

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «ЗАБАЙКАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

на правах рукописи

ДЫЛГЫРОВА РАДЖАНА ДОНДОКОВНА

**СОДЕЙСТВИЕ СМЫСЛООБРАЗОВАНИЮ УЧАЩИХСЯ
В ПРОЦЕССЕ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор А.В.Рогова

Чита - 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОДЕЙСТВИЯ СМЫСЛООБРАЗОВАНИЮ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	16
1.1 Разработка проблемы гуманитаризации образования: философские и педагогические аспекты.....	16
1.2 Развитие представлений о феномене смысла и смыслообразования в контексте философской и психолого-педагогической мысли.....	37
1.3 Педагогические условия содействия смыслообразованию учащихся в процессе гуманитаризации школьного образования	59
Выводы по главе 1.....	81
ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА, СОДЕЙСТВУЮЩАЯ СМЫСЛООБРАЗОВАНИЮ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	84
2.1. Анализ состояния смыслообразования учащихся в учебной и внеучебной деятельности.....	84
2.2. Реализация условий гуманитаризации, содействующих смыслообразованию учащихся	108
2.3. Итоги опытно-экспериментальной работы.....	134
Выводы по главе 2.....	143
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	146
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	149
ПРИЛОЖЕНИЯ	169

Введение

Актуальность исследования

Постиндустриальный этап развития общества, характеризующийся ускорением научно-технического прогресса, усилением роли и значения человеческого капитала как главного фактора социально-экономического развития, отмечается обострением ряда проблем, среди которых следует выделить проблемы духовно-нравственного состояния общества. Становится очевидным, что современному человеку необходим не только высокий уровень образования, профессионализм, конкурентоспособность, но и понимание самого себя, осознание смысла своего существования в мире. В этой связи в целом ряде государственных документов подчёркивается необходимость воспитания личности на основе «гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества» [199]. В Федеральном законе РФ от 29.12.2012г № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025г», Федеральном государственном образовательном стандарте и других государственных документах обращается внимание на важность воспитания «ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества, государства». Именно гуманизация представляется основным условием, позволяющим человеку реализовать свою сущность в современном мире.

Педагогическая наука и практика остро осознают потребность нового понимания целей, содержания образования, механизмов их реализации в действительности. Особого внимания заслуживают идеи гуманитаризации образования как способа усиления его гуманистических начал. Существенная роль в данных условиях отводится школьному образованию, так как школьный возраст признаётся наиболее значимым для личностного становления, развития особой сферы жизни человека - «гомосферы» (Д.С.Лихачёв), связанной с внутренним миром человека, его развитием на основе человечности,

гуманности, духовности. Необходимость гуманитаризации образования, потребность в само- и культурно-идентификации актуализируют вопросы смыслового обучения. Именно через процесс смыслообразования происходит личностное развитие, развитие на уровне жизненных ценностей.

Методологические, теоретические и практико-ориентированные аспекты ценностно-смысловой направленности образования разрабатывались философами, психологами, культурологами, представителями педагогической теории и практики.

Проблема сущности гуманизации образования как социального императива, основные принципы раскрыты в трудах Ш.А.Амонашвили, М.Н.Берулавы, С.Г.Вершловского, Ю.Н.Кулюткина, А.П.Сманцера и др. Разные аспекты педагогической деятельности учителя гуманистической направленности получили отражение в исследованиях И.В.Никишиной, Е.Н.Шиянова и др. Особенности отношений, складывающихся между субъектами в образовательном процессе в условиях его гуманизации, посвящены работы О.С.Газмана, И.А.Колесниковой, Н.Б.Крыловой и др.

Как условие развития духовности человека, гармоничного сочетания всех компонентов образовательного процесса рассматривается гуманитаризация образования в работах А.М.Новикова, Л.Г.Савенковой, С.В.Хомутцова и др. Гуманитаризация образования связывается с формированием гуманного мировоззрения, гуманитарной культуры личности в трудах философов: Е.А.Авдеевой, М.С.Кагана, А.А.Касьяна, И.М.Орешникова, Н.С.Розова и др.

Вопросы становления образа человека и его индивидуально - творческого развития как субъекта жизни, культуры, социума нашли отражение в личностно ориентированном, личностно развивающем подходах в образовании (Е.В.Бондаревская, А.Я.Данилюк, В.В.Сериков, А.А.Плигин, А.В.Рогова, И.С.Якиманская и др.).

Смысловая проблематика также находит отражение в разных отраслях философского и психологического знания. Психологические механизмы становления смысла в оппозиции «смысл-значение» как связующего звена

между деятельностью и сознанием, элемента «смысловой сферы личности», «части смысловой реальности» и т.д. представлены в трудах Л.С.Выготского, Б.С.Братуся, А.Н.Леонтьева, Д.А.Леонтьева и др. Проблематика смысла в контексте культуры, механизмы освоения культурных смыслов раскрыты в работах М.М. Бахтина, В.С.Библера, Ю.М. Лотмана и др.

На изучение проблемы понимания как смыслообразующего процесса, условий осуществления герменевтических принципов организации образования, педагогического понимания в структуре профессиональной компетентности учителя направлены исследования А.Ф.Закировой, Ю.В.Сенько, И.И.Сулимы, М.Н.Фроловской и др. Теоретическим основанием для разработки совокупности концептуальных положений, обосновывающих условия реализации идеи смыслообразования стали результаты исследований отдельных аспектов понятия смысла, смыслообразования в учебном процессе (И.В.Абакумова, И.А.Рудакова и др.), в педагогическом взаимодействии (Е.Г.Белякова, Е.Г.Евдокимова), в формировании у старшеклассников потребности в определении смысла учебной деятельности (М.В.Мишаткина); факторов инициации смыслообразования (Е.А.Копылова, В.С.Соловьев, А.А.Факторович и др.); направленной и опосредованной трансляции смыслов в учебном процессе (Л.Ц. Кагермазова).

Понятие смысла в научной литературе характеризуется междисциплинарностью и интегративным характером, отсутствием устоявшихся определений. В различных областях знаний понятие «смысл» представляется по-разному, и каждая отрасль науки использует свои подходы к его изучению в образовательном процессе: смысл как особая форма культуры, как ценность, как отношение субъекта к объектам действительности, как целостное содержание, как целеполагание и т.д. «Смыслообразование» рассматривается как процесс освоения способов «мировосприятия», «мироотношения», «культуротворческой деятельности» человека, как развитие индивидуальных смыслов, производство новых смыслов и их присвоение.

Важность смыслообразования для развития личности ученика как субъекта деятельности, становления её ценностно-смысловой сферы отмечена в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) начального общего, основного общего и среднего общего образования. Для достижения планируемых предметных, метапредметных, личностных результатов предложена система универсальных учебных действий (УУД): личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные, - среди которых личностные УУД являются основой для формирования и реализации всех остальных видов действий. ФГОС ориентирует на обеспечение смыслообразования - базового, исходного действия для самоопределения и нравственно-этического оценивания и предполагающего соотнесение мотивов и цели учебной деятельности.

Таким образом, в педагогике накоплен достаточный опыт по проектированию ценностно-смысловой направленности образования. Однако при всём многообразии работ, следует признать, что изучение смыслообразования, трансформации смыслов в учебной и внеучебной деятельности представляет наибольшую трудность, так как эти вопросы, основательно проработанные в философии, психологии, мало изучены применительно к образовательному процессу школы. И содействие смыслообразованию учащихся в условиях гуманитаризации школьного образования не являлось предметом специального исследования.

Актуальность выбранного направления исследования подтверждается также рядом **противоречий** между:

- возросшими социальными требованиями к способности человека понимать смыслы своей жизни и деятельности, совершать ценностную рефлексию и недостаточной изученностью смыслообразования как инструмента усиления, возвышения духовных, гуманных качеств личности;

- наличием значительного количества научно-теоретических работ по использованию смыслового подхода к образованию и недостаточным

осмыслением теоретических аспектов смысла и смыслообразования применительно к школе, учебной и внеучебной деятельности учащихся;

-необходимостью сближения процесса обучения с реальной жизнедеятельностью учащихся на основе смыслообразования и недостаточной разработанностью практических рекомендаций по реализации условий смыслообразования в целостном образовательном процессе.

На основе анализа актуальности, выявленных противоречий была сформулирована **проблема исследования**, которая заключается в обосновании педагогических условий, содействующих смыслообразованию учащихся в процессе гуманитаризации школьного образования.

Постановка проблемы определила выбор **темы исследования**: «Содействие смыслообразованию учащихся в процессе гуманитаризации школьного образования».

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и осуществить педагогические условия содействия смыслообразованию учащихся в процессе гуманитаризации школьного образования.

Объект исследования – процесс гуманитаризации школьного образования.

Предмет исследования – педагогические условия содействия смыслообразованию в процессе гуманитаризации школьного образования.

Гипотеза исследования: содействие смыслообразованию, понимаемому как поддержка процесса и результата становления индивидуальных смыслов на основе освоения культурного опыта человечества в процессе гуманитаризации школьного образования будет успешным, если:

- актуализировать ценностно-смысловую составляющую содержания школьного образования;

- обеспечивать реализацию в учебной деятельности смыслообразующих технологий (диалоговые технологии, проблемные, технологии работы с пониманием, технологии интегрирования, технология сценирования урока);

- инициировать смыслообразование во внеучебной деятельности.

В соответствии с целью исследования и выдвинутой гипотезой намечены **задачи исследования:**

1. Проанализировать подходы к гуманитаризации образования в философской и психолого-педагогической литературе и определить её содержательные характеристики.

2. Раскрыть теоретические основы смыслообразования, его сущность, специфические формы представления на основе анализа философской, психолого-педагогической литературы.

3. Обосновать и разработать совокупность педагогических условий, содействующих смыслообразованию учащихся в процессе гуманитаризации школьного образования.

4. Проверить эффективность педагогических условий, содействующих смыслообразованию учащихся в ходе опытно-экспериментальной работы.

Методологическую основу исследования составляют подходы:

- антропологический подход (Б.М.Бим-Бад, Е.И.Исаев, В.И.Слободчиков и др.), концентрирующий внимание на ценности человека, обретении им своего образа, позволяющий стать субъектом культуры, человеческих отношений.

- культурологический подход (М.М.Бахтин, Е.В.Бондаревская, Н.Б.Крылова, Ю.М.Лотман, А.В.Рогова и др.), рассматривающий в качестве главной цели образования не только образованного, но и человека культуры; обуславливающий обращение к категориям «ценность», «смысл», вне которых невозможно становление человека в человеке.

- системно-деятельностный подход (А.Г.Асмолов, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин и др.), позволяющий обеспечить педагогические условия для смыслообразования учащихся в соответствии с идеями гуманитаризации школьного образования.

Теоретическую основу исследования составили теории, раскрывающие:

- разные аспекты становления и развития личности в образовании (М.Н.Ахметова, Т.К.Клименко, Ю.Н.Кулюткин, И.А.Маланов, В.В.Сериков, К.Г.Эрдынеева и др.);

- вопросы воспитания целостного человека культуры, педагогической помощи ребёнку в становлении его субъектности, культурной идентификации, социализации, жизненном самоопределении (Е.В.Бондаревская, Т.Ц.Дугарова, С.В.Кульневич, В.И.Слободчиков и др.);

- проблемы развития гуманитарной культуры личности в процессе образования (О.В.Данилова, О.Н.Журавлева, Л.В.Павлова, Т.Н.Полякова, Н.Н.Савельева и др.);

- идеи метапредметности в проектировании и реализации человекообразного типа образования, в обучении универсальным техникам, способам мышления и деятельности (А.В.Хуторской, Ю.В.Громько, А.Г.Асмолов и др.);

- положения мыследеятельностной педагогики о приобщении ребёнка к культуре на основе освоения культурных средств и образцов мышления, коммуникации, действия, рефлексии, понимания (О.И.Глазунова, Н.В.Громько, Ю.В.Громько, М.В.Половкова и др.);

- особенности понимания в условиях образовательного процесса (Э.С.Акопова, А.Я.Данилюк, А.Ф.Закирова, Ю.В.Сенько, М.Н.Фроловская и др.);

- смысл как идеальную сущность, нравственную категорию (Н.А.Бердяев, Н.О.Лосский, В.С.Соловьёв, Е.Н.Трубецкой и др.);

- смыслообразование как развитие индивидуальных смыслов в учебном процессе, в педагогическом взаимодействии (И.В.Абакумова, Е.Г.Белякова, И.А.Рудакова и др.);

- идеи диалоговых отношений при обучении (Е.А.Копылова, О.В.Маниковская и др.);

- разные аспекты внеучебной деятельности, воспитательных технологий (О.С.Газман, Т.С.Базарова, Д.С.Григорьев, П.В.Степанов, Н.Е.Щуркова и др.);

- концепции проектирования образовательной среды (Н.Б.Крылова, Н.Ж.Дагбаева, Ю.С.Мануйлов, Л.И.Новикова, В.И.Слободчиков, И.Ю.Шустова и др.).

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы применялись **методы исследования**: теоретические (изучение и анализ философской, психолого-педагогической литературы, диссертационных работ, монографий по теме исследования, изучение инновационного педагогического опыта, изучение нормативной базы); эмпирические (педагогическое наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, анализ результатов деятельности).

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБУ ОШИ «Агинская окружная гимназия-интернат». На различных этапах опытно-экспериментальной работы в исследовании участвовали 111 детей.

Этапы исследования. Исследование проводилось с 2012г по 2016г и включало несколько этапов.

Первый этап (2012-2013) – поисково-теоретический – включал проведение теоретического анализа проблемы исследования в философской, психологической, педагогической литературе; уточнялись объект, предмет, цель, задачи, гипотеза исследования, определялись структура, содержание и методики организации исследования.

На втором этапе (2012-2015) - опытно-экспериментальном – осуществлялась опытно-экспериментальная работа; апробировались педагогические условия исследования.

Третий этап (2015 - 2016) – обобщающий – был направлен на завершение опытно-экспериментальной работы, обработку, анализ и обобщение результатов исследования, уточнение теоретических положений и выводов, оформление диссертации.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- введена уточняющая трактовка понятий: «смыслообразование учащихся» как процесс и результат становления личностных смыслов на основе освоения культурного опыта человечества (норм, ценностей, образцов поведения, взаимодействия человека и мира, способов деятельности); «педагогическое содействие смыслообразованию учащихся» как помощь и поддержка в

осуществлении совместной деятельности для постижения смыслов, освоения культурного опыта, выраженного в текстах культуры;

- обосновано значение педагогического содействия смыслообразованию учащихся как деятельности, направленной и развёрнутой к личности ученика, способствующей поиску и постижению собственных смыслов, смыслообразованию; механизма ценностно-смыслового развития учащихся в соответствии с положениями гуманизации образования;

- раскрыта взаимосвязь понятий «смысл», «гуманизация», «культура», «ценности», «смыслообразование» на основе субъектной позиции обучающихся, что обогащает педагогические представления о содействии смыслообразованию учащихся;

- выделены возможности учебной и внеучебной деятельности для смыслообразования учащихся в процессе гуманизации школьного образования; расширены представления о возможностях целенаправленного педагогического содействия смыслообразованию учащихся за счёт актуализации ценностно-смысловой составляющей содержания школьного образования, реализации в учебной деятельности смыслообразующих технологий (диалоговые технологии, проблемные, технологии работы с пониманием, технологии интегрирования, технология сценирования урока); инициирования смыслообразования во внеучебной деятельности.

- выявлены критерии смыслообразования учащихся, такие как: способность понимания культурного текста как смыслообразующего и личностно развивающего процесса, сформированность системы ценностей как источника смыслообразования, реализация личностных смыслов в жизнедеятельности;

Теоретическая значимость исследования состоит в обогащении научных представлений о смысловой направленности образовательного процесса как эффективного средства реализации идеи гуманизации; в обосновании положения о ценности личностного смысла как одной из основополагающих идей гуманизации школьного образования; в изложении идей антропологического, системно-деятельностного, культурологического подходов,

используемых при содействии смыслообразованию учащихся; в дополнении теории общей педагогики представлениями о содержательных и технологических аспектах содействия смыслообразованию школьников; в выявлении особенностей критериев, показателей, уровней смыслообразования у школьников.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

- материалы данного исследования могут быть использованы учителями при составлении учебных программ, спецкурсов (метапредметных, элективных и т.д.) по формированию метапредметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего, основного общего, среднего общего образования; при разработке профессиональных программ повышения квалификации для педагогических работников; профессиональных стажировок в процессе преподавания курсов педагогики в педагогических колледжах;

- результаты, полученные в ходе диссертационного исследования, могут быть использованы при разработке концепций, программ развития общеобразовательного учреждения; для участия в Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы для реализации мер по развитию научно-образовательной и творческой среды в образовательных организациях, развития эффективной системы внеучебной деятельности; формирования системы оценки качества образования и образовательных результатов;

- разработанный и внедрённый метапредметный курс «Формирование способности понимания» может служить средством, обеспечивающим возможность диагностики предметных, метапредметных и личностных результатов освоения основной образовательной программы учащимися.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается методологическим обоснованием теоретических положений, их соответствием тенденциям развития педагогической науки и практики; использованием комплекса методов и методик исследования, адекватных целям, задачам и логике исследования; возможностью воспроизведения педагогических условий в образовательных учреждениях; экспериментальной проверкой гипотезы.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Содействие смыслообразованию учащихся рассматривается нами как оказание помощи и поддержки в осуществлении совместной деятельности для раскрытия смысла, освоения культурного опыта, выраженного в текстах культуры, способствует успешному личностному развитию, становлению его ценностно-смысловой сферы. Проблема смысла и смыслообразования, несомненно, приводит к осмыслению вопроса о высшей ценности человеческого существования.

2. Гуманитаризация образования как способ его гуманизации предполагает определённую направленность на понимание представлений о человеческом бытии, высших идеалах, общекультурных ценностных началах, о ценности самого человека, его внутреннего мира, духовности и нравственности. Гуманитаризация как система реализации целостности личности на основе формирования гуманитарного мировоззрения, рефлексивного отношения к миру, к себе, приобщения к культуре как живому воплощению мира человеческих ценностей, предполагает поиск путей обогащения образования; создание условий, содействующих появлению личностного смысла.

3. Ценность личностного смысла является одной из основополагающих идей гуманитаризации школьного образования. Смысловая направленность образовательного процесса значительно расширяет его развивающие возможности. Смыслообразование учащихся понимается нами как процесс и результат развития индивидуальных смыслов на основе освоения культурного опыта человечества (норм, ценностей, образцов поведения, взаимодействия человека и мира, способов деятельности). Именно в процессе смыслообразования происходит личностное развитие, развитие на уровне жизненных ценностей.

4. Педагогическими условиями содействия смыслообразованию учащихся в процессе гуманитаризации школьного образования могут быть: актуализация ценностно-смысловой составляющей содержания образования; реализация в учебной деятельности смыслообразующих технологий; инициирование смыслообразования во внеучебной деятельности. Критериями

смыслообразования учащихся являются: способность понимания текстов культуры как смыслообразующего и личностно развивающего процесса, сформированность системы ценностей как источника смыслообразования, реализация личностных смыслов в жизнедеятельности.

Апробация и внедрение результатов работы. Основные положения и результаты исследования были обсуждены на заседаниях кафедры педагогики Забайкальского государственного университета. Положения и выводы исследования нашли отражение в выступлениях и публикациях ряда международных, всероссийских, региональных конференций: Международная научно-практическая конференция «Теоретические и методологические проблемы современного образования» (Москва, 2012г), Международная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы современной педагогической науки» (Чебоксары, 2014г), Международная научно-практическая конференция «Инновационные технологии в технике и образовании» (Чита, 2014г), Международная научно-практическая конференция «Инновационная деятельность в образовательном учреждении: опыт, состояние, перспективы» (Чебоксары, 2014г), Международная научно-практическая конференция «Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников: современные реалии и перспективы» (Чита, 2014г), Международная научно-практическая конференция «Наука и образование в жизни современного общества» (Тамбов, 2015г), Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы современных педагогических исследований» (Санкт-Петербург, 2016г), VI Петербургский образовательный форум, IV Педагогические чтения, посвященные памяти Т.Т.Буровцевой (Санкт-Петербург, 2015г), III Забайкальские педагогические чтения, научно-практическая конференция «Актуальность единства воспитания и обучения в образовательной деятельности: педагогические стратегии и технологические решения» (Чита, 2016), X Сократовские педагогические чтения «XXI век: реализация деятельностного подхода в воспитании подростков» (Чита, 2012г).

Результаты исследования внедрены в практику повышения квалификации педагогов Агинского института повышения квалификации работников социальной сферы (2013г), практику МБОУ «Агинская окружная гимназия-интернат» (2012-2016г.г.). Материалы исследования использовались при проведении семинаров, уроков в рамках курсов повышения квалификации для учителей Агинского Бурятского округа (2012-2015г.г.), мастер-классов, уроков для учителей Забайкальского края, республики Бурятия, Иркутской области в рамках мероприятий ФЦПРО (2011-2015г.г.) по направлению 1.6. «Повышение квалификации педагогических и управленческих кадров для реализации ФГОС общего образования», по направлению 1.9 «Обучение и повышение квалификации педагогических и управленческих работников системы образования по государственно-общественному управлению образованием»; на Всероссийском конкурсе Федеральной инновационной площадки «Технологии достижения метапредметных результатов в рамках реализации ФГОС нового поколения» (Москва, 2013г), на X Всероссийской олимпиаде аспирантов по педагогическим наукам «Научное творчество» (Санкт-Петербург, 2016г. Получены Диплом II степени в номинации «Научный продукт», III степени «Мастерство научного сообщения»). Основные положения и результаты диссертационного исследования нашли отражение в 14 публикациях, в том числе в 4-х изданиях из перечня ВАК.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОДЕЙСТВИЯ СМЫСЛООБРАЗОВАНИЮ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Целью первой главы является обращение к различным областям гуманитарного знания, имеющим методологическое значение для изучения проблемы исследования; выявление содержательных характеристик гуманитаризации образования, сущности смыслообразования с философской, психологической и педагогической позиций; раскрытие педагогических условий содействия смыслообразованию учащихся в условиях гуманитаризации школьного образования.

1.1 Разработка проблемы гуманитаризации образования: философские и педагогические аспекты

Современная ситуация в мире, характеризующаяся чрезвычайным обострением глобальных проблем, актуализирует потребность в развитии духовных, нравственных основ человека, его общей культуры. Особая роль в этих условиях принадлежит образованию, его гуманизации. Одним из аспектов усиления гуманистических, человекоформирующих начал образования становится его гуманитаризация.

В нашем исследовании понятия «гуманизация» и «гуманитаризация», имеющие разное философское, педагогическое содержание и обуславливающие разные векторы в реформировании образования, рассматриваются во взаимосвязи и целостности, поскольку соотносятся с термином «гуманизм». С данной позиции требуется рассмотрение понятий «гуманизм», «гуманизация», «гуманитарное знание», «гуманитарное мышление», «гуманитарная культура».

Гуманизм (от лат. *humanus* – человеческий) в философских словарях определяется, в широком смысле, как исторически изменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей; считающая благо человека

критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности - желаемой нормой между людьми [202,с.130]. В узком смысле гуманизм представляется как культурное движение эпохи Возрождения [там же]. Термин «humanus» (гуманизм), как отмечает С.В.Хомутов, соотносится с мировоззрением антропоцентризма, в соответствии с которым человек воспринимается как центр мироздания, как высшая ценность, и в данном контексте понятие обозначает отношения между людьми, строящиеся на нравственных принципах [208,с.74].

Интерес к личности человека, его внутреннему миру, ценностно-смысловой сфере, находит отражение в идее гуманизации образования, выражающейся в направленности на развитие личности, ценностные основы воспитания и обучения. Относительно образовательного процесса для нас важно мнение учёных о том, что гуманизацию «нельзя свести к каким-то конкретным технологиям и методам обучения, это – ценностная ориентация, в основе которой лежит перестройка личностных установок...» [28,С.5], перенос акцента с социально-прагматических задач на формирование ценностных установок, чувства ответственности перед семьёй, обществом, государством. Главным смыслом образования становится способность человека самостоятельно строить свой внутренний мир на основе ориентации в мире культуры, её ценностей, и, оставаясь неповторимым, уникальным, сосуществовать с другими людьми, быть готовым к совместному решению проблем самого разного характера.

Понятие «гуманитаризация», являясь производным от слова «гуманитарный» (лат. *humanitas* – человеческая природа, образованность), т.е. направленный на развитие лучших человеческих качеств, отражает процесс формирования у человека отношения к миру, развития его духовной культуры. При этом следует отметить, что под образованностью подразумевается не только сумма знаний и умений, интеллектуальные достижения человека, но и обладание определёнными добродетелями (совокупность внутренних качеств личности), необходимыми для общения, жизни в обществе. Неслучайно ещё с

античности «humanitas» (человечность) связывается с эталонной заданностью, которая находит своё воплощение в культуре отношений, деятельности, в некоей эстетической и этической завершенности культурного развития личности.

Гуманитаризация в своей обращённости не только к логике, рассудку человека, но и к его духовности, предполагает синтез сциентистских основ, философских, культурологических положений, обеспечивающих наиболее благоприятные условия воспитания и обучения [214].

Усиление антропологической ориентации, направленность на саму сущность человека предполагает необходимость изучения гуманитаризации в контексте философии, которая выступает «своеобразной формой общечеловеческой рефлексии, без которой наука не может в полной мере осуществить свои прогностические функции» [49,с.59].

Осмысление проблемы гуманитаризации имеет многовековую историю, на протяжении которой данный феномен имеет особенный и неповторимый образ, определённое содержательное наполнение в контексте культурной эпохи. Е.А.Авдеева, рассматривая гуманитаризацию системы образования в социально-философском аспекте, выделяет несколько этапов в становлении понятия [3]. Первый этап (VIв до н.э. – VIв н.э.) – пайдейическая концепция гуманитаризации, представленная идеями Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля, Цицерона и других античных авторов. Пайдейя (в пер. с греч. - формирование ребёнка, образование, воспитанность, культура) - «... не только как смысл политики, но и как смысл души» [189]. Сущность воспитания, образования в воззрениях великих мыслителей античности заключается в гармоническом духовно-нравственном, физическом развитии: обладанию тремя дарами: «хорошо мыслить», «хорошо говорить», «хорошо делать», в стремлении не к многознанию, а к всестороннему образованию ума (Демокрит); предстаёт как задача онтологическая, как условие спасения души, способ приобщения к истинному бытию [189] «в каком направлении кто был воспитан, таким и станет, пожалуй, весь его будущий путь» (Платон); как «внедрение добрых нравов, философии и законов (Аристотель);

систематическое и непрерывное образование и самообразование как путь к истинно человеческой зрелости (Цицерон). На втором этапе - в Средние века (VII н.э.–XVI в. н.э.) - с религиозной концепцией гуманитаризации утверждаются догматы вероучения, идея Бога, творящего мир, природу, человека. Но в основе своей не теряется ориентация на человека, выраженная в представлениях о бытии божественном и бытии человеческом, о духовности и осмысленности жизни. Гуманистическая концепция гуманитаризации эпохи Возрождения (нач. XIV– последняя четверть XVI вв.) – возрождает и углубляет античное понимание гуманитаризации; человек рассматривается не только как продукт природы, но и как творец самого себя. Следовательно, особую значимость приобретает принцип природосообразности, сформулированный Я.А.Коменским и развитый педагогами-гуманистами, и несколько позже, принцип культуросообразности, выдвинутый Ф.Дистервегом. Различные проблемы гуманитаризации были предметом размышлений философов Нового времени (XVII – XIX вв.), составлявших когнитивную концепцию и основу социализирующей теории, зарождающейся в этот период. В Новое время развитие понятия гуманитаризации детерминируется гносеологическими, прагматическими, технологическими мотивами, характеризующими социальные отношения, в которые вступает человек. Мысль о человеке постепенно оттесняется на второй план, и сам образ его подменяется понятием субъекта, который осуществляет познание. В XVII веке доминирующее значение в системе ценностей приобретает идея научно-технического прогресса, начинается экспансия естественно-научной и технической рациональности. Пятый этап (XXв. - начало XXIв.) в исторической смене концепций гуманитаризации – глобально-эволюционный. Исторический период XX – начала XXI в. с господствующими технократической и социализирующей теориями отмечен углублением кризиса духовных, нравственных начал бытия человека. Научно-технический прогресс повлѣк за собой не только позитивные, но и серьёзные негативные последствия, о значении которых в своё время писал Н.А.Бердяев, указывая на то, что могучая сила, данная человеку,

позволяет ему управлять миром, однако эта же сила способна истребить значительную часть самого человечества и культуры. Всё будет зависеть от духовности и нравственности человека, от того, во имя чего он употребит эту силу. От этого будет зависеть судьба человечества [25]. Онтологический аспект гуманитаризации в эту эпоху проявляется в полном отходе человека от определяющих черт христианской и античной антропологии, в основе которых лежало центральное отношение «Человек - Высшее начало (Космос, Универсум, Бог)» [3, с.82]. Следствием становится нарушение целостности человека, дезориентация в мире ценностей, в отношении к природе, людям, утрата внутренней и внешней гармонии, дестабилизация.

Выделенные исторические периоды в становлении понятия «гуманитаризация» в целом соответствуют этапам эволюции картины мира: от космоцентрической и теоцентрической к антропоцентрической, социоцентрической и глобально-эволюционной [3]. И онтологические идеи каждого нового исторического времени: идея космоцентризма, единства человека и мира (Античность), идея теоцентризма, человека как духовного существа, посредника Бога на земле (Средневековье), идея природы и культуры, человека, способного к самотворчеству (Возрождение), идея Познания (Новое время), социальная идея (Современность) – становясь его смыслообразующим основанием, содержат определённую модель совершенствования человека и его жизни, нравственности как меры допустимого в поведении и становятся ориентирами в развитии человечества.

В России XXв. в развитии идей гуманизации и гуманитаризации воспитания и обучения выделяется несколько периодов: 1920-е гг. , 1950-1960-е и со второй половины 80-х гг. [160], [182 с.74]. 20-е гг. отличаются широким гуманистическим движением по ликвидации безграмотности, деятельностным подходом к обучению и воспитанию, комплексными программами, направленными на всестороннее развитие личности. Сфера образования характеризуется активным творческим движением, передовым педагогическим опытом, связанным с поисками новых гуманистических методов организации

образовательного процесса. В 50-60-е гг. гуманистические идеи воплощались многими педагогами-гуманистами, среди которых особое место занимает воспитательная система В.А.Сухомлинского, построенная на уважении личности воспитанника, умении раскрывать их внутренний мир, пробуждать желание стать лучше в процессе педагогического общения. Во второй половине 80-90-х годов идеи гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса ярко обозначены в передовом педагогическом опыте, в деятельности учителей-новаторов (Ш.А.Амонашвили, Е.Н.Ильин, С.Н.Лысенкова и др.)

Таким образом, гуманитаризация образования в контексте философии предполагает определённую направленность на понимание представлений о человеческом бытии, духовности, формировавшихся философией, религией, искусством, педагогикой на протяжении всей истории человечества.

Понятие «гуманитаризация» определяется в одном из словарей новых слов русского языка следующим образом: «внедрение во что-либо, усиление в чём-либо гуманитарного начала» [181,с.190]. Исходя из данного положения, можно утверждать, что «гуманитарное начало» (относящееся к общественному бытию, человеку, его духовным ценностям, культуре, природе) характерно для любой области познания и поэтому оно призвано сделать образование личностно ориентированным, личностно значимым для каждого человека.

В 1988г. Временным научно-исследовательским коллективом (ВНИК) «Школа» подготовлена концепция общего среднего образования, целью которой обозначена гуманизация учебно-воспитательного процесса и демократизация управления учебными заведениями. Концепция гуманитаризации образования ориентирует школы на обращение к мировой культуре, истории, духовным ценностям. Обновление, освобождение гуманитарных предметов от плоского рационализма, выявление в них духовности, человеческой сущности предполагает повышение статуса гуманитарных предметов. Гуманитаризация образования должна привести к преодолению тенденций к технократизации и отчуждению [72]. Концепция представлена на рассмотрение Всесоюзного съезда работников народного

образования, где задан общий вектор реформы образования: «Через гуманизацию и гуманитаризацию к новому качеству образования» [211].

Дальнейшее развитие идея гуманитаризации получает в принятом в 1992г. Постановлении Правительства РФ «О развитии гуманитарного образования в России». Утверждённая в нём Программа становится способом развития гуманитарного знания, способствует обновлению содержания образования. Особенно заметные изменения в содержании школьного образования в России происходят в историческом, обществоведческом, социально-гуманитарном областях. Это достижение рассматривается как самый осязаемый результат реформы школьного образования первой половины 1990-х гг. [45, с.5-27]. Развитие таких подходов в образовании, как личностно ориентированное обучение, теория становления человека культуры выступает как своеобразное противостояние тенденциям дегуманизации, необходимая актуализация проблемы гуманитаризации.

В настоящее время гуманитаризация образования предстаёт в качестве первоочередных задач в жизни общества. Федеральный закон РФ от 29.12.2012г № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» устанавливает первым среди принципов государственной политики в сфере образования его гуманистический характер, приоритет общечеловеческих ценностей (ст.3): «гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования» [200].

