выступают:
 - **расширение сферы самосознания школьника** за счет овладения рефлексивными практиками, что требует введения процедуры рефлексии;
 - **расширение ценностно-смысловой сферы личности**, что предполагает наличие процедуры понимания;
 - **построение конструктивного межличностного взаимодействия** на основе симметричной коммуникации, что обуславливает введение процедуры коммуникации;
 - **развитие способности к действию/ к деятельности**, что требует введения процедуры проектирования.

2) Характеристика изменения стратегий организации обучения, ориентированных на понимание учения как способа существования человека.

2.1. Ориентация на новые нелинейные стратегии процесса обучения, выделяющие в качестве единицы учебной деятельности образовательную ситуацию, которая осознается и формулируется учеником самостоятельно (или с помощью педагога) как учебная задача, отражающая личностные и предметные цели, для выполнения которых школьник сам или с помощью учителя выбирает временные, пространственные, информационные, коммуникативные и технологические ресурсы, что создает предпосылки для перерастания учебно-познавательной деятельности школьника в познавательную или самообразовательную деятельность.

2.2. Новые стратегии обучения, включают школьника в познавательные процедуры: *понимания, проектирования, коммуникации, рефлексии*, которые становятся универсальными способами учебно-познавательной деятельности современного школьника и определяют особенности влияния учебно-познавательной деятельности на развитие личности:

- **процедуры понимания** реализуются в процессе обучения, основанном на отказе от идеи энциклопедизма и предполагающем переход к обучению как к «понимающему бытию»; процедуры понимания связаны с развитием умений интерпретации, что предполагает развитие дискурсивной компетенции и требует от педагога реализации гуманитарных технологий обучения;
- **процедуры проектирования** включают в себя освоение школьниками приемов и способов: построения разнообразных видов деятельности: познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, исследовательской, проектной, самопознавательной, включения в учебную деятельность исследовательских практик, «социальных проб», а также способов трансляции результатов своей деятельности другим субъектам процесса обучения;
- **процедуры коммуникации** предполагают: выстраивание системы связей и отношений в классном и в школьном сообществах, в клубных объединениях, в

социально неоднородных группах; способность самостоятельно регулировать контакты с образовательной средой (социумом); способность передавать информацию, способность разрешать конфликты.

- **процедуры рефлексии** основаны на включении в учебный процесс личностно значимых проблем, направленных на понимание мира, Других и себя как субъекта жизнедеятельности и как субъекта учебной деятельности; направлены на развитие умений оценивать свою деятельность, себя, способность к самоанализу и самоконтролю.

3) Характеристики изменения современной учебно-познавательной деятельности.

3.1. **Учебно-познавательная деятельность** – это деятельность субъекта, осуществляющего целеполагание на основе согласования предметных и личностных задач; решение этих задач на основе универсальных способов деятельности; ориентацию на систему значимых ценностных отношений «я-мир» с целью присвоения содержания образования при содействии и поддержке педагога.

3.2. Процесс учебно-познавательной деятельности современного школьника характеризуется изменениями традиционных этапов:

На I-ом – **«мотивационно-целевом»** этапе целеполагание осуществляется учеником на основе согласования предметных и личностных задач, способствующих пониманию школьником личностного смысла конкретной образовательной ситуации,

II-ой – **«проектировочный»** характеризуется выбором школьником учебных заданий, способов и темпов его выполнения,

В содержании III-его этапа – **«операционально-деятельностного»** основными способами познания становятся процедуры **понимания и коммуникации** как способы нахождения смыслов, значений и интерпретации себя, Другого, образовательной ситуации, содержания предметной задачи,

В традиционном IV-ом **«оценочном»** этапе усиливается роль самооценивания и взаимооценивания результатов учебно-познавательной деятельности,

V этап – **«рефлексивный»** предполагает оценивание себя как субъекта учебно-познавательной деятельности.

3.3. Овладение школьником **универсальными способами деятельности**: понимания, коммуникации, рефлексии и проектирования позволяет ему расширить пространство значимых отношений «я-мир» и проявить свои позиции:

- **ценностно-личностное отношение** формируется в системе «я – сам» на основе понимания самого себя как активного участника процесса учения, особенностей своей личности;

- **ценностно-познавательное отношение** формируется как отношение к познанию в целом: мира, Других, себя в системе «я – культура» на основе идентификации себя как целостной личности,

- **ценностно-деятельностное отношение** в системе «я – деятельность» характеризуется как отношение к разнообразным видам деятельности, в которую включается ученик с целью сознательного самовыражения и возможности самореализации;

- **ценностно-коммуникативное отношение** в системе «я – Другой», характеризуется как отношение к совместным формам познания и процессу образовательной коммуникации в целом.

4) **Характеристика новых результатов учебно-познавательной деятельности.** Ориентация на формирование компетентностей школьника обуславливает необходимость нахождения новых интегральных результатов школьного обучения, характеризующих целостность личности школьника. К таким интегральным результатам относятся:

4.1. На ступени основной школы - ***познавательная компетенция, понимаемая как интегральная способность к осуществлению познания на основе освоенной совокупности универсальных учебных действий.***

4.2. На ступени старшей школы - ***автономная познавательная позиция, которая понимается как совокупность реализованных школьником отношений в системе «я-мир», определяющих готовность к непрерывному образованию и самообразованию.***

5) **Уточнение основной профессиональной задачи учителя** – «строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования», включает в себя следующие компоненты:

➤ развитие мотивации и учения школьника посредством понимания им личностного смысла учения, выстраивания значимых отношений «я-мир» и реализации интересов и жизненных потребностей в учебной деятельности;

➤ включение школьника в учебное проектирование учебно-познавательной деятельности и индивидуального образовательного маршрута, с целью приобретения опыта действия и ответственности в реальных процессах;

➤ проектирование и организацию процедуры понимания как нахождения учеником смыслов, значений и интерпретации себя, Другого, контекста коммуникации, образовательной ситуации, содержания учебной задачи такими педагогическими средствами как гуманитарные технологии и стратегии, позволяющие активизировать ценностно-смысловой и мотивационный компоненты учебно-познавательной деятельности;

➤ проектирование и организацию коммуникации за счет вовлечения учащихся в совместное планирование, выбор коммуникативных средств и реализацию совместных форм деятельности посредством применения гуманитарных технологий; управление групповой динамикой на уроке; обогащение опыта общения как личностно формирующего фактора через приобретение опыта общения со сверстниками в различных по характеру группах на уроке и в школьных сообществах;

➤ включение школьника в рефлексию путем развития способности к самоанализу, самоконтролю, установлению внутренних ориентиров и способов разграничения Я и не Я за счет учебного планирования, самооценивания и взаимооценивания на всех этапах учебно-познавательной деятельности.

6) **Зависимости, установленные при реализации учебно-познавательной деятельности:**

• между ***способами познавательной деятельности*** (рефлексией, пониманием, проектированием, коммуникацией), ***системой значимых отношений*** (ценностно-личностным, ценностно-познавательным, ценностно-деятельностным, ценностно-коммуникативным) и ***сформированностью учебно-познавательной компетентности***. сформированность учебно-познавательной компетентности

предполагает формирование в учебно-познавательной деятельности универсальных способов деятельности и связанных с ними отношений;

- между **успешностью учебно-познавательной деятельности** и **развитием автономной познавательной позиции школьника**: успешность учебно-познавательной деятельности определяет становление автономной познавательной позиции школьника, проявляющейся в таких качествах личности как ответственность, открытость к познанию, самостоятельность, коммуникабельность, что обеспечивает саморазвитие личности школьника и наоборот автономная позиция ведет к успешности учебно-познавательной деятельности;

- между **ориентацией на целостную личность ученика в процессе обучения и взаимосвязи познавательных процедур в организации процесса обучения**: становление целостности личности школьника зависит от степени взаимосвязи и реализации в учении процедур понимания, коммуникации, рефлексии, проектирования.

- между **организацией нелинейного процесса обучения и учением как ресурсом личностного развития школьника**: чем больше в организации процесса обучения элементов нелинейной организации, тем в большей степени учение выступает как ресурс личностного развития ученика.

7) Изучение изменения учебно-познавательной деятельности в контексте модернизации отечественного школьного образования актуализирует **потенциал качественных методов исследования проблем становления личности средствами образования**, что предполагает: усиление междисциплинарности исследований на основе идей современной гуманитаристики, построение культуросентристской исследовательской программы, построение целостной методики изучения школьника на основе интегральных показателей.

Научная новизна результатов исследования заключается в следующем:

- определена социокультурная обусловленность учения современного школьника путем выявления макрофакторов (динамичное изменение жизни, множественность культур, появление новых технологий и средств связи, неопределенность будущего), которые влияют на изменение учебно-познавательной деятельности школьника;

- выявлены основные риски, вызванные макрофакторами (фрагментарности образования, усвоения устаревающих знаний, избыточной информации, аномии ценностей, формировании негативной идентичности школьника, отвержения правил) и педагогические стратегии преодоления рисков как стратегии организации учебно-познавательной деятельности на ценностно-смысловой основе;

- обосновано новое понимание учебно-познавательной деятельности современного школьника, исходя из ценностно-смысловой основы;

- определены основные способы современной учебно-познавательной деятельности: понимание, рефлексия, коммуникация, проектирование;

- определена система отношений «я-мир»: ценностно-личностное, ценностно-познавательное, ценностно-деятельностное, ценностно-коммуникативное;

- определена новая стратегия построения нелинейного процесса обучения;

- выявлены показатели результативности учебно-познавательной деятельности: на ступени основной школы: учебно-познавательная компетенция школьника и ступени старшей школы: автономная познавательная позиция школьника;

- раскрыто содержание профессиональной задачи учителя – «строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования»;
- впервые выявлены зависимости, характеризующие учебно-познавательную деятельность современного школьника, сущность взаимодействия учения и преподавания;
- определен потенциал качественных исследований проблем становления личности средствами образования;
- обоснована концепция изменений современной учебно-познавательной деятельности школьника.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

- выявленные макрофакторы, влияющие на изменение учебно-познавательной деятельности школьника, позволяют определять направления изменений учебно-познавательной деятельности;
- выявленные основные риски, вызванные макрофакторами и педагогические стратегии преодоления рисков как стратегии организации учебно-познавательной деятельности на ценностно-смысловой основе позволяют прогнозировать новые стратегии построения субъектно – ориентированного процесса обучения, расширяют представление о человекообразном образовании;
- новое понимание учебно-познавательной деятельности как целостной системы, включающей внутренний план – отношения «я-мир» позволяет углубить представление о роли учебно-познавательной деятельности в становлении личности школьника;
- целостность познавательных процедур: *понимания, проектирования, коммуникации, рефлексии* как основных способов учебно-познавательной деятельности позволяет уточнить концептуальную и процессуальную модели учебно-познавательной деятельности, определить границы их применимости;
- обоснованная система отношений «я-мир», складывающаяся в процессе учебно-познавательной деятельности: ценностно-личностное, ценностно-познавательное, ценностно-деятельностное, ценностно-коммуникативное - конкретизирует научные представления о формировании системы ценностных отношений в учебно-познавательной деятельности;
- выявленная стратегия построения нелинейного процесса обучения, способствующая изменению позиции ученика в учении, позволяет уточнить логику проектирования процесса обучения и уточнить понятийный аппарат современной дидактики;
- разработанные показатели результативности учебно-познавательной деятельности позволяют уточнить понимание образовательных результатов современного школьника и методику конструирования контрольно-измерительных материалов в логике компетентностного подхода на ступени основной и старшей школы;
- конкретизированная профессиональная задача учителя – «строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования» углубляет имеющиеся научные представления о системных изменениях профессионально-педагогической деятельности учителя и позволяет теоретически обосновать возможности определения онтологического контекста построения содержания педагогической подготовки учителя;

- выявленные зависимости, характеризующие учебно-познавательную деятельность современного школьника, сущность взаимодействия учения и преподавания, позволяют теоретически обосновать необходимость развития в учебно-познавательной деятельности универсальных способов деятельности и связанных с ними отношений, а также необходимость нелинейной организации процесса обучения в современном образовании;

- выявленный потенциал качественных методов исследования и основные методики исследования учебно-познавательной деятельности современного школьника в логике реализации культуроцентристской исследовательской программы обогащают методы педагогических исследований школьника;

- обоснованная концепция изменений современной учебно-познавательной деятельности школьника позволяет уточнить сущность современной учебно-познавательной деятельности ученика, прогнозировать развитие теорий и концепций обучения, реализовать диалектический характер взаимосвязи педагогической науки и образовательной практики.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования результатов исследования в массовой педагогической практике для совершенствования образовательного процесса, для реализации инновационного подхода к организации учебно-познавательной деятельности современного школьника, для измерения образовательных результатов: познавательной компетенции, автономной познавательной позиции; для организации профессионального педагогического образования, для подготовки учителей к реализации современных функций профессионально-педагогической деятельности, для разработки требований к аттестации учителей. Готовы к тиражированию в практике следующие продукты – методики измерения познавательной компетенции, автономной познавательной позиции, методические рекомендации по организации учебно-познавательной деятельности школьника для основной и старшей школы при построении нелинейного образовательного процесса, модуль программы по дидактике для подготовки педагогов и программа повышения квалификации «Изменение учебно-познавательной деятельности современного школьника».

Достоверность и обоснованность результатов исследования определяется аргументированностью его методологических позиций, использованием комплекса непротиворечивых и взаимодополнительных методов исследования, соответствующих природе предмета исследования; теоретическим обоснованием концептуальной модели учебно-познавательной деятельности; положительными результатами апробации процессуальной модели учебно-познавательной деятельности в ходе локальных экспериментов; реализацией требований, предъявляемым к дидактическим исследованиям.

Апробация исследования осуществлялась путем публикации основных результатов в отечественных и зарубежных научных изданиях, выступлений на Всероссийских (Москва, Санкт-Петербург, Великий Новгород, Ярославль), международных научно-практических конференциях, участия в работе НМЦ Адмиралтейского и Центрального районов г. Санкт-Петербурга, проведения занятий в районных научно-методических центрах Санкт-Петербурга, Городском центре дополнительного образования для различных категорий слушателей, в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга (РГПУ им. А.И. Герцена и школах города) и России (Смоленск, Смоленская область, Тюменская область, г. Новый

Уренгой, г. Нижневартовск, г. Омск, г. Орел, г. Челябинск, Челябинская область, г. Кыштым, г. Иркутск, Ленинградская область, г. Пикалево).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, списка использованной литературы и приложений, содержит 300 страниц текста без приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении сформулирована проблема исследования и обоснована ее актуальность; определены основные характеристики исследования – объект, предмет, цель, задачи, гипотеза; обоснован выбор теоретико-методологических основ исследования, обозначена источниковая база, хронологические рамки и этапы исследования; сформулированы положения, выносимые на защиту, отражающие основные результаты исследования, определена их научная новизна, теоретическая и практическая значимость.

В первой главе «Современное школьное образование как социокультурный феномен» приводится обоснование методологии исследования, анализируется принцип социокультурной динамики в образовании, рассматриваются основные факторы, оказывающие наиболее существенное влияние на качество школьного образования и определяющие изменения процесса обучения и учебно-познавательной деятельности современного школьника, определяются риски и процедуры преодоления этих рисков как педагогически обоснованные стратегии.

Рассмотрение современного школьного образования как социокультурного феномена проведено на основе обоснованной в главе методологии исследования, а именно культуроцентристской исследовательской программы, содержание которой раскрывается с позиции современного гуманитарного знания. Программа исследования включает в себя следующие этапы: на I этапе — *проблемно-постановочном* определялась проблема, ведущая идея и замысел исследования; на II — *проведения социокультурного анализа* ставилась задача анализа современной социокультурной ситуации и выявления основных факторов; на III этапе *проведения теоретического анализа* решалась задача определения методологии изучения множественных характеристик учебно-познавательной деятельности на основе качественных методов исследования; на IV этапе *моделирования* выдвигалась задача разработки модели учебно-познавательной деятельности школьника; на V этапе «*введения в эксперимент*» решалась задача подготовки педагогов к построению учебно-познавательной деятельности в контексте ведущей идеи исследования; на VI этапе – *проведения экспериментальной работы* проводился констатирующий эксперимент – исследования качества отношений в учебно-познавательной деятельности и проводились локальные эксперименты, направленные на реализацию новой модели учебно-познавательной деятельности; на VII этапе — *обобщающе-аналитическом* анализировались и обобщались полученные результаты.

В первой главе раскрывается содержание I, II этапов исследования. Современное школьное образование как социокультурный феномен рассматривается в исследовании в контексте **принципа социокультурной динамики образования**, который раскрывает **зависимость** характеристик современного образования от изменения социокультурных факторов и позволяет определить зависимости и связи в системе: культура – образование – обучение – учение.

На основе анализа принципа социокультурной динамики П.Сорокина в главе обосновывается наличие трех групп основных макрофакторов, влияющих на изменение процессов обучения и учения: *динамичное изменение жизни, множественность культур, появление новых технологий и средств связи*. Влияние этих факторов на образование как основного источника развития личности школьника рассматривается через характеристику их позитивного потенциала и рисков, приводятся стратегии использования позитивного влияния выделенных факторов и преодоления негативного, которые определены на основе анализа инновационных преобразований школы.

Первая группа факторов связана с неопределенностью будущего, быстрыми изменениями современной жизни. Возрастание скорости жизни связано и со скоростью изменения самого человека: человек не способен выжить в мире изменений, если он не будет готов к постоянному изменению и преображению самого себя. В качестве основных факторов этой группы в исследовании выделены и условно обозначены следующие: «динамичное изменение жизни» и «потребность в осознанном жизненном самоопределении». *Позитивный* потенциал данных факторов выражается в стимулировании потребности и готовности к изменениям, мобильности, ориентации на проектирование жизненного пути; *риски* связаны с размытостью и неструктурированностью жизненных целей личности.

Вторая группа факторов отражает изменения культуры. Культура является значимым фактором влияния на развитие подрастающего поколения, она не только выполняет социализирующую функцию (создает социокультурный контекст общества), но и образовательную. Культура в целом развивается по пути многообразия стилей, («культуры утратили свою замкнутость»), что создает *позитивный* потенциал данного фактора и позволяет человеку быть гибким и динамичным, обладать свободой суждений и свободой презентации себя, быть толерантным и отвергать стереотипы, множественность и многообразие «социальных миров» способствует развитию толерантности и коммуникабельности, гражданской позиции. Однако мозаичность культур, отсутствие культурных канонов, отвержение правил, абсурд и безобразное в культуре, манипуляция сознанием являются прямой угрозой нравственному развитию личности современного школьника. Мозаичность культур создает риски мозаичности образования, в конечном итоге и «мозаичности мышления», формирования негативной идентичности школьника. Отсутствие канонов в культуре, искусстве, поведении, т.е. отсутствие всякого канона, создает значительные риски для отвержения всяких правил, появления абсурда, безобразного в культуре и в поведении современных школьников.

Третья группа факторов – «Новые технологии и средства связи». Современность, прежде всего, характеризуется появлением новых технологий и средств связи. Особенностью современного мира является революция средств масс-медиа, появление «второй действительности», развитие Интернета, постмодернистская эстетика. *Позитивный* потенциал этого фактора – быстрота и частота выстраивания разнообразных связей. Революция средств масс-медиа способствует вовлеченности каждого в жизнь общества, мира, своей страны, осознанию своей гражданской идентичности, что связано с открытостью практически любой информации, а также создается возможность выстраивания множественных связей и мгновенных коммуникаций. Однако интенсивное развитие информационно-коммуникационных технологий, переход средств массовой информации на цифровую основу, широкое распространение глобальных компьютерных сетей приводит к тому, что современный человек погружается в качественно новую и семиотически неоднородную

информационную среду. При этом информация носит «калейдоскопный» характер, состоящий из разнородных сведений, которые включают человека в единый информационный континуум, составляющий социокультурный контекст общества. *Риски* тоже достаточно велики, они связаны с нелинейностью и оборванностью синтаксиса, так называемым «потокосознанием», когда избыточность привлекательной разнообразной информации не позволяют школьнику выстроить целостный образ мира, человека и самого себя.

Таким образом, позитивный потенциал этой группы факторов связан с возможностью развития новых информационно-коммуникационных технологий с целью создания новых образовательных средств, ресурсов, коммуникаций, с созданием образовательной среды нового типа, с открытостью школы как системы. Риски связаны с трансляцией педагогами устаревающих способов деятельности, все увеличивающимся информационным потоком, отсутствием ориентиров, позволяющих школьнику выстроить целостный образ мира, человека и самого себя.

В первой главе диссертации подробно охарактеризованы позитивный потенциал указанных факторов, стратегии его использования, риски и существующие в инновационной образовательной практике стратегии их преодоления в процессе обучения.

На основе анализа выявленных факторов, их позитивного и негативного влияния на образование, стратегий реализации инновационной образовательной практики в главе обосновывается вывод – правомерно предположить, что школьное образование обретает новые смыслы, которые связаны с переходом к *образованию, более ориентированному на развитие личностного ресурса школьника, чем на передачу знаний, что в свою очередь предполагает построение процесса обучения-учения на основе понимания образования как категории бытия.*

Решение этой задачи в рамках культуроцентристской исследовательской программы представлено в главе с позиций социокультурного подхода к исследованию, что потребовало анализа проблемы в контексте современного гуманитарного знания. Современная гуманитаристика включает в себя идеи философской, педагогической и психологической антропологии, экзистенциально-диалогической философии:

- Идеи М.Шелера, что образование есть категория бытия, а не знания и переживания. Эта идея выводится им из понимания того, что образовательная деятельность человека управляет и направляет все его психофизические проявления (выражение и действие, речь и молчание), все «поведение» человека.

- Идеи М.Бубера, О.Больнова об отношении «я» и «ты», когда обучающий/воспитатель и обучающийся/воспитанник одинаково свободны и уникальны в своих действиях; отсюда образование понимается как симметричная коммуникация между всеми субъектами образовательного процесса, как форма коммуникативного действия;

- Идеи Э.В.Ильенкова, Г.П.Щедровицкого, В.С. Библера, М.К. Мамардашвили и др. о механизмах освоения культуры в образовании, в котором основную роль играют онтологические акты: ответственность, выбор, понимание;

- Идеи Н.И.Пирогова об «общечеловеческом» воспитании, в котором приоритет отдается не внешнему количественному знанию, а качественному постижению общечеловеческих ценностей. Общечеловеческое образование, по Пирогову – это

воспитание «внутреннего» человека, иначе говоря, раскрытие сущности, через совершенствование человеческого в человеке при освоении содержания образования.

Идеи гуманистики вызывают к жизни новое понимание образования, в котором знания сливаются с ценностями, информация с личностными смыслами и содержание базового образования выступает основой жизнестроительства личности и развития сущностного потенциала человека. В диссертации обосновывается правомерность современного понимания образования как категории бытия, когда *задача человека и одновременно его насущная потребность – миростановление в себе, и обретение себя в мире. Это два процесса, которые протекают одновременно. Человек познает мир и одновременно познает себя в этом мире. С другой стороны человек познает себя, лишь познавая мир.*

В трудах современных педагогов (Хуторской А.В. и др.) предлагается идея человекообразного образования, которая в определенной степени подтверждает правомерность выделенного в исследовании предположения о новых смыслах школьного образования.

Представленные в главе результаты анализа философской, социологической, психологической и педагогической литературы позволили уточнить исходную гипотезу о правомерности рассмотрения процессов образования-обучения-учения как категории бытия и обосновать следующие выводы:

– *образование* — категория бытия, процесс свободного самоопределения человека как многовариантное моделирование человеческого бытия, предоставляющее школьнику разнообразные варианты самоопределения, выбора своего «Я»; *задачами современного образования* являются: содействие обучающемуся в обретении ценностей, смыслов, в обретении личностного способа существования; стимулирование собственной активности личности, образование подспудно становится самообразованием; учащийся является не только субъектом учебной деятельности, сколько и в первую очередь субъектом жизнедеятельности; *мир личности школьника* – это структура значимых отношений, внутри которых существует человек и внутри которых он действует; *условиями достижения* личностного, бытийного способа существования в процессе обучения выступает расширение сферы самосознания человека и построение конструктивного межличностного взаимодействия на основе симметричной коммуникации как субъект-субъектного общения, в основе которого лежит взаимопонимание, взаимоприспособление, диалог.