Аспекты реализации идеи гуманитаризации рассмотрены на I съезде Общества русской словесности (2016г), призванном объединить профессионалов и экспертов, учителей и родителей, деятелей культуры для реализации государственной культурной политики, решения проблем филологического образования, повышения роли гуманитарного начала в образовательном процессе на всех уровнях школы. Определённым отражением

гуманитаризации образования стало выделение в ФГОС отдельных предметных областей «Русский язык и литература», «Родной язык и литература», разработка концепций по учебным предметам.

Проблема гуманитаризации образования не нова. Однако несмотря на неослабевающий интерес к изучаемой проблеме, следует отметить, что в отношении гуманитаризации образования единой стратегии до сих пор не выработано, не определены конкретные способы её комплексной реализации; сравнительно мало исследований по гуманитаризации основного общего, среднего общего образования. Как отмечает О.Н.Журавлёва, разность точек зрения «вокруг этого социально-педагогического феномена объясняется и его сложной природой, и сложностью самих гуманитарных явлений, на которые направлена педагогическая деятельность» [78].

Гуманитаризация образования учёными рассматривается как способ гуманизации образования, раскрытия его общекультурного потенциала; важнейшее средство формирования гуманитарного мышления и знания, развития целостности личности, её духовности. В соответствии с данными подходами, критериями развития гуманистически ориентированного сознания и гуманитарного мироощущения личности могут быть выделены: стремление к установлению гармоничных отношений с миром, нравственное поведение, сформированность системы ценностей, способность к смыслообразованию.

В педагогических исследованиях осмысления данного процесса имеют место разные подходы: гуманитаризация рассматривается как часть, как средство гуманизации (Е.А.Авдеева, Е.В.Брызгалина, Т.Ф.Кузнецова и др.), как атрибутивный, прикладной аспект (Л.Б.Шеина), как методологический принцип (О.Н.Журавлёва, А.А.Касьян, А.М.Новиков). Различные аспекты гуманитаризации школьного образования, отдельных дисциплин рассматриваются в исследованиях А.Ю.Белогурова, С.М.Марчуковой, Г.А.Павловой, Е.В.Предеиной, Л.Г.Савенковой, З.Г.Сулеймановой, Н.А.Хомутцовой, Л.Б.Шеиной и др. Отмечаются разные позиции в отношении её цели - от узкопредметного до методологического уровня: усиление статуса

гуманитарных предметов; приоритетное развитие общекультурных компонентов содержания; интеграция естественно-научного, технического и гуманитарного знания (И.Ю.Алексашина); приобщение к гуманитарной культуре (Т.Г.Браже), углубление личностного смысла деятельности человека (А.А.Касьян).

Проблема создания целостной концепции гуманитаризации школьного образования отражена в докторских диссертациях Е.А.Авдеевой, О.Н.Журавлёвой.

Е.А.Авдеевой разработана целостная социально-антропологическая концепция гуманитаризации образования. Философской платформой для понимания новых смыслов гуманитарной сущности явлений в российской системе образования выбрана социально-философская антропология, позволившая поставить в центр системы образования воспитание человека в контексте его бытия. Гуманитаризация системы образования предполагает изменения на основе принципов антропоцентризма, лингво-, смысло- и культуросообразности. С позиций онтоантропологии переосмыслено ключевое понятие исследования. В широком смысле гуманитаризация – это процесс поиска человеком своей онтологической сущности и способов укоренения своего места в мире через многомерное сознание и полиязыковость. На уровне философии образования гуманитаризация выступает как антропо- лингво- онтологическая концепция инновационного изменения системы образования. Специфический смысл гуманитаризации на уровне педагогики - авторский (учительский) метод воспитания языковой личности – «сверхсложный универсум», обладающий такими чертами, как текстуальность, способность к пониманию разных текстов, континуальность (целостность), языковая полифоничность, способность к трансцендированию [3].

Современные теоретико-методологические подходы (системный, социокультурный, герменевтический) к гуманитаризации содержания современного школьного учебника составляют основу дидактической концепции, разработанной О.Н.Журавлёвой. Гуманитаризация образования трактуется как

реализация системы условий целостного развития человеческих качеств и свойств школьника, становления его индивидуальной личности, формирования ценностного отношения к окружающему миру, себе. Одним из основных средств предполагается универсальная гуманитарная модель учебного содержания, обеспечивающего ориентиры для личностного развития учащихся, формирования гуманитарного мышления, культуры. Разработанная технология гуманитарной экспертизы учебника способствует оцениванию его с точки зрения и рациональной теории, и иррациональных аспектов (качества языка, стиля, личностного отношения авторов к изучаемому). Проявлением принципа гуманитарности в учебном содержании, по мнению автора, могут быть признаны аксиологичность, интегративность и историчность, субъект-ориентированность и рефлексивность, плюралистичность и диалогичность, интенциональность и эмпатийность (О.Н.Журавлёва «Дидактическая концепция гуманитаризации содержания современного школьного учебника»).

Осмысливая сущность гуманитаризации образования, А.Ю.Белогуров даёт следующее определение: «это система форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, которая позволит сделать обучение составной частью формирования человеческой личности» [20].

В.А.Мейдер подчёркивает направленность гуманитаризации образования на формирование гуманитарного мироощущения как основы нравственной ответственности человека перед другими, развитие планетарного сознания, отношения к планете как общему дому[127].

Как формирование у учащихся «системы отношений» трактует гуманитаризацию образования А.М.Новиков: к самому себе; к другим людям, к обществу; к производству, к природе, к государству. С данных позиций, по мнению автора, понимание гуманитаризации должно будет заключаться «в насыщении образования компонентами этического (нравственного), эстетического, экономического, экологического и правового воспитания». [138].

Л.Б.Шейна отмечает, что гуманитаризация образования - это «целенаправленное, систематизированное выявление общекультурных компонентов в содержании образования» для формирования целостной картины мира и человека в нём [214].

По определению С.В.Хомутцова, гуманитаризация - «сложный, многогранный процесс, предполагающий повышение роли общегуманитарных компонентов всех изучаемых в общей и высшей школе дисциплин, ...усиление культуротворческой направленности...» [208].

Выделение личностно ориентированного подхода к процессу обучения, всемерного формирования свободомыслия и широты стратегий мышления, интенсивного использования активных и поисковых методов обучения в качестве наиболее общих положений гуманитаризации образования выделяют Е.Я.Городецкая, Э.И.Трубникова [55].

А.М.Сманцер определяет сущность гуманитаризации образования как воспитание гуманистического отношения к миру, нравственным ценностям, развитие духовной культуры [182, с.21].

В последние десятилетия наметилась тенденция изучать проблему гуманитаризации современного образования через призму понятия «культура», определению культурологического подхода в качестве методологического основания данного феномена. Исследования учёных [51;78;127;138,182] показывают, что утверждение техногенной цивилизации сопровождается противостоянием гуманитарной и естественнонаучной культур, неминуемым следствием которого становится разделение не только целостности духовной культуры общества, но и внутреннего мира человека. Возникает жизненная необходимость в культурном диалоге, что и отразилось в идее гуманитаризации образования.

Ценность культурологического подхода связывается с приобщением личности к мировой культуре, национальной, с кардинальным изменением требований к человеку (Н.Б.Крылова, Е.В.Бондаревская, А.В.Рогова, Н.Е.Щуркова, А.С.Запесоцкий и др.). Педагогически значимые ориентиры

воспитания человека культуры формулируются авторами в таких характеристиках, как духовность; стремление личности к своей целостности; становление личности как субъекта культуры через механизмы смыслопостижения и смыслопорождения ценностей, самоактуализацию; осознание собственного образа жизни (аксиологический, деятельностный, смысловой образы) [158], [81], [218].

Применительно к школьникам, Т.А.Меняйловой [128] трактуется понятие «человек культуры»: личность, которая имеет целостное представление о культуре «как опыте предыдущих поколений в разных областях жизнедеятельности», осознаёт взаимосвязь культуры и своего развития, имеет ценностные ориентации и вырабатывает в себе духовные, нравственные качества, самостоятельность, способность к диалогу и творчеству.

Гуманитаризация образования на основе культурологического подхода рассматривается как преодоление противоречия между целостностью культуры и её фрагментарной представленностью в разных учебных дисциплинах; отчуждения детей от культурной традиции, несформированности эмоционально-ценностного отношения к миру; отстранённости содержания образования от жизни и личного опыта ученика, приводящего к снижению мотивации к обучению.

Задача формирования у учащихся целостной картины мира (духовного, материального мира) и определения места человека в нём, развития гуманитарного сознания, проявляющегося в стремлении гармонично взаимодействовать с окружающим миром, требует проектирования определённого содержания образования. Л.И.Шеина [214], основываясь на выделенных И.Я.Лернером, М.Н.Скаткиным («Дидактика средней школы», 1982) элементах содержания образования (знания о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности; опыта осуществления известных способов деятельности; опыта творческой, поисковой деятельности; опыта отношения к миру), определяет компоненты содержания образования в условиях его гуманитарной направленности: культурно-исторический,

ценностно-интегративный, нравственно-этический, эмоционально-оценочный, эколого-преобразовательный, психолого-рефлексивный, эстетико-ценностный, креативно-деятельностный.

Культурологический подход, с точки зрения Н.Б.Крыловой, служит изменению отношения к основополагающим ценностям образования как исключительно информационным, знаниевым, познавательным; снятию узкой научной ориентированности содержания образования, расширению культурных основ обучения и воспитания; введению таких критериев, как продуктивность и творчество в совместной деятельности субъектов образовательного процесса [107].

Представление об общей культуре личности наряду с гуманитарными ценностями включает в себя, безусловно, научно-технические, естественно-математические знания о природе, системном её порядке, законах развития. Следовательно, не вызывают сомнения возможности всех учебных предметов в решении проблемы гуманитаризации школьного образования, в аспекте передачи не только определённой учебной информации, предусмотренной программой, но и формирования представления о химии, математике, физике как определённых методах познания мира; представления о них как части общечеловеческой культуры.

Анализ исследований, философской, психолого-педагогической литературы позволяет констатировать, что при различии в интерпретациях проблемы гуманитаризации, существует общее смысловое поле в её понимании, которое наиболее точно, по нашему мнению, определил Э.Д.Днепров, который гуманитаризацию образования рассматривает как процесс, направленный на формирование целостной картины мира, прежде всего мира культуры, мира человека; на очеловечивание знания, формирование гуманитарного мировосприятия как основы нравственной ответственности человека перед другими, обществом, природой [71].

Гуманитаризация образования также рассматривается как процесс, направленный на усвоение гуманитарного знания. История изучения природы

гуманитарного знания, его места в общей научной картине, значимость отражается в таких терминах, как «науки о духе» (В.Дильтей), «науки о культуре» (Г.Риккерт), «общественные», «социальные», «гуманитарные», «социально-экономические» науки.

Особенность гуманитарного знания, в отличие от технократического, в целостности, которая позволяет осознавать многообразную взаимосвязь разных сторон действительности относительно человека. По мнению Н.Ж.Дагбаевой [64], Ю.Н.Солонина [186], глубокие кризисные процессы, приводящие к проблеме существования человечества, порождают потребность нового обращения философской мысли к вопросу целостности. Восприятие и понимание культуро-цивилизационных систем, человека и природы как особого рода единства (целостности) позволяет преодолеть фрагментарность картины мира, увидеть современного человека в многомерности его практических, познавательных и культурных измерений.

В современных исследованиях гуманитарное знание представляется как «науки о человеке и обществе, изучающие закономерности его развития» и как «определённый стиль мышления в сочетании с личностным переживанием, не зависящий от области и предмета познания» [131]. В соответствии с первым подходом, специфика гуманитарного знания связывается со своеобразием гуманитарных наук, которое заключается в объекте изучения - человеке, способах взаимодействия людей в различных общественных системах. Главное предназначение гуманитарного знания, заключённого в предметных областях - развитие гуманитарного сознания «как основы нравственной ответственности человека перед другими людьми, обществом, природой» и гуманитарного мышления, позволяющего осмысливать происходящие события, быть готовым к диалогу культур и саморазвитию. В этой связи очевидна роль учителя в формировании отношения к учебному предмету как части общечеловеческой культуры, определённому методу миропознания; в стремлении показать «красоту человеческих отношений, этическое и эстетическое отношение к миру» [182, с.22].

В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев отмечают специфику гуманитарного знания как знания о духовном мире человека, его личностных ценностях, смыслах жизни. Содержание гуманитарного знания связывается с проблемой смысла человеческого существования и предусматривает переход от факта к смыслу, от вещи к ценности, от объяснения к пониманию при ценностном осмыслении окружающего мира, при оценке объекта познания с позиций нравственных, культурных, религиозных, эстетических. «Гуманитарное знание - это единство истины и ценности, факта и смысла, сущего и должного» [178, с.88].

Ю.В.Сенько, рассматривая образование как «возможность осуществления человека в культуре», обращается к вопросу о гуманитарности и негуманитарности знания и делает вывод о невозможности подобного деления. Гуманитарными или негуманитарными знания становятся в отношении к ним самого человека, который овладевает ими с помощью методов гуманитарных или естественных наук в рамках гуманитарной или технократической модели познания. Знание «о другом, будь то человек или безгласная вещь», стало гуманитарным, оно должно обрести личностный смысл [170].

По мнению М.М.Бахтина, главное для гуманитарного знания - истолкование смысла человеческого бытия. М.М.Бахтин в «Эстетике словесного искусства» пишет: «Предмет гуманитарных наук - выразительное и говорящее бытие. Это бытие никогда не совпадает с самим собой и потому неисчерпаемо в своём смысле и значении» [15, с.410]. Гуманитарное знание представляется как ценностно-смысловое освоение человеческого бытия.

Таким образом, гуманитарное знание - это знание ценностно-смысловое, пристрастное, осмысленное. Содержательную основу гуманитарного знания образует смысл. Знание, являющееся, наряду с духовными ценностями, компонентом гуманитарной культуры, определяет нравственные ориентиры человека, правила и нормы его поведения.

Гуманитарное сознание предполагает формирование нового типа мышления, которое получило название гуманитарного. В русле нашего исследования нам близка позиция Г.И.Герасимова, рассматривающего

гуманитарное мышление как понимание и осмысление реалий мира в их «человеческом измерении», т.е. владение не только объективными и точными характеристиками явлений, но и измерение степени их соотнесённости с человеком [51]. Отличие гуманитарного мышления в осваивании мира не «вещественно-натуралистически», а «духовно-смысловым образом как аксиологическую сущность». По справедливому замечанию В.А.Доманского, человек гуманитарного мышления обретает возможность общения с людьми разных стран и эпох, разными «разумами» по «последним» вопросам бытия. Гуманитарное мышление является необходимой гарантией «выживания человечества на рубеже XX-XXI вв., развития личности, умеющей понимать и принимать разные точки зрения, разные логики, разные типы сознания» [73].

Применительно к школьному образованию, развитие гуманитарного мышления предполагается как формирование умения у учащегося всесторонне осмысливать рассматриваемый объект (текст, собственные действия, поведение другого человека, общение) во всех его противоречивых проявлениях. Критерием становления гуманитарного мышления становится толерантность, терпимость по отношению к другим. В гуманитарную культуру мышления школьника включается познавательная активность, потребность в самообразовании.

Существенным новообразованием подросткового периода, по определению Л.С.Выготского [42], является развитие понятийного мышления. Понятие в качестве важнейшего средства познания и понимания отношений, становится ценным фактором, позволяющим ученику усваивать нравственные, этические, эстетические категории на ином уровне осмысления, в процессе которого формируются его рефлексивные способности.

Как специфический способ освоения и преобразования мира на основе гуманитарного знания и мышления; действенный механизм, способствующий преодолению технократических тенденций в развитии общества, и как относительный результат гуманитаризации выдвигается гуманитарная культура личности. Понятие «гуманитарная культура», появившееся в отечественной

педагогике в 90-е годы, трактовалось как определённый набор знаний, умений и навыков в гуманитарной области (Т.Н.Полякова). В дальнейшем оно претерпевает изменения, наполняясь новым содержанием, расширяется спектр определений. Гуманитарная культура личности раскрывается как «упорядоченная совокупность общечеловеческих идей, ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания» (В.А.Сластёнин), «высшее проявление духовной деятельности человека, критерий развития личности, мера освоения и реализации человеком своей родовой сущности, становления человеческого в человеке» (А.С.Запесоцкий), «интегративное личностное образование» (О.Н.Журавлёва), «социально-психологическое образование в структуре личности» (Т.Н.Полякова), «определённый тип и стиль миропонимания, мировосприятия, мироотношения и миропреобразования» (И.М.Орешников). По определению авторов, гуманитарная культура антропоцентрична, так как в своём фокусе имеет именно человека, его сущностные силы, подлинную духовность, гуманный образ мыслей, поступков, меру человеческого в человеке.

Исследование содержания и структуры гуманитарной культуры личности обнаруживает следующие компоненты: культура знания, чувств, общения и творческого действия (Е.Н.Шиянов); аксиологический, когнитивный, деятельно-практический (Н.И.Элиасберг); аксиологический (ценностно-ориентированный), когнитивный (познавательный), коммуникативный, самодетерминирующий (деятельностно-практический) (Т.Н.Полякова); информационно-когнитивный, коммуникативный, аксиологический, рефлексивно-деятельностный, художественный (Л.В.Павлова) и др.

Сопоставление содержательного, структурного анализа даёт возможность рассматривать, вслед за Е.Д.Жуковой [77], гуманитарную культуру личности как интегративное «социально-культурное качество личности», основывающееся на интеллектуальных, духовных и рефлексивных свойствах, и выделить в качестве системообразующих аксиологический, когнитивный, коммуникативный и деятельностный компоненты.

Аксиологический компонент гуманитарной культуры личности (ценности, мировоззрение, нравственность, социальные нормы, свойственные человеку формы жизнедеятельности), по мнению Т.Н.Поляковой, Н.И.Элиасберга, неразрывно связан с духовностью, которая пронизывает все другие компоненты и предстаёт как системообразующий элемент жизни человека, как «великий дар человечеству, его сущностное состояние» [26, с.411]. Когнитивный компонент гуманитарной культуры определяется как совокупность знаний о духовном мире человека, нравственности, этике, смысле человеческого бытия; способов познания мира, общества, себя; умения декодировать смыслы, зафиксированные в текстах культуры. Гуманитарное познание обращено в первую очередь к духовному миру человека и направлено на отыскивание личностных ценностей и смысла жизни. Процесс познания связан с универсальной формой общения – диалогом, достаточно широким понятием, передающим всю полноту возможностей общения человека с миром (Т.Н.Полякова). Коммуникативный компонент гуманитарной культуры основывается на способности и потребности личности к общению. Деятельностный компонент гуманитарной культуры проявляется в активности личности, способности к творческой, созидательной деятельности, в гуманном отношении к окружающим во всех сферах жизнедеятельности.

Стержнем гуманитарной культуры личности становится мировоззрение - система взглядов на мир, на отношение человека к окружающей его действительности, к людям, самому себе, а также сложившиеся на основе этих взглядов убеждения, идеалы, принципы, ценностные ориентации. Процесс унаследования культурных ценностей подразумевает не только усвоение совокупности знаний о мире, обществе, человеке, но и построение личностного отношения к реальной действительности.

Акцентируя внимание на изначальной целостности картины мира, целостности человеческой культуры, гуманитаризация призвана побуждать к изменению характера деятельности человека (учебной, трудовой, творческой и т.д.), наполняя её новыми смыслами. Такое осмысление идеи гуманитаризации

предполагает осуществление образовательного процесса на основе иной логики, которая ориентирует на обнаружение ценностного, гуманитарного содержания знания во взаимосвязи с проблемами человека, общества, мировой цивилизации; устремлённость к познанию глубинных истоков духовных традиций человечества, преобразование собственной сущности на основе высших идеалов.

Следует отметить, что в качестве основных направлений гуманитаризации образования выделяются:

- личностно ориентированный подход к процессу обучения;
- повышение роли общегуманитарных компонентов всех изучаемых дисциплин;
- организация познавательной деятельности на основе идей целостности мироздания, стремления к гармонии природы, общества, человека и культуры;
- реализация интегративного подхода, взаимосвязи гуманитарных и естественнонаучных дисциплин на основе их общечеловеческого содержания;
- проблемность и диалогичность;
- эмоциональная окрашенность знаний, максимальное обеспечение условий для воображения, переживания, сопереживания;
- обеспечение разнообразия видов деятельности, стимулирование рефлексивной активности.

Гуманитаризация образования предполагает изменение не только в области содержания, но и процессуального аспекта: способов организации учебной деятельности, «гуманистического стиля отношений» (М.Н.Фроловская), обеспечения субъектной позиции ученика.

Вопросы личностного содержания образования, качества, условий реализации, характера взаимоотношений в группе всегда связаны с вопросами организации совместной деятельности.

В «Большом психологическом словаре» Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко совместная деятельность определяется как «организованная система

активности взаимодействующих индивидов, направленная на целесообразное производство объектов материальной и духовной культуры» [130].

Г.Н.Прозументовой [153] предлагаются три модели организации совместной деятельности (авторитарная, лидерская, партнерская), в основе которых – разное качество связей участников совместной деятельности. При авторитарной модели у педагога руководящая деятельность, у ученика – исполнительская. Лидерская модель совместной деятельности строится на такой связи участников, как педагог – лидер, ученик – соисполнитель. Партнерская модель основывается на личностных связях участников, когда педагог выполняет деятельность организатора-участника, а ученик становится не только партнёром, равным по отношению к взрослому, но и значимым и влиятельным участником.

По мнению разных исследователей (Л.А.Никитина, С.И.Поздеева, Г.Н.Прозументова и др.), в совместной деятельности происходит «актуализация, обогащение, расшифровка, исследование, истолкование, накопление и порождение личного опыта» и образуется собственная значимая деятельность, собственное поведение субъектов образовательного процесса.

В рамках нашего исследования мы придерживаемся понимания «совместной деятельности» как деятельности, в которой есть общая цель, мотив; со-творчество, результатом которых становятся смысло-ценностные знания, поступки, жизнедеятельность.

Таким образом, теоретический анализ проблемы гуманитаризации с философской и педагогической точек зрения позволяет сделать ряд выводов:

- понятия «гуманизация» и «гуманитаризация» имеют разное философское, педагогическое содержание и обуславливают разные векторы в изменении содержания образования, однако рассматриваются во взаимосвязи и целостности, так как соотносятся с термином «гуманизм»;

- гуманитаризация рассматривается как процесс, направленный на усвоение гуманитарного знания, человечески значимого и значащего; для

становления знания о другом гуманитарным, оно должно обрести личностный смысл;

- как специфический способ освоения и преобразования мира на основе гуманитарного знания и мышления; действенный механизм, способствующий преодолению технократических тенденций в развитии общества, и как относительный результат гуманитаризации выдвигается гуманитарная культура личности;

-гуманитаризация образования как определённая направленность на понимание представлений о человеческом бытии, духовности, формировавшимся философией, религией, искусством, педагогикой на протяжении всей истории человечества;

- в педагогических исследованиях гуманитаризация рассматривается как средство гуманизации, как атрибутивный, прикладной аспект, как методологический принцип; отмечаются разные позиции в отношении её цели: повышение статуса гуманитарных предметов, приоритетное развитие общекультурных компонентов содержания, интеграция естественно-научного, технического и гуманитарного знания; приобщение к гуманитарной культуре, углубление личностного смысла жизнедеятельности человека.

На основании вышеизложенного, мы приходим к выводу о том, что гуманитаризация предполагает построение образовательного процесса по способу раскрытия смысла изучаемых объектов (событий, явлений, закономерностей, понятий) обучающимися и содействия становлению личностных смыслов. Задача актуализации ценностно-смысловой составляющей образовательного процесса, трансформации смыслов в форму личностных; обеспечение условий, инициирующих смыслообразование, определяет необходимость обращения к гуманитарным подходам, раскрывающим проблему смысла, что будет представлено в следующем параграфе настоящего исследования.

1.2 Развитие представлений о феномене смысла и смыслообразования в контексте философской, психолого-педагогической мысли

Изучив и проанализировав в предыдущем параграфе философские и педагогические аспекты гуманитаризации образования, мы определили её содержательные характеристики. Во-первых, понимание гуманитаризации образования в качестве способа его гуманизации: усиления внимания к человеку как высшей ценности общества, его духовно-нравственному совершенствованию. Мы выяснили, что гуманитаризация образования (важной сферы жизнедеятельности общества) вызвана необходимостью преодоления отчуждения человека от мира культуры, фундаментальных общечеловеческих ценностей; технократических тенденций развития общества на фоне роста разного рода социальной агрессии. Во-вторых, гуманитаризация акцентирует внимание на конструировании содержания образования таким образом, чтобы выявилось его человеческое измерение; на обогащении содержания культуросообразной составляющей, позволяющей обнаруживать личностные, культурные смыслы; ориентирует на развитие гуманитарного мышления как способности к осмыслению реалий мира в их человеческом измерении; на становление способности к самоопределению и саморазвитию, установлению гармоничных отношений с миром на основе осознанных и принятых общечеловеческих ценностей.

В условиях всё возрастающей технологизации и информатизации жизни общества личностное становление человека предполагает необходимость осмысленности знания, человеческого бытия, что приводит к выводу об обосновании феномена смысла как необходимого компонента процесса гуманитаризации образования.

Как отмечает Д.А.Леонтьев [114, с.5], этимология этого слова не совпадает в разных языках, означая «с мыслью», либо «быть на пути к цели», или «желать» и «намереваться» и является понятием целевой природы. В толковых, философских и лингвистических словарях смысл трактуется как «содержание»,

«сущность», «суть», «значение чего-нибудь», «личностная значимость», «идея», «предназначение», «конечная цель (ценность) чего-либо» (смысл жизни, смысл истории и т.д.), «то, что может быть понято». Несмотря на различие в толкованиях понятия, видно, что смысл соотносится и с объективно заданным содержанием, и с отношением субъекта к нему.

Анализ научной литературы по тематике смысла показывает, что данное понятие является многогранным по своей природе, неоднозначным, более того, не выработана единая традиция его употребления, нет строгого определения, поскольку понятие присутствует в различных областях гуманитарного знания – философии, филологии, психологии, педагогике, культурологии. Понятие смысла используется в разных научных контекстах, «фиксирует различные аспекты смысловой реальности в её соотнесении с реальной действительностью, субъектами, объектами познания» [21]. Это создаёт определённые трудности в работе с понятием, разночтения, сложности в операционализации.

Любая гуманитарная отрасль так или иначе соприкасается с категорией смысла, однако, в соответствии с нашим исследованием, мы обратимся к тем подходам, в которых данная категория рассматривается в личностном контексте, поскольку совокупность смыслов является «ядром» личности (А.Г.Асмолов), критерием, определяющим грань между личностным и безличностным.

Исследования смысла получили существенное развитие в герменевтике, первоначально связанной с толкованием религиозных текстов и ставшей постепенно учением о понимании скрытых смыслов в более широком контексте (Ф.Шлейермахер, В.Дильтей, Г.-Г.Гадамер и др.). В рамках концепций герменевтики понятие «смысл» обычно не определяется. Предполагается, что смысл дан как нечто внешнее, идеальное бытие, на которое направлено понимание, способ постижения скрытых смыслов.

В герменевтической традиции, идущей от Ф.Шлейермахера, особой значимостью обладает философия В.Дильтея, поскольку он рассматривает

герменевтику в качестве фундамента всех «наук о духе» (гуманитарных наук). Сам В. Дильтей не оперирует понятием «смысл», однако считает, что понимание всегда связано с раскрытием смысла действия людей и «проявлений их жизни». Согласно концепции В. Дильтея, понимание одновременно всегда связано с раскрытием смысла не только культуры прошлого, но и духовного мира индивида, любых «жизненных проявлений», причём «жизнь в своём своеобразии постигается с помощью категорий, которые чужды познанию природы». Такими категориями становятся «значение», «ценность», «цель», «развитие», «идеал», которые существуют как часть целого (жизни) [69]. В герменевтической философии Г.-Г. Гадамера смысл интерпретируется как событие человека и мира. Именно смысл раскрывает значение всех явлений в их отнесённости к человеку и обществу.

Проблема смысла рассматривается представителями феноменолого-экзистенциальной школы (Э. Гуссерль, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.), где смысл представлен как основная «образующая ткань» сознания. Согласно концепции Э. Гуссерля, смысл не содержится в предмете, и понять смысл какого-либо явления означает «усмотреть его сущность» как непосредственно данную сознанию [60, с.11, 82]. У М. Хайдеггера проблематика «смысла» реализуется в виде подхода к исследованию человеческого существования как осмысленного бытия. При этом смысл является результатом познавательной деятельности и проявляется также в пространстве сознания. К. Ясперс рассматривает смысл как понятие, характеризующее взаимосвязь психических явлений в душевной жизни человека, в «личностном мире человека».

Проблема смысла находит отражение в аналитической философии (Г. Фреге, Б. Рассел, Л. Витгенштейн и др.). Г. Фреге ввёл различие между «значением» (денотат) как обозначением какого-либо объекта неким выражением и «смыслом» как содержательной информацией об объекте [204]. Осваивая заключённую в имени предмета информацию, человек проникает в смысл предмета, т.е. смысл - это способ представления объекта в мысли. Семантические идеи Г. Фреге находят продолжение у Б. Рассела,

Л.Витгенштейна прежде всего через призму логического анализа языка, различение обозначаемых предметов и действий, их имени и смысла, как способа обозначения. Б.Рассел утверждает, что смысл можно получить посредством обозначающих выражений – структур, формирующих смысловой контекст [157].

Безусловно, герменевтическая, феноменологическая, экзистенциальная, аналитическая традиции рассматривают разные стороны смысла, однако можно выделить и общее: смысл трактуется как необходимый результат познания. Методом познания представляется понимание, особый процесс познания не только внешнего мира, но и внутреннего. Осмысление, выстраивание представлений о мире происходит посредством языка, что указывает на глубинную связь феномена смысла с феноменом языка. Понятие «смысл» связано с раскрытием события человека и мира, культуры, духовного мира личности.

В теме осмысленности человеческого бытия понимание обусловлено индивидуальным усилием, «самоличным участием» (Сартр) человека в творении смысла. Это обстоятельство позволяет нам рассматривать смысл как цель и ценность не только в сфере познания, но и в контексте всей жизни человека. Только человек может и должен создавать смыслы для того, чтобы чувствовать себя «человеком» в этом мире [172]. Источниками и носителями значимых для человека смыслов одновременно становятся ценности. Именно ценности являются смыслообразующим основанием человеческого бытия, задающим направленность и мотивированность человеческой жизни. В этой связи, нам видится возможным рассматривать категорию «смысл» в контексте ценностной проблематики.

Несмотря на разнообразие подходов к обозначенной проблеме, обратимся к взглядам крупнейших представителей русской религиозной философии, идеалом которой является система абсолютных ценностей, обретение которых позволяет поставить важнейший вопрос о месте человека в мире, его судьбе, смысле человеческой жизни и общественного развития.

Семантическая концепция В.С.Соловьёва, вернее, некоторые постулаты смысла имеют своим основанием, как и у большинства русских философов, этику и антропологию. Однако эти воззрения не могут быть приняты во внимание без учёта космологической концепции В.С.Соловьёва. Опуская идейное содержание всей философской системы, сосредоточившись на категории «смысл», необходимо отметить, что понятие «смысл» нередко употребляется В.С.Соловьёвым в концептуальном виде, когда он исследует «смысл любви» или «общий смысл искусства», или рассуждает о «всемирном» или «нравственном смысле жизни» в «Оправдании добра». Размышляя о всемирном смысле жизни или внутренней связи отдельных единиц с великим целым, философ утверждает о том, что это не может быть выдуманно человеком, так как дано от века: «От века даны твердыни и устои жизни: семья, живым, личным отношением связывающая наше настоящее с прошедшим и с будущим; отечество, расширяющее и наполняющее нашу душу содержанием души народной с её славными преданиями и упованиями; наконец, Церковь, окончательно избавляющая нас от всякой тесноты, связывая и личную, и национальную жизнь с тем, что вечно и безусловно» [184,с.84]. В любой своей ипостаси - в виде Истины, Добра, Красоты - смысл есть идеал, который человек должен воплотить в бытии.

Н.А.Бердяев рассматривал личность, прежде всего, как смысловую категорию, которая есть обнаружение смысла существования. По его мнению, смысл индивидуальной жизни человека и общественно-исторической жизни – в свободе. Свобода первична даже по отношению к бытию. Средством выхода человека из бытия (царства несвободы) в царство свободы, считает философ, является творчество. Именно оно, базируясь исключительно на свободе, содержит фундаментальную возможность выхода в «запредельные» пространства бытия [27,с.116-117]. Для нашего исследования свобода и творчество как высшие символы человеческого духа, как смыслы, - это и высшие ценности образовательного процесса, возможный механизм смыслообразования.