В контексте, таким образом, понимаемого образования *учение* рассматривается как средство самоосуществления, реализующего сущность растущего человека, его бытийность на основе реализации:

- 1) открытости, т.е. незавершенности, непрерывности познания, опыта, что отражает потребность в изменении, саморазвитии, самосовершенствовании;
- 2) осмысленности, т.е. понимании себя, смысла своих действий, поступков, жизни в целом, что требует развития рефлексии и пространства осмысления, для школьника таким пространством будет картина мира, отраженная в сознании;
- 3) активности как способности к действию, поступку, что проявляется в позиции личности школьника: по отношению к познанию – в автономной познавательной позиции;
- 4) ценностного самоопределения как проявления выбора ценностей, смыслов, выстраивания значимых ориентиров, координирующих поведение школьника и определяющих субъективное переживание осмысленности собственной жизни;

5) выбора содержания, пространства, способов и форм самореализации.

Сформулированные в первой главе выводы позволили уточнить теоретико-методологические основы исследования учебно-познавательной деятельности, представленные в следующей главе диссертации.

Во второй главе «Теоретико-методологические основы исследования учебно-познавательной деятельности современного школьника» дано описание III этапа исследования – проведения *теоретического анализа*, в ходе которого определен деятельностный подход как основа методологии исследования современной учебно-познавательной деятельности.

В главе приводится уточнение в педагогической науке понятия «учебно-познавательная деятельность» на основе анализа теоретических и экспериментальных работ по данной тематике. В работе обосновано выделение четырех подходов в толковании учения, сложившиеся в разные исторически периоды: учение как познание, учение как освоение опыта, учение как воспроизводство культуры в личностном опыте, учение как творческая деятельность. При этом подчеркивается, что эти подходы не противопоставляются друг другу, а дают наиболее полное и целостное представление о сложности феномена учебно-познавательной деятельности.

В первом направлении (Я.А.Коменский, И.Ф. Герbart, В.А.Дистервег и др.) под учением понимается приобретение знаний по различным наукам и умений решать различные задачи и выполнять действия с использованием знаний. Второе – поведенческое направление определяет учение не только как усвоение знаний, но и усвоение опыта, связывает его с изменением поведения людей. Согласно Э. Толману, учение – это приобретение новых планов, когнитивных карт поведения, осуществляемого в проблемных ситуациях.

Третья точка зрения представлена трудами Л.С.Выготского, Г.П.Щедровицкого, Э.В. Ильенкова и др. Идея тождества натуры и культуры в онтогенезе человека становится ключевой – человек формирует и реализует себя в едином и общем поле Духа – в поле исторической культуры осмысленных, целесообразных, аффективно и произвольно творимых совместных дел. Человеком движет субъективное устремление к полному сроднению с субъективностью других людей, что в конечном итоге создает всеобщие формы интерсубъективности культуры. Что позволяет трактовать учение как овладение культурой, накопленной человечеством, перенимание или усвоение ее. Лишь воспроизводя в учебно-познавательной деятельности заново смыслочувственное поле культуры, через рождение собственных чувств, мыслей, смыслов ученик присваивает эту культуру. То есть культура воссоздается путем личностного и субъективного воспроизведения.

Четвертый подход определен как деятельностный (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Л. Николов, А.В.Петровский, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Г.И. Щукина и др.) Хотя позиции этих ученых и расходятся по некоторым вопросам.

В теории учебной деятельности (В.В.Давыдов, И.Г.Дубровина, Б.С.Круглов, А.К.Маркова, А.Коссаковски, И.Ломпшер, Г.И.Щукина) доказано, что:

- учебная деятельность направлена на решение учебных задач;
- формирование учебной деятельности предполагает «отработку» учениками всех ее компонентов в их единстве и взаимосвязи;

- целенаправленно формируемая и осуществляемая при активном участии в ней ученика как субъекта деятельности, учебная деятельность оказывает влияние на психическое развитие школьника;

- формируя в учебной деятельности соподчинение нескольких видов деятельности и регулируя широту связей с окружающими, можно оказывать определенное влияние на формирование личности учащихся.

Учебная деятельность выступает компонентом системы более высокого порядка — системы обучения, что предполагает учет закономерностей динамики учебно-познавательной деятельности в системе обучения:

- процесс обучения в общем виде характеризуется как «смена состояний системы деятельности обучения» (В.В.Краевский, Г.Д.Кириллова, И.Я.Лернер);

- в центре процесса обучения находится создание учеником целостной индивидуализированной модели содержания образования, причем модель индивидуализирована по характеру понимания содержания, по особенностям его включения в индивидуальный опыт сознания, деятельности, отношений и связей учащихся с предметным миром (В.С.Шубинский);

- источником движения процесса обучения является межсубъектный обмен деятельностей (Л.Николов).

Мы придерживаемся, точки зрения В.А.Лекторского, В.С.Швырева на то, что исследовательский потенциал деятельностного подхода еще не исчерпан, универсалистское понимание деятельностного подхода предполагает понимание деятельности в широком смысле специфичности человеческого бытия как открытости и трансцендирования.

В.А. Лекторский подчеркивает, что из самого понятия «деятельность», никакой теории вывести невозможно и выдвигает гипотезу о том, что теория должна включать ряд моментов, в частности, момент трансформации внешнего предмета или ситуации и момент коммуникации, а также другие моменты с фиксирующими их понятиями. Деятельность понимается как специфически человеческая форма активного отношения к миру, активность в культуре. Однако, как указывает В.С.Швырев, деятельность нельзя односторонне интерпретировать как активность, направленную вовне человека, она предполагает также самоизменение, самосовершенствование человека, «наличного бытия» его внутреннего мира. Ученый подчеркивает, что деятельность — открытая система, при переходе от целесообразной деятельности, к деятельности целеполагающей в полной мере открываются перспективы творчества и свободы. Позиция В.С. Швырева коррелирует с идеями С.Л. Рубинштейна, основоположника и разработчика этого подхода в психологии деятельности.

Исходным является положение о том, что «не психическое и не бытие сами по себе, а субъект, находящийся внутри бытия и обладающий психикой, творит историю» (А.В.Брушлинский). Это так называемый «третий путь» в решении фундаментальной общей проблемы детерминизма. Принцип детерминизма С.Л.Рубинштейна - «внешние причины, влияния и т.д. действуют только через внутренние условия, составляющие основание развития», позволяет решать проблемы учебно-познавательной деятельности школьника. В качестве субъекта познания, по Рубинштейну, человек выступает вторичным, первично он является субъектом действий, практической деятельности.

На основе учения и дефиниций С.Л.Рубинштейна в диссертации определены различные функции субъекта деятельности: непосредственно деятельностная,

взаимодействия, преобразования, осознания, идентификации и внутренние условия развития миров человека: «я – сам», «я – деятельность», «я – Другой», «я – культура».

С помощью следующих методов: наблюдение процесса обучения, интервьюирование школьников, проведение фокус-групповой методики с учителями, анализ результатов современных исследований учебно-познавательной деятельности в исследовании изучалось современное состояние учебно-познавательной деятельности, а именно:

- понимание школьником учебно-познавательной деятельности как пространства своего бытия, жизнедеятельности и жизненного самоопределения;
- целостность учебно-познавательной деятельности, отражающая изменения, происходящие в образовании под влиянием социокультурных факторов,
- процессуальность учебно-познавательной деятельности в современном обучении.

База изучения: школы № 319, 529, 411, 51, гимназии № 209, 278 г. Санкт-Петербурга, школа №2 г. Пикалево Ленинградской области, гимназия № 44 г. Иркутска. На этом этапе исследования участвовали 2420 школьников, 528 учителей. В результате были получены следующие данные.

1. Отношение школьников к учебно-познавательной деятельности. С одной стороны, отношение к школе, к учению меняется в худшую сторону, что порождает отчуждение обучающихся от школы и от знаний. В общественном сознании школа по-прежнему выполняет функцию подготовки к будущему, а не пространства жизнедеятельности и самоопределения ученика. С другой стороны, по данным исследования мнений выпускников 2005 года привлекательность школы продолжает оставаться высокой. По сравнению с 1991 и 1993 годами, в 2005 году привлекательность школы как места, где учиться интересно, возросла с 21% в 1993 году до 42%. Ответ, что ученик любит ходить в школу в 1993 году дали 19%, а в 2005 году – 38,2% респондентов.

Однако, при этом следует подчеркнуть, что у школьников преобладают прагматические мотивы, с узко утилитарной направленностью на сдачу экзаменов в старшей школе. Современные подростки рассматривает любую сферу жизни как сферу не только самореализации, но и как сферу удовлетворения своих актуальных потребностей, в том числе и на уроке, но школа как образовательный институт, построенный в целом на когнитивной парадигме, не в полной мере удовлетворяет эти потребности.

Таким образом, можно утверждать, что учение не является личностно-значимой деятельностью школьника, оно не направлено на решение личностных, значимых для него проблем: развитие способности выстраивать конструктивное общение, преодолевать конфликты, воспитание чувства уверенности в себе, воспитание воли — умение довести начатое дело до конца, воспитание самостоятельности при решении своих жизненных проблем, развитие мышления, внимания, памяти и др.

2. Анализ процессуальности учебно-познавательной деятельности выявил недостатки и проблемы на каждом из этапов:

1 этап – целеполагание. Было зафиксировано, что различные информационные потоки (учеников, учителей, СМИ) создают затруднения в понимании целей учебных задач. Уже на этом этапе наблюдалось искажение смысла задачи, применение бытовых, мифологических и др. ложных знаний учениками (т.е. фиксируется иллюзорное отражение действительности), рассогласование ценностных ориентаций у школьников, отсутствие мотивации к учению в целом. Эти факты и результаты

теоретического анализа, приведенные выше, позволили выдвинуть рабочую гипотезу о том, что этап целеполагания должен быть по времени более длительным и состоять из двух «шагов»: *создание* учителем учебной/культурной ситуации и постановка учебной задачи учеником.

Анализ 2 этапа – решение учебной задачи – выявил значительные трудности в построении коммуникации между учащимися, в понимании учебных текстов (устных, письменных), в организации учеником собственной деятельности как осознанной последовательности учебных действий. Было выдвинуто предположение о необходимости «разворачивания» на этом этапе процедуры коммуникации как учебного взаимодействия между учениками с целью присвоения содержания образования; процедуры понимания и проектирования собственной деятельности как овладение операциональной стороной учебной деятельности.

3 этап – оценивание результата учебно-познавательной деятельности, выявил недостаточно развитый уровень рефлексии школьников, не позволяющий провести адекватную оценку своих и чужих действий. Это обусловило поиск путей развития рефлексивных умений школьника как способности к осмысленности и критической оценки своих и чужих действий, развития коммуникации в оценивании, включения школьников в процедуру понимания.

4 этап – оценивание себя как субъекта учебно-познавательной деятельности, выявил отсутствие или низкий уровень владения приемами и способами оценки самого себя, что обусловило необходимость поиска способов самооценивания и самоконтроля.

3. Обобщение результатов представлено в главе следующими выводами, фиксирующими недостатки, причины низкой сформированности учебно-познавательной деятельности, а также инновационные изменения процессов обучения-учения:

- зафиксировано явление аномии ценностей, в том числе и ценности познания за счет увеличения количества каналов влияния на сознание школьников (СМИ, Интернет, молодежные субкультуры и др.)