Тема смысла жизни была основной и для философских исследований Е.Н. и С.Н.Трубецких [196]. По мнению Е.Н.Трубецкого, попытке ответить на вопрос о смысле жизни должна предшествовать ясная и точная его постановка, прояснение того, что подразумевается под смыслом. Исходя из этого, выделяются специфические особенности «смысла», к числу которых он относит:

1) Акт сознания (мышления) всегда сопряжен с целью (смыслополаганием), «смысл не может быть утверждаем отдельно от сознания» [там же, с. 253], он предполагается как внутреннее содержание сознания.

2) Смысл обладает свойством всеобщности и безусловности, он обязателен для каждого.

3) Смысл приобретает специфическое значение положительной и общезначимой ценности, когда ставится вопрос о смысле жизни.

С точки зрения Е.Н.Трубецкого, вопрос о смысле жизни возможен только как вопрос о всеедином смысле, «или нет вовсе этого смысла, ради которого мы живём, или это в самом деле смысл всемирный». И потому, считает философ, вопрос о всеильном и всепобеждающем смысле есть вопрос о Боге. Только на пересечении плоской, земной (горизонтальная) и восходящей, небесной (вертикальная) линий жизни, на их объединении, в процессе реального принятия и воплощения Креста как символа единения Мира и Духа (Бога) человеку даруется обретение своей целостности и полноты бытия. Следовательно, это обретение полноты бытия и становится главной задачей (смысл) человеческой жизни, завещанной человеку Богом.

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что осмысление жизни человека в русской идеалистической мысли основывается на христианском мировоззрении, которое рассматривается ими как действенный путь созидания духовной личности. Главное для человека – духовное, божественное начало, а подлинный смысл человека и его существования должны заключаться в восхождении к Богу, в соединении с ним. В концепциях русских философов

смысл рассматривается как ценность абсолютная, имеющая безусловный характер, способная выступать в качестве моральной цели.

На основе изложенных философских положений, мы можем считать, что смысл – понятие неоднозначное, многогранное, интегративное, основными признаками которого являются: объединение реальности эмпирического и идеального; смысл как результат понимания, его конечная цель; соотнесённость с объективно заданным содержанием и выражение отношения человека к окружающему миру, к себе, к другим; основание, скрепляющее внутренний мир человека и составляющее «ядро» личности. Постигание смысла – процесс открытый, не имеющий завершения в силу бесконечной сложности, неисчерпаемости природы самого смысла.

Проблема смысла и смыслообразования в различных аспектах наиболее полно представлена в психологических исследованиях. Изучение проблемы освоения культурного опыта, зафиксированного в форме значений, его трансформации в личностные смыслы связано с работами Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, Д.А.Леонтьева и др. Начало формирования представлений о смысле в отечественной психологии принадлежит Л.С.Выготскому, рассматривавшему смысл как психолингвистическую категорию в оппозиции «смысл-значение». В дальнейшем проблема смысла переносится им в плоскость сознания, определяется зависимость смысла от мотива [8.с. 164]. Смыслообразование изучается как проявление активности сознания.

Идеи Л.С.Выготского находят продолжение в исследованиях А.Н.Леонтьева, где смысл рассматривается в контексте развития личности и выносится из сферы сознания в сферу реальных жизненных отношений человека, «смысл выступает в сознании человека как то, что непосредственно отражает и несёт в себе его собственные жизненные отношения» [11, с.278]. А.Н.Леонтьев вводит понятие «личностный смысл», определяя его как «для меня значение», выражающее пристрастность индивидуального сознания, «личностное преломление» сознаваемой действительности. В структурном плане личностный смысл автором представляется как отражение в сознании

отношения мотива деятельности к цели действия. Согласно А.Н.Леонтьеву, развитие личности сопровождается становлением «связной системы личностных смыслов», причём смысл сам по себе не может связать сознание с внешним миром - эту функцию может выполнять деятельность. И дальнейшее развитие категории «смысл» будет происходить в отечественной психологии именно в рамках деятельностного подхода.

А.Н.Леонтьеву принадлежит понятие «смыслообразования», которое также связано с мотивами, их смыслообразующей силой или функцией [114, С.57]. Мотив, побуждающий деятельность и вместе с тем придающий ей личностный смысл, назван А.Н.Леонтьевым ведущим или смыслообразующим [113]. А.Н.Леонтьеву и его последователям принадлежат идеи зависимости познавательных процессов от отношения к познаваемому, сознательности учения, выведения на личностно-смысловой уровень. Во всех работах А.Н.Леонтьева подчёркивается мысль о том, что учение – это не просто накопление знаний, умений, навыков, это перестройка всей детской психики, скачок в духовном развитии детей, открытие для них новых перспектив. В освоении учебного материала важно то, какое место знания заняли в сознании ребёнка, «какой личностный смысл они приобрели для него и как вооружили для жизни». Только при таком подходе приобретаемое учеником знание станет для него живым знанием и, в свою очередь, будет определять отношение к окружающим, к миру.

Несомненно важными для нас являются исследования В.П.Зинченко, которому принадлежит понятие «живого знания» и через осмысление которого оцениваются сущность, цели и ценности образования. Отличие живого знания от мёртвого или ставшего знания В.П.Зинченко видит прежде всего в возможности его усвоения и выстраивания. Живое знание может быть «построено так, как строится живой образ, живое слово, живое движение, живое, а не мёртвое механическое действие» [83,с.22]. Рассматривая смысл как средство связи значений с бытием, В.П.Зинченко анализирует механизм

смыслопорождения, извлечения смысла, считает, что его развёртывание, «вычерпывание» требует специальной, нелёгкой работы.

В концепции Б.С.Братуся, который развивает идею А.Н.Леонтьева о порождении смысла как отношения мотива к цели, личностный смысл рассматривается как итог смыслообразования или как одна из степеней присвоенности смысловых отношений. Б.С.Братусем выстраивается положение о смысловых образованиях, которые являются составной частью смысловой сферы личности. В этой сфере выделяется ряд уровней, создающих смысловую вертикаль личности, её стержень: прагматический (ситуационный смысл), эгоцентрический (определяется личной выгодой, удобством и т.д.), группоцентрический (смысловое отношение к реальности определяет малая группа, отношение к людям зависит от противопоставления «свой – чужой»), просоциальный (нравственно смысловая ориентация; устремлённость на благо другим). Одним из важных моментов в концепции Б.С.Братуся является выход на общефилософские вопросы смысла жизни; положение о том, что личностью «смысл обретается в зависимости от складывающихся отношений, связей с сущностными характеристиками человеческого бытия» [38, с. 73].

Как одну из субъективных составляющих индивидуальности человека, наравне с ценностными ориентациями, мировоззрением, совестью и верой, рассматривают систему смысловых отношений В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев. В контексте индивидуальности как самобытности человека смысл трактуется как «осознание абсолютной ценности события и поступка и одновременно субъективное переживание этой ценности человеком». Смысловое отношение подразумевает ценностное отношение человека к миру, истории, людям, самому себе [179].

Разработка наиболее полной концепции, где разнообразные смысловые феномены выступают как единая система закономерностей и личностные смыслы как её часть, принадлежит Д.А.Леонтьеву. Д.А.Леонтьев исследует смысл как многоуровневое, динамическое образование, «связывающее объективные жизненные отношения субъекта, предметное содержание

сознания и строение его деятельности» [114,с.113-114]. По мнению Д.А.Леонтьева, смысл существует в психологии в трёх самостоятельных, но взаимосвязанных плоскостях, отражающих разные стороны бытия человека. Анализ смысла как компонента системы отношений человека с миром обозначается автором как онтологический аспект смысла. В данной плоскости объекты, явления и события действительности, входящие в жизненный мир субъекта и небезразличные для него (в том числе его собственные действия), имеют жизненный смысл. Вторая плоскость представлена образом мира в сознании субъекта, компонентом которого является личностный смысл в качестве формы познания субъектом жизненных смыслов. Личностный смысл как форма познания субъектом жизненных смыслов и отражающаяся в нём динамика субъективного образа действительности, по Д.А.Леонтьеву, это феноменологический аспект смысла. В третьей (психологической) плоскости формирующиеся смысловые структуры личности обеспечивают регуляцию её жизнедеятельности. Смысловые структуры субъекта и отражающаяся в них динамика жизнедеятельности - деятельностный аспект смысла. Д.А.Леонтьев описывает следующие психологические механизмы порождения смысла: замыкание жизненных отношений, индукция смысла, идентификация, инсайт, столкновение смыслов, полагание смысла. Человек не рождается со смыслами, он постепенно формирует своё смысловое поле, и действие смыслообразования определяется Д.А.Леонтьевым как «высвечивание смысла объектов и явлений под углом зрения ценностей» [там же, с.78, 213].

Представление личностного смысла как системообразующего фактора личности отражено в монографии А.В.Серого «Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов». Автор утверждает, что смыслом, как системным качеством, приобретаемым человеком в жизненном пространстве, определяется феномен его личности, самого человека и его жизни. Система личностных смыслов имеет место на пересечении основных сфер функционирования личности [176]. Автором в структуре системы

личностных смыслов выделены их уровни: биологический, индивидуальный, личностный и смысложизненный.

Таким образом, психологические трактовки смысла обосновывают смысл как интегративную основу личности, как связующее звено между разными подсистемами личности; интенциональность. Смысл определяется через отношение, которое строится на сложной системе связей, обуславливающих взаимодействие как субъективных отношений к действительности, так и обратное отношение. В рамках психологических исследований смысл соотносится с ценностными ориентациями и установками, включая проблему смысла жизни. Смыслы как проявления мотивационно-смысловой и ценностной сферы личности доминируют в регуляции жизнедеятельности человека, поэтому закономерно появление вопросов, связанных с детерминацией смыслов и их трансляцией на уровне различных жизненных контекстов. Поиски ответов на эти вопросы необходимы для создания условий смыслообразования, особенно в таких сферах деятельности человека, как обучение и воспитание, где элемент содействия и стимуляции развития личности считается обязательным.

Смысл также рассматривается как феномен культуры, которая задаёт смыслообразующие контексты. Сама культура определяется как форма бытования смыслов, поле смысловой коммуникации, определённое «хранилище ценностей и смыслов жизни» (Д.А.Леонтьев).

По мнению Э.В.Сайко, культура является пространством смыслов, пространством, заключающим осмысленное отношение субъекта к действительности. Смысл выступает как факт сознания и выражается в осознании природной и не природной действительности [167].

А.А.Пилипенко утверждает, что проблему смысла необходимо формулировать «не в плоскости, что есть мир, человек или объект, а как то или иное нечто функционирует в пространстве смыслов», т.е. культуры [145]. Смысл, по мнению А.А.Пелипенко, есть универсальная самоорганизационная

форма культуры, «ценностно переживаемое значение ..., которое социально транслируясь, реализуется в контексте культуры» [144,с.22].

Ещё М.М. Бахтин акцентировал внимание на том, что культура является механизмом, позволяющим отдалённым друг от друга смыслам вступать в диалог, поэтому смысл в отличие от значения всегда диалогичен. «Смысл потенциально бесконечен, но актуализироваться он может, лишь соприкоснувшись с другим (чужим) смыслом», «смысл всегда отвечает на какие-то вопросы...» [15, с.350].

Смыслообразование в культуре предстаёт одновременно как «попытка обнаружить тайные смыслы» и как «попытка обнаружить и сделать своими смыслы другого человека» (Д.А.Леонтьев), производство новых смыслов.

И.В.Абакумова, исследуя проблематику смысла в контексте культуры, выделяет уровни его проявления, так или иначе отражающие смыслообразующие процессы: уровень поиска, «означения» смыслов авторами произведений культуры; уровень бытия смыслов в знаковой, текстовой форме; уровень распрямления смыслов, их переживания другими людьми; уровень «ставшего бытия», смыслов, воплощённых в характере, позиции и т.д. [2].

Обращая внимание на смыслообразующие возможности культуры, её текстовое выражение, исследователи смысла указывают также на закодированные в ней смыслы как смысловой потенциал человека. Г.Л.Тулчинский, выделяя в личностном смысле два аспекта (оценочное отношение личности и переживание этого отношения), считает, что осмысление человеком действительности направленно. Осмысление предполагает не только путь познания, путь истины, но и путь добра, стремления человека к благу и счастью. Чувства человека, его эмоциональное отношение к действительности, сопровождая осмысление, становятся мощным фактором формирования нового знания, поскольку выражают отношение человека к действительности [197].

Согласно М.М.Бахтину, осмысление предполагает как «открытие наличного» смысла, так и «прибавление путём творческого созидания» [15].

Смысл, возникая в деятельности, сам её актуализирует, обуславливает и направляет на совершение определённых действий, обеспечивает личности жизненную ориентацию.

Следовательно, образование как часть культуры может найти в ней не только нужные ему смыслы, но и способы смысловой организации учебной и внеучебной деятельности.

Согласно А.Г.Асмолову, реформирование, модернизация образования предполагает переход от унифицированной парадигмы «знаний, умений и навыков» - к парадигме вариативного развивающего смыслового образования. Отличие его заключается в обеспечении личности способностью обретать иные пути понимания и переживания знаний в изменяющемся мире. Содержание обучения в рамках указанного подхода выступает как «субстрат», «питающий смысловое развитие учащихся», смыслообразующая деятельность учащихся - как обогащение структур сознания и выход за пределы собственного «Я». Соответственно, основным вопросом становится вопрос о том, как обнаружить смысловые интенции учащихся, инициировать их и перевести в режим самоактуализации [10, с.469-478].

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что в различных гуманитарных традициях смыслообразование рассматривается в нескольких взаимосвязанных ракурсах: как отношение субъекта к действительности; как постижение смысла текстов культуры, духовного мира; как способ осмысленного бытия человека. В любом из аспектов гуманитарных наук смысл связан «с попытками конечного существа, каковым является человек, постичь бесконечное – с неизбежностью это может быть реализовано только с какой-то позиции, с какой-то точки зрения, в каком-то отношении – в каком-то смысле» [197]. И этой позицией, несомненно, становится осознанная гуманистическая позиция, под которой имеются в виду мировоззренческие установки и нравственные качества.

Исходя из теоретических концепций смысла, гуманитаризация образования может быть рассмотрена как «насыщение содержания образования

человеческим смыслом» (Р.Л.Лившиц), как способ формирования и развития личностных смыслов учащихся, гуманистических по сути и адекватных их жизнедеятельности сегодня и в будущем. Именно задача развития личности ученика, развития его на уровне жизненных ценностей через процесс поиска и постижения смыслов отвечает требованиям гуманитаризации образования. Обращение к категории «смысл» в единстве разных аспектов может рассматриваться как ориентир к реальной гуманитаризации образовательного процесса в школе, позволяющей создавать оптимальные условия для осмысленного знания, отношения; формирования системы ценностей; смыслообразования как процесса и результата появления новых значимых смыслов.

Смыслообразование как основа личностного становления в гуманитарных науках представляется во взаимосвязи, во-первых, с пониманием как необходимым процессом и результатом постижения смысла; во-вторых, с общечеловеческими ценностями как источником смыслов и, в-третьих, жизнеустройством, бытием в соответствии со сформированными смыслами. В этой связи нами было выделено три критерия смыслообразования: сформированность способности понимания как смыслообразующего личностно развивающего процесса, степень сформированности системы ценностей как источника смыслообразования, реализация личностных смыслов.

По мнению Н.С.Автономовой, «в философском плане проблема понимания возникает (или, точнее, обостряется) в переломные моменты развития культуры, когда распадаются внутри культурные связки между основными «предельными» для каждой эпохи понятиями, которые в совокупности своей определяют «фоновые», «контекстные» знания во всех его многоликих и трудно уловимых формах и составляют основу мировоззренческих схем, канонов смыслообразования, характеризующих ту или иную эпоху» [4]. Проблема понимания приобретает особую актуальность в связи с насущной необходимостью глубокого осмысления большого количества поступающей информации и выстраивания адекватного отношения.

Возникновение индивидуальных смыслов, осмысленного знания - результат особой «работы понимания» (В.П.Зинченко), которое выступает способом преобразования объективного содержания культуры, выраженного в форме значений, в личностные смыслы (А.Н.Леонтьев).

В различных философских дискурсах выделяются три основных трактовки категории понимания: понимание как одна из познавательных способностей (С.С.Гусев, А.И.Ракитов, Г.Л.Тульчинский, С.Л.Франк и др.); понимание как необходимая процедура герменевтики - специфической методологии гуманитарных наук или наук о духе (Ф.Шлейермахер, В.Дильтей, М.М.Бахтин, В.Г.Кузнецов и др.); онтологическая трактовка понимания как специфического способа бытия человека в мире как сознательного существа (М.Хайдеггер, Г.-Г.Гадамер, А.В.Ахутин и др.).

В работах философов, где понимание рассматривается как познавательный процесс, данная категория связывается с двумя родами деятельности: с процессом усвоения, переосмысления, переоценки имеющихся знаний о мире (материальном, духовном) знаний и с процессом создания и формирования новых знаний, с выявлением новых, ранее неизвестных свойств и отношений вещей. Предметами понимания тем самым выступают свойства и отношения, которые позволяют сформировать понятие об объекте, осваивать его смысл.

При создании собственной модели мира человек опирается на уже имеющийся в культуре опыт его понимания, зафиксированный в различного рода текстах. В рамках герменевтической традиции понимание соотносится с интерпретацией, выявлением и реконструкцией всех возможных смыслов и значений текста с использованием всего методологического инструментария; основными принципами понимания признаны: зависимость от культурно-исторического контекста, необходимость учёта авторской мысли, диалогичность.

Понимание как способность человеческого бытия раскрывается в отношении к действительности – осознание человеком своего существования в

мире, своих целей, ценностей, смысла: «всякое понимание есть в конечном итоге самопонимание» (Гадамер).

В психологических исследованиях понимание выступает также как гносеологическая или онтологическая категория. Сущность понимания трактуется как человеческая способность осмысливать, постигать содержание, смысл, значение чего-нибудь, понимание связывается с родовыми характеристиками человека, выступает одной из целей познания и обучения [33, с.395-396]. Точки развития и роста человека (и культуры) как раз и находятся в дельте понимания-непонимания (В. П. Зинченко).

Понимание в психологии рассматривается в узком и широком смысле. В широком смысле понимание определяется в качестве универсальной характеристики интеллектуальной деятельности человека, являющейся неизменным атрибутом любого уровня познания и общения, каждого психического процесса. В узком смысле понимание считается компонентом только мышления как обобщённого и опосредствованного отражения существенных свойств и связей между предметами и явлениями [84].

Исходя из теоретических основ исследований понимания, можно утверждать, что понимание представляет смыслообразующий процесс, процесс постижения смыслов, ценностей культуры, содержательных взаимосвязей между компонентами изучаемого, в ходе которого вырабатывается ценностно-опосредованное восприятие действительности, себя, других, ценностно-смысловое самоопределение человека. В качестве показателей понимания выделяют глубину, полноту, точность и обоснованность.

Проблема понимания приобретает в условиях гуманитаризации образования важное значение, так как затрагивает интересы всех участников педагогического процесса и «проявляет себя на различных уровнях: от социального заказа до конкретного педагогического приёма» [173, с.3-4.].

По мнению Г.П.Выжлецова, неразвитость ценностного сознания является одним из главных признаков кризиса культуры и самого общества [44]. И

понимание сути смыслообразования невозможно без выявления содержания понятий «ценность», «система ценностей», «ценностные ориентации».

Понятие «ценность» в философских словарях раскрывается как «то, что имеет для нас значимость в нравственном, эстетическом и познавательном отношении»; как «сложившаяся в условиях цивилизации и непосредственно переживаемая людьми форма их отношения к общезначимым образцам культуры и к тем предельным возможностям, от осознания которых зависит способность каждого индивида проектировать будущее, оценивать «иное» и сохранять в памяти прошлое». Ценности становятся смысловыми ориентирами личности.

В психологических словарях даются определения понятию «ценности»: «то, что человек ценит в своей жизни, в окружающем его мире, людях, материальной и духовной культуре людей, чем особенно дорожит и чему он придает наиболее важное значение» [135]; «объекты, явления, их свойства, а также абстрактные идеи, воплощающие в себе общественные идеалы и выступающие как эталоны должного» [105].

Ценности не могут существовать отдельно друг от друга и всегда образуют целостную систему ценностей. «Система ценностей» рассматривается как «система сложившихся представлений (социальных установок) людей о значении в их жизни предметов и явлений из мира природы и общества, служащая критерием при оценке и выборе решения» («Большой экономический словарь»). Фундаментом системы ценностей выступают нравственные ценности, определяющие желательный, предпочтительный для отдельно взятого человека, общества способ взаимоотношений людей в терминах «добро» и «зло», «долг» и «честь», «красота», «истина», «счастье».

Ценностные ориентации связаны с развитием направленности личности и характеризуют общий подход человека к миру, к самому себе, придают смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам.

В научной литературе насчитывается много определений этих категорий, варьирующихся в зависимости от имеющихся подходов к определению этих

понятий в той или иной отрасли научного знания. Однако, выделяя различные стороны феномена «ценность», они не только не противоречат, но и органично дополняют друг друга, высвечивая следующие его характеристики: значимость, нормативность, полезность, необходимость, целесообразность.

Как результат взаимодействия человека и мира, обусловленного ценностными ориентациями человека, возникает смысл.

Согласно концепции Б.С.Братуся, ценности и смыслы динамично взаимосвязаны между собой и определяют отношение человека к жизни, его нравственную позицию. По его мнению, «ценности - это осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни». Являясь основными образующими личности, ценности определяют главные и относительно, постоянные отношения человека к основным сферам жизни - к миру, к другим людям, к самому себе; определяют единство и самоидентификацию личности, её стержень, её мораль. Смысл, как отмечает Б.С.Братусь, является также образующим ценности, т.е., обобщённые «кристаллизированные» смыслы образуют ценности человека.

Анализ литературы по проблеме исследования показывает, что формирование системы ценностей, ценностных ориентаций личности является предметом пристального внимания и разнопланового изучения. Исследование данной проблемы имеет особое значение применительно к подростковому возрасту, поскольку именно в данный период отмечается интенсивный процесс осмысления себя и собственных отношений с окружающими. В то же время недостаточно изучены условия и пути их развития в образовательном процессе. Педагогика не может изучить сложившийся и осмысленный жизненный опыт детей (по причине отсутствия такового), формирование ценностных ориентаций она лишь анализирует, проектирует, предполагает результаты определённого воспитания, обучения.

На основании анализа определений, имеющихся в литературе, мы вслед за Э.Н.Романовой, будем понимать под ценностными ориентациями подростков «осознанные представления о собственных ценностях, выбранных в качестве

стратегических жизненных целей». Педагогический смысл понятия «ориентация» подразумевает растущего человека, который приобретает жизненные ориентиры, осваивает окружающую действительность, ищет свое место в мире. Причём, освоение внешнего мира и познание самого себя у школьника происходит во взаимодействии со взрослыми, которые целенаправленно помогают ему в этом чрезвычайно трудном процессе.

В формировании ценностных ориентаций важную роль играют эмоции. Только эмоционально принятые предметы, явления, идеи и активное, деятельное отношение к ним человека создают условия для интериоризации ценностей.

Осознание личностных ценностей происходит через организацию ценностной рефлексии. Мир человека - это всегда мир ценностей, он полон смысла для него, то есть осмыслен и понятен.

Как считает Б.С.Круглов, интериоризация ценностей есть осознанный процесс. Он предполагает наличие у человека способности выделять из множества явлений те, которые представляют для него ценность (удовлетворяют его потребности и интересы).

Для определения эффективности формирования ценностных ориентаций Н.Н.Ушакова [76] выделяет следующие критерии:

1. Знание ценностей. Понятие ценностей считается усвоенным, если подросток полностью овладел содержанием понятия, его объемом, знанием его связей, отношений с другими понятиями, а также умением оперировать понятием в решении практических задач.

2. Дифференциация ценностей - умение подростков производить ценностный выбор.

3. Действенность ценностных ориентаций.

В рамках нашего исследования особое значение имеет проблема открытия, присвоения и реализации учащимися личностных смыслов, поскольку именно в процессе претворения смыслов человек развивает как свои познавательные, творческие способности, так и внутренний духовный мир в

целом. Осуществление данного положения предполагает также, что учащийся должен принимать активное участие в построении собственного знания, включаться в процесс поиска и постижения смысла изучаемого, не ограничиваясь лишь добросовестным усвоением предоставляемых извне значений.

Реализация смыслового потенциала образования находит отражение в новых Федеральных государственных образовательных стандартах основного общего образования [200]. Личностные УУД обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения), а также ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях, что возможно на основе приобретённых смыслов.

Показателем успешности процесса обучения и воспитания на смысловой основе выступает мотивированность ученика, его способность выразить личностное отношение к изучаемому, активно включаться в интерпретацию рассматриваемого содержания, открывая при этом собственные смыслы и выстраивая самостоятельно его понимание, принимать в качестве регуляторов собственного мироотношения и поведения открываемые личностные смыслы и ценности.

При этом понимание смысла учения, осознание его личностной значимости не происходит автоматически в процессе усвоения знаний. Формирование активного внутреннего стремления к знаниям, к способам их приобретения осуществляется на основе развития мотивационной составляющей личности учащегося (М.Р.Гинзбург, А.К.Маркова, Н.Ф.Талызина и др.).

Если мотив имеет личностный смысл, то он, как правило, является и действенным. Это проявляется в активности самого субъекта учения, в его инициативности, в его зрелости и развёрнутости всех компонентов учебной деятельности, в направленности обучающегося не на оценку, а на значимость

обретённого знания, умения, способов деятельности, ценностных представлений «для себя».

Таким образом, рассмотрение категории «смысл» в различных школах и направлениях философской, психологической, культурологической мысли позволяет заключить, что:

- понятие смысла является многогранным по своей природе, неоднозначным, интегративным; не выработана единая традиция его употребления, нет строгого определения, поскольку понятие присутствует в различных областях гуманитарного знания. Постижение смысла – процесс открытый, не имеющий завершения, в силу бесконечной сложности, неисчерпаемости природы самого смысла;

- герменевтическая, феноменологическая, экзистенциальная, аналитическая традиции рассматривают разные стороны смысла, однако выделяется общее в раскрытии феномена: соотнесённость с объективно заданным содержанием и выражение отношения человека к окружающему миру; смысл трактуется как необходимый результат познания; особым процессом познания не только внешнего мира, но и внутреннего становится понимание;

- в психологических исследованиях смысл обосновывается как интегративная основы личности, как связующее звено между разными подсистемами личности; выделяется его интенциональность. Смысл определяется через отношение, которое строится на сложной системе связей, обуславливающих взаимодействие как субъективных отношений к действительности, так и обратное отношение;

- смысл определяется как феномен культуры; сама культура как форма бытования смыслов, поле смысловой коммуникации, определённое «хранилище ценностей и смыслов жизни»; закодированные в культуре смыслы выступают как смысловой потенциал человека;

- смыслообразование как основа личностного становления в гуманитарных науках представляется во взаимосвязи с пониманием как

необходимым процессом и результатом постижения смысла; с общечеловеческими ценностями как источником смыслов, с жизнеустройством в соответствии со сформированными смыслами.

1.3 Педагогические условия содействия смыслообразованию учащихся в процессе гуманитаризации школьного образования

В условиях социально-экономической, политической нестабильности, падения моральных и нравственных устоев общества поиски ответов на глобальные вызовы современности актуализируют проблему гуманитаризации, так как «утрата гуманитарного смысла образования, редуцирование его к узко функциональным целям и обуславливают не только кризис внутреннего мира человека, но и цивилизации в целом» [159]. Особую значимость приобретают такие идеи, как целостное развитие личности на основе формирования гуманитарного мировоззрения, рефлексивного отношения к миру, к себе; приобщение «к культуре как живому воплощению мира человеческих ценностей и смыслов» (Ю.В.Сенько); развитие духовности. Целостное развитие личности ориентирует на организацию образовательного процесса в школе как части индивидуального человеческого бытия, поиска и обретения личностных смыслов. Поэтому признание ценности личностного смысла мы также считаем одной из основополагающих идей гуманитаризации школьного образования. Смысловая направленность образовательного процесса значительно расширяет его развивающие возможности.

Специфика смыслообразования учащихся заключается в особом состоянии готовности к поиску смыслов, сопровождающимся личностной интерпретацией своей позиции относительно выстраивания жизни, своего места в коллективе, в обществе при целенаправленном педагогическом содействии. Обосновывая данную позицию, мы опираемся на аксиоматическое положение, согласно которому качество развития ребёнка определяется характером и содержанием влияния на него среды, создаваемой взрослыми. Поскольку образовательный процесс в школе обращён к учащимся и подразумевает тесное взаимодействие с педагогом, считаем необходимым раскрыть сущность понятия «содействие».

Определение этимологии данного слова позволяет констатировать, что в русском языке приставка «со-» используется в значении совместности, общности, что позволяет говорить о том, что в понятии «содействие» заложен внутренний глубинный смысл. Содействие предполагает совместную деятельность или сотрудничество, «способствовать» достижению чего-либо, оказывать «помощь, поддержку, в какой-нибудь деятельности» [140]. В педагогическом процессе содействие изначально развёрнуто к личности.

Исходя из данных положений, содействие смыслообразованию учащихся понимается нами как оказание помощи и поддержки в осуществлении совместной деятельности для раскрытия смысла, освоения культурного опыта, выраженного в текстах культуры.

Если содействие естественным образом предполагает совместность и продуктивность действий, тесное сотрудничество, то педагогическое содействие требует от педагога умения создавать особую среду, в которой необходимые знания, умения, действия пропускаются через призму субъективности учащихся.

В рамках современного психолого-педагогического направления «Смысловая дидактика», как области осмысления специфики познания в контексте обучения (И.В.Абакумова, П.Н.Ермаков, В.Т.Фоменко и др.), раскрываются основные механизмы, инициирующие познание в учебном процессе, даётся возможность построения целостной модели, включающей цели, содержание, технологии, влияющие на формирование смысловой сферы обучаемого. Обучение осмысливается с позиций метасистемного подхода: в качестве способов взаимоотношений компонентов обучения как системы выдвигаются смысл («ядро личности») и смыслообразование (приоритетный вектор образовательного процесса); смысл выступает как связующее звено между субъектом и миром, подчёркивается его значимость в ситуации выбора. Смысловая деятельность учащихся, «по существу, равнозначная активности сознания, может быть интенсифицирована, усилена, направлена в желаемую сторону средствами учебного процесса» [1].

Предлагая концептуальную интегрированную модель смыслообразования, П.Н.Ермаков, И.В.Абакумова отмечают, что смыслообразование определяется ими как развитие смысловой сферы личности. Если развитие в психологии отождествляется с психическими новообразованиями в человеке, то результат смыслообразующей деятельности человека заключается в постижении не только новых смыслов из окружающей жизни, культуры, общения, но и в созидании им самим, в условиях творческого процесса новых смыслов. Критериями личностно-смыслового развития учащихся могут быть конкретность переживаемого субъектом отношения к реализуемой им цели деятельности, субъективность отношений (т.е. их «замыкание» на себя), глубина личностного отношения субъекта, наличие в смыслообразующей сфере учащихся оценочного компонента.

По мнению Е.Г.Беляковой, признание в качестве предмета педагогического проектирования смысла и смыслообразования способствует оцениванию эффективности образования в соответствии с происходящими в детях позитивными изменениями, которые становятся основой целостного процесса развития личности, становления её осмысленной смысло-жизненной позиции, способов самоопределения и самореализации в социокультурной среде. Образовательный процесс, ориентированный на поиски смысла, обеспечивает не только развитие сознания и мышления учащегося, но и становление его внутренней культуры. При этом «знание (культурный опыт) выступает как средство развития личности и обогащения индивидуального социальным, создаёт возможности осмысленной жизнедеятельности человека» [23]. По определению Е.Г.Беляковой, смыслообразование - это «процесс обогащения личностных смыслов обучающихся и достижения их многомерности через взаимодействие с личностными смыслами субъектов педагогического взаимодействия, с культурными и педагогическими смыслами» [21]. При этом содержание основных этапов смыслообразования включает: актуализацию субъектного опыта обучающихся, его обогащение и развитие в процессе освоения

культурных текстов, формирование осмысленной ценностно-смысловой позиции обучающихся, проектирование путей самореализации в культуротворческой среде [там же].

И.А.Рудакова в рамках смысловой дидактики исследует смыслообразующий потенциал разных методов обучения и считает, что их изучение с позиций смыслообразования, несмотря на теоретические перспективы и практическую значимость, не получило развития как самостоятельное исследовательское направление. И.А.Рудакова выделяет основные четыре группы дидактических методов, направленных на личностно-смысловое развитие учащихся: методы, обеспечивающие самоактуализацию субъектного опыта учащихся; диалоговые методы; методы, обеспечивающие самовыражение учащихся; методы психолого-дидактической поддержки учащихся [163].

В условиях обучения, считает Е.Г.Белякова, динамика смыслообразования может быть соотносима с этапами урока и решаемыми в их рамках педагогическими задачами. Первый этап смыслообразования предполагает актуализацию субъектного опыта, личностных смыслов обучающихся. На втором этапе смыслообразования происходит освоение предметного знания и осмысление его социально-личностной значимости. Третий этап – определение аксиологических смыслов освоенного, позиционирование и принятие как личностной ценности. Четвёртый этап – ценностно-смысловое самоопределение обучающегося [24].