- выявлено уменьшение влияния школьного образования на удовлетворение потребности, увлечений и интересов школьников (в том числе, познавательных) за счет роста привлекательности внешкольных социальных институтов, учреждений дополнительного образования;

- процесс учения интеллектуализируется в силу того, что социальные характеристики учебной деятельности как взаимодействия, сотрудничества и общения остаются в тени: зафиксировано снижение показателя «учеба в школе дает любовь к людям, доброту, милосердие» с 31% до 19%, и показателя «учеба в школе дает мне представление о чести и достоинстве» с 36% до 19,8%. (по сравнению с 1993 г.); многие школьники основной и старшей ступени не осваивают умений планирования собственных действий, выстраивания коммуникации и работы в группе, не получают опыта применения собственных знаний, опыта решения реальных проблем, требующих использования знаний из разных областей;

- зафиксировано сохранение традиционного урока в его худшем варианте: большинство времени учащиеся вовлечены в репродуктивную деятельность: наиболее часто ученики запоминают и воспроизводят материал учебника — 60%; ученики запоминают и воспроизводят объяснение учителя — 36%; слушают - 40%; «валяют дурака» - 34%; более 40 % выпускников отмечают, что на уроках скучно и

неинтересно; более 20% считают, что мешает учиться обстановка в классе; более 30% - мешает учиться сильная усталость.

Выявленные недостатки и трудности зафиксированы в традиционной (линейной) системе обучения, в которой учебно-познавательная деятельность управляется педагогом. Педагог выполняет руководящую или управляющую функцию, соответственно отношения выстраиваются как отношения подчиненности: взрослый – ребенок. Единицей взаимодействия выступает «шаг урока» или этап технологии, порожденные задачей, которую выдвигает учитель. Содержанием урока выступает предметное знание и соответственно основным результатом урока являются знания, умения, навыки. Субъектами взаимодействия являются: педагог – класс. Основная культура урока – монологическая, учитель, в основном использует фронтальные формы обучения; роль учителя – доминантная, роль ученика, его позиция колеблется от пассивной до активной в зависимости от степени его включенности в деятельность.

Вместе с тем, на данном этапе исследования были выявлены и проявления иной стилистики и методики построения процесса обучения, который определен в педагогической литературе как нелинейный. В условиях нелинейного процесса обучения само учение начинает играть более важную роль: ученик самостоятельно формулирует цель деятельности, как согласование личностных и предметных задач, отбирает учебный материал, используя различные информационные ресурсы, сам выдвигает параметры оценивания своей работы и проводит это оценивание.

Основными субъектами взаимодействия в нелинейной модели обучения являются: ученик – ученик, ученики; ученики, ученик-учитель, учителя. Соответственно, основная культура урока – диалогическая, учащиеся работают в парах, в группе. В этих условиях учитель становится проектировщиком образовательной среды, разработчиком информационного ресурса, консультантом. Основной функцией учителя в нелинейном процессе обучения является поддержка и сопровождение учебно-познавательной деятельности учеников.

В линейном процессе обучения организационно-временной единицей традиционно выступает урок; в нелинейном - единица может быть изменена по времени и длиться, пока ученик не решит задачу. При этом ученик может выполнять поставленную задачу, в библиотеке, в компьютерном классе, дома и даже на производстве. Отсюда меняется и понимание учебного времени – им является не временной отрезок урока, а время, необходимое на выполнение задачи; меняется понимание учебного пространства – им становится не учебный кабинет, а пространство, которое необходимо обучающемуся для решения учебной задачи: индивидуальный стол, библиотека, компьютер, университетская лаборатория, учебная фирма, производство и т.д.; меняется понимание и информационного ресурса, который включает в себя не только учебник и другие виды учебных книг, но и доступ к библиотеке, включая электронную библиотеку, доступ в Интернет, возможность консультирования у других учителей и специалистов.

В нелинейном процессе обучения по-новому понимается и реализуется коммуникативный ресурс. Это, во-первых, возрастание роли личностного коммуникативного ресурса ученика, его способность работать в команде. Во-вторых, это возможность привлечения к решению учебной задачи или проблемы учеников данного возраста, учащихся других возрастов, школ. Это расширение социального партнерства в области образования. В третьих, меняется коммуникация в системе «учитель-ученик», где сталкиваются разные «картины мира» - взрослого и ребенка, с

разным жизненным миром, опытом (сегодня учителя часто сталкиваются с ситуацией, когда ученик знает, пережил больше, чем учитель - например, ученик профессионально владеет компьютером, родился в двуязычной семье, знает обычаи и обряды другого народа, является носителем другой религии, путешествовал за границей, лучше знает природу, так как каждое лето с родителями совершает экспедиции).

Меняется понимание результата – им становятся компетенции в решении предметных и личностных задач на основе развития опыта учебной и метапознавательной деятельности.

Таким образом, характеристиками нелинейного процесса обучения выступают: признание субъектности как учителя, так и ученика, симметричность коммуникации, возможность обращения к образовательному ресурсу и педагога и обучающегося, необходимость целеполагания и конструирования учебно-познавательной деятельности, продуктивность деятельности, наличие открытой образовательной развивающей среды.

Теоретические разработки и существующая практика реализации нелинейного процесса обучения, позволили уточнить гипотезу о необходимости поиска новой модели процесса учения, позволяющей ученику:

- проявить свою субъектность, реализовать свои потребности и интересы в основных сферах самоопределения – «я – сам», «я – деятельность», «я – Другой», «я – культура».
- овладеть способами действий, связанных с пониманием, проектированием, коммуникацией, рефлексией в процессе учебного познания.

Таким образом, в заключение второй главы определены *условия достижения* личностного, бытийного способа существования школьника в жизнедеятельности, а именно: *расширение сферы самосознания школьника за счет овладения рефлексивными практиками; расширение ценностно-смысловой сферы личности*, что предполагает наличие процедуры понимания; *построение конструктивного межличностного взаимодействия* на основе симметричной коммуникации; *развитие способности к построению и регулированию собственной деятельности*, что требует введения процедуры проектирования учебной деятельности.

Полученные выводы позволили перейти к решению задачи моделирования учебно-познавательной деятельности современного школьника.

В третьей главе «**Моделирование и апробация модели современной учебно-познавательной деятельности школьника**» содержатся результаты 4 и 5 этапов исследования - описание этапа моделирования, представлены теоретические модели учебно-познавательной деятельности: концептуальная модель и процессуальная, описаны локальные эксперименты.

В главе рассматривается сущность образовательного моделирования и дано обоснование новой учебно-познавательной деятельности современного школьника.

Обоснование модели строится на основе определения характеристик-тенденций развития современного школьного образования, обусловленных социокультурными макрофакторами, выявленных современных условий обучения, определения целей, содержания и результатов деятельности учителя и ученика, обуславливающих изменения роли и значения учебно-познавательной деятельности школьника.

В диссертации обосновано понимание учебно-познавательной деятельности как системы действий (понимания, коммуникации, рефлексии, проектирования)

обучающегося, направленной на согласование субъектом учения предметной и личностной задач и выстраивание значимых отношений в системе «я — мир»: я- сам, я- Другой, я-деятельность, я-культура с целью присвоения содержания образования при содействии и поддержке педагога, что раскрывает учебно-познавательную деятельность как один из способов бытия школьника.

Таким образом, при построении модели учебно-познавательной деятельности использованы два способа измерения учебно-познавательной деятельности: первое измерение — это компоненты деятельности, второе измерение это система отношений, которая формируется, если школьник включается в новые процедуры: понимания, проектирования, коммуникации, рефлексии. В главе подчеркивается, что эти процедуры не существуют изолированно друг от друга, взаимодействуют на разных этапах учебно-познавательной деятельности школьника, обеспечивая динамику её развития.

Предложенное понимание учебно-познавательной деятельности предполагает *изменение содержания основной профессиональной задачи учителя — построение процесса обучения*, а именно:

- проектирование *образовательного ресурса*, включающего информационный ресурс, коммуникационный ресурс, технологический ресурс для размещения в образовательной среде, что создает условие для нелинейности и позволяет «создать» пространство жизнедеятельности в настоящем;

- *включение школьника в учебное проектирование* как проектирование учебно-познавательной деятельности и индивидуального пути познания;

- *организация процедуры понимания* как нахождения смыслов, значений и интерпретация себя, Другого, контекста коммуникации, культурной/учебной ситуации, содержания учебной задачи такими педагогическими средствами как гуманитарные технологии, позволяющими проявить ценностно-смысловой, эмоционально-ценностный и личностный компоненты учебно-познавательной деятельности — в частности *в развитии мотивации учения школьников*;

- *организация коммуникации* за счет вовлечения учащихся в совместное планирование, выбор коммуникативных средств и совместных форм деятельности посредством применения гуманитарных технологий; управление групповой динамикой на уроке; обогащение опыта общения как личностно формирующего фактора, через приобретение опыта общения со сверстниками в различных по характеру группах на уроке и в школьных сообществах;

- *включение школьника в рефлексию* путем развития способности к самоанализу, самоконтролю, установлению внутренних ориентиров и способов разграничения Я и не-Я за счет учебного планирования, самооценивания и взаимооценивания на всех этапах учебно-познавательной деятельности.

Модель построения процесса обучения представлена на рисунке № 1.



Рисунок 1. «Процессуальная модель построения обучения, ориентированного на новое понимание учебно-познавательной деятельности»

Представленная в третьей главе процессуальная модель обусловила выбор методик изучения учебно-познавательной деятельности в реальной практике и логику организации экспериментальной работы.

База для проведения локальных экспериментов: школы № 319, 51 г. Санкт-Петербурга, школа № 2 г. Пикалево Ленинградской области, гимназия № 44 г. Иркутска. Эксперимент представлял собой серию локальных экспериментов, которые проводились синхронно в разных школах, разными учителями, где автор данного исследования выполнял разные функции: руководителя, участника, разработчика, эксперта. Логика эксперимента соответствовала этапам проектирования изменений процесса обучения-учения и предполагала реализацию процессуальной модели учебно-познавательной деятельности, отработку ее компонентов, диагностику, а также разработку педагогами условий для реализации предложенной модели учебно-познавательной деятельности.

В гимназии № 278 г. Санкт-Петербурга, модель отрабатывалась полностью. Это потребовало обновления образовательной программы гимназии, создания и реализации целостного проекта «Школа будущего как обучающееся сообщество» в 2008- 2009 уч. г, в 2009-2010 уч. г., материалы представлены в приложении к диссертации.

Для подготовки учителей использовалась модель «внутрифирменного» обучения, позволяющая повышать квалификацию педагогов непосредственно на рабочем месте: в школах, на уроках, а также технология методической поддержки педагога.

Рассмотрим сущность и характеристики деятельности педагога и ученика на каждом из этапов процесса учебно-познавательной деятельности в системе обучения.

I этап – этап принятия учебной задачи учеником или «мотивационно-целевой» включает в себя две стадии: стадию внешней мотивации и стадию внутренней мотивации. Цель этого этапа: «перевод» целей педагога в цели ученика. Метафорич-

чески этот этап можно назвать этапом «длительной мотивации», т.е. это мотивация, которая создается с поддержкой коммуникации. Начало этапа обеспечивает учитель «постановкой учебной/культурной ситуации» – представление учителем культурной или учебной ситуации на основе информирования с помощью различных педагогических средств. Переход от 1 стадии ко 2 стадии происходит на основе стратегии «длительной мотивации» и включает школьника в процедуры: понимания, коммуникации, рефлексии.

Шаги этапа: первый – *постановка учебной задачи учителем* связан с приемом «распаковка» – это обнаружение общих смыслов и ценностей, нахождение культурного кода разных «картин мира» или декодирование, выход на понимание себя и Другого; шаг второй – «*обмен первоначальной информацией, опытом*» на начало решение задачи посредством организации диалога. Шаг третий – *постановка учебной задачи учеником*, что обозначает принятие учебной задачи от учителя, постановку учебной задачи собственно учеником – этап *целеполагания* ученика или внутренней мотивации, тесно связан с мотивацией ученика, с выдвижением и согласованием предметной и личностной задачи.

На этом этапе согласование предметной и личностной задач связано с пониманием, а именно: пониманием себя, своих эмоций, чувств, потребностей, Другого; нахождением смыслов и значений для себя в учебном содержании, осознанием мотивов учения. Коммуникация предполагает обмен первоначальной информацией и опытом с целью выявления неявных знаний. Основной задачей проектирования выступает понимание содержания культурной/ учебной ситуации.

Таким образом, на I этапе ученик включается в целостную систему отношений, что представлено в таблице № 1.

Таблица № 1

«Новые действия и отношения в учебно-познавательной деятельности»

<i>Процедуры/Система отношений</i>	<i>Я-культура</i>	<i>Я - сам</i>	<i>Я-другой</i>	<i>Я - деятельность</i>
Понимание	Умение найти смыслы, ценности, значения для себя	Умения понять себя, свои эмоции, чувства, потребности, интересы	Умения понимать и интерпретировать текст и действия другого человека	Умения видеть свои мотивы, осознавать борьбу мотивов, умение поставить учебную задачу
Коммуникация	Умение понимать контекст коммуникации	Умение понимать себя в коммуникации	Умение осуществлять «обмен смыслами, информацией, опытом»	Умение взаимодействовать с другим человеком
Проектирование	Умение понимать содержание культурной учебной ситуации	Умение на этапе целеполагания выдвигать личностные задачи	Умение выбирать коммуникативные средства	Умение на этапе целеполагания выдвигать предметные задачи
Рефлексия	Умение интерпретировать тексты	Умение оценивать себя	Умение видеть и оценивать себя в коммуникации	Умение оценить процесс и результат своей деятельности

II этап – «проектировочный» - проектирование решения учебной задачи учеником. На этом этапе учитель предъявляет подготовленный учебный материал в образовательной среде, а ученик как субъект учения включается в процедуру проектирования для планирования своей деятельности (постановка задач; выбор средств, используемых для их решения задачи; общая организация процесса и т.д.) ученик обращается:

- к *информационному* ресурсу – каковы источники (необходимость и достаточность для решения задачи),
- к *коммуникативному* ресурсу (с кем и в какой форме будет осуществляться решение задачи?),
- к *технологическому* ресурсу (какие средства понадобятся для решения задачи),
- к *собственному личностному* ресурсу (на основе каких знаний умений, способов деятельности, компетенций будет решена задача?).

На этом этапе ученик обнаруживает умения понимать содержание учебной задачи и находить средства ее решения, ставить задачи, выбирать коммуникативные и инструментальные средства и способы действий. На II этапе ученик включается в систему отношений «я-деятельность».

III этап – «операционально-деятельностный», этап *решения учебной задачи*, осуществления познавательной деятельности. Этот этап включает в себя процедуры коммуникации, рефлексии и понимания.

Коммуникация на этом этапе является средством социального общения, средством высказывания и понимания; выстраивается по поводу учебного содержания. В процессе коммуникации на этом этапе проясняются смыслы, происходит интериоризация информации посредством переноса с внешнего плана на внутренний и экстериоризация знаний посредством переноса с внутреннего плана на внешний. Ученик на этом этапе развивает способности понимать контекст коммуникации, занимать диалогическую позицию, поддерживать диалог, умения формулировать собственные суждения и аргументировать их.

Понимание на этом этапе способствует включению учащегося в освоение предметной стороны культурного опыта, представленной в форме «значений». Ученик развивает умения определять смыслы и значения учебного материала, понимать себя, свои чувства и мысли, понимать и интерпретировать речь Другого.

Предметом понимания является содержание образования и для его присвоения учитель создает условия для выстраивания связи я-образ культуры. Связь я-образ культуры (ученик-содержание) предполагает диалог. Диалог как метод становится ведущим, приоритетным — задача учителя предоставить ученику собеседника, обеспечить учащимся включение в культуру через вступление в диалог. Диалогизация содержания образования на этом уровне реализуется посредством:

- обращенности образования к целостной картине мира, и, прежде всего,— мира культуры, мира человека, через «очеловечивание» знаний, формирование гуманитарного мышления;
- наполнения учебного содержания гуманитарными знаниями и выстраиванием смысловых и ценностных контекстов;
- расширения системы знаний о человеке (обогащение и реструктурирование учебного содержания);

- интеграции естественнонаучного и социогуманитарного знания и переориентации содержания образования на проблемы человеческой жизни: бытия, что означает обращение к предельным мировоззренческим основам человеческого существования, ценностным, нормативным и др. основаниям человеческой жизни; обращение образования к игре, абсурду, иронии, парадоксу как способам человеческого бытия.

На этом этапе ученик осуществляет рефлексию трех видов: онтологическую, которая связана с интерпретацией текстов (устных и письменных); социальную, связанную с коммуникацией и личностную, как оценивание себя и своей деятельности. На III этапе ученик включается в целостную систему отношений «я-мир».

IV этап – «оценочный», *оценивание результата учебно-познавательной деятельности*, предполагающий использование учениками процедур понимания, коммуникации, рефлексии. На этом этапе ученик осуществляет *предметную рефлексию*, учащийся отвечает на вопрос «Что я делал?» и *процессуальную* – «Как я делал?». Коммуникация на этом этапе организуется с целью оценивания Другого. На IV этапе ученик включается в систему отношений «я-сам», «я – Другой».

V этап – «рефлексивный», *оценивание себя как субъекта*. На этом этапе ученик осуществляет ценностную рефлексию «Для чего я это делал?» и личностную рефлексию, т.е. оценивание себя предполагает переход от оценки себя как носителя определенных способностей и возможностей «Я есть тот, кто... способен» - к оценке своих атрибутивных (глубинных, сущностных) возможностей. На V этапе ученик включается в систему отношений «я-сам».

На основе самооценивания и оценивания педагогами получены результаты владения школьниками способами действий: «пониманием», «рефлексией», «коммуникацией», «проектированием».

В диссертации уточнено определение данных способов действий и представлено обоснование выбора показателей как освоение указанных процедур на основе развития группы умений, характеризующих когнитивное развитие личности школьника.

Так сущность **понимания как** универсального учебного действия – есть форма взаимодействия между предметной заданностью понимаемого содержания (учебного материала) и учеником как интерпретатором с целью постижения или порождения смысла. Следовательно, при реализации данного способа ученику необходимо владеть умениями *определять смыслы и значения учебного материала, понимать себя, свои чувства и смыслы, понимать и интерпретировать речь Другого, умениями интерпретации.*

Проектирование понимаемое в исследовании как проблемная организация мышления и деятельности с целью постановки задач; выбора средств, используемых для их решения; общая организация процесса учения в целом с учетом онтологического и организационно-деятельностного принципов включает *освоение школьниками приемов и способов разнообразных видов деятельности: познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, исследовательской, проектной, самопознавательной, что предполагает следующие показатели: умение понимать содержание учебной задачи и находить средства ее решения, умение определять предметные и личностные задачи, умение выбирать коммуникативные и инструментальные средства и способы действий.*

Коммуникация понимается как процесс и структура в деятельности, т.е. в неразрывной связи с деятельностным контекстом и интеллектуальными процессами – мышлением, пониманием, рефлексией; общение, обмен мыслями, сведениями, идеями и т. д. Соответственно реализация этого способа предполагает, что ученик обладает такими умениями как: *понимать контекст коммуникации, занимать диалогическую позицию, формулировать собственные суждения и аргументировать их.*

Рефлексия основана на включении в учебный процесс личностно-значимых проблем, направленных на понимание мира, Других и себя как субъекта жизнедеятельности и как субъекта учебной деятельности. Показателями овладения рефлексией будут выступать: *умение оценить процесс и результат своей деятельности, умение оценить себя и свое состояние, умение видеть и оценивать себя в коммуникации, способность к самоанализу и самоконтролю.*

В качестве примера рассмотрим средние результаты одного класса в динамике. Оценивание владения учеником способом деятельности проводилось по 6 балльной шкале: от 0 – не владеет, до 6 – владеет в полной мере. Наибольших успехов школьники добились по параметру «рефлексия», который вырос для класса от 3,8 до 5,2. Значение параметра «проектирование» выросло для класса с 3,2 до 5; параметра «коммуникация» – с 4 до 4,9; параметра «понимание» – с 3,5 до 4,7. Таким образом, динамика по всем параметрам оказалась положительной.

В экспериментальной части исследования также доказано, что при трансформации процесса обучения в процесс учения появляются новые связи, раскрывающие отношения школьника «я-мир» как отражение изменения личностного развития. **Ценностно-познавательное отношение** формируется посредством познания мира, Других, себя в системе «я – культура» на основе ценностно-смыслового самоопределения к вновь поступающей информации или к источникам информации.

Ценностно-коммуникативное отношение возникает как отношение социальное в системе «я – Другие» в процессе образовательной коммуникации – коммуникации для познания мира, Других, себя. Коммуникативное отношение отвечает на вопросы: «С кем учить? Сколько учить? Где учить?», поскольку образовательная коммуникация выстраивается с целью присвоения содержания образования.

Ценностно-личностное отношение формируется в системе «я – сам» и отражает процесс осознания себя субъектом учебной деятельности, своих успехов, неудач, барьеров, возникающих в процессе присвоения содержания образования.

Ценностно-деятельностное отношение разворачивается в системе «я – деятельность» и характеризуется как отношение к разнообразным видам деятельности, в которую включается обучающийся.

Для того же класса эксперимент показал изменение перечисленных отношений. По результатам обработки монографических описаний отмечается существенное повышение качества ценностно-познавательного и ценностно-личностного отношений, а качество ценностно-деятельностного и ценностно-коммуникативного отношений выросло в меньшей степени. Данные монографические характеристики приведены в приложении к диссертации.

В главе приведены результаты изучения **многомерной структуры учебно-познавательной деятельности**, которые проявляются в уровне сформированности учебно-познавательной компетентности на этапе основной школы и автономной познавательной позиции старшеклассника на этапе старшей школы.

В ходе экспериментальной работы были оценены составляющие учебно-познавательной компетентности как совокупность умений:

- поставить предметную и личностную задачи (1),
- понять содержание задачи и находить средства ее решения (2),
- проектировать и организовать инструментальную и коммуникативную среду для решения задачи на уровне 1 учебного предмета (3),
- решать задачу, т.е. применять собственные знания в разнообразных видах деятельности (познавательной, проектной, исследовательской, самообразовательной) (4),
- оценить результаты своей учебно-познавательной деятельности (5),
- оценить себя как субъекта учебно-познавательной деятельности (6).

Как показывают монографические характеристики, примеры, которых приведены в приложении к диссертации, возрастает доля владения всеми умениями, однако наибольшую трудность у учащихся вызывает умение поставить предметную и личностную задачи и умение оценить себя как субъекта учебно-познавательной деятельности, что подтверждает наше предположение о необходимости осуществления системной рефлексии в учебно-познавательной деятельности.

На основе полученных результатов в главе приводится доказательство *зависимости*: зависимость между *процедурами* (рефлексия, понимание, проектирование, коммуникация), *системой значимых отношений* (ценностно-личностным, ценностно-познавательным, ценностно-деятельностным, ценностно-коммуникативным **и сформированностью учебно-познавательной компетентности**, т.е. сформированность учебно-познавательной компетентности предполагает формирование в учебно-познавательной деятельности универсальных способов действий и связанных с ними отношений.

В ходе эксперимента было зафиксировано усложнение учебно-познавательной деятельности на ступени *основной школы*: изменение учебно-познавательной деятельности происходит на уровне 8-9 класса, именно в это период школьник выступает как индивидуальный субъект учения: у него формируется *познавательная компетенция* как интегральная способность к осуществлению учения.

На ступени *старшей школы* формируется способность передачи информации, идей, проблем и умения совместно их решать в образовательной коммуникации, фиксируется высокий уровень рефлексии, способность к самоконтролю, самооценке учебной деятельности; школьник демонстрирует наличие личностного смысла в каждом из изучаемых предметов.

У старшеклассника формируется *автономная познавательная позиция*, понимаемая как динамическое образование личности, совокупность ее реализованных отношений в системе я-мир, определяющих готовность к непрерывному образованию и самообразованию. Изменение позиции школьника подтверждено проведением исследования на основе качественных методов: включенного наблюдения, интервьюирования, анализа работ школьников: сочинений, рефлексивных дневников, что нашло отражение в монографических характеристиках школьников, представленных в приложении к диссертации.