Разработка модели урока смыслодеятельности приводится в статье С.В.Беловой «Урок смыслодеятельности в системе гуманитарно-антропологического образования» [19]. Урок смыслодеятельности включает «презентационно-ориентировочный» этап, направленный на формирование диалогического отношения как способа поиска смысла, своеобразной встрече воспитанника со своим внутренним миром и приобретение им опыта смыслопоискового диалога; «коллективно-аналитический» этап, на котором осуществляется понимание разных культурных смыслов, субъективных языков

самовыражения, рассмотрение учебного материала в контексте его разнообразных трактовок и одновременно объективной культурной значимости»; «рефлексивно-проектировочный» этап, содержанием которого является «новая ревизия личностью своих смыслов образования и выход на уровень создания собственных смыслов - новых форм культуры».

Несмотря на исследования, в педагогической реальности обеспечение смысловой направленности образовательного процесса всё еще остаётся проблемой. Слова А.Н.Леонтьева о том, что «действующий учебный процесс насыщен значениями и не насыщен смыслами» [111,с. 132.], не потеряли своей актуальности. И учитывая, что разные модели обучения обладают различной степенью смыслообразования, сама сущность смысла, механизмы смыслообразования многогранны по своей природе, проявлениям, и рассматривать их можно в разных подходах, мы обратимся к идее гуманитаризации школьного образования, предполагающей создание условий, в которых смысл раскрывается как нельзя более глубоко, как компонент, определяющий грань между личностным и безличностным. При этом под смыслообразованием мы будем понимать, вслед за Д.А.Леонтьевым, И.В.Абакумовой, Е.Г.Беляковой, процесс и результат развития индивидуальных смыслов на основе освоения культурного опыта человечества (норм, ценностей, образцов поведения, взаимодействия человека и мира, способов деятельности). На основе психолого-педагогических исследований мы постарались выявить педагогические условия содействия смыслообразованию учащихся в условиях гуманитаризации школьного образования.

Принимая во внимание, что смыслу присуще «самопроизвольное» возникновение, а обучение может быть жёстким, регламентированным, образовательное пространство оказывается не только контекстом, благоприятствующим смыслообразованию, но и зоной риска, которая, в условиях недооценки этой проблемы, может привести к разрушению в детях жизненно важных для них смысложизненных ориентаций [91]. Поэтому в психолого-педагогических исследованиях В.А.Сластёнина [177], А.В.Роговой

[159], Н.Б.Крыловой [106], Н.Д.Никандрова [136], А.Б.Савченко[166], А.А.Марголис [124] и др. Важное значение придаётся профессиональной подготовке учителя. В научной литературе появилось понятие «смыслоориентированных компетенций педагога» (СВ.Кульневич). СВ.Кульневич включает в состав смыслоориентированных компетенций умение учителя организовывать поиск источников смысла, формировать способность соотносить сущность явления с актуальными значениями, устанавливать причинно-следственные и интуитивные связи смыслов, выстраивать новый смысл, определять внешние и внутренние связи феноменов знаний [34].

Основными методологическими подходами нашей работы, определяющими взгляды на феномен смыслообразования в процессе обучения, выступают антропологический, культурологический, системно-деятельностный подходы.

Признание гуманизации в качестве одной из определяющих тенденций современного образования, поиски путей её осуществления, выявление методологических оснований обуславливают необходимость культурологического подхода в исследовании. В русле данного подхода реализация смыслообразования ориентирует на отношение к культуре как средоточию смыслов, смысловому источнику учебного процесса; «опосредованной форме смыслового общения индивидов» (И.В.Абакумова), иницирующего смыслообразование; к образованию - как к важнейшему практико-ориентированному компоненту культуры, как к культурному процессу, в основе которого личностные смыслы; к обучению - как части культурной деятельности субъектов; к образовательной среде – как к целостному культурному пространству, все компоненты которого служат свободному проявлению своей индивидуальности, развитию способности к культурному самоопределению; к ребёнку – как к субъекту жизни, способному к культурному развитию; к педагогу – как к посреднику между ребёнком и

культурой, способному ввести его в мир культуры, оказать помощь в самоопределении и смыслообразовании.

Антропологический подход позволяет рассматривать смыслообразование как процесс и результат, детерминированный, с одной стороны, сущностью природы самого человека, его сознания и деятельности, мотивов и потребностей, направленностью на поиск и реализацию смысла; с другой – обучением, т.е. процессом достижения личностных смыслов, созидания смыслов.

Системно-деятельностный подход предполагает целостное видение образования, определяемое целью развития личности учащегося и требованиями к результатам обучения и воспитания (личностным, предметным, метапредметным). Как методологическая основа Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) системно-деятельностный подход даёт возможность на каждой ступени общего образования:

- представить цели образования в виде системы ключевых задач, отражающих направления формирования качеств личности;
- на основании построенных целей обосновать не только способы действий, которые должны быть сформированы в учебном процессе, но и содержание обучения в их взаимосвязи;
- выделить основные результаты обучения и воспитания как развитие личности ребёнка на основе универсальных учебных действий (УУД).

Смыслообразование как личностное УУД предполагает установление учащимися связи между целью учебной деятельности и её мотивами, между результатом учения и тем, что побуждает деятельность.

В осмыслении гуманитаризации образования справедливы утверждения О.Н.Журавлёвой, Т.Н.Поляковой о том, что из плоскости отвлечённых рассуждений о сохранении «человеческого в человеке», необходимо перейти в содержательное русло вопроса об условиях реального усиления понятия «человечность». По мнению учёных, одной из проблем гуманитаризации при

отборе и построении содержания образования становится обращённость к внешней стороне – организационному аспекту, в то время как внутренний смысл, связанный с сознанием и мироощущением человека, отходит на второй план. Гуманитарная информация часто включается на уровне фактологии из-за узкопредметной ориентации в отборе содержания; не создаются условия для личностного осмысления материала, что становится причиной формального накопления знаний о мире человека, культуре [79].

Следовательно, раскрытие не только знаниевого компонента, но и ценностной, личностно-смысловой, культурной составляющих становится условием реализации гуманитарного потенциала предметов разных образовательных областей.

Литература как феномен культуры изначально соотносится с миром ценностей и, бесспорно, играет особую роль в формировании личности, духовного мира человека, его нравственности. Поэтому особое значение в гуманитарном образовании имеют уроки литературы, «уроки жизни» (Е.Н.Ильин), сущность которых как раз и состоит в том, чтобы учить через понимание текстов пониманию ценностей, смыслов человеческого бытия, человеческой души.

Духовные стороны бытия человека и общества должны раскрываться в содержании курсов истории, обществоведения. Главной «системой координат» или смыслов, выбранных в качестве базовых, в построении ценностной картины мира, для формирования мировоззрения, самоидентификации могут выступать понятия «человек», «долг», «Отечество», «патриотизм», «традиция» и т.д. Важно при отборе содержания усилить его художественно-эстетического влияния; актуализация проблем развития общества и путей их решения. В основу содержания, к примеру, регионального компонента образования, считает И.А.Маланов, могут быть положены «этнокультурная самобытность, исторические традиции народов региона, диалог истории культуры с современностью, т.е. те материальные и духовные феномены,

которые выдерживают диалог со временем, диалог с другими культурами и цивилизациями» [120], [121].

Несомненно, в процессе гуманитаризации школьного образования значение содержания предметов «Изобразительное искусство», «Музыка», «Мировая художественная культура», направленное на ценностное осмысление действительности; формирование основ музыкальной, художественной культуры учащихся как неотъемлемой части их общей духовной культуры.

Гуманитарное содержание естественно-математических наук, раскрывающееся через обращение к истории предмета, усиление прикладного аспекта служит положительной мотивации учащихся, их смыслообразованию. Отношение к предметам данного цикла как к части культуры, включение в их содержание истории; выявление роли в развитии общества, решении задач, возникающих в разных сферах жизнедеятельности человека, углубляет их гуманитарный потенциал для становления личности ученика.

Рассмотрение проблемы гуманитаризации содержания образования (как средства его гуманизации) через призму понятия «культура», позволяет выделить основные способы обогащения, расширения содержания: раскрытие общечеловеческих ценностей, изучение мировой и национальных культур, освоение общекультурных компонентов. Поле культуры и создает то объединяющее начало, на котором строится, например, новый учебный курс «Основы религиозных культур и светской этики» (введён с 1 сентября 2012 г. во всех субъектах Российской Федерации в соответствии с поручением Президента Российской Федерации от 2 августа 2009 г. № Пр-2009 и Распоряжением Председателя Правительства Российской Федерации от 11 августа 2009 г.). Учебный курс направлен на развитие у школьников представлений о нравственных идеалах и ценностях - основе религиозных и светских традиций многонациональной культуры России; формирование стремления к осознанному нравственному поведению, к диалогу с представителями других культур и мировоззрений.

В реализации идеи смыслообразования, на наш взгляд, являются весьма эффективными технологии интегрирования. Н.В.Бочкова, А.Я.Данилюк, И.А.Ларионова, исследуя процесс становления теории интеграции в отечественной педагогике, отмечают, что феномен интеграции, возникший как следствие потребности в «процессе и результате создания неразрывно связного, единого, цельного» (И.Д.Зверев, В.Н.Максимова), претерпел целый ряд изменений, что нашло отражение в понятийно-терминологическом аппарате дидактики: «концентрация» (О.В.Байер, К.Барт), «комплексность» (Д.Дьюи), «комплексный метод» (П.П.Блонский, М.М.Рубинштейн, С.Т.Шацкий и др.), «межпредметные связи» (Б.Г.Ананьев, И.Д.Зверев, М.М.Левина, В.Н.Максимова и др.), «теория интеграции» (В.В.Гузеев, А.И.Гуревич, В.И.Загвязинский, В.В.Серигов, П.М.Эрдниев и др.).

Многоаспектность, разнообразие проявлений интеграции, приведшие к возникновению разных определений, всё же не взаимоисключают друг друга, а носят взаимодополняющий характер. Поэтому мы придерживаемся определения педагогической интеграции, принадлежащей И.Д.Звереву и В.Н.Максимовой: «Интеграция есть процесс и результат создания неразрывно связного, единого, цельного. В обучении она осуществляется путем слияния в одном синтезированном курсе (теме, разделе программы) элементов разных учебных предметов, слияния научных понятий и методов разных дисциплин в общенаучные понятия и методы познания» [82]. А.Я.Данилюк определяет значение интеграции в образовательном процессе следующим образом: «В процессе интеграции происходит усвоение знаний, регулирование понятий, рождение личностных и культурных смыслов» [67].

В процессе гуманитаризации школьного образования смыслообразованию учащихся способствует интеграция на уровне содержания и на уровне деятельностных способов работы со знаниями. Интеграция на уровне содержания рассматривается как объединение гуманитарных и естественнонаучных дисциплин через выявление их общечеловеческого содержания, обращённость к личности человека; группировка учебных

предметов вокруг общественно значимой проблемы или понятия; связь между темами определённого учебного предмета и др. Мыследеятельностная интеграция предполагает работу с деятельностью учащегося, передачу учащимся деятельностных способов работы со знаниями и соответственно деятельностных единиц содержания (Н.В.Громыко).

И.В.Абакумова [2] выделяет три стадии смысловой насыщенности содержания в учебном процессе:

1. Стадия учебного содержания, ориентированного на *непосредственно-эмоциональные* смысловые проявления учащихся (личностные смыслы, смысловые установки, смыслообразующие мотивы). Смысл предлагаемого преподавателем содержания раскрывается учащимся в диалоге через фрагментарное, выборочное раскрытие индивидуальных ценностей.

2. Стадия учебного содержания, ориентированного на *устойчивые смысловые образования* учащихся, насыщение сознания ребёнка личностными смыслами, переход от эмоционально-непосредственного смыслового восприятия к возможности вербализировать смыслы, вывести их на познавательно-оценочный уровень. Через принятие или отторжение вновь раскрывающихся смыслов ученик сам создаёт баланс между своими смысловыми приоритетами и содержанием, подлежащим овладению.

3. Стадия учебного содержания, ориентированного на *личностные ценности* учащихся. На этом уровне смыслового развития уже существующий смысл переходит в новую форму существования. Именно этот уровень смысловой регуляции позволяет ученику принимать ценности иноязычной культуры, иных стран, иных цивилизаций и экзистенциальные ценности общечеловеческой культуры (духовные ценности индивидуального человеческого бытия).

Обогащение программного материала смыслами может быть достигнуто как через актуализацию культурных смыслов, так и при усилении личностной составляющей. По мнению разных исследователей (А.В.Рогова, Ю.В.Сенько, М.В.Фроловская, М.Г.Яновская и др.), важно такое содержание образования,

которое не только включает информацию о ценностях, но и создаёт условия для их оценки, переживания, даёт возможность ученикам следовать им в своих действиях. Особой значимостью в данном контексте обладают эмоции, поскольку внутренние переживания, чувства помогают сделать изучаемый материал личностно значимым, обеспечивают приобретение субъектного опыта на основе рефлексии, самопознания, самоопределения.

Смыслообразование как один из видов личностных УУД связано с мотивационной стороной учебной деятельности, поэтому в контексте нашего исследования значима трактовка смыслообразования как одного из механизмов функционирования мотива как побудительного начала, вызывающего движение и развитие мысли. «Чтобы поставить этот предмет или явление в личные отношения к ученику, надо сделать его изучение личным делом ученика, тогда мы можем быть уверены в успехе. Через детский интерес к новому детскому интересу - таково правило», - утверждал Л.С.Выготский [42, с.86].

Рассматривая некоторые теоретические вопросы развития побудительных сил человеческого поведения, Л.Н.Божович [32] подчёркивает, что учебная деятельность школьников побуждается целой системой разнообразных мотивов, которые могут быть подразделены на две большие категории: одни из них связаны с содержанием самой учебной деятельности и процессом её выполнения; другие - с более широкими взаимоотношениями ребёнка с окружающей средой. Недостаточная сформированность учебно-познавательного мотива (интереса к содержанию, способам учебной деятельности), социальных мотивов у детей (ученик не видит связи учения с социально-значимыми видами деятельности) становится причиной отсутствия у него интереса к учению или отсутствия смысла этого учения, в результате - плохой успеваемости в школе.

Гуманизация и гуманитаризация образования не может происходить без опоры на чувства учащихся, без переживания процесса познания, постижения смыслов, без проявления к ним эмоционально-ценностного отношения. В этом заключается одно из свойств очеловечивания процесса обучения и воспитания,

так как без чувств и переживания знание не становится личностным, только «то знание может привиться, которое прошло через чувство ученика. Всё остальное есть мёртвое знание, убивающее всякое живое отношение к миру» [42].

Наиболее часто в психолого-педагогической литературе отмечаются такие типы возможных эмоций учащихся в ходе обучения (В.Г.Асеев, И.А.Васильев, В.Л.Поплужный, М.Н.Скаткин, О.К.Тихомиров и др.):

- положительные эмоции, испытываемые ребёнком по отношению к школе в целом и пребыванию в ней как следствие профессиональной работы всего педагогического коллектива, а также правильного отношения к школе в семье;

- положительные эмоции, обусловленные позитивными взаимоотношениями школьника с учителями и одноклассниками, участием в жизни классного и школьного коллектива;

- эмоции, связанные с осознанием учеником своих возможностей в достижении успехов в учёбе, в других видах деятельности, в преодолении трудностей;

- положительные эмоции, возникающие при овладении самостоятельностью в учебной и иной деятельности, выработке ценностных ориентаций самим учеником.

«Самое трудное в воспитании – это учить чувствовать», - писал В.А.Сухомлинский, отмечая большое значение эмоций сопереживания, возникающих у школьников в общении с учителем и сверстниками [194]. Следовательно, неоспоримо значение атмосферы эмоционального комфорта, необходимого для создания и поддержания мотивации учения, обучения культуре чувств: глубокому пониманию душевного состояния другого человека, желанию принять чужие интересы как свои собственные.

Таким образом, одним из условий содействия смыслообразованию учащихся в условиях гуманитаризации школьного образования может быть актуализация ценностно-смысловой составляющей содержания школьного образования.

В учебно-познавательной деятельности школьниками воспроизводится реальный процесс создания понятий, образов, ценностей и норм, следовательно, обучение по всем предметам следует выстраивать таким образом, чтобы оно «в сжатой, сокращённой форме воспроизводило действительный исторический процесс рождения и развития знаний» (В.В.Давыдов). Необходимость такого процесса отражена в ФГОС, в деятельностном подходе к обучению, предполагающем рассмотрение учения не как трансляции готовых знаний, а как сотрудничество – совместную работу учителя и учеников, результатом которого должны стать освоенные универсальные учебные действия (УУД). Только в ходе собственной деятельности осуществляется формирование личности ученика и его развитие, превращение человека из субъекта деятельности в субъекта жизни.

Эффективность образовательного процесса в условиях его гуманитаризации оказывается в прямой зависимости от активности его субъектов, организованной совместной деятельности. С понятием совместной деятельности связана потребность человека к общению, обучению, развитию.

Указанные особенности учебно-познавательного процесса несомненно выводят к проблеме педагогического содействия. С точки зрения Г.Н.Серикова [175], содействие является специфическим аспектом педагогической деятельности, который подразумевает особый вид помощи учащимся путём предъявления специальным образом построенного содержания образования. Кроме того, педагогическое содействие предполагает и обеспечение условий для освоения данного содержания, и стимулирование активной образовательной деятельности, и контроль её эффективности.

Своеобразным механизмом организации сложного взаимодействия субъектов образовательного процесса и заданного содержания, в процессе которого извлекаются смыслы, являются педагогические технологии. В данном аспекте технологии становятся механизмом содействия учащимся в смыслообразовании, поддержки в совместном решении конкретных целей,

удовлетворении образовательных потребностей, самоактуализации и самоопределении.

Несомненно, в разных технологиях, известных в педагогической науке и практике, существует определённый смыслообразующий потенциал, проявляющийся в большей или меньшей степени в зависимости от контекста, акцентуации на формирование смыслов. По способности обеспечения непосредственно смыслообразования выделяются технологии, содействующие актуализации субъектного опыта учащихся, диалоговые технологии, игровые, проблемные, эвристические. Особенность смыслообразующих технологий в обращённости к жизненному миру учащегося, его духовной, ценностной сфере, к глубинным смыслам.

Как необходимая форма взаимодействия, поиска и обмена смыслами выступает смыслоактуализирующий диалог. Особая роль диалога в гуманитарном познании получила обоснование в работах М.М.Бахтина, В.С.Библера, К.Роджерса, Т.А.Флоренской; как необходимая технология личностно ориентированного образования представлена в исследованиях В.В.Серикова, С.В.Беловой; как технология смыслообразования рассматривается в смысловой дидактике (И.В.Абакумова, Л.Ц.Кагермазова, И.А.Рудакова, и др.). В «школе диалога культур» (В.С.Библер, С.Ю.Курганов) идея диалога выступает в качестве принципа и основной формы организации педагогического взаимодействия, что позволяет перестроить содержание образования на основе «полифонии культур» и создать условия для его осмысления. Диалог выступает как двусторонняя информационная смысловая связь, важнейшая составляющая процесса обучения. Наибольшие возможности для привлечения к диалогу заключены в проблеме как единице содержания учебного процесса, как составной части бытия или культуры, порождающей вопросы, не имеющие ответа. Нахождение ответа, решение проблемы подразумевает выход за пределы сознания, т.е. диалог и начинает представлять собой выход учащегося из одних пределов сознания и переход на новые смысловые уровни.

Известно, что присвоение смыслов невозможно без соответствующего понимания. Понимание рассматривается нами, согласно определению Ю.В.Сенько, М.Н.Фроловской, как процесс осмысления – выявления и реконструкции смысла, а также смыслообразования [171, с.7]. Однако считается, что проблема понимания, в отличие от проблемы знания, в истории, философии образования, в педагогике изначально не была главной, и работ, посвящённых исследованию категории понимания как механизма, с помощью которого ученик осваивает учебную информацию, способы работы, или как средства личностно-смыслового развития очень мало. Также этот факт подтверждает отсутствие в современных учебниках по педагогике, изданиях, посвящённых современным образовательным технологиям, понятия понимания как педагогической категории. Поэтому, с нашей точки зрения, в связи с гуманитаризацией образования среди ведущих проблем особую актуальность приобретает проблема использования технологий, развивающих понимание текста в процессе освоения содержания образования.

Следует уточнить, что понятие текста в зависимости от того, в какой области оно используется, имеет разные трактовки, используется в широком и узком значении. В семиотике под текстом понимаются все «объекты культуры, несущие в себе целостный смысловой комплекс» (Ю.М.Лотман), в лингвистике – «произведение речетворческой деятельности» (И.Р.Гальперин), в герменевтике – «письменное или устное законченное, внутренне организованное, осмысленное высказывание» (Е.М.Соболева) и т.д. В нашем исследовании понятие «текст» мы будем использовать в узком значении, в значении «художественное произведение».

В исследованиях учёных использование категории «понимание» происходит в различных дискурсах: для характеристики познавательной способности, герменевтического истолкования смысла текстов и специфического способа бытия человека в мире. Указанные аспекты акцентируют внимание на создание необходимых условий для

целенаправленного развития у обучающихся выделенных типов понимания: когнитивного, герменевтического и экзистенциального.

Смыслообразование как «процесс и результат развития индивидуальных смыслов» (Е.Г.Белякова) реализуется через понимание текстов культуры, что нашло своё отражение в ФГОС, где в числе метапредметных результатов зафиксировано освоенное универсальное действие «смыслового чтения». Выпускник школы должен в идеале освоить культурные образцы важнейших способов понимания текста, уметь практически применять тот или иной способ в процессе понимания.

Согласно М.М.Бахтину, процесс понимания складывается из отдельных актов, каждый из которых имеет свою качественно особую смысловую выраженность: от предметной референции смысла к его осмыслению в языке, последующему включению в содержательный контекст и далее - к коммуникативному выражению, активно-диалогическому пониманию (спор-согласие) и оценочному моменту. В реальном, конкретном понимании отдельные акты предстают как неразрывно слитые в едином процессе понимания.

Каким образом возможно постижение смыслов, заложенных в художественном тексте? Как важное условие смыслообразования при чтении художественной литературы выступает действие хромотопирования, поскольку «всякое вступление в сферу смыслов совершается только через ворота хромотопов». Однако М.М.Бахтин также отмечал, что «литература имеет дело со смысловыми моментами, которые как таковые не поддаются временным и пространственным определениям ... всякое явление мы как-то осмысливаем, то есть включаем его не только в сферу временно-пространственного существования, но и в смысловую сферу. Это осмысление включает в себя момент оценки...» [17]. Значит, личностный смысл возникает как результат интерпретации содержания текста, при дальнейшей переработке информации уже независимо от самого текста - осмысление лично, индивидуально.

В исследованиях Р.Р.Каракозова показано, что процесс смыслообразования при чтении художественных текстов может быть опосредован специфической системой определённых действий и процедур, составляющих инструментальную основу процессов смыслообразования.

Мыследеятельностная педагогика процесс понимания определяет как работу по формированию субъективной версии (смысла) понимания относительно текста, а также углубления, усложнения этого смысла за счёт проверки версии через соотнесение с исходным текстом. Углубление понимания, наращивание смыслов происходит в ситуации коммуникации с другими учащимися или с учителем как носителем культурного образца способа понимания. Освоение важнейших способов понимания - понимания авторской позиции и понимания символического смысла художественного текста - именно этих культурных способов свидетельствует, в первую очередь, о сформированности способности понимания у учащихся.

Таким образом, реализация в учебной деятельности смыслообразующих технологий (диалоговые технологии, проблемные, технологии работы с пониманием, технологии интегрирования, технология сценирования урока) может стать вторым условием смыслообразования учащихся в процессе гуманитаризации школьного образования.

Источником поиска и постижения смыслов может быть не только учебная деятельность, но и внеучебная, особенность которой заключается в предоставлении возможности широкого спектра занятий для самоопределения и самореализации; в ориентации деятельности разных видов на интересы учащихся, приобретение социального опыта.

Сравнительно большие возможности для мотивации, организации условий смыслообразования заключены в детско-взрослой образовательной общности. Это связано в первую очередь, с тем, что любой воспитательный коллектив имеет двоякую структуру: выступает, с одной стороны, как организация, как система формальных связей и отношений, с другой - как общность (социально-психологическая общность), система эмоционально-

психологических связей и отношений [139]. Общность имеет ценностно-развивающий характер, задаёт культурное смысловое поле и предпосылки для самореализации обучающихся в разных видах деятельности (учебной, творческой, исследовательской, проектной, социальной и др.) на основе освоенных культурных ценностей. Именно единое ценностно-смысловое пространство является сущностной характеристикой общности. Как отмечает В.И.Слободчиков, «в общности люди встречаются, она создается совместными усилиями её участников: нормы, цели, ценности, смыслы общения и взаимодействия в общности привносятся ими самими, делая ее подлинно со-бытийной общностью» [180].

Динамика смыслообразования, определяющаяся субъективной потребностью в построении личностных смыслов, глубоко индивидуальна и носит нелинейный, вероятностный характер, что определяет необходимость индивидуализации и вариативности форм учебно-воспитательного взаимодействия. Государственный интерес к проблеме индивидуализации находит подтверждение в правительственных документах. В «Национальной доктрине образования Российской Федерации на период до 2025 года» [134] индивидуализация образовательного процесса, обеспеченная многообразием образовательных программ, видов и форм обучения учащихся, названа ожидаемым результатом её реализации.

Анализ литературы (А.В.Бударный, А.А.Кирсанов, Н.Б.Крылова, Е.С.Рабунский, И.Э.Унт, В.Д.Шадриков и др.), посвящённой индивидуализации обучения, показывает, что, несмотря на различия в трактовке понятия «индивидуализация», общим основанием является стремление к созданию условий для успешного становления индивидуальности учащегося. Речь идёт об обеспечении каждому ученику права и возможности формирования собственных образовательных целей и задач, своей образовательной траектории, придании осмысленности учебному действию за счет возможности выбора, привнесения личных смыслов, заказа к своему образованию, видения своих учебных и образовательных перспектив.

Индивидуализация может быть реализована с позиции, во-первых, процесса обучения (отбор форм, методов, приёмов обучения), во-вторых, - содержания образования (создание индивидуальных учебных планов, проектов, маршрутов и т.д.), в-третьих – через систему воспитательной работы, обеспечение разнообразных пространств презентации индивидуального.

В современном образовании отмечается интерес к феномену событийности (Н.Б.Крылова, А.А.Остапенко, А.А.Попов, В.И.Слободчиков, И.Ю.Шустова и др.). Актуальность проблемы обеспечения событийности в образовательной и педагогической деятельности Н.Б.Крылова связывает с тем, что событийность напрямую связана с созданием необходимых культурных условий, обеспечивающих уникальность личностного роста каждого ребёнка.

В.И.Слободчиков определяет понятие «событие» через призму понятия «общность» - совокупность людей (организованная или неорганизованная, малая или большая группы), включённая в постоянные или временные формы совместной деятельности, в зависимости от наличия общих ценностей и смыслов. В.И.Слободчиков полагает, что общности, в которых правят не статусы, а позиции, являются пространством развития, и называет такую общность «со-бытием» или «со-бытийной общностью» [178].

Этимологически «со-бытие» означает совместное бытие, совместное проживание, но с точки зрения семантики, сохраняется основное значение слова - нечто значительное и важное в жизни человека. Следовательно, событийный подход может быть рассмотрен как продуктивная технология организации и осуществления значимых событий в жизни школьного коллектива, в процессе которых изменяются представления, ценности и смыслы.

Задачу создания для учащихся образовательного пространства, заставляющего фиксировать различные «разрывы», интеллектуальные и личностные, обеспечивающего выход за пределы собственных представлений и умений, развитие и процесс самоопределения, выполняет так называемая

организационно-деятельностная игра (ОДИ), разработанная Г.П.Щедровицким и его последователями.

ОДИ, по Г.П.Щедровицкому, это новая культурно-историческая форма организации коммуникации, понимания, рефлексии и чистого мышления людей в условиях целенаправленного коллективного мышледействования. ОДИ предназначена для «...интенсивной формы решения междисциплинарных комплексных проблем, не имеющей аналогов в мире... Как известно, можно забыть то, то что ты услышал от других, но почти невозможно забыть то, что ты в муках создал сам. [185]. Цель организационно-деятельностных игр в школе – создание для учащихся образовательного пространства, заставляющего игроков фиксировать различные «разрывы», интеллектуальные и личностные, обеспечивающего выход за пределы собственных представлений и умений, развитие и процесс самоопределения.

Основные характеристики технологии ОДИ состоят в следующем:

- Специально создаваемая деятельностная среда.
- Проблематизация. На основе проблематизации выявляются тупики, противоречия и отсутствие знания. На основе анализа создаются новые средства мыслительной работы и действия в определённой ситуации.
- Позиционность, предполагающая умение увидеть и понять проблему с разных позиций, сохраняя при этом свою собственную.
- Мыслекоммуникация, т.е. осмысление проблемной ситуации в группе, между группами, обсуждение, дискуссия, схематизация проблемы, понятийно-категориальная проработка схемы.
- Рефлексия – осознание, понимание разных техник и способов мышления и деятельности.
- Полифокусное управление. В ОДИ, помимо одного единственного руководителя игры, управленческий фокус может занимать любой участник ОДИ, если он на основе сначала рефлексии, а затем схематизации может выявить противоречия и разрывы организации рабочего процесса, а затем предложить перспективный способ совместной деятельности.

- ОДИ позволяет педагогам, родителям, другим привлекаемым участникам, работая в режиме «замысел-реализация-рефлексия», осуществлять разработку содержания образования деятельностного и мыследеятельностного типа.

Поиски новых способов решения проблемы, новых способов общения, самостоятельное открытие нового знания сопровождается обретением индивидуального смысла, смыслообразованием.

Таким образом, содействие смыслообразованию учащихся во внеучебной деятельности можно рассматривать в качестве третьего педагогического условия, обеспечивающего постижение смыслов учащимися.

Исходя из вышеизложенного, представленные условия, на наш взгляд, отражают полноту рассматриваемого феномена смысла, позволяют решить поставленные цель и задачи с учётом методологических подходов, положенных в основу содействия смыслообразованию учащихся в процессе гуманитаризации школьного образования.

Анализируя педагогические условия реализации смыслообразования в процессе обучения в условиях гуманитаризации школьного образования, мы пришли к следующим выводам:

- в педагогических исследованиях первостепенное значение приобретает возможность перехода от безличностных значений к личностным знаниям; проблема отношений смысла как связующего звена между субъектом и миром, смыслообразования с мотивами, побуждающими ребёнка учиться; основной вопрос в обучении и воспитании – как обнаружить смысл, интенции учащихся, инициировать их и перевести в режим самоактуализации;

- с одной стороны, процесс обучения в условиях гуманитаризации школьного образования регулирует смыслообразование, создает условия для самопроявления смыслов, направляет этот процесс в соответствии с закономерностями смыслообразующей деятельности учащихся, а, с другой стороны – использует смысловой потенциал для реализации других

образовательных целей, тем самым обеспечивая предпосылки для нового «витка» смыслообразования;

- гуманитаризация школьного образования, актуализируя проблему развития личности, приоритета общечеловеческих ценностей, предусматривает проектирование педагогического процесса, направленного на стремление человека к установлению гармоничных отношений с миром, нравственное поведение, развитие способности к смыслообразованию;

- важнейшими условиями смыслообразования являются актуализация содержания образования ценностно-смысловой составляющей, интеграция; выбор и реализация образовательных технологий, методов и форм учебно-воспитательной работы, индивидуальный подход к учащимся, событийность как один из механизмов организации ценностно-смыслового пространства.

Выводы по первой главе:

- понятия «гуманизация» и «гуманитаризация», имеющие разное философское, педагогическое содержание и обуславливающие разные векторы в реформировании образования, рассматриваются во взаимосвязи и целостности, так как соотносятся с термином «гуманизм», с признанием ценности человека как личности;

- феномен гуманитаризации имеет определённое содержательное наполнение в контексте культурной эпохи; предполагает определённую направленность на понимание представлений о человеческом бытии, духовности; содержит определённую модель нравственности как меру допустимого в поведении человека в контексте той или иной эпохи;

- гуманитаризация, синтезируя сциентистские основы, философские, культурологические положения, способствует обеспечению наиболее благоприятных условий воспитания и обучения, смыслообразования;

- в педагогических исследованиях гуманитаризация рассматривается как средство гуманизации, как атрибутивный, прикладной аспект, как

методологический принцип; отмечаются разные позиции в отношении её цели: повышение статуса гуманитарных предметов, приоритетное развитие общекультурных компонентов содержания, интеграция естественно-научного, технического и гуманитарного знания; приобщение к гуманитарной культуре, углубление личностного смысла деятельности человека;

- гуманитаризация образования – это способ гуманизации образования, раскрытия его общекультурного потенциала; важнейшее средство формирования гуманитарного мышления и знания, целостности личности, духовности, гуманитарной культуры; как способ преодоления тенденций к технократизации образования гуманитаризация предполагает не противопоставление предметов гуманитарного и естественно-математического цикла, а усиление в них «гуманитарной составляющей» (нравственного, эстетического, духовного, гражданского компонентов и др.);

- гуманитарная культура личности как специфический способ освоения и преобразования мира на основе гуманитарного знания и мышления выдвигается и как относительный результат гуманитаризации; гуманитарная культура заключается в подлинной духовности, гуманном образе мыслей, поступков;

- рассмотрение категории «смысл» в различных школах и направлениях философской, психологической, педагогической мысли позволяет выделить такие сущностные характеристики, как интегративность, целостность; феномен, объединяющий интенциональные характеристики человека;

- проблема смысла и смыслообразования неразрывно связана с вопросом о высшей ценности человеческого существования. Человек не рождается со смыслами, он постепенно формирует своё смысловое поле, восходя от безличностных значений к личностным смыслам; именно через процесс смыслообразования происходит личностное развитие, развитие на уровне жизненных ценностей.

- в соответствии с психологической точкой зрения, смысл выступает как объективно-субъективная категория; одной своей частью он находится вне

субъекта – в объектах восприятия, осмысления, деятельности; другой частью принадлежит субъекту, является единицей сознания.

- процесс обучения в условиях гуманитаризации школьного образования регулирует смыслообразование, направляет этот процесс в соответствии с закономерностями смысловой деятельности учащихся, с другой стороны – использует смысловой потенциал для реализации других образовательных целей, тем самым обеспечивая предпосылки для нового «витка» смыслообразования;

- содействие творческому смыслообразованию учащихся есть особая тактика деятельности педагога, ориентированная на стимулирование процессов самоосмысления, самоопределения ученика, неизбежно требующая создания оптимальных условий для постижения смыслов, обретения «живого знания»;

- важнейшими условиями смыслообразования являются актуализация ценностно-смысловой составляющей содержания школьного образования; реализация в учебной деятельности смыслообразующих технологий; инициирование смыслообразования в учебной и внеучебной деятельности.

- гуманитаризация школьного образования, актуализируя проблему развития личности, приоритета общечеловеческих ценностей, предусматривает проектирование педагогического процесса, направленного на стремление человека к установлению гармоничных отношений с миром, нравственное поведение, развитие способности к смыслообразованию.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА, СОДЕЙСТВУЮЩАЯ СМЫСЛООБРАЗОВАНИЮ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На основе анализа проблемы смысла и смыслообразования в условиях гуманитаризации школьного образования, осуществлённого в первой главе диссертационного исследования, была спланирована и проведена опытно-экспериментальная работа. Описанию содержания опытно-экспериментальной работы, обоснованию выбора критериев и показателей, диагностического инструментария, анализу проведённой работы посвящена вторая глава диссертации.

2.1. Анализ состояния смыслообразования учащихся в учебной и внеучебной деятельности

Для практического подтверждения теоретических положений, рассмотренных в первой главе исследования, с 2012 по 2016 г.г. на базе МБУ ОШИ «Агинская окружная гимназия-интернат» было проведена опытно-экспериментальная работа, целью которой являлась реализация разработанных педагогических условий, содействующих смыслообразованию учащихся.

В соответствии с целью решались следующие задачи:

1. На основе проведённого теоретического анализа сущности смыслообразования обосновать критерии и показатели его становления у учащихся в процессе гуманитаризации школьного образования.
2. Изучить исходный уровень смыслообразования учащихся в образовательном процессе с использованием выделенной критериальной базы исследования.
3. Апробировать педагогические условия, содействующие смыслообразованию учащихся.

Опытно-экспериментальная работа, осуществлявшаяся в естественных условиях образовательного процесса общеобразовательной организации,

проводилась в три этапа: констатирующий (2012-2013), формирующий (2013-2015) и контрольный (2015-2016).

На каждом этапе решались задачи, являющиеся промежуточными на пути достижения основной цели опытно-экспериментальной работы. На констатирующем этапе необходимо было выявить исходное состояние смыслообразования у учащихся по выделенным критериям сформированности способности понимания как смыслообразующего личностно развивающего процесса, степени сформированности системы ценностей как источника смыслообразования, реализации личностных смыслов у 111 учащихся основной школы:

Два пятых класса численностью 28 и 28 учеников;

Два шестых класса численностью 28 и 27 учеников.

В проведении эксперимента приняли участие 56 учащихся 5а, 6а классов, контрольную группу составили 55 учащихся 5б, 6б классов.

На втором этапе опытно-экспериментальной работы необходимо было проверить гипотезу исследования, реализовать условия, содействующие смыслообразованию учащихся в процессе гуманитаризации школьного образования.

Задачей третьего контрольного этапа опытно-экспериментальной работы стало выявление динамики смыслообразования у учащихся, анализ эффективности педагогически условий, обобщение материалов исследования, формулирование выводов.

Теоретико-методологическую основу опытно-экспериментальной работы составили научные положения, раскрытые в теоретической части исследования, позволившие определить смыслообразование как процесс и результат становления индивидуальных смыслов на основе освоения культурного опыта человечества. Качественно новый уровень смысловая система человека обретает при переходе к подростковому возрасту, когда, по А.Н.Леонтьеву, происходит «второе рождение личности». Этот возраст характеризуется овладением «собственным поведением через осознание, опосредствование» (Д.А.Леонтьев),

перестройкой мышления, отношения к окружающему, интересом к себе как личности, развитием самосознания; это возраст вхождения в культуру (Э.Шпрангер). Подросток обретает возможность формирования сознательного отношения к миру, поскольку у него уже существуют основы более или менее дифференцированной структуры ценностных ориентаций. Стремление анализировать собственные возможности сопровождается сомнениями в себе и колебаниями, что влечёт за собой появление представления о себе, самоотношения, внутренней системы требований к себе на основе построенного внутреннего образа. Это благоприятный период для помощи в осознании собственных смыслов и рефлексивного отношения к ним, перехода на новый уровень регуляции жизнедеятельности через представления о личностных ценностях. Возникновение индивидуальных смыслов, осмысленного знания - результат особой «работы понимания» (В.П.Зинченко), которое выступает способом преобразования объективного содержания культуры, выраженного в форме значений, в личностные смыслы (А.Н.Леонтьев). В этой связи было выделено три критерия смыслообразования у школьников: сформированность способности понимания культурного текста как смыслообразующего и личностно развивающего процесса, степень сформированности системы ценностей как источника смыслообразования, реализация личностных смыслов в жизнедеятельности.

При определении критериальной базы исследования было принято во внимание то обстоятельство, что содержание каждого из критериев должно отражать изменение личности ребёнка в когнитивно-оценочном аспекте (знание, оценивание), эмоционально-ценностном (отношение, значимость), рефлексивно-регулятивном (осмысление, регулирование действий и поступков).

Критерий «сформированность способности понимания текста как смыслообразующего и личностно развивающего процесса» выявляет знание о предметах и явлениях в опоре на имеющийся опыт познания, способность постижения смыслов и ценностей культуры и их оценивания; способствует

осмыслению, раскрытию и установлению связей и отношений; выстраиванию действий в соответствии с принятыми и присвоенными представлениями. Критерий «сформированность системы ценностей как источника смыслообразования» подразумевает степень сформированности знания о ценностях как ориентирах, обуславливающих избирательное отношение к окружающему, материальному и духовному; осознание и оценка личного смысла ценностей; готовность к поступкам в соответствии с ценностными ориентациями. Критерий «реализация личностных смыслов в жизнедеятельности» позволяет выявить степень ценностно-смыслового развития школьников, наличие позитивной установки (мотивированности), даёт представление о сформированности рефлексивных умений, предполагающих отношение к собственному учению, готовности к самостоятельному анализу и коррекции.

На основе выделенных критериев выделены уровни смыслообразования у учащихся: смысло-ориентационный, смысло-ситуативный, смысло-деятельностный (табл.1).

Таблица 1

Таблица уровней развития смыслообразования у учащихся

Уровни	Характеристики развития процесса смыслообразования
1. смысло-ориентационный	Характеризуется общими представлениями о смыслах, об отдельных духовно-нравственных ценностях; недостаточной способностью понимания текстов; к обнаружению, построению смыслов. Смысл не служит основой мотивации поведения, рефлексии, не осознаётся как основной механизм регуляции жизнедеятельности человека.
2.смысло-ситуативный	Более конкретные представления о смысле и ценностях, стремление к обнаружению смыслов на основе понимания. Однако проявление личного смысла в виде готовности к совершению определённой деятельности выражено в зависимости от ситуации. Способность к самоопределению, рефлексии, саморегуляции и реализации смыслов в деятельности в соответствии с духовно-нравственными

	ценностями неустойчива.
3.смысло-деятельностный	Характеризуется более широкими и глубокими знаниями о смысле и ценностях, формированием убеждения о необходимости ценностно-смыслового отношения к миру, людям, себе. Способность осознанно выстраивать собственное понимание, выявлять смысл текстов. Стремление определять и реализовывать мотивы своего учения, поведения, деятельности на основе адекватных представлений о ценностях.

Теоретический анализ данных положений и практическое наблюдение за деятельностью школьников в рамках констатирующего этапа исследования позволили определить комплекс показателей для выявления уровня развития смыслообразования у учащихся (табл.2).

Таблица 2

Комплекс показателей смыслообразования у учащихся

Критерий	Показатели	Уровни
Сформированность способности понимания как смыслообразующего личноно развивающего процесса	Полнота (максимальное выявление содержания) и глубина (степень проникновения в сущность изучаемого) понимания	Смысло-деятельностный уровень. Целостное, адекватное понимание-различение значения как объективного содержания предмета и смысла как субъективного; умение осознанно выстраивать собственное понимание, самостоятельно выявлять смысл текстов культуры, норм поведения, событий (на основе выявления свойств, связей, отношений); выявление нового смысла, определение собственного смысла.
		Смысло-ситуативный уровень. Неполное понимание предмета речи, темы; понимание фактов и их последовательности, неполное установление логической, хронологической связи между явлениями, событиями.
		Смысло-ориентационный уровень. Поверхностное понимание причинно-следственных связей между фактами и событиями; выделение несущественных моментов; усвоение прямого, буквального содержания

Сформированность системы ценностей как источника смыслообразования	Знание понятий «ценность», «ценностные ориентации», «общечеловеческие ценности». Отношение к тем или иным ценностям, к миру, людям, себе. Готовность руководствоваться знаниями о ценностях в поведении, общении с окружающими людьми, миром.	Смысло-деятельностный уровень. Понимание значимости ценностей в жизни; осознание ценностей на уровне индивидуальных смыслов; умение руководствоваться этими знаниями в поведении.
		Смысло-ситуативный уровень. Представление, знание о ценностях недостаточно точное и чёткое; ситуационная готовность к принятию ценностей как лично значимых; руководство знаниями о ценностях в поведении по обстоятельствам.
		Смысло-ориентационный уровень. представление о ценностях размытое, неконкретное; нейтральное отношение к ним.
Реализация личностных смыслов	Мотивированность (познавательная, социальная)	Смысло-ситуативный уровень. Изменение эмоционально-личностного отношения к процессу учения; сформированность познавательных мотивов и интересов, мотивированность на высокий результат учебных и иных достижений; сформированность социальных мотивов (чувство долга, ответственность), стремление к самоизменению.
		Смысло-ситуативный уровень. Частичная сформированность познавательных и социальных мотивов; выборочная мотивированность на результат; способность принимать решения на основе соотнесения определённых моральных норм иногда.
		Смысло-ориентационный уровень. Отсутствие познавательных мотивов, слабая ориентированность на учебный результат, низкий уровень социальных мотивов.
	Способность к самоопределению, рефлексии, реализации смыслов в деятельности.	Смысло-деятельностный уровень. Сформированность, стабильность смыслов. Способность к обнаружению, построению личностных смыслов. Становление субъектной позиции в образовательном процессе. Способность принимать решения и поступать на основе соотнесения с определёнными нравственными нормами.
		Смысло-ситуативный уровень. Стереотипность смыслов. Недостаточное умение

		обнаруживать, выстраивать личные смыслы. Недостаточное умение контролировать свою деятельность на основе ценностных ориентаций.
		Смысло-ориентационный уровень. Ситуативная изменчивость смыслов. Малый объём смыслов. Неспособность к поиску, обнаружению, построению личных смыслов. Нравственные нормы не стали мотивами поведения. Неумение планировать деятельность, низкая рефлексия.

В соответствии с логикой исследования на первом, констатирующем, этапе опытно-экспериментальной работы был определён диагностический инструментарий, адекватный задаче выявления показателей и уровней развития смыслообразования у учащихся (табл.3). Были определены эмпирические методы (педагогическое наблюдение, анкетирование, изучение школьной документации, изучение продуктов деятельности, беседа) и комплекс диагностических методик, позволившие выявить исходный уровень смыслообразования у школьников в соответствии с указанными критериями (табл.1).

Таблица 3

Диагностический инструментарий определения уровня развития процесса смыслообразования у учащихся

Показатели	Диагностический инструментарий
Критерий: сформированность способности понимания как смыслообразующего личностно развивающего процесса	
Полнота, глубина понимания	Диагностика способности понимания на основе методики мыследеятельностной педагогики (О.И.Глазунова, Э.С.Акопова, Е.Ю.Иванова и др.). Наблюдение, беседа с учащимися, творческие работы детей.
Критерий: сформированность системы ценностей как источника смыслообразования	
Знание понятий «ценность», «ценностные ориентации», «общечеловеческие ценности». Отношение к тем или иным ценностям, к миру, людям, себе.	Методика «Ценностные ориентации» Ш.Шварца в адаптации О.А.Тихомандрицкой, Е.М.Дубовской; Методика «Диагностика личностного роста школьников» Д.В. Григорьева, И.В.

Готовность руководствоваться знаниями о ценностях в поведении, общении с окружающими людьми, миром.	Кулешовой, П.В. Степанова; Тест смысложизненных ориентаций Д.А.Леонтьева. Наблюдение, беседа с учащимися, творческие работы детей.
Критерий: реализация личностных смыслов	
Осознанная мотивация (познавательная, социальная)	Методика изучения учебной мотивации М.Р.Гинзбурга.
Готовность к самоопределению, рефлексии (осознание необходимости рефлексии своей деятельности; выработка тактики действий; интеллектуальное и волевое напряжение); реализация смыслов в деятельности.	Методика диагностики уровня развития рефлексивности А.В.Карпова. Наблюдение, беседа с учащимися и родителями, учителями, наблюдение, творческие работы детей.

Учёными отмечено, что существующие методы по отдельности не позволяют получить исчерпывающую информацию о смыслообразовании, ценностно-смысловой сфере личности, поэтому достаточно полная картина может быть сформирована только при комплексном их использовании. Если смысл - интегративный феномен, то и диагностика смыслообразования учащихся должна включать исследование не только главных составляющих ценностно-смысловой сферы личности – ценностных ориентаций и системы личностных смыслов, - но и анализ результатов по критериям академической успешности, например. Как отмечает М.Р.Шабалина, критериями академической успешности как педагогической категории, могут выступать академическая успеваемость, уровень развития познавательной активности, самостоятельности, креативности и рефлексии [212].

Рассмотрим содержание проведённой диагностики, проанализируем и обобщим полученные результаты.

Учитывая, что в выстраивании человеком картины мира и себя в мире, определении ценностно-смысловых приоритетов, проектировании жизнедеятельности, по мнению учёных А.Н.Леонтьева, Д.А.Леонтьева, Ю.В.Сенько, А.Ф.Закировой и др., первостепенное значение имеет понимание как смыслообразующий процесс, первым этапом нашей опытно-экспериментальной работы стало изучение способности понимания текста. Умение понимать текст в образовательных стандартах нового поколения

отнесено к метапредметным умениям, имеющим универсальный характер и являющимся залогом успешности не только учения, но и всей жизни человека в информационном обществе. Для определения уровня понимания учащимися учебного материала использовалась методика мыследеятельностной педагогики, разработанная Л.Н.Алексеевой, Е.Ю.Ивановой, О.И.Глазуновой и др. [7].

Диагностика понимания по данной методике предполагает выявление культурных способов понимания текста у учащихся:

- Порождение смысловой версии текста;
- Понимание логической основы текста;
- Понимание символической основы текста;
- Понимание авторской позиции;
- Углубление версии понимания за счёт коммуникации со сверстниками;
- Умение построить выход из ситуации непонимания.

Для каждого способа выстроена шкала его сформированности, которая позволяет дать оценку уровня развития способности понимания в баллах – от 0 до 3:

0 уровень – произвольное понимание смысла (непонимание);

1 уровень – частичное понимание смысла (поверхностное);

2 уровень – неполное (обобщённое) понимание смысла (неполное);

3 уровень – целостное понимание смысла в культурном контексте (целостное).

Диагностика понимания текста направлена на определение уровня его развития и позволяет отследить динамику развития понимания как у каждого ученика, так и на уровне класса. При проведении диагностики можно получить данные о том, как меняется уровень понимания текста и выстроить индивидуальную траекторию развития способности у каждого ученика. По мере развития умений работы с текстом повышается уровень его понимания учеником. Результаты диагностики представлены в таблице 4.

*Результаты диагностики понимания текста
экспериментального и контрольного классов*

Критерий	Классы	Кол-во уч-ся	Уровни понимания							
			Произвольное понимание		Частичное понимание смысла		Неполное обобщённое понимание смысла		Целостное понимание смысла	
			Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Понимание	ЭК	56	16	28,5%	17	30,3%	16	28,5%	7	12,5%
	КК	55	13	23,6%	15	27,2%	20	36,3%	7	12,7%

Полученные в ходе диагностирования результаты показывают, что для учащихся ЭК (28,5%) и КК (23,6%) характерно произвольное понимание (непонимание) текста. Это свидетельствует о недостаточно сформированных навыках работы с содержащейся в текстах информацией, способности её осмысления. Также видно, что у многих школьников экспериментальной и контрольной групп (30,3% и 27,2%) выявлено частичное понимание текста, слабое ориентирование в содержании и неправильное определение смысла. Лишь 12,5% (ЭК) и 12,7% (КК) показали целостное понимание текста, умение использовать способы и приёмы работы для выявления глубинных смыслов, содержащихся в тексте.

В соответствии с логикой исследования, выделенными критериями и уровнями смыслообразования, в результате диагностики способности понимания текста художественного произведения были выделены три уровня: произвольное понимание как смысло-ориентированное, частичное понимание и неполное обобщённое понимание как смысло-ситуативное, целостное понимание текста как смысло-деятельностное.

В связи с тем, что процесс познания мира человеком детерминируется его системой ценностей, которые определяют «вектор» развития личности, являясь важнейшим источником и механизмом осмысленного бытия, определение содержания смыслообразования включало выявление особенностей ценностных отношений учащихся с помощью методик: методики П.В.Степанова, Д.В.Григорьева, И.В.Кулешовой «Диагностика личностного роста школьников» [188], методики Ш.Шварца в адаптации О.А.Тихомандрицкой, Е.М.Дубовской [195].

Для изучения уровня развития гуманистических ценностных отношений (к миру, людям, себе) учащихся была использована «Диагностика личностного роста школьников» П.В.Степанова, Д.В.Григорьева, И.В.Кулешовой, которая помогает получить приблизительную, типизированную картину уровней развития отношения детей к определённой ценности, так как у детей они находятся в процессе формирования. Как отмечает И.С.Кон [102, с.167-168], этот процесс носит противоречивый характер, поскольку подростки, с одной стороны, ориентируются на ценности взрослых, с другой, развивается способность к критической переоценке принципов внешней, «взрослой» морали, так как особую значимость приобретают ценности, принятые среди сверстников. Данную диагностику целесообразно проводить по годам, что позволяет видеть возможную динамику личностного роста: не только характер отношений школьников «к миру», «к другим людям», «к себе», но и изменение этих отношений.

Обобщение полученных данных производится через процентное распределение ответов учащихся по четырем уровням:

- 1 уровень – от +15 до +28 баллов – устойчиво-позитивное отношение
- 2 уровень – от +1 до +14 баллов – ситуативно-позитивное отношение
- 3 уровень – от -1 до -14 баллов – ситуативно-негативное отношение
- 4 уровень – от -15 до -28 баллов – устойчиво негативное отношение

Результаты диагностики в 5,8,10 классах обобщены в таблицах 5, 6, 7.

*Результаты диагностики «Отношения к миру»
экспериментального и контрольного классов*

Классы	Критерии отношения к объектам ценности							Баллы	Уровень
	I. Отношение к миру								
	объекты ценностных отношений								
	Семья	Отечество	Природа	Мир	Труд	Культура	Знания		
5а (ЭК)	16,5	12,9	9,1	5,8	11,2	10,5	7,4	10,5	2
Уровень класса	1	2	2	2	2	2	2		
6а (ЭК)	16,3	13,8	16	12	18,6	12,2	4,1	13,2	2
Уровень класса	1	2	1	2	1	2	2		
5б (КК)	17,5	13,5	9,7	11,7	15,6	14,6	10,4	13,2	2
Уровень класса	1	2	2	2	1	2	2		
6б (КК)	19,7	14	12,8	11,3	13,7	12,7	11,1	13,6	2
Уровень класса	1	2	2	2	2	2	2		

На основании полученных данных можно предположить, что *ценность семьи* имеет значимость для учащихся всех классов (ЭК и КК имеют устойчиво-позитивное отношение), детям свойственно уважение семейных традиций, родителей, близких, стремление к участию в жизни семьи.

Отношение к Отечеству у учащихся ЭК и КК как к родному дому, деревне, городу, и то, что происходит в стране и на «малой родине», в целом не связывается между собой, что выражается через ситуативно-положительное отношение.

Для учащихся 5а (ЭК), 5б (КК), 6а (ЭК) характерно восприятие *экологических проблем* как объективно важных, но при этом как не зависящих от него лично. Забота о животных, растениях, главным образом, принадлежащих непосредственно им.

Идеи мира и ненасилия в основном разделяются, однако свойственно представление о том, что в сложном современном мире надо всегда быть готовым к противостоянию.

Отношение к труду разное: большинство испытуемых готово помогать родителям по хозяйству, подрабатывать, хотя при этом уважение вызывает только престижная работа.

Признаётся объективная ценность *культурных форм поведения*, но руководство ими в повседневной жизни не всегда. Желание выглядеть «культурным человеком» не подкрепляется ежедневными усилиями.

Понимание связи успешного профессионального роста, карьеры с глубиной *знаний*, но отсутствие достаточных усилий.

Таблица 6

*Результаты диагностики «Отношение к другим людям»
экспериментального и контрольного классов*

Классы	II. Отношение к другим людям			Баллы	Уровень
	объекты ценностных отношений				
	Человек как таковой (такой же, как я сам)	Человек как Другой (не Я)	Человек как Иной (не такой, как Я)	итого	уровень
5а (ЭК)	6,6	12,5	8	9,0	2
6а (ЭК)	7,9	14,8	14,2	12,4	2
Уровень	2	2	2		
5б (КК)	7,9	14,6	6,4	9,6	2
6б (КК)	10,1	14,1	11,4	11,8	2
Уровень	2	2	2		

По полученным результатам можно предположить, что *ценность человека как такового* может быть осмыслена учащимися, но полноценно не прочувствована, что отражается в ситуативно-позитивном уровне отношения в ЭК и КК, при этом в балловом соотношении результаты КК (7,96 и 10,16) выше, чем у ЭК (6,66 и 7,96).

Отношение к человеку как к Другому характеризуется также ситуативно-позитивным отношением, к примеру, испытуемым свойственна осторожность в действиях во благо других, стремление не подвергать риску собственное благополучие; предпочитают оказывать помощь, когда попросят.

В отношении к человеку как Иному у Эк и КК наблюдается склонность к признанию и принятию культурного плюрализма, использование стереотипов в отношении тех или иных культур. Недостаточное понимание Другого, неумение увидеть его изнутри, взглянуть на мир с его позиции.

Таблица 7

*Результаты диагностики «Отношение к другим людям»
экспериментального и контрольного классов*

Классы	III. Отношение к себе			Баллы	Уровень
	объекты ценностных отношений				
	Телесное «Я»	Душевное «Я»	Духовное «Я»		
5а (ЭК)	19,5	1,9	6,4	9,2	2
6а (ЭК)	15,3	1,5	8,11	8,3	2
Уровень	1	2	2		
5б (КК)	16	1,5	3,2	6,9	2
Уровень	1	2	2		
6б (КК)	14,8	3,1	9	8,9	2
Уровень	2	2	2		

Ценность здоровья значима для большинства учащихся Эк и КК. Имеется объективное понимание важности здорового образа жизни, но субъективно оно ставится не слишком высоко, так как воспринимается как само собой разумеющееся, не требующее специальных усилий.

В отношении к своему душевному я по результатам диагностики видно, что, испытуемые Эк и КК, в целом принимая себя, испытывают неловкость по поводу некоторых своих особенностей, есть стремление не попадать в смешные ситуации, испытывает сомнения, неуверенность.

В отношении к духовному «Я» у ЭК и КК прослеживается ощущение возможности быть хозяином собственной жизни, но только в случае благоприятных условий. Возможность ошибки и ответственности настораживают. Признаётся объективная важность понятий «совесть», «смысл жизни», но предпочтение отдаётся иным, более прагматичным регуляторам.

Таким образом, данные, полученные после изучения уровня развития ценностного отношения подростков с помощью «Диагностики личностного роста школьников» П.В.Степанова, Д.В.Григорьева, И.В.Кулешовой, показали, что учащиеся экспериментальных и контрольных классов в основном имеют ситуативно-позитивное отношение (средний уровень ценностного отношения как признака личностного роста) к миру, людям, себе (таблица 8).

Таблица 8

*Результаты диагностики устойчивости отношения
к ценностям экспериментального и контрольного классов*

Устойчивость отношения	Отношение к ценности						Итого	
	К миру		К другим людям		К себе			
	ЭК (56)	КК (55)	ЭК (56)	КК (55)	ЭК (56)	КК (55)	ЭК (56*3)	КК (55*3)
Устойчиво-негативное	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ситуативно-негативное	12 (21,4%)	9 (16,3%)	15 (26,7%)	12 (21,8%)	21 (37,5%)	22 (40%)	49 (28,5)	43 (26%)
Ситуативно-позитивное	32 (57,1%)	33 (60%)	16 (28,5%)	17 (30,9%)	26 (46,4%)	23 (41,8%)	74 (44%)	73 (44,2%)
Устойчиво-позитивное	12 (21,4%)	13 (23,6%)	25 (44,6%)	26 (47,2%)	9 (16%)	10 (18,1%)	46 (27,3)	49 (29,6)

Анализ диагностики уровня развития отношения ЭК и КК к ценностям позволил нам в итоге выделить в соответствии с выделенными критериями и уровнями развития смыслообразования три уровня ценностного отношения к миру, к людям, к себе. При этом, поскольку уровень устойчиво-негативного отношения не был присущ ни одному из ЭК и КК, ситуативно-негативное

отношение было обозначено как смысло-ориентированное, ситуативно-позитивное как смысло-ситуативное и устойчиво-позитивное как смысло-деятельностное (таблица 9).

Таблица 9

*Результаты диагностики уровня развития отношения к ценностям
экспериментального и контрольного классов*

Классы	количество	Отношение к миру, людям, себе (как объектам ценностного отношения)		
		Уровни развития ценностного отношения		
		Смысло-ориентационный	Смысло-ситуативный	Смысло-деятельностный
ЭК	56	28,5%	44%	27,3%
КК	55	26%	44,2%	29,6%

Анализ результатов уровня развития отношения к ценностям показал, что смысло-деятельностным уровнем развития исследуемого качества обладают 23,8% учащихся ЭК и 26% учащихся КК, что выражается в умении семейными традициями и устоями, вполне развитом экологическом сознании, стремлении познавать новое, соблюдать культурные формы поведения. Смысло-ситуативный уровень развития ценностного отношения преобладает у большей части учащихся ЭК (47%) и КК (47,8%), т.е. отношение по разным показателям (Земля, культура, труд, отношение к человеку как таковому и др.) проявляется ситуативно, отличается недостаточной устойчивостью. 29,9% (ЭК) и 26,6% (КК) испытуемых имеют смысло-ориентационный уровень развития ценностного отношения, т.е. для них характерна неосознанность системы ценностных отношений.

В рамках исследования наше внимание было также направлено на изучение ценностей, идеалов, значимых для личности и оказывающих на неё влияние по методике Ш.Шварца, в основе которой концепция М.Рокича о терминальных и инструментальных ценностях, дополненная концепцией об универсальности базовых человеческих ценностей и их мотивационной цели.

Прежде всего, нами анализировались ценности, оказавшиеся среди первых 15 наиболее значимых и наименее значимых. В результате была выявлена следующая иерархия ценностных ориентаций учащихся (табл.10).

Таблица 10

*Диагностика иерархии ценностей
у экспериментального и контрольного классов*

№	Наиболее значимые ценности		Наименее значимые ценности	
	ЭК	КК	ЭК	КК
1	Безопасность семьи	Безопасность семьи	Социальная власть	Социальная власть
2	Мир на Земле	Мир на Земле	Власть	Власть
3	Уважение старших	Уважение старших	Умеренность	Отвага
4	Традиции	Жизнерадостность	Снисходительность	Богатство
5	Мудрость	Верная дружба	Потворствование самому себе	Принятие жизни такой, какая она есть
6	Вежливость	Здоровье	Приспособление	Потворствование самому себе
7	Верная дружба	Свобода	Наслаждения	Забота о себе
8	Социальная справедливость	Осмысленность жизни		
9	Интеллект	Традиции		
10	Здоровье	Социальная справедливость		
11	Согласие с самим собой	Религиозность		
12	Осмысленность жизни	Интеллект		
13	Национальная безопасность	Большая настоящая любовь		
14	Доброжелательность	Успех		
15	Творчество	Компетентность		

Анализ ценностей, наиболее значимых для респондентов (табл. 10) показывает, что в экспериментальных и контрольных классах можно выделить повторяющиеся ценности (безопасность семьи, мир на Земле, уважение старших). Все они, кроме интеллекта, попадают в блок «сохранение», по Ш.Шварцу. Значительная роль отводится ценностям «верная дружба»,

«осмысленность жизни». Также выделяются ценности, которые имеют предпочтение у одного из классов и не встречаются в качестве приоритетных в другом. Так, в ЭК предпочитают такие ценности, как традиции, мудрость, вежливость, интеллект, согласие с самим собой, доброжелательность, творчество, национальная безопасность. В КК предпочитают такие ценности, как жизнерадостность, свобода, религиозность, большая любовь, успех, компетентность.

Был также проведён анализ мотивационных типов, играющих роль критериев, на основе которых человек строит своё отношение к социальному миру и себе. Учащимся необходимо было оценить значимость ценностей как основных жизненных ориентиров человека в соответствии со значениями предложенной шкалы от -1 до 7 и выявления следующих 10 мотивационных типов: саморегуляция, стимулирование (полнота жизненных ощущений), гедонизм, достижение, власть, безопасность, конформность, традиция, благосклонность, самоориентация.

Рейтинг мотивационных типов построен на основании вычисления средних значений, полученных по соответствующим пунктам опросника. Каждому типу ценностей в соответствии с величиной среднего показателя присвоен ранг от 1 до 10: от 1 до 3- показатель высокой значимости для испытуемых, от 7 до 10 - о низкой значимости. Результаты ранжирования представлены в таблице 11.

Таблица 11

Ранговые значения типов ценностей на уровне нормативных идеалов у экспериментального и контрольного классов

Ценности на уровне нормативных идеалов	Рейтинг ценностей	Ценности на уровне нормативных идеалов
ЭК		КК
Конформность (5,5)	1 (высокая значимость)	Безопасность (5,67)
Безопасность (5,4)	2 (высокая значимость)	Стимулирование (5,26)

Достижения (5,2)	3 (высокая значимость)	Достижения (5,22)
Самоориентация (5,15)	4	Саморегуляция (5,15)
Саморегуляция (5,0)	5	Традиции (5,06)
Благосклонность (4,8)	6	Самоориентация (4,38)
Стимулирование (4,8)	7 (низкая значимость)	Конформность (4,35)
Наслаждение (4,6)	8 (низкая значимость)	Наслаждение (4,18)
Традиции (4,6)	9 (низкая значимость)	Благосклонность (4,11)
Власть (3,5)	10 (низкая значимость)	Власть (3,74)

*в скобках показаны средние показатели уровней нормативных идеалов по классу

По результатам исследования было выявлено (таб. 11), что на уровне нормативных идеалов у экспериментального класса (ЭК) в наибольшей степени проявляются такие ценности, как *конформность, безопасность, достижения*, и в контрольном классе – *безопасность, стимулирование, достижения*. ЭК и КК совпадают в выборе *безопасность и достижения*. Наименьшей значимостью обладают такие ценности, как *наслаждение, стимулирование, традиции, власть* (ЭК) и *конформность, наслаждение, благосклонность, власть* (КК).

Основным в ценности *достижения* учащимися ЭК и КК выделяется стремление к личному успеху в определённой деятельности за счет собственной целеустремлённости, компетентности.

Выбор *конформности* (ЭК) значит сдерживание и предотвращение действий, причиняющих вред другим или не соответствующих социальным ожиданиям и нормам. Данная ценность является производной от требования сдерживать склонности, имеющие негативные социальные последствия, поэтому имеют значимость послушание, самодисциплина, вежливость, уважение старших.