Автономная познавательная позиция замерялась на основе следующих параметров:

- открытость познанию, познавательный интерес как главный побудительный и смыслообразующий мотив (1),

- умение осуществлять целеполагание (2),
- умения осуществлять проектирование учебно-познавательной деятельности, индивидуального образовательного маршрута, образования в целом (3),
- умения решать учебные проблемы и задачи с выбором содержательных, инструментально-технологических и коммуникативных средств (4),
- умения рефлексии и самоуправления (5).

На примере развития автономной позиции старшеклассников показано, что все показатели имеют положительную динамику, результаты эксперимента свидетельствуют о следующей зависимости: между **успешностью учебно-познавательной деятельности** и **развитием автономной познавательной позиции школьника**: успешность учебно-познавательной деятельности определяет становление автономной познавательной позиции школьника, проявляющейся в таких качествах личности как ответственность, открытость к познанию, самостоятельность, коммуникабельность, что обеспечивает саморазвитие личности школьника, и наоборот автономная позиция ведет к успешности учебно-познавательной деятельности.

На основе анализа полученных экспериментальных данных в главе раскрываются **признаки современной учебно-познавательной деятельности**: целенаправленность, результативность, ценностно-смысловая направленность, предметно-практическая направленность, коммуникативная направленность и рефлексивность. *Целенаправленность* проявляется в целеполагании как согласование предметной и личностной задачи на основе собственных потребностей и интересов школьника (потребности в познании, потребности в общении, потребности в самоопределении и самореализации; потребности в успехе в учебно-познавательной деятельности). В деятельности это наличие целевого компонента как согласование предметной и личностной задачи. Следующей характеристикой является *ценностно-смысловая направленность*, которая определяется построением собственной системы ценностей, субъективной значимостью, ценностью для личности того или другого знания о себе, о Другом, о мире. *Предметно-практическая направленность* характеризуется наличием конкретного результата деятельности — это овладение способами самопознавательной и самообразовательной деятельности, овладение способами выстраивания оптимального взаимодействия с разными субъектами образования, овладение способами познавательной и преобразовательной деятельности.

Коммуникативная направленность проявляется в понимании себя в коммуникации: своих проблем и достижений, в эмпатии, принятии Другого, в понимании многообразия точек зрения, в умении выстраивать деятельность общения по поводу предметного и личностного содержания образования. *Рефлексивность* характеризуется наличием рефлексивного компонента, развитием способности суждений относительно себя самого, относительно Другого, относительно фактов, явлений, событий и т.д. окружающего мира, развитием способности суждений относительно учебно-познавательной деятельности. *Результативность* включает два компонента: предметный и личностный и характеризуется развитием целостной картины мира и учебно-познавательной компетентностью, позитивным развитием образа я, я-концепций, адекватной самооценкой, развитием целостной картины мира.

В четвертой главе «Подготовка учителей к реализации современной модели учебно-познавательной деятельности в вузе и постдипломном образовании» содержится описание программ по развитию дидактической компетенции студентов

педагогического вуза и педагогов в системе дополнительного образования, а также механизмы и технологии реализации этих программ.

В рамках данного исследования было опрошено 1223 педагога и проведены наблюдения 350 уроков. Цель этого этапа исследования заключалась в определении позиции педагога в реальном процессе обучения современного школьника. Для проведения исследования использовались следующие методики: тест «Teaching Goals Inventory», авторы Т.А. Анджело и К. П. Кросс (адаптировано для использования в России), тест «Центрации педагога», методика изучения использования времени на уроке субъектами обучения, методика организации коммуникативного взаимодействия, лист наблюдений урока.

Было зафиксировано расхождение между заявляемой учителями ориентацией процесса обучения на личность школьника и реализуемой ими традиционной моделью обучения, в которую порой вносятся отдельные инновационные элементы, не связанные между собой общей стратегией (замыслом) построения процесса обучения. Данное расхождение проявляется в том, что, с одной стороны, провозглашается субъектность учащегося и ориентация процесса на ученика, с другой стороны, этот процесс не обеспечивается содержанием педагогической деятельности.

В главе детально конкретизирована типовая задача «строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования» на более частные подзадачи, что отражено в таблице № 2.

Таблица № 2

Компоненты содержания профессиональной задачи учителя «строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования»

<i>Компоненты задачи</i>	<i>Основные понятия, характеризующие теоретические основы решения профессиональной задачи- организации учебной деятельности школьников</i>	<i>Основные способы решения профессиональной задачи- организации учебной деятельности школьников</i>
1. Развитие мотивации и учения школьников.	Учебно-познавательная деятельность, учение, образовательная/учебная ситуация, учебная задача, индивидуальные и возрастные различия школьников, интересы, учебная мотивация, виды мотивов, поддержка, климат, образовательная среда, содержание образования.	Владеет способами проектирования образовательной среды, информационного ресурса, коммуникационного ресурса, сопровождения и поддержки учебно-познавательной деятельности; владеет способами диагностики и приемами развития мотивации учения.
2. Проектирование и организация коммуникации школьника.	Общение, взаимодействие, совместные формы деятельности, сообщество, коммуникация, модерация, методы, средства, формы, технология группового взаимодействия, групповая динамика, конфликт.	Владеет способами и стратегиями организации коммуникации (демонстрирует умения вести дискуссию, дебаты, владеет методами модерации и т.д.), методиками вовлечения обучающихся в разработку и принятие правил совместной деятельности и поведения, методами управления групповой динамикой на занятии и приемами разрешения конфликтов.
3. Проектирование и организация	Понимание и объяснение, интеграция, картина мира, образ мира, образ человека, образ я, мировоззрение, ценности,	Владеет умениями интеграции учебного материала, методами и приемами понимания

<i>процедуры понимания школьника.</i>	событийность жизни, смысл, значение, содержание образования, ценностно-смысловые контексты содержания учебного материала, гуманитарная технология, диалог, полилог, дискуссия, дебаты, суждение.	ценностно-смысловых контекстов содержания учебного материала, умениями организовывать и поддерживать диалог, дискуссию, дебаты.
4. Включение школьника в проектирование.	Учебное проектирование, технология, структура деятельности, виды деятельности: познавательная, исследовательская, проектная, самопознавательная, целеполагание, проект, социальная практика, «социальные пробы», инициатива, успех.	Владеет методами и стратегиями организации разнообразных видов деятельности, технологией учебного проектирования, методами поддержки деятельности учащегося.
5. Включение школьника в рефлексию.	Рефлексия, опыт, опыт учебной деятельности, результаты учебной деятельности, компетентность, компетенции. УУД, самоанализ, самооценка, самоконтроль, барьеры и затруднения в учебно-познавательной деятельности, умения и стратегии организации рефлексии, методы поощрения обучающихся, методы оценивания и самооценивания, учебные достижения, образовательные результаты.	Владеет педагогическими умениями и стратегиями организации рефлексии на занятии, методиками включения обучающихся в оценочную деятельность, в том числе в оценивание учебных достижений и компетенций.

В диссертации представлены модули программ высшего педагогического образования, разработанные в логике контекстно-компетентностного подхода: «Субъекты педагогического процесса», «Модели обучения в современном мире», «Проектирование образовательной среды обучения», а также описание образовательных программ для системы дополнительного образования учителей: «Современные технологии обучения», «Современное качество учебно-познавательной деятельности школьника» и др. Особенностью данных программ является их персонифицированный характер. В главе приводится подробная характеристика использованных при реализации программ технологий и форм обучения, а также система методической поддержки как вариант методики «обучения действием».

Содержательно подготовка будущих педагогов выстраивалась как опыт решения педагогической задачи. В 4 главе диссертации подробно описаны процедуры мотивации, *понимания, проектирования, коммуникации, рефлексии* по схеме: 1) С какой целью учитель вводит ту или иную процедуру; 2) Какие задачи педагог ставит? 3) Что необходимо делать учителю, осуществляя процедуру, какие технологии и стратегии он может использовать; 4) Что меняется в учении школьника под влиянием этой процедуры, какие умения и компетенции формируются? 5) Пример из образовательной практики; 6) Результаты педагогической диагностики.

Для успешной реализации задачи **«развитие мотивации и учения школьников»** учитель:

- учитывал индивидуальные и возрастные различия школьников, их интересы и жизненные потребности,
- пробуждал интерес и увлеченность учением,

- обеспечивал продвижение учащихся в освоении/усвоении учебного содержания,
- обеспечивал атмосферу, способствующую учению, демонстрируя оптимизм, активность, открытость, доброжелательность, заинтересованность и поддержку каждому обучающемуся,
- осуществлял проектирование образовательной среды, информационного ресурса, коммуникационного ресурса,
- сопровождал учебно-познавательную деятельность школьника на всех этапах.

Процедура проектирования позволяет осуществить переход к учению как «знанию в действии» и включает в проектирование и освоение школьниками приемов и способов разнообразных видов деятельности. Для реализации задачи **«включение школьника в проектирование»** учитель:

- использовал методы и стратегии организации разнообразных видов деятельности: познавательной, исследовательской, проектной, поисковой, самопознавательной и др.,
- активно вовлекал обучающихся в исследовательские практики, «социальные пробы», социальные проекты,
- вовлекал учеников в постановку индивидуальных и совместных целей и разработку проектов,
- создавал условия для выбора тем и отбора материалов для проектов,
- поощрял выбор адекватного способа действий, ведущего к решению, проблемы, проекта,
- поощрял инициативу ученика с целью серьезно и творчески подходить к важным решениям и разрешать сложные проблемы.

Процедура понимания направлена на реализацию ценностно-смыслового компонента учебно-познавательной деятельности. Для реализации задачи **«проектирование и организация процедуры понимания школьника»** учитель:

- интегрировал учебный материал разных образовательных областей, осуществлял интеграцию естественнонаучного и социогуманитарного знания,
- обеспечивал понимание ценностно-смысловых контекстов содержания учебного материала,
- вовлекал обучающихся в обоснование своих собственных суждений, в объяснение своих взглядов,
- обеспечивал согласование различных точек зрения в диалоге и полилоге,
- демонстрировал уважение взглядов, привычек и традиций других людей и культур.

Процедуры коммуникации отражают повышение роли взаимодействия в образовании, необходимость включения школьников в образовательную коммуникацию. Для реализации этой задачи **«проектирование и организация коммуникации школьника»** учитель:

- успешно вовлекал учащихся в совместное планирование и выбор совместных форм деятельности на уроке и во внеурочное время,
- владел педагогическими умениями и стратегиями организации коммуникации на уроке,

- формировал чувство принадлежности к сообществу, вовлекал обучающихся в разработку и принятие правил совместной деятельности и поведения,
- владел методами управления групповой динамикой и методами разрешения конфликтов,
- создавал психолого-педагогические условия для возникновения личностных контактов в группе учащихся.

Процедуры рефлексии предполагают переход от обучения к «осознанному учению». С целью «**включения школьника в рефлексия**» учитель:

- поощрял анализ учебно-познавательной деятельности школьником, учебных действий в рамках одного урока или отдельной темы,
- обеспечивал понимание обучающимися собственных барьеров и затруднений в учебно-познавательной деятельности и развитие умений их преодолевать,
- владел педагогическими умениями и стратегиями организации рефлексии на уроке и обеспечивал эффективное применение этих методик обучающимися,
- включал обучающихся в оценочную деятельность, в том числе в оценивание учебных достижений и компетенций,
- поощрял использование обучающимися методик самооценивания и планирования и применение этих методик в течение длительного времени. Решение каждой из перечисленных задач проиллюстрировано в диссертации конкретными технологиями и методическими рекомендациями.

После освоения предложенного подхода к решению профессиональной задачи – организовывать учебно-познавательную деятельность ученика была проведена диагностика компетенции будущих педагогов как способности к решению профессиональной задачи в динамике на 3 и 4 курсах в 2008-2009 и в 2009- 2010гг. В диагностике принимали участие студенты факультета философии Человека (65 чел). Использовались методики анализа продуктов деятельности студентов: работ обучающихся, рефлексивных листов, решение конкретных ситуаций, моделирование педагогической деятельности, выполнение заданий на педагогической практике.