Основой стремления к *безопасности* (КК) является стремление сохранить социальный порядок, необходимость безопасности семьи и общества.

Саморегуляция (КК) предполагает свободу мыслей и действий, веру в собственные творческие способности, любознательность, уверенность в себе, целенаправленность.

Выделенные значимые мотивационные типы связаны с определёнными формами поведения и, соответственно, находятся друг с другом в определённых отношениях. Например, были выделены пары противоположных отношений между ценностными ориентациями (по кругу ценностных ориентаций Ш.Шварца): ценность самоутверждения (достижение, успех) противоречит ценностям сохранения или консерватизма (безопасность, конформность); ценность благосклонности противоположна ценностям самоутверждения (достижения).

Таким образом, ценности учащихся ЭК и КК классов отличаются, с одной стороны, выраженной ориентацией на безопасность, с другой, достижение личного успеха в сочетании с конформизмом и стимуляцией.

В рамках констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы была проведена диагностика реализации личностных смыслов учащихся с помощью методики изучения учебной мотивации М.Р.Гинзбурга [Гинзбург, М. Р.].

Методика изучения учебной мотивации направлена на выявление мотивов учения: внешнего, игрового, получения отметки, позиционного, социального, учебного и выявления уровня проявления мотивации (табл.12).

Таблица 12

*Сводная таблица результатов диагностики общего уровня мотивации
экспериментального и контрольного классов*

Итоговые уровни мотивации	Классы	
	ЭК (56)	КК (55)
	Количество и %	Количество и %

Смысло-деятельностный	20 (35%)	27(49%)
Смысло-ситуационный	29 (51%)	20 (36%)
Смысло-ориентационный	7 (12%)	8 (14%)

Таким образом, по таблице 12 видно, что смысло-деятельностный уровень мотивации с выраженным личностным смыслом, преобладанием познавательных и внутренних мотивов, стремлением к успеху, регулированию собственной деятельности смыслами обнаруживается у 35% учащихся ЭК и 49% учащихся КК. Большой части исследуемых характерен смысло-ситуативный уровень мотивации: 51% и 36%. При обращении к видам мотивов, выделяемых в методике М.Р.Гинзбурга (учебный, социальный, позиционный, игровой, оценочный, внешний), было выявлено преобладание позиционного мотива во всех ЭК и КК над учебным, что можно объяснить стремлением к самоутверждению, достижению успеха, определению своего места в классе, лидерству - характерными признаками подросткового периода. Следовательно, знание тенденции подростковой мотивации и их учёт в образовательной деятельности открывают существенные возможности для развития смыслообразования.

Становление личностных смыслов сопровождается формированием способности к самоопределению, саморегуляции, рефлексии своей деятельности. В этой связи возникает необходимость изучения «индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности» (А.В.Карпов). С этой целью проведено тестирование с использованием специального опросника, разработанного А.В.Карповым [96]. Результаты тестирования представлены в таблице 13.

Таблица 13

*Уровень выраженности рефлексивных способностей
экспериментального и контрольного классов*

Класс	Уровень выраженности рефлексивных способностей		
	Смысло-ориентационный	Смысло-ситуативный	Смысло-деятельностный

	ЭК (56)	КК (55)	ЭК (56)	КК (55)	ЭК(56)	КК (55)
ЭК (56)	24 (42%)	20 (35%)	28(50%)	32(57%)	4 (7%)	4 (7%)
КК (55)	20 (36%)	18 (32%)	27 (49%)	31(56%)	8 (14%)	6(10%)
ИТОГО	44 (39%)	38(34%)	55 (49%)	63 (56%)	12 (10%)	10(9%)

Анализ результатов исследования свидетельствует о том, что большинство учащихся 5, 6 классов (55% (ЭК) и 63% (КК)) имеют смысло-ситуативный уровень выраженности рефлексивных умений в осмыслении учебного материала, способов и приёмов работы с ним, в самостоятельной постановке целей и задач, планировании своей деятельности, анализе, корректировании, умении взаимодействовать с окружающими.

Смысло-ориентационный уровень развития рефлексивных умений, выявленный у 44% учащихся ЭК и 38% КК, проявляется в отсутствии самостоятельности в мыслительной деятельности, слабом развитии логического мышления, смысловой рефлексии, в неумении формулировать свои мысли, описывать действия, соотносить результаты деятельности с целью, со смыслом. Подростку с данным уровнем рефлексии сложно адекватно воспринимать себя, устанавливать контакты с другими людьми.

Целеустремленность и настойчивость в достижении целей, способность к проектированию собственной учебной деятельности, умение планировать, определять последовательность действий, готовность к преодолению трудностей, способность осознать необходимость проверки своих действий, владение способами к волевому усилию для преодоления затруднений, способность строить отношения с партнёрами свойственны 10% учащимся ЭК и 9% КК со смысло-деятельностным уровнем развития рефлексивности.

Таким образом, на констатирующем этапе в ходе диагностики были получены суммарные показатели (табл.14), позволившие определить общий уровень развития смыслообразования у учащихся в соответствии с критериями и показателями, выделенными на основе теоретического анализа проблемы: смысло-ориентационный, смысло-ситуативный, смысло-деятельностный.

Результаты диагностики общего уровня развития смыслообразования
экспериментального и контрольного классов (суммарные данные)

Уровни смыслообразования	Критерии смыслообразования ЭК			Критерии смыслообразования КК		
	Сформированность способности понимания как смыслообразующего лично-развивающего процесса	Сформированность системы ценностей как источника смыслообразования	Реализация личностных смыслов	Сформированность способности понимания как смыслообразующего лично-развивающего процесса	Сформированность системы ценностей как источника смыслообразования	Реализация личностных смыслов
	ЭК (56)			КК (55)		
Смысло-деятельностный	12,5 %	27,3%	19,1%	10,9%	29,6%	22,2%
Смысло-ситуативный	58,9%	44%	50,2%	63,6%	44,2%	50%
Смысло-ориентационный	28,5%	28,5%	30,5%	23,6%	26%	27,7%

В совокупности результаты констатирующего этапа позволяют утверждать, что у большинства учащихся ЭК (58,9%) и КК (63,6%) отмечается смысло-ситуативный уровень *способности понимания* как способности постижения смыслов и ценностей культуры, как смыслообразующего и лично-развивающего процесса. Школьники испытывают затруднения в выделении необходимой информации, определении предикативных связей, обобщении смысловых связей на основе их значимости, что в целом препятствует выведению процесса учения на уровень лично-значимого.

Система ценностей учащихся в результате проведённых диагностик дала возможность создать представление о её сформированности или

несформированности условно, в силу того что в подростковом возрасте они находятся на стадии становления. Исходя из полученных данных, показывающих разные уровни сформированности ценностных ориентаций (смысло-ориентационный уровень - 28,5% (ЭК) и 26% (КК); смысло-ситуативный уровень – 44% и 44,2%; смысло-деятельностный – 27,3% и 29,6%) следует, что необходимо оказывать направленную помощь в формировании представлений о ценностях в образовательном пространстве школы в процессе содействия смыслообразованию, поиску и постижению смыслов в специально организованной деятельности разных видов, в общении со сверстниками и взрослыми.

Результаты изучения реализации *личностных смыслов* на основе учебной мотивации, способности к рефлексии позволяют утверждать, что при относительно нормативных показателях всё же обнаруживается смысло-ориентационный уровень их сформированности (30,5% (ЭК) и 27,7% (КК), также возникает необходимость выведения средних показателей на достаточный уровень (средние показатели 50,2% (ЭК) и 50% (КК).

Таким образом, в ходе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы выявлен исходный уровень смыслообразования школьников. Полученные результаты подтверждают недостаточный уровень смыслообразования учащихся и целесообразность исследования по данной проблеме; необходимость обеспечения условий, содействующих постижению смыслов в процессе гуманитаризации школьного образования.

2.2. Реализация условий гуманитаризации, содействующих смыслообразованию учащихся

Целью формирующего этапа опытно-экспериментальной работы стала практическая апробация комплекса условий педагогического содействия смыслообразованию учащихся в образовательном процессе школы. Базой опытно-экспериментальной работы стала МБОУ «Агинская окружная гимназия-интернат» (далее АОГИ), в формирующем этапе приняли участие учащиеся 5,6 классов данной организации, принимавших участие в констатирующем этапе исследования.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы осуществлялся в соответствии с положениями гипотезы о том, что содействие смыслообразованию, понимаемому как процесс и результат становления индивидуальных смыслов на основе освоения культурного опыта человечества в условиях гуманитаризации школьного образования будет успешным, если:

- актуализировать ценностно-смысловую составляющую содержания школьного образования;
- обеспечивать реализацию в учебной деятельности смыслообразующих технологий;
- инициировать смыслообразование во внеучебной деятельности.

Проведём анализ реализации перечисленных условий.

В связи с тем, что на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы (параграф 2.1) были выявлены проблемы, связанные со смыслообразованием учащихся основной школы, реализация первого положения гипотезы - актуализация ценностно-смысловой составляющей школьного образования - предполагала выведение содержания образования со знаниево-отчуждённого уровня на личностно-ценностный. При этом в теоретической части исследования было отмечено, что разные модели обучения обладают различной степенью смыслообразования, и поскольку сама сущность смысла, механизмы смыслообразования многогранны по своей природе,

проявлениям и рассматривать их можно в разных подходах, мы обратимся к идее гуманитаризации, предполагающей создание условий, в которых смысл раскрывается как нельзя более глубоко, как компонент, определяющий грань между личностным и безличностным.

В соответствии с Федеральным законом РФ от 29.12.2012г № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», содержание образования должно обеспечивать «адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира; интеграцию личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; формирование духовно-нравственной личности» [200].

Под актуализацией ценностно-смысловой составляющей содержания школьного образования мы понимаем превращение изучаемого в нечто важное, насущное, актуальное для ученика, т.е. выявление ценностных оснований и культурных доминант в программном материале, в предметах, которые в разных аспектах раскрывают духовные стороны бытия человека и общества. Поэтому отбор содержания производился нами не только с позиции предметных задач, но и в ориентации на его возможности при решении воспитательных целей, для осознания ценностей и смыслов школьниками. Ценностно-смысловое содержание школьных предметов усиливалось через раскрытие таких его аспектов, как эстетический, коммуникативный, этический; конструирование содержания гуманитарных предметов вокруг определённых тем, направленных на создание целостного образа мира.

Такой подход к учебному содержанию даёт возможность школьникам представить разнообразие и единство человечества; осознать свою принадлежность к человечеству; создать ситуацию сопереживания и сотворчества с людьми прошлых эпох и современниками.

Раскрытие эстетического аспекта, например, предмета «Русский язык» было связано с формированием у учащихся чувства прекрасного, которое передается с помощью слова. В этом плане работа проводилась над умением оценивать эстетические возможности языковых средств, отбирать и использовать их в собственной речи.

Ознакомление с коммуникативными функциями языка (язык как орудие мысли, язык как средство передачи жизненного опыта, язык как создатель и хранитель культурных ценностей народа) на уроках позволяло учащимся осознать, что язык – составная часть внутреннего мира человека, и язык, будучи феноменом культуры, во многом создает самого человека.

Смыслообразующая значимость этического аспекта языка состоит в возможности формирования у учащихся ценностных ориентаций, необходимых человеку для полноценной личной и общественной жизни. Организация работы по осмыслению норм поведения в общении, речевого этикета, обучение правильному и целесообразному использованию языковых средств в различных сферах и ситуациях общения содействовало актуализации ценностно-смысловой составляющей содержания школьного образования.

Предметная область «Русский язык и литература» изначально соотносится с миром ценностей и, бесспорно, играет особую роль в формировании личности. Усиление ценностно-смысловой составляющей содержания учебных дисциплин «Русский язык», «Родной язык» проводилось через формирование представления о языке как форме выражения духовной культуры народа и его истории, через пробуждение чувства гордости за свой язык, осознание необходимости сохранять чистоту его как явления культуры. На уроках использовался языковой материал с ярко выраженной нравственной окраской, тексты о доброте, человечности, милосердии, совести, о любви к Родине, побуждающих ученика думать, определять свою собственную позицию. Большую роль в актуализации ценностей, смыслов играли творческие работы, в которых ученики определялись в отношении общечеловеческих ценностей, понятий Чести, Совести, Красоты, Истины.

Школьный курс литературы обладает огромным потенциалом для эмоционального, интеллектуального и эстетического развития школьников, формирования его миропонимания и самосознания, без чего невозможно духовное развитие человека в целом. В самом содержании произведений русской, зарубежной, национальной литературы богатейший материал для размышлений о Человеке, Семье, Доме, Родине, Мире, Добре, Милосердии, Любви, Долге и Ответственности. И как предмет, формирующий духовный облик и нравственные ориентиры, литература служит приобретению опыта понимания мироздания и его противоречий, нахождению себя в мире, формированию индивидуальной системы ценностей. Однако воздействие литературы возможно только при личностной потребности в её чтении и раздумьях над нею. Исходя из данного положения, в процессе работы над выявлением ценностно-смысловой составляющей содержания образования использовались различные методы работы с текстом, которые широко представлены в методике преподавания литературы: проблемно-тематический, аналитический, интерпретационный, интертекстуальный, интегрированный, синтетический. Специфика работы учителя и учащихся заключалась в направленности на освоение материала как в предметном выражении, так и с точки зрения его ценностной, личностной значимости. К примеру, проблемно-тематический анализ произведения позволял обнаруживать темы или проблемы, объединяющие несколько разных произведений (урок «Диалог о жизни...» по произведениям И.А.Бунина «Братья», А.П.Чехова «Пари», А.Ильина «Белокурая радость»). Значимость аналитического метода обосновывалась необходимостью использования приёмов анализа художественного произведения, направленных на выявление его смысла, художественного своеобразия. Актуальность интерпретационного метода заключалась в истолковании смысла произведения сквозь призму множественных вариантов восприятия (особенно ярко метод проявляется при работе над смысловыми версиями учащихся на вводно-мотивационном этапе урока и при дальнейшей интерпретации текста в условиях организованной

коммуникации). Интертекстуальный метод работы с текстом способствовал выявлению связи изучаемого художественного произведения с другими текстами и явлениями культуры, с музыкой, живописью, историей и др. Глубокое проникновение в произведения разных видов искусств и их синтез на уровне темы, сюжета, идейной, эстетической значимости предполагает интегрированный метод работы с текстом, в процессе которой ученик обнаруживает значимые для себя смыслы.

Важным аспектом в изучении литературы являлось то, что понимание и принятие общечеловеческих ценностей и смыслов не происходит автоматически, что обуславливало необходимость эмоционально-личностной встречи с художественным произведением, когда через сопереживание, соучастие эмоции воплощаются во внутренний опыт учащегося и далее возникает новое ценностное отношение к себе, другим, миру.

В теоретической части исследования (параграф 1.3) была отмечена эффективность в реализации идеи смыслообразования интеграции. Мы разделяем точку зрения Е.С.Бессмельцевой, О.И.Трубицыной на межпредметные связи, которые могут выступать источником интеграции и предусматривают применение материала, формы и способа изложения учебных знаний одного предмета в рамках другого. Интеграция становится формой организации содержания образования на основе всеобщности и единства законов природы, целостности восприятия субъектом окружающего мира (Г.А.Монахова). Но использование связей между дисциплинами в образовании ещё не обеспечивает успешной реализации процесса интеграции. Как считают Е.Н.Пузанкова, Н.В.Бочкова, «недостаточно сказать, что интеграция - это соединение. Важно понять, как именно это соединение происходит. Понятие интеграции призвано дать знание метода организации дидактического процесса в интегрированной системе».

Особенно широкое поле для интеграции представляют уроки литературы, где соединяются сведения из исторических, литературоведческих наук, философии, лингвистики, различных видов искусства. При этом практика

школьного преподавания свидетельствует о том, что школьники затрудняются в установлении естественных связей между литературными явлениями и историческим, культурным и иным контекстом. Проблема объясняется рядом причин: во-первых, недостаточно разработаны содержательные и композиционные основы интеграции, проведения интегрированных уроков; во-вторых, процесс интеграции осуществляется фрагментарно и не имеет системного характера.

В нашем исследовании важен подход к понятию «интеграция» в плане работы на метапредметах с деятельностными единицами содержания (понятия, модели, идеализации, схемы, различения, системы, задачи, проблемы и т.д. - объекты, имеющие универсальный (метапредметный) характер). Ю.В.Громыко в своей книге «Век МЕТА» пишет: «Идея метапредмета была нами специально разработана для того, чтобы обучать детей мышлению и интеграции знаний из разных областей» [57, с.108]. При этом Ю.В.Громыко считает необходимым сохранение предметного принципа, так как «предметная организация мышления и деятельности является на настоящий момент самой высокоразвитой и мощной. Отказ от неё сразу же приводит к снижению уровня организации мышления» [там же]. Предметное содержание образования предлагается преобразовывать на основе мыследеятельностного типа интегрирования: в соответствии либо с логикой развития какой-то конкретной «организованности» (знания, знака, проблемы, задачи), которая надпредметна, либо с логикой формирования определенных способностей, позволяющих работать с той или другой «организованностью».

Для содействия смыслообразованию учащихся были использованы определённые типы интеграции:

- Сочетание на уроке учебного материала предметов разных или близких образовательных областей, где один из них сохраняет специфику, а другие выступают в качестве вспомогательной основы.
- Реализация внутрипредметной интеграции учителями русского языка и литературы, которые используют взаимосвязанное изучение различных

разделов курса русского языка (грамматики и орфографии, пунктуации, лексики, стилистики и т. д.), представляющего строго организованную систему. При этом слово как лексическая единица является предметом исследования на всех уровнях языка.

- Мыследеятельностный тип интеграции в метапредметном курсе «Развитие способности понимания», где системообразующим элементом становится способ работы с пониманием текста.

Таким образом, ценность интеграции в школьном обучении в условиях его гуманитаризации заключается во взаимопроникновении, взаимообогащении элементов содержания образования, в выделении системных характеристик изучаемого объекта, в прояснении главного вектора в отборе и достижении целостности содержания.

Согласно Федеральному закону РФ от 29.12.2012г № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС ООО, содержание образования должно соединять в себе традиционную предметность и надпредметность или метапредметность, основополагающими понятиями которой становятся универсальность, интегральность, деятельность и целостность. При этом сами стандарты не содержат разъяснений по поводу ключевых понятий, имеющих отношение к метапредметному содержанию образования, формам и способам его освоения.

Тем не менее выделение метапредметного компонента в составе содержания образования ориентирует на усиление его общекультурной направленности, на построение в логике перехода от идеи «образованного человека» к идее «человека культуры», когда педагогические усилия обращены на целостное развитие личности ученика; на освоение традиционных для культуры способов мышления, деятельности, общезначимых ценностей, норм и правил поведения, верований и традиций – всего, на чём человек организует свою жизнедеятельность. Следовательно, метапредметное содержание можно рассматривать как определённый слой культурного наследия, усвоение

которого обеспечивает усиление общекультурной направленности всего образовательного процесса.

Понятие «содержание образования» рассматривается сегодня в образовании не только с позиции структурированного программного материала, но и тех результатов, которые должен достичь ученик в свете заявленных нормативных документов. Следовательно, содержание образования, с одной стороны, становится не только важнейшим условием учебной, познавательной, творческой деятельности учащихся, но и выступает инструментарием для конструирования и осуществления учащимися этой деятельности, что в свою очередь предполагает серьёзные изменения в технологиях их трансляции и усвоения. Прежде всего, они должны побуждать к рефлексии жизненно важных оснований собственных знаний, поведения, к поиску ответов на смысложизненные вопросы.

Важно отметить, что при реализации ценностно-смыслового содержания образования существенную роль играет специфика гимназического образования, заключающаяся в его гуманитарности и универсальности. Главным признаком, сквозь который можно рассматривать это учебное заведение как гуманитарную систему, где все элементы «завязаны» на этом значимом показателе – это гуманитарная направленность гимназического образования. Именно поэтому содержание понятий «образование», «учитель», «уклад жизни» в условиях гимназии наполняется значением «гуманитарное», «гуманный», «гуманистический». С понятием гуманитарного тесно связано понятие универсального. Применительно к содержанию образования, универсальность - это принцип целостности получаемых знаний. «В основе такого типа образования лежит универсальное («единое») знание, т. е. «знание языков наук, которое дает человеку возможность освоить основной способ их постижения - чтение текстов и понимание основ (системообразующих аксиом)» [97]. Понятие «универсальность» подразумевает многосторонность, всесторонность, присущую культуре в целом.

Согласно вышеизложенному, «Основная образовательная программа» Агинской окружной гимназии, включающая «Программу развития универсальных учебных действий», «Программу воспитания и социализации обучающихся» и программы отдельных учебных предметов и курсов, направлена на обеспечение развития у обучающихся способности к саморазвитию и самосовершенствованию на основе формирования личностных ценностно-смысловых ориентиров и установок; формирование универсальных учебных действий; формирование опыта их переноса и применения в жизненных ситуациях.

Актуализация ценностно-смысловой составляющей школьного образования в условиях гуманитаризации подчинена ключевым педагогическим задачам, заключающимся в необходимости формирования у обучающегося смысла изучения предмета, учебной мотивации, ценностей, мировоззренческих убеждений, функциональной грамотности и других проявлений смыслового отношения к действительности и самому себе. Обновление содержания образования с данных позиций предполагает изменения не только содержательной составляющей, но и процессуальной: укрепление межпредметных связей посредством мыследеятельностного, межпредметного типа интеграции учебного материала; расширения форм самостоятельной, индивидуальной, групповой работы, включения школьников в реальные виды учебной, творческой, исследовательской, проектной, социальной деятельности и т.д. Именно деятельность является единственным способом самореализации, самораскрытия ученика.

Необходимость решения данных задач, повышения качества образования на основе введения метапредметного содержания потребовала реализации в МБОУ «Агинская окружная гимназия-интернат» инновационного проекта «Деятельностное содержание образования как фактор формирования метапредметных умений и навыков учащихся» (2012-2016), осуществлявшегося поэтапно (табл.15) (приложение 1).

Проектные мероприятия

Сроки, этапы	Мероприятия	Продукт
2012 год Подготовительный этап	Разработка проекта (научное консультирование, прохождение экспертизы, обсуждение с коллективом)	Инновационный проект, экспертное заключение, готовность педагогов АОГИ к реализации мероприятий проекта.
	Разработка теоретических оснований метапредметного подхода в урочной деятельности	Тезаурус (включающий описание особенностей реализации метапредметного подхода)
	Проведение семинаров по вопросам реализации проекта	Проекты семинаров
	Определение деятельностных единиц содержания в предметной области	Деятельностные единицы содержания в предметной области.
	Разработка сценариев учебных занятий	Сценарии учебных занятий
	Разработка образовательной программы метапредметных курсов по развитию способности понимания и способности мышления через задачу форму организации учебного процесса (ЗФО)	Образовательные программы метапредметных курсов
	Разработка проекта Программы формирования УУД	Программа формирования УУД
Разработка индикаторов, критериев и диагностических методик формирования личностных, метапредметных и предметных результатов	Индикаторы, критерии и диагностические методики формирования метапредметных умений и навыков учащихся	
2012-2013 гг. Проектировочный этап	Апробация образовательной программы метапредметных курсов по пониманию и ЗФО	Оценка результативности
	Разработка образовательных программ метапредметного курса «Задача»	ОП метапредметного курса
	Проведение мониторинга формирования личностных, метапредметных и предметных результатов	Карта сформированности УУД, отчет о результатах мониторинга
	Организация КПК Семинары для учителей Курсовая подготовка: 2 учителя в НИИ ИСРОО Стажировка: 2 учителя в школе сети мыследеятельностной педагогики	Повышение квалификации Программы семинаров
	Разработка локальных актов, регламентирующих инновационную деятельность АОГИ	Локальные акты, регламентирующие инновационную деятельность АОГИ

	Разработка нормативно-правовой базы дистанционной школы сети мыследеятельностной педагогики.	Нормативно-правовая база дистанционной школы
	Публикации учителей по проблематике проекта	Статьи учителей по проблематике проекта
2013-2015 гг. Экспериментальный этап	Апробация образовательных программ метапредмета «Задача»	Определение эффективности программы
	Экспертиза программ	Экспертное заключение
	Реализация Программы формирования УУД в экспериментальном режиме	Определение позитивных аспектов реализации Программы и рисков в её осуществлении
	Разработка образовательной программы метапредметного курса «Проблема».	ОП метапредметного курса «Проблема»
	Круглый стол по проблематике проекта	Решение и рекомендации круглого стола
	Разработка методических рекомендаций по реализации ФГОС второго поколения в контексте мыследеятельностной педагогики	Методические рекомендации по сценированию учебного занятия; разработке метапредметной образовательной программы
	Публикации учителей по проблематике проекта	Статьи, доклады
	Социологические исследования	Программа исследования, результаты исследования
2015-2016 г. Аналитический этап	Анализ эффективности реализации проекта	Оценка эффективности реализации проекта
	Проведение НПК по проблематике проекта	НПК, монография
	Обработка, анализ, архивирование результатов проекта	Описание реализованного проекта

В процессе внедрения метапредметного содержания в образовательную деятельность АОГИ являлась базовой опорной площадкой для проведения семинаров, мастерских для учителей округа и региона, приобрела статус школы-партнёра Федеральной инновационной площадки по теме «Технологии достижения метапредметных результатов в рамках реализации ФГОС второго поколения» (Научно-исследовательский институт инновационных стратегий развития образования развития, Москва), стала стажировочной площадкой по распространению образовательных моделей, обеспечивающих современное качество образования на территории Российской Федерации (РФ) в рамках участия Забайкальского края в реализации мероприятий ФЦПРО в 2011-2015гг. Так за три года учителями гимназии обучено 557 педагогов, в том числе 218 из

других регионов РФ (республик Бурятия и Саха (Якутия), Иркутской, Амурской областей. Некоторые результаты проекта отражены в монографии «Метапредметный подход в общем образовании: вопросы реализации» с участием учёных, теоретиков, разработчиков метапредметного подхода в образовании, представителей школы мыследеятельностной педагогики О.И.Глазуновой, Н.В.Громыко, А.А.Устиловской, учителей-практиков гимназии [129].

Вторым положением гипотезы стало обоснование необходимости реализации в учебной деятельности смыслообразующих технологий, которые выступают своеобразным механизмом организации сложного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса и заданного содержания.

В теоретической части исследования (параграф 1.3) было отмечено, что в разных педагогических технологиях существует определённый смыслообразующий потенциал, проявляющийся в большей или меньшей степени в зависимости от контекста, акцентуации на формирование смыслов. По способности обеспечения непосредственно смыслообразования выделяются технологии, обеспечивающие самоактуализацию субъектного опыта учащихся, диалоговые технологии, игровые, проблемные, эвристические. Особенность смыслообразующих технологий в обращённости к жизненному миру учащегося, его духовной сфере, направленности на становление и развитие способности ориентироваться в системе ценностей, раскрывать смыслы.

Использование технологии проблемного обучения, например, предполагало предъявление учащимся на уроках информации, вступающей в противоречие с их наличным уровнем знаний, умений, практического опыта. Возникновение из этого противоречия проблемной ситуации, поиск способов её разрешения перерастало в проблемную деятельность ученика, творческое мышление как свойство субъекта. К примеру, на уроках литературы в 5, 6 классах проблемная ситуация создавалась с использованием различных приёмов:

- постановки проблемного вопроса («Почему произведение Л.Н.Толстого названо «Кавказский пленник», когда повествуется о двух пленниках?», «В чём человек зависит от истории, а история от воли человеческой? Имеют ли эти проблемы общечеловеческую ценность, или очерчены границами истории одного народа или каких-то социальных эпох?»);
- сообщения парадоксального факта («Что вас удивило?», «Что необычного заметили в высказывании?», «Какое противоречие в этом?»);
- представления противоположных оценок, точек зрения на произведение;
- интерпретации проблем, образов в других видах искусства («Попробуйте определить сходство и различие в изображении спасения Чернушки А.Погорельским и создателями мультфильма?», «Как перекликаются строчки басни «Волк на псарне» И.А.Крылова с реальными событиями войны 1812г?»);
- рассмотрения образа, события, явления с различных позиций: литературного героя, критика, современника и т.д.;
- и др.

Смысловой потенциал проблемы как единицы содержания наиболее заметно проявляется в диалоге. Гуманитаризация образования предполагает не только личностную ориентированность на обучающегося, но и равноправное взаимодействие, становление учащегося как активного субъекта образовательного процесса. Диалог рассматривается в контексте нашего исследования как технология, важнейший механизм оптимизации процесса восприятия, понимания учебного материала и последующего смыслообразования. Основанием для выбора диалога в данном качестве стали такие факторы, как диалогичность самой природы человека, существующего в постоянном внутреннем диалоге с самим собой; потребность в диалоге как духовная потребность. В этом плане уроки литературы, на которых осмысливается в диалогическом общении (с педагогом, классом, героем, автором) художественное произведение, создают ценностно-смысловое

пространство для развития личности ученика. Неизменный интерес вызывали в ходе эксперимента и выводили на диалогическое общение такие темы и проблемы, как проблемы поисков счастья, любви, смысла жизни, свободы взаимоотношений. Они, безусловно, касались каждого из учеников, не имели единственно правильных, однозначных ответов и были лично значимы.

При использовании, например, проблемного диалога, ориентированного на смыслообразование, мы руководствовались алгоритмом:

- формирование эмоционального настроя, установление контакта; постановка проблемы;

- организация непосредственного общения и управление им (выдвижение и проверка гипотез, аргументация и контраргументация);

- рефлексия (уточнение точек зрения собеседников, выявление вариантов построения взаимоприемлемой позиции, коррекция, самоопределение);

Так, например, при изучении рассказа Б.Ш.Окуджавы «Мышка» педагог начинает работу с создания эмоционального настроя, установления контакта с детьми – необходимого фактора для успешного взаимодействия, а следовательно, и продуктивного смыслообразования. Затем, в процессе погружения в учебный материал, учитель задаёт учащимся вопросы, активизирующие их поиски и выявляющие понимание учениками смысла произведения («Название всегда что-то подсказывает читателю. Как вы думаете, о чём или о ком это произведение – «Мышка?») Характерны для диалога также такие вопросы к ученикам, которые показывают значимость их мнения («А как вы думаете?», «Оправдались ли ваши предположения по названию рассказа после знакомства с ним?» «Почему вы так думаете?») При обсуждении рассказа, выдвижении разных гипотез, их аргументации и опровержении происходит дальнейшая интерпретация («Ожидали такой финал? На какие вопросы вы хотели бы получить ответ?», «Одинаковы ли чувства, настроение героя-рассказчика в начале, в середине и в конце рассказа? Почему?») Важным аспектом анализа произведения является обращение к языковым средствам текста (эпитеты, восходящая градация, риторические

вопросы, восклицания), вызывающее у учеников различные ассоциации. Ученики постепенно понимают, что рассказчик не ответил на вопрос Фазиля, потому что считает себя виноватым в гибели любимого существа и ему тяжело говорить об этом. Осмысливая рассказ, учащиеся видят зарождение привязанности, доверия, любви в душе человека, привыкшего ненавидеть. Таким образом, происходит уточнение точек зрения, определение отношения к героям рассказа, выявление собственной позиции.

Следовательно, диалог предполагает тщательно выверенное содержание урока, предмет и тему для размышления, которые всегда находятся в контексте личностных целей, ценностей и смыслов участников диалога. Проблемы, исследуемые в диалоге, основываются на поиске духовной общности человека с миром и появляются как своеобразное пересечение нескольких плоскостей мировосприятия и мироотношения: философского, этического, эстетического, бытийного.

Особое значение в практике преподавания приобретают возможности мыследеятельностной педагогики, акцентирующей построение нового содержания образования, повышение качества образовательного процесса через работу со способностями учащегося. Способности как раз и позволяют выполнять те виды работ, которые перечислены в метапредметных результатах ФГОС, то есть создают основу мыследеятельности и жизнедеятельности человека.

Смыслообразование как «процесс и результат развития индивидуальных смыслов» (Е.Г.Белякова) реализуется через понимание текстов культуры, что нашло своё отражение в ФГОС, где в числе метапредметных результатов зафиксировано освоенное универсальное действие «смыслового чтения». Выпускник школы должен в идеале освоить культурные образцы важнейших способов понимания текста, уметь практически применять тот или иной способ в процессе понимания. Мыследеятельностные особенности формирования способности понимания описаны в работах Л.Н.Алексеевой, О.И.Глазуновой, Н.В.Громыко, И.Г.Дятловой и др. [87], [156]. Эта способность определяется как

базовая в познавательной деятельности ребёнка, потому что обеспечивает появление у человека собственного смысла по отношению к ситуациям действия или коммуникации, текстам самого разного рода и вида, их упорядочивание и структурирование. Основным результатом понимания является возникновение смысла. Значит, понимание есть процедура осмысления, выявления и реконструкции смысла, а также смыслообразования. В связи с гуманитаризацией образования особую актуальность приобретает проблема использования технологий, развивающих понимание в процессе освоения содержания образования.

При составлении программы развития способности понимания мы руководствовались авторской программой, разработанной О.И.Глазуновой (Научно-исследовательский институт инновационных стратегий развития образования) (приложение 2).

Формирование умения выявлять смысл текста на уроках литературы, метапредметных занятиях по развитию способности понимания включает несколько этапов:

1. Выдвижение учащимися первичных смысловых версий (в понимании) текста и выявление на этой основе учителем исходного уровня понятого. Для решения этой проблемы используется приём проблематизации версий поверхностного восприятия, который заключается в том, что ученик ставится в ситуацию, когда он осознаёт своё непонимание. Только в таком случае он начинает размышлять и всматриваться в текст, пытается найти новый способ действия, который должен привести его к решению возникшей задачи.

2. На этапе углубления понимания, обогащения смыслов за счёт коммуникации, так как «понимание всегда... диалогично» (М.Бахтин), организуется проверка полноты выдвинутых версий, их доработка. Учащиеся выясняют, в чём состоит недостаточность их точки зрения, учатся принимать и понимать чужое видение; осмысливают необходимость преодоления границы «понятное - непонятное». Значимость этого этапа можно определить словами М.М.Бахтина: «Смыслами я называю ответы на вопросы. Смысл потенциально

бесконечен, но актуализироваться он может, лишь соприкоснувшись с другим (чужим) смыслом, хотя бы с вопросом во внутренней речи понимающего. Актуальный смысл принадлежит не одному (одинокому) смыслу, а только двум встретившимся и соприкоснувшимся смыслам» [15].

3. Выдвижение вторичной версии требует расширения первичного понимания в ходе работы с текстом, когда необходимо проследить движение художественной мысли, рассмотреть структуру образной системы, обратиться к художественному миру автора, определить ассоциативные образные ряды, тему, идею. Невозможно строить процесс постижения смысла художественного текста без обращения к эмоциональной сфере личности, подключения к познанию фантазии, ассоциативного мышления, так как важно не только логическое, сколько эмоциональное восприятие и переживание произведения искусства.

4. Рефлексивная фиксация причины изменения смысловой версии как этап осознания, осмысления, коррекции. Учащийся раскрывает способы своей работы, движение своего понимания от явного смысла к смыслу скрытому, глубинному.

Только в таком случае, когда ученики видят всё богатство возможных смыслов, проходят самостоятельно путь постижения авторской мысли, умеют находить средства для собственного продвижения, развития, происходит открытие ими собственных смыслов и смыслообразование.

Использование смыслообразующих технологий приводит к изменению урока, который приобретает деятельностную основу, когда учащиеся должны знать, какие конкретно знания и умения им предстоит освоить в процессе работы, осознавать их практическую значимость, способы достижения поставленных задач. Для нас важна точка зрения Ю.В.Громыко об умении современного учителя сценарировать урок. Основной единицей во время сценарирования становится не предметная тема, как при планировании урока, а ситуация учения-обучения. Ситуация учения-обучения предполагает организацию такого взаимодействия учителя и ученика, в ходе которого

происходит преобразование как способа работы учащегося, так и способа работы учителя. Метапредметное занятие с созданием такой ситуации и использованием технологии работы с пониманием было представлено на Всероссийском конкурсе Федеральной инновационной площадки «Технологии достижения метапредметных результатов в рамках реализации ФГОС нового поколения» (Москва, 2013г) (приложение 3).

Мы разделяем точку зрения Е.Г.Беляковой на специфику урока, развивающего личностные смыслы, который должен быть направлен на освоение сущностного, осмысленного как в своём предметном выражении, так и с точки зрения его социальной и личностной значимости, и ориентирует на использование учителем педагогических приёмов, способствующих углублению понимания содержания образования и актуализации разных форм смыслопоисковой деятельности обучающихся. Ученик как субъект образовательного процесса осознаёт смысл происходящего на уроке (для чего, зачем он изучает предмет), умеет ставить задачу, соотносит со своими потребностями, жизненными смыслами, анализирует и рефлексировать, что отвечает запросам системно-деятельностного подхода, заявленного в стандартах нового поколения. Системно-деятельностный подход служит одним из ориентиров гуманизации и гуманитаризации образования, выведения его на смысловой уровень. Как возможный вариант урока, на котором реализуется данный подход, представлен на краевой конкурс «Современный урок в условиях ФГОС», организованный Министерством образования, науки и молодёжной политики Забайкальского края и Институтом развития образования (Чита, 2015г). Технологическая карта урока представлена в приложении (приложение 4).

Источником поиска и постижения смыслов может быть не только учебная деятельность, но и внеучебная, особенность которой заключается в предоставлении возможности широкого спектра занятий для самореализации. Поэтому третьим положением гипотезы стало содействие смыслообразованию во внеучебной деятельности.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы были выявлены такие уровни смыслообразования у учащихся, как смылоситуативный уровень сформированности ценностных ориентаций (с учётом возраста и становления системы ценностей в данный период), падение интереса к учебной деятельности у подростков, невысокий уровень смысложизненных ориентаций. Объяснение факту снижения, например, мотивации можно найти не только в смене ведущей деятельности (учебной на коммуникативную), но и в недостаточной сформированности личностного смысла учения из-за того, что подросток не видит связи учения с социально-значимыми видами деятельности (трудом, самообразованием и др.), что не учитывается характерное для подростка стремление к взрослости, к самостоятельности, к взаимодействиям со сверстниками в ходе учебной работы. Следовательно, мотивация учеников, ориентация на выстраивание смыслов играла решающую роль в организации и учебной, и внеучебной деятельности.

В образовательном процессе гуманитарная его природа просматривается прежде всего в том, что каждый его элемент - это со-бытие, т.е. совместное проживание, со-переживание, личностное взаимодействие. Здесь уместны слова В.А.Сухомлинского о жизни коллектива, что «это тысячи и тысячи самых неожиданных и тончайших прикосновений человека к человеку: сердца к сердцу, мысли к мысли, радости к горю, счастья к смятению и безнадежности...» [193]. Одним из направлений коллективного воспитания, проявлений взаимодействия взрослых и детей стала детско-взрослая общность, в понимании которой мы ориентировались на определение И.Ю.Шустовой, как объединения детей и взрослых, «проявляющего схожие потребности и интересы, осуществляющего пересечение ценностей и смыслов участников в совместной деятельности и общении, отражающего характер связей и отношений между участниками» [216]. Проявление общности обусловлено особыми ситуациями в жизни коллектива: общими эмоциональными переживаниями, интересами, общим решением значимых дел, совместной рефлексией, значимой деятельностью, личностно значимым диалогом.

При рассмотрении возможных оснований, вокруг которых выстраивается система связей и отношений внутри общности, Л.И.Новиковой, И.Ю.Шустовой выделяется в качестве первого «поле интеллектуального напряжения», коллективная познавательная активность. В гимназии, имеющей статус Головного координационного центра по Забайкальскому краю научно-социальной программы «Шаг в будущее», были созданы особые условия для развития интеллектуального творчества учащихся, вовлечения в исследовательскую, изобретательскую и иную творческую деятельность в различных областях науки, техники и культуры. Основная форма организации исследовательской деятельности учащихся - «Малая академия наук» Агинской окружной гимназии - способствовала формированию у обучающихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности, навыков разработки, реализации и общественной презентации результатов своего исследования.

В качестве второго основания общности выделено эмоциональное единение, «поле морально-нравственного напряжения», выводящее в значимое ценностно-смысловое пространство. В.И.Слободчиков общность, которая имеет ценностные основания и становится пространством развития, называет «со-бытийной» [180].

Вслед за Н.Б.Крыловой, мы считаем, что «особенности становления ребёнка как полноценного субъекта деятельности должны восприниматься педагогами как со-бытийное наполнение жизни ребёнка» [106]. Разница между мероприятием и событием заключается как раз в том, что мероприятия могут проводиться для детей, но не стать для них событием, не дать возможности прожить его, потому что не наполнено личностно значимым смыслом, не создано общими усилиями. Со-бытийная общность подразумевает совместную деятельность, внутренне обогащающую каждого, побуждающую к самоопределению и выбору, сопровождающуюся осознанием своей индивидуальности, потребностью в самореализации, осмыслением и принятием в со-бытии с другими общих ценностей и норм.

Взаимообмен и взаимообогащение знаниями, чувствами, смыслами, действиями происходил в образовательном пространстве на формирующем этапе на занятиях студий, творческих конкурсах, фестивалях. Одной из возможных форм развития смыслообразования в со-бытийной общности может стать Бал старшеклассников (10-11 классы), который позволяет создавать условия для воспитания гимназиста как гражданина своей страны через приобщение к литературе. Соучастниками события становились старшеклассники школ округа, учителя, методисты, представители разных общественных структур. Проводимые балы позволяли в комплексе решать задачи образования и воспитания старшеклассников в процессе их собственной деятельности. Результат воздействия событием передают отзывы учащихся.

Фрагменты отзыва ученицы

«Когда мы были ещё в 8, 9, 10 классах, наши старшеклассники готовились к балу. Они были такие радостные, такие красивые! ...Проходили балы, вечера... Пушкинский, Чеховский, Вампиловский... Учителя русского языка и литературы в эти дни были особенно заняты, глаза у них светились. Все эти годы мы так мечтали о таком же бале.

И вот свершилось! Мы готовимся к балу! Кому будет посвящён этот бал? Не было сомнений. Что бал будет посвящён 200-летию М.Ю.Лермонтова. Поэта, не оставившего никого в нашем классе равнодушным.

Наконец-то начались репетиции. Неожиданно много людей захотело стать и ведущими, и актёрами, и певцами. Такого творческого рвения я не припоминаю даже. Мы все так дружно, как одно целое, взялись за работу. Выбирали танцы, смотрели, учили. На переменках девочки только и говорили о платьях, причёсках. Кто с кем пойдёт на бал. Певцы распевали романсы, пары кружились по коридорам, умиляя учителей, радуя малышей, даже технички не злились – всем было радостно от того, что мы делаем. В воздухе витала эйфория и ожидание чего-то потрясающего. Мы получали такую радость от всего происходящего, от общения друг с другом. Такие события действительно сплачивают коллектив.

.....
Каждый чувствовал эту атмосферу чуда. Мы чувствовали, что соприкоснулись к чему-то вечному. Мы чувствовали себя настоящими гостями на настоящем бале. Это и было всё по-настоящему. Девушкам в 21 веке не так важно держать осанку, красиво

говорить и кокетничать, но благодаря балу, мы. Девочки, научились быть настоящими дамами и поняли. Как это важно. А как приятно удивили нас наши мальчики!

*.....
Вечер был наполнен светом, добром, уважением друг к другу. Не сколько мы вошли в роль, а сколько в каждом из нас присутствуют эти качества, «привитые» нам литературой. Мы обогатились духовно, выросли нравственно. Мы благодарим за возможность оказаться на 2 века ранее, побыть там, чтобы увидеть недостатки и преимущества нашего времени. Возможность побывать в среде, где жили Жуковский. Пушкин, Лермонтов, Гоголь... Этот бал навсегда останется в нашей памяти светом, исходившим от каждого прямо из сердца.*

Примером возникновения детско-взрослой общности на основе эмоционального единения стали также «Игры Белого месяца». Основное назначение данного события заключалось в создании единого пространства для формирования культурной и национальной идентичности, самоопределения учащихся. «Игры Белого месяца» как и любое образовательное событие, требовало совместной деятельности учащихся и учителей бурятского языка и литературы, изобразительного искусства, музыки, технологии, педагогов дополнительного образования, родителей. Разнообразие игр, входящих в комплекс «Игры Белого месяца», создавало условия для проявления субъектной позиции каждого участника. Погружение в культуру бурятского народа помогало охватить все сферы жизнедеятельности человека, проявляющиеся в духовно-нравственной наполненности обрядов, религиозных воззрениях, этико-эстетических идеалах, традиционных видах трудовой деятельности, спортивно-соревновательных состязаниях, играх, фольклоре. Проживая событие, каждый участник расширял границы своего практического опыта, опыта миропонимания, самосознания, постигал житейские, духовные смыслы. Проживая этот праздник, учащиеся приобретали бесценный опыт духовной жизни, который открывает путь к пониманию своей культурной идентичности.

Ценностно-смысловая составляющая проявляется в другой характеристике детско-взрослой общности - в коллективном анализе и

рефлексии. Данный аспект в ходе опытно-экспериментальной работы осуществлялся через работу ученического самоуправления, выборы Президента и Детского парламента, отчёт органов самоуправления о проделанной работе, участие в различных социальных проектах, акциях; активное включение в работу муниципального, окружного Советов молодёжи. Несомненный интерес вызывало у детей изменение в системе оценивания: само- и взаимооценивание на уроках, открытость критериев оценки для учащихся, возможность выбора или создания критериев самими учащимися. Особую роль играет методика само- и взаимооценивания через конкурс «Лучший класс года».

Являясь региональной стажировочной площадкой по реализации программы ФЦПРО (2011-2015гг) «Государственно-общественное управление: от участия к управлению», гимназия представляла способ совместной деятельности учителей и родителей в условиях заинтересованного, личностно значимого проживания в образовательном процессе – со-бытия; апробацию событийного формата оценивания метапредметных результатов образования. В качестве одной из форм оценивания стала организационно-деятельностная игра, по определению Г.П.Щедровицкого, новая форма организации коммуникации, понимания, рефлексии в условиях коллективного мышледействования. В качестве основных её форм были выделены турнир способностей, метапредметная олимпиада, коммуникативно-герменевтические тренинги, которые предполагали участие экспертов из числа учителей, родителей, старшеклассников. Пространством формирования гражданской самоидентичности и саморефлексии стала организационно-деятельностная игра «Модель ООН» в рамках конкурса лидеров школьного самоуправления.

При проведении «Турнира способностей» мы ориентировались на алгоритм его проведения, разработанный руководителями проектов «Мыследеятельностное содержание образования» Л.Н.Алексеевой, О.Б.Калининой и др.[8]. Выполняя задания турнира, участники должны были использовать освоенные ими способы понимания, мышления, включиться в позиционную коммуникацию, выстраивать действие. Турниры проводятся в два

тура: 1 тур - проверка индивидуального владения способами, 2тур - комплексное использование способов в коллективно-распределённой работе в команде. Данная разработка была адаптирована к условиям для его проведения в Агинской окружной гимназии-интернате в 5-6 классах. При проведении турнира способностей учитывалось, к примеру, что понимание – не единичный акт, а длительный и сложный процесс, связанный с переходами от одного уровня понимания к другому, поэтому отрабатываемый мониторинг уровня развития этой способности позволяет отслеживать динамику его формирования, проектировать зону ближайшего развития ученика и ориентировать на продвижение. «Турниры способностей» показали возможность общественной экспертизы образовательной деятельности, о чём свидетельствует отзыв родителей.

Отзыв родителей о турнире способностей

История одного турнира

Я - счастливый родитель пятиклашки, который сделал один из первых шагов во взрослую школьную жизнь. У него уже нет Учителя-опекуна, а есть Учитель-мастер или Учитель-ключ, открывающий перед ним новые двери.

Но как показала мне жизнь, что в этой истории Учитель стал ключом именно для меня – родителя. Ключом, открывшим бесценный опыт общения с детьми, ключом, раскрывшим бескрайние возможности ребят.

Мне посчастливилось принять участие в турнире способностей в 5-6 классах Агинской окружной гимназии-интерната, почему посчастливилось, сейчас объясню.

Во-первых, потому, что для меня это первый опыт такого масштабного мероприятия (участие приняли – ни много ни мало – порядка 180 детей). Во-вторых, через призму моего восприятия прошла стройная цепочка воспитательного процесса: родитель – учение – учитель. В-третьих, совместная работа преподавателей и родителей после окончания Турнира, позволила лучше понять задачи таких мероприятий. Обо всем по порядку.

После деления ребят по группам, они разбежались по классам выполнять предложенные задания на внимательность, смекалку и другие поставленные перед ними цели. В это время перед нами, родителями-экспертами, поставили задачу наблюдать за группами школьников в выполнении командных заданий, оценивать их способности,

подмечать тонкости общения между собой и самое главное – не вмешиваться. Казалось бы, что может быть проще, ведь мы – родители, воспитывая своих детей, так или иначе, выполняем эти задачи.

Но вот когда ребята разделились на группы и приступили к выполнению общих заданий, стало ясно, что наша задача очень сложная, сколько усилий пришлось прикладывать, чтобы не вмешаться в их бурные обсуждения заданий и ответов. Ни с чем не сравнится желание подсказать или направить в нужное русло. Сдерживало одно – роль наблюдателя. И это, наверное, правильно, что организаторы сразу обозначили нашу роль. Ведь именно в обсуждениях и споре рождалась истина и правильные ответы, ведь именно наблюдая за их живым умом, ты понимал, что они дети другого времени и не нужно устанавливать им рамки, и преподносить ребятам свое видение на ту или иную проблему. Как показал турнир, их рамки намного шире, их мысли глубже, чем наши, взрослые, можем себе представить.

Какие бы цели не преследовал турнир способностей, он достиг главного для меня вывода: уметь слушать своего ребенка, и тогда перед тобой откроются такие способности твоего чада, которые не имеют границ, которые идут изнутри и не подвластны нам, взрослым.

*С благодарностью к организаторам
Турнира способностей,
Наталья Архипова, мама ученика 5в класса
Никиты Архипова, п. Забайкальский
Забайкальского края*

Построение личностных смыслов глубоко индивидуально и носит нелинейный, вероятностный характер, что определяет необходимость индивидуализации и вариативности форм учебно-воспитательного взаимодействия. Как было указано в теоретической части исследования, общим основанием в трактовке понятия «индивидуализация» является стремление к созданию условий для успешного становления индивидуальности учащегося. В данном контексте на формирующем этапе работа организовывалась в ориентации на обеспечение учащимся возможности определять собственные образовательные цели и задачи, совершать осмысленное учебное действие за счет возможности выбора, привнесения личных смыслов, видения своих перспектив. Индивидуализация была реализована с позиции отбора форм,

методов, приёмов обучения; через систему воспитательной работы, обеспечение разнообразных пространств презентации индивидуального.

Таким образом, поиски смысла неизбежно приводят к убеждению о необходимости перехода от трансляции знаний, умений, навыков к педагогике осмысленного знания, осознанию, что «живое знание» не может быть усвоено, оно должно быть построено. Обеспечение личностной, а значит, и смысловой направленности образовательного процесса значительно расширяет его развивающие возможности, способствует сознательному усвоению учебного материала, самореализации обучающихся через участие в разных видах деятельности. От учителя требуется понимание закономерностей процесса смыслообразования и необходимых для него условий, знание способов и средств, которые могут быть использованы для усиления личностной значимости изучаемого материала, более полного включения субъектного опыта ученика в контекст осмысления. Успешность в решении поставленных целей связывается с умением педагога содействовать смыслообразованию учащихся в условиях открытого диалога. Диалог смыслов в отличие от традиционного учебного диалога имеет особый предмет: ценностные позиции, обогащённые личностные смыслы. Культурное смысловое поле с ценностно-развивающим, деятельностным характером, актуализация педагогического творчества, выбор и реализация смыслообразующих технологий, постижение смыслов учащимися наиболее целостно задаётся в детско-взрослой общности.

Содействие смыслообразованию, понимаемому как процесс и результат становления индивидуальных смыслов на основе освоения культурного опыта человечества в условиях гуманитаризации школьного образования учащихся предполагало: актуализацию ценностно-смысловой составляющей содержания школьного образования; реализацию в учебной деятельности смыслообразующих технологий; инициирование смыслообразования во внеучебной деятельности.

2.3 Итоги опытно-экспериментальной работы

Задачей контрольного этапа опытно-экспериментальной работы (2015-2016г.) стало выявление динамики смыслообразования учащихся, анализ эффективности условий, организуемых на данном этапе, обобщение материалов исследования, формулирование выводов.

Для оценки эффективности реализации гипотезы исследования были определены следующие критерии: сформированность способности понимания как смыслообразующего и личностно развивающего процесса, сформированность системы ценностей как источника смыслообразования, реализация личностных смыслов в деятельности. Диагностический комплекс составили методики, применяемые на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы, а именно:

1. Методика исследования полноты и глубины понимания: диагностика способности понимания, разработанная О.И.Глазуновой, Акоповой Э.С. и др.; наблюдение, беседа.
2. Методики исследования сформированности системы ценностей как источника смыслообразования: методика «Ценностные ориентации» Ш.Шварца, «Диагностика личностного роста школьников» Д.В.Григорьева, И.В.Кулешовой, П.В. Степанова. Также для изучения ценностных ориентаций применялись наблюдение, беседа с учащимися, творческие работы детей.
3. Методики исследования становления личностных смыслов: методика изучения учебной мотивации М.Р.Гинзбурга, методика диагностики уровня развития рефлексивности А.В.Карпова; беседа с учащимися, родителями, учителями, наблюдение, творческие работы детей.

В ходе диагностики на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы были определены показатели и уровни проявления каждого критерия смыслообразования как необходимого компонента образовательного процесса. Первоначальная диагностика исходного уровня

смыслообразования выявила более высокий уровень его развития, количественных и качественных показателей в контрольных классах.

На контрольном этапе эксперимента были получены результаты, отражающие положительную динамику смыслообразования у школьников. Результаты представлены в таблицах, составленных по итогам проведения диагностических мероприятий.

Так, при изучении развития способности понимания, его полноты и глубины у школьников отмечены изменения в умении работы с текстом, повышение уровня его понимания (таблица 16).

Таблица 16

Сравнительные данные уровня развития способности понимания у учащихся (количество, %)

Классы	Уровни развития качества							
	Произвольное понимание		Частичное понимание смысла		Неполное обобщённое понимание смысла		Целостное понимание смысла	
	в нач. эксп	в конце эксп.	в нач. эксп	в конце эксп.	в нач. эксп	в конце эксп.	в нач. эксп	в конце эксп.
ЭК (56)	16 28,5%	3 5,3%	17 30,3 %	5 8,9%	16 28,5%	27 48,2%	7 12,5%	21 37,5%
КК (55)	13 23,6%	5 9%	15 27,2 %	17 30,9%	20 36,3%	23 41,8%	7 12,7%	10 18,1%

Данные таблицы показывают, что на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы 37,5% учащихся ЭК показали целостное понимание текста по сравнению с 18,1% КК. Такие учащиеся отличаются умением использовать способы и приёмы работы для выявления глубинных смыслов, различать значения как объективное содержание предмета и смысл как субъективное; осознанно выстраивать собственное понимание, самостоятельно выявлять смысл текстов культуры, норм поведения, событий (на основе

выявления свойств, связей, отношений). Заметна тенденция снижения количества учащихся с произвольным (низким уровнем) пониманием текста: с 30,3% до 8,9% (ЭК), в КК с 23,6% до 9% (КК). Положительная динамика наблюдается у учащихся ЭК с частичным пониманием с 30,3% до 8,9%, показатели уровня понимания в КК изменились, но незначительно – 27,2% до 30,9%. Уровень неполного обобщённого понимания повысился в ЭК с 28,5% до 48,2% по сравнению с 41,8% КК. Произошло заметное перераспределение уровней: с произвольного понимания на частичное понимание смысла, с частичного на неполное обобщённое понимание, с неполного обобщённого на целостное понимание смысла.

Положение о том, что система ценностей служит источником для смыслообразования, послужило для нас отправной точкой при изучении их характера и значимости на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы. Обобщённые показатели диагностики сформированности системы ценностей представлены в таблице 17.

Таблица 17

Сравнительные результаты диагностики уровня развития отношения к ценностям экспериментальной и контрольной групп

Классы	Кол-во	Отношение к миру, людям, себе (как объектам ценностного отношения)					
		Уровни развития качества					
		Смысло-ориентационный		Смысло-ситуативный		Смысло-деятельностный	
		До	После	До	После	До	После
ЭК	56	28,5%	8,2%	44%	51,3%	27,3%	40,5%
КК	55	26%	19%	44,2%	46,4	29,6%	34,6%

Полученные данные, представленные в таблице, показывают, что после проведения формирующего эксперимента изменилось процентное соотношение уровней показателей ценностного отношения учащихся: смысло-деятельностный уровень выявлен у 40,5% ЭК по сравнению с 34,6% КК,

увеличилось количество учащихся со смысло-ситуативным уровнем развития качества в ЭК (51,3%), и существенно уменьшилось в ЭК число учащихся, характеризующихся смысло-ориентационным уровнем (до 8,2%).

На контрольном этапе исследования следует отметить позитивную динамику развития личности учащихся в *отношении к миру*, т.е. развития ценностного отношения ученика (наряду со значимостью семьи на констатирующем этапе) к своей стране, природе, труду, культуре, отмечается переход с ситуативно-позитивного отношения к устойчиво положительному. Подросткам свойственно осознание, что Родина не абстрактная категория, а конкретная страна, где они живут, за судьбу которой должны беспокоиться. К проявлениям грубой силы отношение отрицательное, поскольку убеждены, что всегда есть возможность уладить конфликт, не ущемляя при этом прав других людей. Способны без принуждения работать, например, в летний период по трудоустройству, не считая это зазорным. Культурные формы поведения, безусловно, личностно значимы и для подростков и для старшеклассников. Успешность профессионального роста, карьеры напрямую связывают с глубиной знаний.

В *отношении к другим людям* на основании полученных данных предполагаем, что ценность человека осмыслена детьми, хотя полноценно не прочувствована в силу возраста, недостаточно сформированного умения смотреть на мир, людей с другой точки зрения.

Отношение к самому себе (Я-телесному, духовному, душевному) после обработки полученных данных показало, что уровень ситуативно-позитивного отношения сохранился. Дети объективно понимают ценность здорового образа жизни, хотя не готовы прилагать для этого усилия. Принимая себя в целом, подросток всё же испытывает неловкость по поводу некоторых своих особенностей. Ощущение личной свободы крайне важно для него, и ради этого чувства он готов противостоять внешнему давлению

Нами была проведена диагностика по методике Ш.Шварца, направленная на изучение иерархии ценностей, соотношение индивидуальных и

нормативных ценностей, выявление мотивационных типов, играющих роль критериев, на основе которых человек строит своё отношение к социальному миру и себе.

Анализ мотивационных типов ценностей, играющих роль критериев, на основе которых человек строит своё отношение к социальному миру и себе, выявил результаты, которые представлены в таблице (табл.18).

Таблица 18

Сравнительные результаты диагностики ранговых значений типов ценностей на уровне нормативных идеалов ЭК и КК

Ценности на уровне нормативных идеалов	Рейтинг ценностей (1,2,3...)		Ценности на уровне нормативных идеалов	Рейтинг ценностей (1,2,3...)	
	в начале эксп.	в конце эксп.		в начале эксп.	в конце эксп.
ЭК			КК		
Конформность	1(5,5)	5	Безопасность	1 (5,67)	1
Безопасность	2 (5,4)	1	Стимулирование	2 (5,26)	8
Достижения	3 (5,2)	2	Достижения	3 (5,22)	3
Самоориентация	4 (5,15)	3	Саморегуляция	4 (5,15)	6
Саморегуляция	5 (5,0)	4	Традиции	5 (5,06)	7
Благосклонность	6 (4,8)	6	Самоориентация	6 (4,38)	2
Стимулирование	7 (4,8)	10	Конформность	7 (4,35)	4
Наслаждения	8 (4,6)	8	Наслаждения	8 (4,18)	9
Традиции	9 (4,6)	7	Благосклонность	9 (4,11)	5
Власть	10 (3,5)	9	Власть	10 (3,74)	10

Сравнение иерархий ценностей – нормативных идеалов показывает, что продолжают доминировать в ЭК и КК *безопасность и достижения*, в ЭК значимым становится *самоориентация*. Менее значимым становится *конформность* в ЭК, *стимулирование* в КК. Возрастание значимости ценности

самоориентации и саморегуляции в ЭК объясняет не только характерную тенденцию развития ценностной сферы в подростковом возрасте, но и результативность целенаправленной работы над смыслообразованием в соответствии с гипотезой исследования.

Учащимся также необходимо было оценить значимость ценностей как основных жизненных ориентиров человека в соответствии со значениями предложенной шкалы и выявления мотивационных типов (табл.19).

Таблица 19

Средние показатели значимости типов ценностей на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов экспериментального класса (ЭК)

Типы ценностей	Средние показатели значимости типов ценностей на уровне			
	нормативных идеалов		индивидуальных приоритетов	
	в начале	в конце	в начале	в конце
конформность	1(5,5)	5(5,2)	2,3	3,3
безопасность	2 (5,4)	1 (5,5)	2,5	3,6
достижения	3 (5,2)	2 (5,4)	2,8	3,5
самоориентация	4 (5,15)	3 (5,3)	2,0	3,4
саморегуляция	5 (5,0)	4 (5,3)	2,1	3,4
благосклонность	6 (4,8)	6 (4,8)	2,2	2,8
стимулирование	7 (4,8)	10 (3,5)	2,6	2,3
наслаждение	8 (4,6)	8 (3,9)	1,8	2,3
традиции	9 (4,6)	7 (4,7)	1,6	2,5
власть	10 (3,5)	9 (3,7)	1,4	1,7

Расположение ценностей на уровне идеалов и приоритетов для экспериментальной группы претерпело изменения: наблюдается сближение значимости типов ценностей на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов. Приоритетными становятся ценности

самоориентации, безопасности, достижения, саморегуляции. Данный факт объясняется взрослением, постепенной переориентацией подросткового сознания с успешности в социальных отношениях на сдерживание действий и побуждений, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям, понимание и терпимость, самостоятельность мысли и действия.

Сформированность системы ценностей как источника смыслообразования исследовалась также с помощью теста смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А.Леонтьева [Леонтьев, Д.А. (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18с.], которую рекомендуется использовать с 14 лет. Результаты диагностики ЭК представлены в таблице 20.

Таблица 20

*Уровневая выраженность смысложизненных ориентаций у учащихся
(ЭК и КК)*

Субшкалы	Уровень выраженности смысложизненных ориентаций					
	высокий		средний		низкий	
	КК	ЭК	КК	ЭК	КК	ЭК
Цель в жизни	7 (29,1%)	13 (54%)	15 (62,5%)	11 (45%)	2 (8,3%)	0
Процесс жизни	5 (20,8%)	2 (8%)	15 (62,5%)	21 (87%)	4 (16,6%)	1 (4,1%)
Результативность жизни	3 (12,5%)	11 (45%)	21 (87,5%)	13 (54%)	0	0
Локус контроля-Я	2 (8,3%)	8 (33%)	20 (83,3%)	16 (66%)	2 (8,3%)	0
Локус контроля - жизнь	3 (12,5%)	9 (37%)	20 (83,3%)	15 (62,5%)	1 (4,1%)	0
Общий показатель ОЖ	9 (37,5)	16 (66%)	11 (45,8%)	8 (33%)	4 (16,6%)	0

Диагностика смысложизненных ориентаций показывает, что в экспериментальном классе показатель готовности определять цель жизни 54%, в контрольном – 29,1%. Уровень эмоциональной насыщенности (процесс жизни) средний: 62,5 % у КК и 87% у ЭК; неудовлетворённость жизнью у КК составила 16,6%, ЭК – 4,1%. Высокий уровень выраженности

смысложизненной ориентации «результативность жизни» - 12,5% (КК) и 45% (ЭК); локус контроля-Я - 8,3% (КК) и 33% (ЭК); локус контроля-жизнь (управляемость жизни) – 12,5% КК и 37% ЭК.

В целом, отмечается у учащихся понимание значимости ценностей в жизни, их осознание на уровне индивидуальных смыслов. Изменения в ценностных ориентациях говорят о незавершенности процесса формирования ценностно-смысловой сферы у школьников, и анализ ценностных отношений позволяет конкретизировать механизмы смыслообразования.

Изучение учебной мотивации (методика М.Р.Гинзбурга) как структурного компонента процесса смыслообразования показало, что у учащихся ЭК наблюдаются значительные позитивные изменения в мотивации, выраженный личностный смысл, снижение количества учащихся с низкой учебной мотивацией (табл.21).

Таблица 21

Сравнительная таблица результатов диагностики общего уровня мотивации экспериментального и контрольного классов

Итоговые уровни мотивации	Классы		Классы	
	До эксперимента		После эксперимента	
	ЭК (56)	КК(55)	ЭК(56)	КК(55)
	Количество, %	Количество,%	Количество,%	Количество,%
Смысло-деятельностный	20 (35,7%)	27 (49%)	24 (42,8%)	27 (49%)
Смысло-ситуационный	29 (51,7%)	20 (36,3%)	28 (50%)	22 (40%)
Смысло-ориентационный	7 (12,5%)	8 (14,5%)	4 (7,1%)	6 (10,9%)

Изучение «Индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности» (методика А.В.Карпова) выявило тенденцию роста данной способности у учащихся (табл.22).

Таблица 22

Сравнительная таблица уровня выраженности рефлексивных способностей учащихся экспериментальных и контрольных классов

Классы	Уровень выраженности рефлексивных способностей					
	Смысло-ориентационный		Смысло-ситуативный		Смысло-деятельностный	
	В нач.	В конце	В нач.	В конце	В нач.	В конце
ЭК	10	6	16	15	2	7
КК	6	3	17	15	4	9
ИТОГО	20 (25%)	10 (12%)	46 (58%)	40 (50%)	13 (16%)	29 (36%)

Если на констатирующем этапе было выявлено значительное количество учащихся со смысло-ориентационным уровнем развития рефлексивных умений, то на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы стали доминировать учащиеся с смысло-ситуативным и смысло-деятельностным уровнем развития данного качества (36% и 50%) (таблица 23).