На диаграмме рисунка показана доля студентов (в %) обследуемой группы, показавших умения решения профессиональной задачи по отдельным компонентам в соответствии с таблицей № 4. Как видно по диаграмме студенты демонстрируют значительный рост профессиональной компетентности.

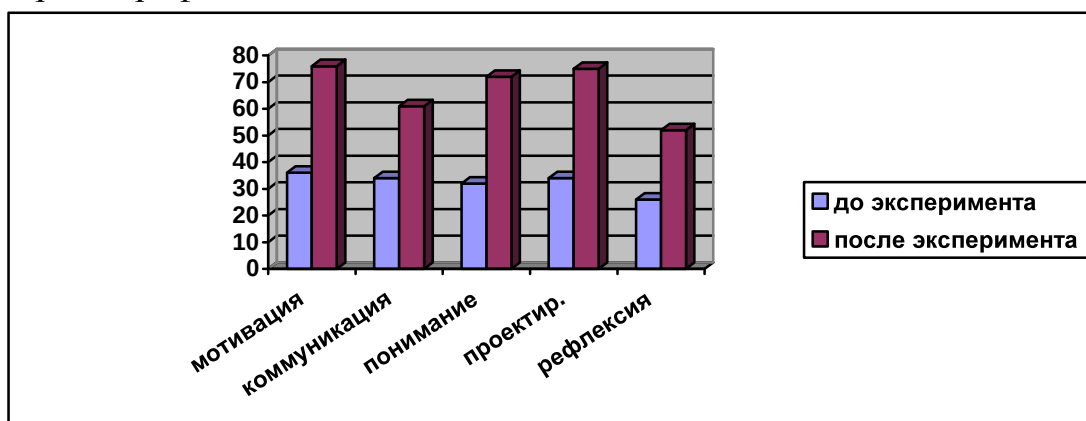


Диаграмма «Рост компетенции будущих педагогов в профессиональной подготовке»

Для реализации образовательных программ в постдипломном образовании использовались следующие формы и методы обучения педагогов: технология методической поддержки, технология исследовательского и проектного обучения, моделирование и решение педагогических ситуаций и задач, групповые дискуссии, методы коллективной и индивидуальной рефлексии, защита инновационного продукта, консультирование.

В ходе исследования выявлено, что от знакомства с новой моделью обучения, с новыми технологиями и стратегиями до их активного применения в образовательном процессе проходит от одного года до трех лет. Это связано с многочисленными факторами: внутренними и внешними.

В исследовании были зафиксированы результаты эффективности обучения в постдипломном образовании на основе решения профессиональной задачи. У этой группы значительно менее выражен рост составляющих компетентности в процессе обучения, чем у студентов.

Наиболее значимым компонентом задачи для работающих учителей был выбран компонент «проектирование и организация *процедуры понимания*». По данному компоненту был самый высокий процент до эксперимента и после эксперимента: рост наблюдался с 67% до 89%. Учителя сами считают, и это было зафиксировано при диагностике, что эта процедура удастся эффективнее других, так как постоянно отрабатывается практически на всех уроках. Второй по значимости компонент для педагогов - «развитие мотивация учения», рост компетенций педагогов по этому параметру самый высокий: от 54% до 80%. Третий по значимости для педагогов компонент - «проектирование и организация *коммуникации*»: увеличение компетенций произошло от 62% до 74%. На 4 месте компонент - «включение *в проектирование*», рост компетенций зафиксирован от 46% до 64%. И последний ранг принадлежит компоненту - «включение в рефлексия», рост компетенций по этому параметру самый низкий от 38% до 45%. Учителя объясняют, что у них не хватает времени на уроке, чтобы систематически проводить рефлексия, что свидетельствует о недооценке ими этой процедуры.

Если сравнить эти результаты с результатами студентов, то и у тех, и у других общим является недооценка процедуры рефлексии, что свидетельствует о направленности работающих и будущих педагогов на предметный результат.

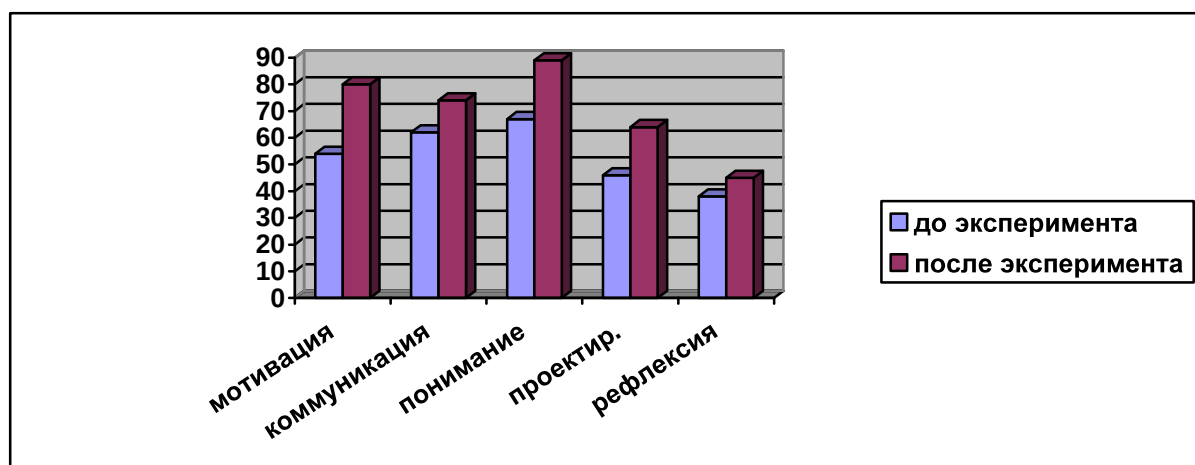


Диаграмма «Рост компетенции работающих педагогов»

По результатам реализации программ в постдипломном образовании учителей были сделаны следующие выводы. В результате экспериментальной работы со студентами и учителями был разработан новый методический рисунок процесса учения, в котором учебно-познавательная деятельность реализуется как деятельность целостной личности, как способ её Бытия. В основе этого рисунка лежит идея М.Мамардашвили о «горизонтальной длительности времени во внутреннем мире человека», которое длится, если с человеком происходят «события», «встречи», «невстречи», «озарения», которые вызывают экзистенциальные чувства, затрагивающие глубинную эмоциональную сферу человека, его переживания.

Первый способ учения выстраивается на основе гуманитарных методов преподавания – «погружение во внутренний мир на основе *«встречи»*. При «Встрече» пространством взаимодействия выступает диалог взрослого и ребенка в формате «я – культура» или «я – природа». Составной частью содержания является искусство (классические шедевры, духовная литература), природа – то, что отражает онтологию Бытия и оказывает целостное воздействие на личность обучающегося. Встреча с прекрасным вызывает катарсис или инсайт, что позволяет школьнику ощутить переживания и проявить свою эстетическую позицию.

Учение как событие разворачивается в пространстве коммуникации «я – Другой». Составными частями содержания могут выступать события в жизни человека, учебного сообщества, школы, города, страны. Стратегией деятельности будет – коллективная деятельность. Позиция ученика диалогическая.

Событие — это особо важное с субъективной точки зрения явление в жизни человека, имеющее пространственно-временное измерение, т.е. это – случай, явление, факт, который является субъективно или личностно значимым. В школьной жизни чаще событие разворачивается в формате «я-другой» в той или иной форме совместности. Оно является значимым не для одного человека, а для многих, как правило, событие захватывает всего человека целиком.

Учение как интуиция. Интуиция — становится способом учения в том случае, если педагог использует метод «точки удивления» (по Библеру) в формате «я -сам», «я -Другой», «я- культура». «я-деятельность». Содержанием в этом случае выступают: загадки природы, истории, науки и т.д. Решая данные «загадки» ученик использует стратегию деятельности – озарение, и занимает исследовательскую позицию.

Учение как рефлексия. При рефлексии пространством взаимодействия является осмысливание жизненных ситуаций, событий в формате «я-сам», следовательно, содержанием выступает опыт обучающегося. При этом стратегия деятельности, которую выбирает обучающийся, может быть охарактеризована как оценочная или аналитико-синтетическая. Данный способ учения создает условия для развития рефлексивной позиции школьника. Более высоким уровнем рефлексии как способа учения является *«презентация собственного опыта»*, а именно – презентация жизненных ситуаций, событий в формате «я – Другой» (одноклассник, Взрослый), «я-деятельность». Здесь составной частью содержания выступает опыт обучающегося в виде продуктов деятельности или его деятельностных способностей. Стратегия деятельности ученика характеризуется как позиционная, так как он позиционирует себя, а позиция определяется как наставническая или обучающаяся. Одной из инновационных форм — могут выступать курсы по выбору – их могут вести сами школьники.

Все эти способы учения объединяют такие характеристики как сопереживание, событийность, эмоциональность, ориентация на ценности. Новый методический рисунок процесса учения позволяет по-новому выстраивать (хронотоп) пространство-время взаимодействия субъектов в образовании: обучающихся, педагогов и родителей за счет нелинейности.

На основе полученных результатов в главе приводится доказательство 2-х зависимостей:

- между *организацией нелинейного процесса обучения и учением как ресурсом личностного развития школьника*: чем больше в организации процесса обучения элементов нелинейной организации, тем в большей степени учение выступает как ресурс личностного развития ученика.

- между *ориентацией на целостную личность ученика в процессе обучения и взаимосвязи познавательных процедур в организации процесса обучения*: становление целостности личности школьника зависит от степени взаимосвязи и проявления в учении процедур понимания, коммуникации, рефлексии, проектирования современной учебно-познавательной деятельности, что позволяет преодолеть когнитивную направленность образования.

Итогом главы являются выводы о связи теоретических положений, выдвинутых в первой главе о бытийной сущности учения и ее практической реализацией в современном образовании. Обучение, в котором учебно-познавательная деятельность осуществляется на основе реализации открытости познанию, осмысленности своих действий, ценностного самоопределения, активности и самореализации, позволяет школьнику осуществить себя, проявить свою сущность и бытийность.

В заключении представлены итоги исследования, в ходе которого уточнено понятие учебно-познавательной деятельности школьника на современном этапе развития образования; обосновано современное понимание сущности учебно-познавательной деятельности современного школьника, разработана модель учебно-познавательной деятельности, определены пути подготовки учителей к инновационным преобразованиям в процессе современного обучения. Проведенное исследование позволило получить следующие *результаты*:

теоретические:

- охарактеризована концепция изменений учебно-познавательной деятельности в современном школьном образовании,
- уточнено содержание понятия «учебно-познавательная деятельность»,
- систематизированы научные представления по стратегиям организации современного процесса обучения и способам реализации учебно-познавательной деятельности школьника на основе новой модели,
- уточнены компоненты содержания профессиональной задачи учителя «строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования»,
- определены зависимости между организацией процесса обучения и учебно-познавательной деятельности школьника и его личностным развитием;

практические:

- разработана процессуальная модель реализации учебно-познавательной деятельности школьника,
- разработаны компоненты и показатели учебно-познавательной компетенции,
- разработаны показатели автономной познавательной позиции школьника,

- разработаны методические рекомендации для педагогов по организации учебно-познавательной деятельности школьников,
- определены пути подготовки студентов и учителей к изменениям учебно-познавательной деятельности школьников в современном образовании.

Проведенное исследование открывает *новые перспективные направления* изучения данной проблемы: исследование путей развития учебно-познавательной компетенции школьника на каждой ступени школы, исследование стратегий и способов развития готовности школьника к непрерывному образованию, проектирования образовательных программ подготовки и переподготовки педагогов к работе с современным школьником и организации его учебно-познавательной деятельности.

Содержание и результаты исследования по теме диссертации отражены в 46 публикациях общим объемом 100,7 печатных листов, основные из них:

Монографии

1. Даутова, О.Б. Теоретические основы становления самосознания учащихся в образовательном процессе: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ имени А.И.Герцена, 2000. – 108 с. (6 п.л.)
2. Даутова, О.Б. Шаг к себе: новые вызовы современного образования: Монография – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. – 149 с. (9, 5 п.л.)
3. Даутова, О.Б. Изменения учебно-познавательной деятельности школьника в образовательном процессе: Монография. – СПб.: ЛЕМО, 2010. – 300 с. (20 п.л.)

Статьи в изданиях российских рецензируемых научных журналов

4. Даутова, О.Б. Готовность педагогов к реализации современных педагогических технологий профильного обучения. //Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. №9 (42): Психолого-педагогические науки (педагогика, психология, теория и методика обучения): Научный журнал. – СПб., 2007. С. 90- 99.(0, 7п.л.)
5. Даутова, О.Б. Модель учебно-познавательной деятельности школьника в условиях нелинейного процесса обучения. //Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. №10 (52): Психолого-педагогические науки (педагогика, психология, теория и методика обучения): Научный журнал. – СПб., 2008. С. 103- 109.(0, 4 п.л.)
6. Даутова, О.Б. Идеал и цели образования: образованность как культура ответственности. //Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. № (83): Психолого-педагогические науки (педагогика, психология, теория и методика обучения): Научный журнал. – СПб., 2009. С. 39- 45.(0,4 п.л.)
7. Даутова, О.Б. Теоретические основы проектирования новой модели учебно-познавательной деятельности.// Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. №3(1) – Киров, 2009. С 134-139.(0,4 п.л.)
8. Даутова, О.Б. «Социокультурная обусловленность трансформации учебно-познавательной деятельности: факторы и зависимости»./Человек и образование. 4(21) – СПб., 2009. С. 47-51. (0,4 п.л.)
9. Даутова, О.Б. Изменение дидактического отношения в системе «преподавание – учение»./ Научные проблемы гуманитарных исследований. Выпуск 9 (1) – Пятигорск, 2009. С. 34-41.(0,5 п.л.)

10. Даутова, О.Б. Инновации в учебно-познавательной деятельности.// Вестник Костромского Государственного университета имени Н.А. Некрасова. Том 15. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. № 3. – Кострома, 2009. С. 5- 9. (0,4 п.л.)

Научные статьи, учебные и методические пособия

11. Даутова, О.Б. Личностно-значимые знания как условие продуктивной учебной деятельности // Методы, приемы и технологии в педагогике ненасилия. – СПб.: «Verba magistri», 1999 г. С. 142-145. (0, 5 п.л.)

12. Даутова, О.Б. Гуманитарное образование как условие развития самосознания личности и ее жизненного самоопределения.//Педагогика новому веку: идеи на будущее...Герценовские чтения 1999: Межрегиональный сборник научных трудов. Часть II. – СПб., 2000 г. С.5- 9. (0,3 п.л.)

13. Даутова, О.Б. Построение содержания гуманитарных дисциплин на основе фундаментальной ценности «Человек»./// Модернизация общего образования на рубеже веков. Часть III: Сборник научных трудов: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2001 г. С. 83- 91. (0, 5 п.л.)

14. Даутова О.Б., Акулова О.В., Васильева Т.В., Вишня А.Д. и др. Модернизация общего образования: Вариативный личностно направленный учебный план школы: Книга для администратора школы /Под ред. В.В.Лаптева. – СПб., 2002.– 93с. (6 п.л./0, 5 п.л.)

15. Даутова О.Б., Тряпицына А.П., Акулова О.В., Алексеева Т.Б. и др. Модернизация общего образования: Технологии образовательной деятельности: Книга для администратора школы /Под ред. В.В.Лаптева. – СПб., 2002.– 96с. (6 п.л./0, 6 п.л.)

16. Даутова О.Б., Тряпицына А.П., Акулова О.В., Алексеева Т.Б. и др. Модернизация общего образования: Самообразование учителя инновационной школы. /Под ред. В.В.Лаптева, А.П.Тряпицыной – СПб., 2002.– 95с. (6 п.л./1 п.л.)

17. Даутова, О.Б. Диалог в системе развивающего обучения //Развивающее обучение: теория и практика – СПб., 2002г. С. 64-67. (0,4 п.л.)

18. Даутова, О.Б. Позитивная Я-концепция педагога как условие ненасильственного взаимодействия в образовательном процессе.//Сборник научных статей по проблемам педагогики ненасилия «Обучение с целью уменьшения насилия». Материалы XXIII Всероссийской научно-практической конференции. – СПб.: «Verba magistri», 2002 г. С. 73-76. (0, 3 п.л.)

19. Даутова, О.Б. Конструирование технологии саморазвития подростка в системе развивающего обучения.//Сборник научных трудов «Технологии развивающего обучения». – СПб.: «Эпиграф», 2002. С.71-89. (1 п.л.)

20. Даутова, О.Б., Христофоров С.В. Компетентность учителя как результат самообразования.//Инновации и образование». Серия «Symposium», выпуск 29. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С.304 – 309. (0, 3 п.л./0, 2 п.л.)

21. Даутова, О.Б., Христофоров С.В. Самообразование учителя как условие его личностного и профессионального развития//Инновации и образование. Серия «Symposium», выпуск 29. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С.309 – 317. (0, 7 п.л./0, 3 п.л.)

22. Даутова, О.Б., Баева А.И., Батракова И.С. и др. Психолого-педагогический практикум. Учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им А.И.Герцена, 2003. – 185 с. (11, 75/1,5 п.л.)

23. Даутова, О.Б. Развитие самосознания школьников в образовательном процессе//Проблемы развития гуманитарной науки на северо-западе России: опыт, традиции, новации. Сб. научных трудов. - Петрозаводск, ПетрГУ, 2004 г. Том 2. С.260-263. (0, 2п.л.)
24. Даутова, О.Б., Багова З.А и др. Технология группового взаимодействия. – СПб., 2004 г. – 56 с. (3,5 п.л.)
25. Даутова, О.Б., Крылова О.Н. Профильное обучение в старшей школе, обеспечивающее реализацию индивидуальных образовательных запросов учащихся: Программа повышения квалификации работников образования. – М, 2005 г. – 16 с. (1п.л./0,5 п.л.)
26. Даутова, О.Б., Болотова Е.Л., Бродская И.М., Головина И.В. и др. Профильное обучение в старшей школе, обеспечивающее реализацию индивидуальных образовательных запросов учащихся: Учебное пособие для повышения квалификации работников образования. / Под ред. Г.А.Бордовского, И.Б. Готской, А.А. Журина. – М.: Изда-во УРАО, 2005 г. – 252 с. (16 п.л./2 п.л.)
27. Даутова, О.Б. Профессиональная компетентность педагога-воспитателя (Содействие развитию Я-концепции школьника): Учебное пособие. – СПб., Издательство РГПУ имени А.И.Герцена, 2005. – 95с. (6 п.л.)
28. Даутова, О.Б., Пискунова Е.В., Менг Т.В. Выбор профиля обучения: Методические рекомендации к курсу по выбору. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 91с. (6 п.л / 2 п.л.)
29. Даутова, О.Б. Парадигма учения как основа педагогических технологий XXI века.//Актуальные проблемы дидактики высшей школы: современные технологии обучения: межвузовский сборник научных статей. – СПб.: Издательство РГПУ имени А.И.Герцена, 2005.С.27-34. (0,5 п.л.)
30. Даутова, О.Б. Современные подходы к организации профильного обучения.//Актуальные проблемы дидактики высшей школы: современные технологии обучения: межвузовский сборник научных статей. – СПб.: Издательство РГПУ имени А.И.Герцена, 2005.С.356-360. (0,3 п.л.)
31. Даутова, О.Б. Роль самосознания в воспитании школьника как субъекта жизнедеятельности.//Воспитание: научные дискуссии и исследования: Сборник научных трудов (По материалам научной конференции-дискуссии)/Под ред. Е.В.Титовой. – СПб., 2005. С. 105-114. (0,6 п.л.)
32. Даутова, О.Б. Самоопределение личности школьника в профильном обучении: Учебно-методическое пособие/ Под. ред. А.П.Тряпицыной – СПб.: КАРО, 2006. – 352 с. (22 п.л.)
33. Даутова, О.Б., Пискунова Е.В., Менг Т.В. Психолого-педагогические основы выбора профиля обучения: Учебно-методическое пособие для учителей/ Под. ред. А.П.Тряпицыной – СПб.: КАРО, 2006. – 112с. (7 п.л / 2, 3 п.л.)
34. Даутова, О.Б., Крылова О.Н. Современные педагогические технологии в профильном обучении: Учебно-методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2006.– 167с. (10 п.л./ 5 п.л.).
35. Даутова, О.Б. Реализация тенденций развития современного образования в профильном обучении//Личностное развитие учащихся в современном образовании и общество. – Болгария, 2006. С. 137-148. (0, 7п.л.)
36. Даутова, О.Б. Становление современной жизненной позиции школьника как задача старшей школы.//Герценовские чтения – 2006. Ч.І.: Исследование

школьного образования (педагогический аспект). – СПб, Издательство РГПУ, 2006. С.148-158. (0, 7 п.л.)

37. Даутова, О.Б., Готская И.Б. и др. Методические рекомендации по подготовке сетевых преподавателей и педагогов - кураторов в системе дистанционного обучения. – СПб, Изд-во Образование-Медиа, 2008. – 32 с.(2 п.л./ 1 п.л.)

38. Даутова, О.Б. Реализация принципа «учение в действии» в педагогической системе В.Н.Сороки-Росинского. //Имя в истории петербургской школы. – СПб, Изд-во «Астерион», 2008. С. 92-102. (0, 6 п.л.).

39. Даутова, О.Б., Вершинина Н.А., Гладкая И.В. и др. Модернизация образования в контексте гуманитарных технологий в системе подготовки и переподготовки специалистов образования: Методические рекомендации/Под. Ред. Н.В.Седовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008 — 304с. (20 п.л./2 п.л.).

40. Даутова, О.Б., Лаптев В.И., Богословский В.И. и др. Междисциплинарные научные исследования в инновационной системе подготовки специалистов в области гуманитарных технологий: Учебно-методическое пособие/Под научной ред. проф.В.В.Лаптева. – СПб.: Академия исследования Культуры, 2008 — 174с. (11 п.л./1, 5 п.л.)

41. Даутова, О.Б., Акулова О.В., Пискунова Е.В. Разработка и внедрение модульного обучения в рамках реализации инновационной образовательной программы//Концептуальная инновационная модель системы подготовки специалистов в области гуманитарных технологий: Методические рекомендации. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008 — 173с. С.56 – 67 (0, 7 п.л./0, 3 п.л.).

42. Даутова, О.Б. Качественные методы исследования в педагогике на примере изучения УПД современного школьника. //Психология и педагогика в инновационных процессах современного образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 210-летию Герценовского университета и 10-летию психолого-педагогического факультета. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. С. 182-186. (0,3 п.л.)

43. Даутова, О.Б. Учебно-познавательная деятельность школьника в современном образовании. Научно-методический журнал. // Школа будущего: № 1, 2008 год. С. 24- 35. (0, 7 п.л.)

44. Даутова, О.Б., Балакирева Э.В., Богданова Р.У. и др. Организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам: Учебно-методический комплекс. Ч. I /Под ред. Проф., чл.-кор. РАО А.П.Тряпицыной. – СПб.: РГПУ имени А.И.Герцена, 2009. – 123 с. (7, 75 п.л./ 1п.л.)

45. Даутова, О.Б., Алексеева Т.Б., Богданова Р.У. и др. Организация самостоятельной работы студентов по педагогике: развитие профессиональных компетенций: Учебно-методический комплекс. Ч. III /Под ред.А.П.Тряпицыной.- СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2009.- 167 с. (10, 5/1.п.л.).

46. Даутова, О.Б. Развитие образовательной компетенции школьников средствами обучающихся сообществ.//Три поколения ТРИЗ: Материалы конференции 16 октября 2010 г. – СПб.: Региональная общественная организация «ТРИЗ – Петербург», 2010, с.131-133. (0, 2 п.л.).