Таблица 23

Сравнительная таблица результатов диагностики общего уровня развития смыслообразования экспериментальных и контрольных классов (суммарные данные)

Уровни смыслообразования	Критерии смыслообразования					Критерии смыслообразования				
	Сформированность понимания	Сформированность системы ценностей	Реализация личностных смыслов		Сформированность понимания	Сформированность системы ценностей	Реализация личностных смыслов			
			В начале эксперимента	В конце эксперимента			В начале эксперимента	В конце эксперимента		
Смысло-деятельностный	15 (18,9)	-	9 (11,3)	35 (44,3)	13 (16,4)	52 (66)		16	43	29
Смысло-ситуативный	20 (25,3)	79 (100)	11 (13,9)	29 (36,4)	46 (58,2)	18 (21)	79 (100)	8	34	40

вный										
Смысло - ориента ционны й	44 (55,6)	-	4 (5,0)	15 (18,9)	20 (25,3)	9 (11)		0	2	10

Таким образом, анализ результатов констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы показал существенные качественные различия в уровне развития смыслообразования учащихся экспериментального и контрольного классов. В контрольных классах, где учебная и внеучебная деятельность велась без создания выделенных нами педагогических условий, за период эксперимента также наметилась положительная динамика развития исследуемого качества, но она значительно ниже, чем в экспериментальных классах. Выдвинутая в начале исследования гипотеза имела своё подтверждение в опытно-экспериментальной работе: содействие смыслообразованию учащихся в условиях гуманитаризации школьного образования оказалось эффективным при условии актуализации ценностно-смысловой составляющей содержания образования, использования смыслообразующих технологий в учебной деятельности и инициирования смыслообразования во внеучебной деятельности.

Выводы по второй главе

- Целью данной главы было описание содержания опытно-экспериментальной работы, обоснование выбора критериев и показателей, диагностического инструментария, анализ проведённой работы, эффективности педагогических условий;

- Были исследованы три критерия процесса смыслообразования у учащихся: сформированность способности понимания как смыслообразующего личностно развивающего процесса, сформированность системы ценностей как

источника смыслообразования, становление личностных смыслов, их показатели и уровни проявления. В соответствии с выделенными показателями критериев был определён диагностический инструментарий. Данные механизмы позволили обеспечить отслеживание динамики развития смыслообразования у учащихся;

- В рамках констатирующего этапа были получены данные, свидетельствующие о том, что у большинства учащихся отмечается недостаточное развитие *способности понимания* как смыслообразующего лично развивающего процесса, способности постижения смыслов и ценностей культуры. Школьники испытывают затруднения в выделении необходимой информации, определении предикативных связей, обобщении смысловых связей на основе их значимости, что в целом препятствует выведению процесса учения на уровень лично значимого.

Система ценностей учащихся в результате проведённых диагностик на констатирующем этапе дала возможность создать представление о её сформированности или несформированности, для условной оценки уровня личной зрелости, несмотря на то, что в подростковом возрасте они находятся в стадии становления.

- Результаты изучения реализации *личностных* на основе учебной мотивации, способности к рефлексии *смыслов* в рамках констатирующего этапа позволяют утверждать, что при относительно нормативных показателях всё же обнаруживается недостаточный уровень их сформированности, и существует необходимость выведения средних показателей на высокий уровень. Полученные данные подтвердили идею исследования о целесообразности смыслообразования как необходимого компонента образовательного процесса;

- На формирующем этапе эксперимента реализация идеи смыслообразования в условиях гуманитаризации школьного образования осуществлялась в соответствии с выдвинутыми положениями гипотезы;

- На контрольном этапе работы были выявлены результаты, отражающие положительную динамику развития уровня смыслообразования у школьников:

снижение количества учащихся с низким, т.е. произвольным и частичным пониманием текста, а также положительную динамику формирования ценностных ориентаций и реализации личностных смыслов, включающих мотивацию и рефлексивные умения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое теоретическое исследование и итоги опытно-экспериментальной работы дают основание сделать заключительные выводы.

Цель нашего исследования состояла в теоретической разработке, обосновании и реализации педагогических условий, содействующих смыслообразованию учащихся в условиях гуманитаризации школьного образования. В соответствии с поставленной целью и логикой исследования был решён комплекс задач.

Исследование степени разработанности проблемы смысла и смыслообразования в образовательном процессе школы позволило сделать вывод о том, что в педагогической реальности создание условий, обеспечивающих продуктивное формирование смыслов у учащихся, всё ещё остается проблемой. При освещении определённых аспектов данной проблемы в образовательном процессе, реализация идеи содействия смыслообразованию учащихся в условиях гуманитаризации школьного образования не являлась предметом специального исследования. Вместе с тем её исследование является актуальным в связи с необходимостью гуманизации и гуманитаризации образования как основного условия, помогающего человеку жить в современном мире.

Методологическую основу исследования составили антропологический, культурологический, системно-деятельностный подходы, которые позволили определить научные предпосылки изучения смысла и смыслообразования у школьников, сущности гуманитаризации образования.

Теоретический анализ понятий «смысл», «смыслообразование» в научной литературе позволил раскрыть их интегративный характер, выявить, что содержание смысловой проблематики оказывается представленным в единстве разных аспектов, которые отчётливо просматриваются в философских, психологических воззрениях мыслителей.

Исследование проблемы гуманитаризации образования подвело к анализу различных подходов к определению её содержания, рассмотрению их проявления в образовательном процессе.

Отмечено, что специфика смыслообразования учащихся заключается в особом состоянии готовности к поиску смыслов при целенаправленном педагогическом содействии. Осуществлённый анализ существующих определений позволил дать следующее определение педагогическому содействию смыслообразованию - поддержка процесса и результата становления индивидуальных смыслов на основе освоения культурного опыта человечества.

Обоснованы педагогические условия, содействующие смыслообразованию учащихся в условиях гуманитаризации школьного образования: актуализация ценностно-смысловой составляющей содержания образования; использование смыслообразующих технологий в учебной деятельности; инициирование смыслообразования во внеучебной деятельности.

Выявлены критерии процесса смыслообразования учащихся основной школы: сформированность способности понимания как смыслообразующего лично-развивающего процесса, сформированность системы ценностей как источника смыслообразования, становление личностных смыслов, соответствующие им показатели и уровни проявления.

Результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, подтверждают эффективность и целесообразность реализации педагогических условий (метапредметных), содействующих постижению смыслов.

Всё вышесказанное позволяет утверждать, что результаты, полученные в ходе теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы, свидетельствуют о состоятельности гипотезы, решении задач, выдвинутых в настоящей работе, и достижении цели. Теоретическое исследование и итоги опытно-экспериментальной работы позволили получить новые сведения, учёт которых в теории и практике общего образования может способствовать дальнейшему осмыслению проблемы смыслообразования.

Проведённое исследование вносит вклад в разрешение противоречия между высоким потенциалом смысла и смыслообразования в гуманитаризации образования и неразработанностью определённых педагогических условий, механизмов, средств его осуществления. Диссертационное исследование не претендует на исчерпывающее решение рассматриваемой проблемы. В решении проблемы смыслообразования в условиях гуманитаризации школьного образования представляется перспективным дальнейшее исследование педагогических технологий, типов уроков на основе смыслового подхода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова, И.В. Смыслодидактика/ И.В.Абакумова. - М.: Кредо, 2008. - 386с.
2. Абакумова, И. В. Смыслообразование в учебном процессе: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01, 19.00.07/ Абакумова Ирина Владимировна. - Ростов н/Д, 2003. - 440 с.
3. Авдеева, Е.А. Гуманитаризация системы образования: социально-философский аспект: дис. ...д-ра фил. наук: 09.00.11/ Авдеева Елена Александровна. - К., 2012. - 408с.
4. Автономова, Н.С. Познание и перевод. Опыты философии языка/ Н.С.Автономова. -М.: Рос.полит.энцикл., 2008. - 704с.
5. Акопова, Э.С., Иванова, Е.Ю. Гармоничное развитие дошкольника: Игры и занятия / Э.С.Акопова, Е.Ю.Иванова. - М.: АРКТИ, 2007.- 256 с.
6. Алексашина, И.Ю. Новая философия образования: пути и проблемы становления / И.Ю.Алексашина // Директор школы. - 2001.- №1. - 71-74с.
7. Алексеева, Л.Н., Ассуирова, Л.В. Способы работы с пониманием текста, его анализом и интерпретацией/ Л.Н.Алексеева, Л.В.Ассуирова. - М.: Пушкинский институт, 2007. - 400с.
8. Алексеева, Л.Н., Калинина, О.Б. Освоение способов мышления и деятельности детьми младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / Л.Н.Алексеева, О.Б.Калинина. - Режим доступа: <http://textarchive.ru/c-2099282-pall.html>.
9. Амонашвили, Ш.А. Здравствуйте, дети!/ Ш.А.Амонашвили. - М.: Просвещение, 1983. - 208с.
- 10.Асмолов, А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии/ А.Г.Асмолов. - М.: Смысл, 2002.- 480 с.
- 11.Асмолов, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г.Асмолов. - М.: Просвещение, 2010.- 159с.
- 12.Ахметова, М.Н. Метапредметная ситуация: восхождение к своему «Я» и «Миру»: монография / М.Н.Ахметова. - К.: Бук, 2015. - 130с.

- 13.Ахметова, М.Н. Метапредметный подход в интерпретации текста/ М.Н.Ахметова // Учёные записки ЗабГУ. - 2011. - №2.- С.24-26.
- 14.Базарова, Т.С. Воспитание старшеклассника как субъекта социального творчества: автореф. дис...канд пед.наук: 13.00.01/ Т.С.Базарова. -М., 1992.-18с.
- 15.Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества/ М.М.Бахтин. -М.: Искусство, 1986. - 445с.
- 16.Бахтин, М.М. К методологии гуманитарных наук // М.М.Бахтин. Эстетика словесного творчества. - М.: Искусство, 1979.
- 17.Бахтин, М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике// Вопросы литературы и эстетики. - М.: Худ. лит., 1975. - С.234-407.
- 18.Бельчиков. Ю.А., Панюшев, М.С. Словарь паронимов современного русского языка/ Ю.А.Панюшев, М.С.Бельчиков. - М., 2001.
- 19.Белова, С.В. Урок смыслодеятельности в системе гуманитарно-антропологического образования/ С.В.Берестова. Режим доступа: <http://www.rcde.ru/method/987.html>
- 20.Белогуров, А.Ю. Теория и практика гуманитаризации естественно-научного образования: Принципы, подходы, технологии: автореф. дис...канд. пед.наук: 13.00.01/ Белогуров Анатолий Юльевич. - В., 1997. - 46с.
- 21.Белякова, Е.Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии: дис. ...д-ра пед.наук: 13.00.01/ Белякова Евгения Гелиевна. - Т., 2009. - 266с.
- 22.Белякова, Е.Г. Проблема подготовки педагога к созданию условий смыслообразования в учебно-воспитательном процессе/ Е.Г.Белякова // Вестник ТюмГУ. Гуманитарные исследования. Humanitates. Том 1. -2015. -№1.
- 23.Белякова, Е.Г. Реализация идей ценностно-смыслового подхода в практике образовательного процесса [Электронный ресурс]/ Е.Г.Белякова. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-idey-tsennostno-smyslovogo-podhoda-v-praktike-obrazovatel'nogo-protssessa>.

- 24.Белякова, Е.Г. Способы активизации смыслообразования в процессе обучения/ Е.Г.Белякова // Вестник Тюменского государственного университета.- 2009. - №5.- С.8-15.
- 25.Бердяев, Н.А. Человек и машина/ Н.А.Бердяев // Вопросы философии. -1989. - № 2. -С. 153–157.
- 26.Бердяев, Н.А. Философия свободы. Истоки и смысл русского коммунизма / Н.А.Бердяев. - М., 1997. - С. 411.
- 27.Бердяев, Н.А. Философия творчества, культуры и искусства: в 2 т. Т.1./ Н.А.Бердяев. - М.: Искусство, 1994. - 678с.
- 28.Берулава, М.Н. Гуманизация образования: проблемы и перспективы/ М.Н.Берулава. – Б.: НИЦ БиГПИ, 1995. -31с.
- 29.Бессмельцева, Е.С. Культурологический потенциал межпредметных связей/ Е.С.Бессмельцева// Семейное воспитание: история и современность.-2003. - С.220-224.
- 30.Библер, В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или поэтика культуры / В.С.Библер. -М.: Гнозис, 1991.-166с.
31. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология: курс лекций/ Б.М.Бим-Бад. -М.: изд-во УРАО, 2002. -208с.
- 32.Божович, Л.Н. Проблема развития мотивационной сферы ребёнка./ Л.Н.Божович// Изучение мотивации поведения детей и подростков. Под ред. Л.Н.Божович, Л.В.Благонадежиной. - М.: Педагогика, 1972. - 352с.
- 33.Большой психологический словарь. Сост. и общ.ред. Б.Г.Мещеряков, В.П.Зинченко. - Спб.:2004. - 672с.
- 34.Бондаревская, Е.В., Кульневич, С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учебное пособие/ Е.В.Бондаревич, С.В.Кульневич. - Р/на-Дону: Творческий центр «Учитель»,1999. - 560 с.
- 35.Бондаревская, Е.В. Поиск путей возрождения российской духовности и нравственности в контексте интеграционного подхода/ Е.В.Бондаревская// Сибирский учитель. -2011. -№3. -С.26-32.

- 36.Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания/ Е.В.Бондаревская // Педагогика. -1995. -№4. -С. 29-36.
- 37.Браже, Т.Г. Развитие гуманитарной культуры как глобальная проблема образования взрослых в XXI веке: теоретический аспект/ Т.Г.Браже// Человек и образование. -2010.- №1. -С.28-31.
- 38.Братусь, Б.С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии/ Б.С.Братусь// Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии . -М.: Смысл, 1997. -С.67-91.
- 39.Брызгалина, Е.В. Гуманизация и гуманитаризация образования: от школы к университету [Электронный ресурс]/ Е.В.Брызгалина. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/> [http:// lib. teacher. msu. ru/pub/2303](http://lib.teacher.msu.ru/pub/2303).
- 40.Бударный, А.А. Индивидуальный подход в обучении/ А.А.Бударный// Советская педагогика.-1965. -№7. -С.51-56.
- 41.Вершловский, С.Г. Проблемы гуманизации современного образования/ С.Г.Вершловский// Гуманизация образования: теория, практика. - СПб.: АППО, 1994. -С.5-14.
- 42.Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С.выготский; под ред. В.В.Давыдова. -М.: Педагогика-Пресс, 1996. -536 с.
- 43.Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т5. / Лев Семёнович Выготский. - М.: Педагогика, 1982. -368с.
- 44.Выжлецов, Г.П. Аксиология культуры/ Г.П.Выжлецов. - СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. - 150с.
- 45.Вяземский, Е.Е. Образовательная политика постсоветской России и реформа общего исторического образования/ Е.Е.Вяземский// Интернет-журнал «Проблемы современного образования». -2013. -№ 3. -172с.
- 46.Гадамер, Г.-Г. Актуальность прекрасного/ Г.-Г.Гадамер. -М.: Искусство, 1991. - 368с.
- 47.Гадамер, Г.-Г. Истина и метод. Основы филос. Герменевтики/ Г.-Г.Гадамер. - М.: Прогресс,1988. -704с.

- 48.Газман, О.С. Неклассическое воспитание/ О.С.Газман. - М.: МИРОС, 2002. - 296 с.
- 49.Галажинский, Э.В. Самореализация личности: системный взгляд/ Э.В. Галажинский; под ред. Г.В.Залевского. -Томск: Изд-во ТГУ,1999.- 154с.
- 50.Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования/ И.Р.Гальперин.- М.: Едиториал УРСС, 2004. -144с.
- 51.Герасимов, Г.И. Гуманитарность и гуманитаризация образования/ Г.И.Герасимов// Гуманитарий Юга России. -2012. -№1. -С.129-139.
- 52.Гинзбург, М.Р. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей/ М.Р. Гинзбург . -М.: Просвещение, 1981.- 265 с.
- 53.Глазунова, О.И. Лонгитюдное исследование детского развития в школе мыследеятельностной педагогики/ О.И.Глазунова// Психологическая наука и образование. -2006. -№ 1. -С. 30–41.
- 54.Глазунова, О.И. Развитие способности понимания в метапредметном обучении/ О.И.Глазунова. - М.: Пушкинское слово, 2003.- С. 101-113.
- 55.Городецкая, Е.Я., Трубникова, Э.И. Гуманитаризация технического образования как педагогическая проблема/ Е.Я.Городецкая, Э.И.Трубникова //Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. - 2010. -№1. -С.5-7.
56. Григорьев, Д.С. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя/ Д.С.Григорьев. -М.: Просвещение, 2010. - 223с.
- 57.Громыко, Ю.В. ВЕК МЕТА: Современные деятельностные представления о социальной практике и общественном развитии/ Ю.В.Громыко. -М., 2006. - 504с.
- 58.Громыко, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика: Теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства / Ю.В.Громыко. - Минск: Технопринт, 2000.376с.
- 59.Гуревич, П.С. Философия культуры/ П.С.гуревич. -М.: Изд-во NOTA VENE, 2001.-352с.

60. Гуссерль, Э. Идеи чистой феноменологии и феноменологической философии/ Э. Гуссерль. - М.: Лабиринт, 1994. - 110 с.
61. Гуссерль, Э. Феноменология внутреннего сознания времени. Собрание сочинений. Т.1. / Э. Гуссерль. - М.: 1994. - 162 с.
62. Гуссерль, Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология/ Э. Гуссерль // Вопросы философии. - 1992. - №7.
63. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования/ В.В. Давыдов. - М.: Педагогика, 1986. - 240 с.
64. Дагбаева, Н.Ж. Экологическое образование школьников в условиях изменения социоприродной среды: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ Дагбаева Нина Жамсоевна. - У-У., 2004. - 48 с.
65. Данилова, О.В. Формирование гуманитарной культуры учащихся в эпоху современных глобальных перемен/ О.В. Данилова // Сибирский педагогический журнал. - 2007. - №3. - С. 249-254.
66. Данилова, О.В. Формирование гуманитарной культуры учащихся и студентов в эпоху глобализации/ О.В. Данилова // Дискуссия. - 2013. - №11. - С. 84-87.
67. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования/ А.Я. Данилюк. - Ростов-н/Д.: 2000. - 440 с.
68. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики/ М.Н. Скаткин. - М.: Просвещение, 1982. - 319 с.
69. Дильтей, В. Структура исторического мира в науках о духе. Перевод по изданию: Dilthey W. Gesammelte Schriften. VII. Bd. Stuttgart, Göttingen. 1992. S. 228-246.
70. Дильтей, В. наброски к критике исторического разума/ В. Дильтей // Вопросы философии. - 1988. - №4. - С. 135-152.
71. Днепров, Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: Опыт и уроки / Д.А. Днепров. 2-е изд., доп. - М.: Мариос, 2011. - 472 с.

72. Днепро́в, Э.Д., Пивоваров В.М. и др. Концепция общего среднего образования [Электронный ресурс]/ Э.Д.Днепро́в, В.М.Пивоваров и др. Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/docs/conception_of_general_education_1988.pdf.
73. Доманский, В.А. Литература и культура. Культурологический подход к изучению словесности в школе: методическое пособие для учителей-словесников/ В.А.Доманский. -Т.: Томск. гос. ун-т, 2002. - 368с.
74. Дугарова, Т.Ц. Особенности этнического самосознания подростков бурят в современных условиях: автореф. канд. психол. наук: 19.00.07/Дугарова Туяна Цыреновна. -М, 1999. - 200 с.
75. Евдокимова, Е.Г. Педагогический контекст смыслообразования/ Е.Г. Евдокимова // Изв. Саратов. ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. Вып.4. Т.14. -2014. - С.95-99.
76. Ермаков, П.Н., Абакумова, И.В. Смысловая динамика в контексте концептуальной интегративной модели смыслообразования/ П.Н.Ермаков, И.В.Абакумов// Психологические проблемы смысла жизни и акме. Материалы XII симпозиума. - М.: ПИ РАО, 2007. - С.20-22.
77. Ермолич, С.Я. Методологические предпосылки формирования ценностных ориентаций у подростков / С.Я.Ермолич// Пазашкольное выхаванне. -2007. - №9.- С. 23–27.
78. Жукова, Е.Д. Сущность гуманитарной культуры личности/ Е.Д.Жукова// Образование и наука.- 2014.- №8. -С.92-105.
79. Журавлёва, О.Н. Методология обновления содержания школьного учебника на основе принципа гуманитарности [Электронный ресурс] / О.Н.Журавлёва. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/.../metodologiya-obnovleniya-soderzhaniya-sovremennogo-shkolnog...>
80. Журавлёва, О.Н., Полякова, Т.Н. Гуманитарность как методологический принцип обновления содержания современного образования/ О.Н.Журавлёва, Т.Н.Полякова// Человек и образование. -2009. -№1 (18). -С.9-13.

81. Закирова, А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: авторский курс лекций: учебное пособие / А.Ф. Закирова. -Т: Изд-во ТюмГУ, 2011. -324 с.
82. Запесоцкий, А.С. Какого человека должна сформировать сегодня система образования?/ А.С. Запесоцкий// Высшее образование в России.-2003. -№3.С.45-52.
83. Зверев, И.Д., Максимова, В.Н. Межпредметные связи в современной школе/ И.Д. Зверев, В.Н. Максимова.- М,1981. -С.57.
84. Зинченко, В.П. Живое знание: психологическая педагогика/ В.П. Зинченко. -2-е изд. испр. и доп. – С., 1998.- 296 с.
85. Знаков, В.В. Понимание как проблема психологии мышления/ В.В. Зинченко// Вопросы психологии. -1991.- №1.-С.18-26.
86. Ильин, Е.Н. Рождение урока/ Е.Н. Ильин. -М.: Педагогика, 1986.
87. Ильин, Е.Н. Путь к ученику/ Е.Н. Ильин. М.: Просвещение, 1986.
88. Инновационный технологический пакет перехода от школы знаний, умений и навыков к школе способностей/ О.И. Глазунова, Е.Ю. Иванова. -М.: Пушкинский институт, 2009. -200с.
89. Исаев, Е.И., Слободчиков, В.И. Психология образования человека/ Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. -М.: ПСТГУ, 2014.- 432с.
90. Каган, М.С. И вновь о сущности человека/ М.С. Каган// Отчуждение человека в перспективе глобализации мира: сб.ст. - СПб.: Петрополис, 2001. - С.48-67.
91. Каган, М.С. Общее представление о культуре / М.С. Каган // Введение в культурологию: Курс лекций. - СПб., 2003. - С.6-14
92. Кагермазова, Л.Ц. Смысловые коммуникации в учебном процессе: теория и технологии направленной трансляции смыслов в обучении: автореф. дис.... д-ра психол. Наук/ кагермазова Лаура Цраевна. -Р/н/Д, 2009.- 45 с.
93. Камю, А. Бунтующий человек/ А. Камю // Философия. Политика. Искусство. - М.: Политиздат, 1990. -415 с. -
94. Кант, И. Антропология с практической точки зрения/ И. Кант//В 6т.Т.6. -М., 1966.- 357с.

95. Каракозов, Р.Р. Процесс смыслообразования при чтении художественной литературы / Р.Р.Каракозов // Вопросы психологии. -1987. -№ 2. -С. 122-128.
96. Каракозов, Р.Р. Процесс смыслообразования при чтении художественной литературы / Р.Р.Каракозов // Вопросы психологии. -1987. -№ 2. -С. 128-133.
97. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики/ А.В.Карпов // Психологический журнал. -2003. -№ 5.- С. 45-57.
98. Каспржак, А.Г. Три источника и три составные части российского гимназического образования/ А.Г.Каспржак // Вопросы образования. -2010. -№1. -С.281-299.
99. Касьян, А.А. Гуманитаризация образования: некоторые теоретические предпосылки/ А.А.Касьян // Гуманизация педагогического процесса в современной средней школе. -М.: БГУ, 2010. -335с.
100. Кирсанов, А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема/ А.А.Кирсанов. - Казань, 1982.
101. Клименко, Т.К. Теоретические основы становления будущего учителя в инновационном образовании/ Т.К.Клименко. -Ч.: изд-во ЗабГПУ, 1999. -214 с.
102. Колесникова, И.А, Слостёнин, В.А. Воспитательная деятельность педагога/ И.А.Колесникова, В.А.Слостёнин. - М.: Академия, 2005. -336с.
103. Кон, И.С. Психология ранней юности/ И.С.Кон. -М.: Просвещение, 1989. - 256с.
104. Копылова Е.А. Учебный диалог как фактор смыслообразования в процессе обучения старших школьников: автореф. дис...канд.пед.наук: 13.00.01/ Копылова Екатерина Александровна. -Тюмень, 2011. -24с.
105. Копылова, Е.А. Диалоговые стратегии как фактор смыслообразования в дидактическом взаимодействии / Е.А.Копылова// Образование и наука. -2011. - №1 (80). -С.102-111.
106. Кордуэлл, М. Психология. А - Я: Словарь-справочник / Пер. с англ. К. С. Ткаченко/ М.Кордуэлл. - М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. -448 с.

107. Крылова, Н.Б. Как обеспечить качество школьной жизни, или Школьный уклад: повышение качества жизни школы/ Н.Б.Крылова// Директор школы. - 2010. -№6. -С.87-101.
108. Крылова, Н.Б. Культурология образования/ Н.Б.Крылова. -М.: Народное образование, 2000. -272 с.
109. Кузнецова, Т.Ф. Философия, философская культура и гуманитаризация высшего образования/ Т.Ф.Кузнецова// Знание. Понимание. Умение. -2005. -№1. -С.22-28.
110. Кульневич, С.В., Бондаревская, Е.В.. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания/ С.В.Кульневич, Е.В.Бондаревская. - М.- Р/н / Д: Учитель, 1999. -560 с.
111. Кулюткин, Ю.Н., Бездухов, В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя/ Ю.Н.Кулюткин, В.П.Бездухов. -С.: СамГПУ, 2002. - 400 с.
112. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд./ А.Н.Леонтьев. -М.: Политиздат, 1977. -304с.
113. Леонтьев, А.Н. О некоторых психологических вопросах сознательности учения/ А.Н.Леонтьев [Электронный ресурс]. - Советская педагогика, 1946. - № 1-2, -С. 65-72. Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/hre/hre-0052.htm>.
114. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. Психология эмоций / А.Н.Леонтьев; под ред. В.К Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. -М., 1984. -С. 162–171.
115. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности/ Д.А.Леонтьев. 2-е, испр.изд.- М.: Смысл, 2003. -487с.
116. Леонтьев, Д. А. Методика предельных смыслов (МПС): метод. рук-во/ Д.А.леонтьев. -М., 1999. -69 с.
117. Лихачёв, Д.С. Гомосфера — термин наших дней/ Д.С.Лихачёв // Огонек. -1984. -№ 36. -С.17–19.
118. Лосский, Н.О. История русской философии/ Н.О.Лосский. -М.: Советский писатель, 1991. -482 с.

119. Лотман, Ю.М. Семиосфера/ Ю.М.Лотман. - СПб: Искусство, 2000. -704 с.
120. Лысенкова, С.Н. Когда легко учиться/ С.Н.Лысенкова.- М.: 1990. -176с.
121. Маланов, И.А. Опыт регионализации содержания вузовского образования/ И.А.Маланов// Вестник БГУ. -2010. -№1. -С.95-98.
122. Маланов, И.А. Развитие регионального образовательного пространства в контексте цивилизационного подхода: дис. ...д-ра пед.наук: 13.00.01/ Маланов Иннокентий Александрович. -У-У., 2012. -418с.
123. Маниковская, О.В., Ахметова, М.Н. Факторы становления субъектности учащихся в диалоговых отношениях обучения литературе/О.В.Маниковская, М.Н.Ахметова //Сибирский педагогический журнал.- 2009. -№ 2.- С. 228-239.
124. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании/ Ю.С.Мануйлов. -М.-Н/ Новг., 2002. -С. 126.
125. Марголис, А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров/ А.А.Марголис [Электронный ресурс]// Психологическая наука и образование. 2014.№2. Режим доступа: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml>.
126. Марчукова, С.М. Изучение истории науки как средство гуманитаризации естественнонаучного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Марчукова Светлана Марковна. - Санкт-Петербург, 1996. -18 с.
127. Матюшкин, А.В. Проблемы интерпретации литературного художественного текста: учебное пособие/ А.В.Матюшкин. -Петрозаводск: изд-во КГПУ, 2007.-190 с.
128. Мейдер, В.А.Концепция гуманизации и гуманитаризации образования: сущность, направления. Проблемы: Препринт. В.: Изд-во Волг. ун-та, 1998. 60с.
129. Меняйлова, Т.А. Формирование качеств личности человека культуры у школьников на основе реализации культурологического подхода: автореф....дис. канд. пед.наук: 13.00.01/ Меняйлова Татьяна Александровна. - Новокузнецк, 2008. -24с.

130. Метапредметный подход в общем образовании: вопросы реализации: сборник статей. Под ред. Н.Ц.Шойдоковой. -У-У: НоваПринт, 2014. -152с.
131. Мещеряков, Б.Г., Зинченко, В.П.. Большой психологический словарь / Б.Г.Мещеряков, В.П.Зинченко.- СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. -672 с
132. Миронова, Е.П. Развитие гуманитарной культуры студентов в процессе изучения математики: автореф....дис. канд. пед.наук: 13.00.01/ Миронова Екатерина Пурбуевна. -У-У, 2014.- 25с.
133. Михайлов, А.А. Вместо введения/ А.А.Меняйлов// Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет. -М.: Гнозис, 1993. -С. 7-12.
134. Монахова, Г.А. Образование как рабочее поле интеграции/ Г.А.Монахова// Педагогика. -1997. -№5.
135. Национальная доктрина образования Российской Федерации на период до 2025 года: Постановление Правительства РФ от 4 октября 2000 года № 751.
136. Немов, Р.С. Психологический словарь/ Р.С.Немов. -М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. -560 с.
137. Никандров, Н.Д. Проблема ценностей в подготовке учителя/ Н.Д.никандров//Магистер.-1995.- №6.-С.34-41.
138. Никишина, И.В. Инновационная деятельность современного педагога в системе общешкольной методической работы/ И.В.Никишина. -В.: Учитель, 2008.- 76с.
139. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе/ А.М.Новиков// Парадоксы наследия, векторы развития. -М.: Эгвес, 2000. -272 с.
140. Новикова, Л. И. Детский коллектив как социально-педагогическая система/ Л.И.Новикова // Теоретические проблемы воспитательного коллектива. -Тарту, 1975. -С. 48–57.
141. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка/ С.И.Ожегов; под ред. Л.И.Скворцова. -М.: Оникс, 2010. -736 с.
142. Основы естественного права согласно принципам наукоучения. -М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация».-392с.

143. Остапенко, А.А. Настоящность событий и «понарошечность» мероприятий в воспитании// Новые ценности образования. 2010.№1 (43) С.14-22.
144. Павлова, Г.А. Гуманитаризация содержания естественнонаучного образования как условие развития ценностных отношений учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Павлова Галина Алексеевна. -Санкт-Петербург, 2002. -28 с.
145. Пелипенко, А.А. Рождение смысла/ А.А.Пелипенко // Мир психологии. - 2001. -№2. -С.20-26.
146. Пелипенко, А.А. Смыслогенез и структуры сознания (культурологический подход)/ А.А.Пелипенко// Мир психологии. -1999. -№1. - С.141-146.
147. Племенюк, М.Г. Проблема понимания в педагогической науке [Электронный ресурс] / М.Г.Племенюк. Режим доступа: <http://www.lib.herzen.spb.ru/>
148. Плигин, А.А. Личностно-ориентированное образование. История и практика/ А.А.Плигин. -М.: Профит Стайл, 2007. -432 с.
149. Поздеева, С.И. Начальная школа- пространство совместной деятельности/ С.И.Поздеева // Вестник ТГПУ. -2003. -№2. -С.58-67.
150. Половкова, М.В. ЗФО – ход на освоение мыследеятельностного содержания образования [Электронный ресурс] / М.В.Половкова. Режим доступа: <http://www.eduscen.ru/?q=taxonomy/term/353>
151. Половкова, М.В. Становление педагогического профессионализма на основе идей развивающего обучения В.В.Давыдова и мыследеятельностной педагогики [Электронный ресурс] / М.В.Половкова. // Психологическая наука и образование. 2010. № 4. Режим доступа: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n4/Polovkova.shtml.
152. Попов, А.А. Событие как единица образовательного проектирования/ А.А.Попов// Новые ценности образования. - 2010. -№1 (43). -С.48-51.
153. Предеина, Е.В. Формирование социально-профессионального самоопределения старшеклассников в условиях гуманитаризации образования:

- автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Предеина Елена Владимировна. - Новокузнецк, 2003. -24 с.
154. Прозументова, Г.Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания и исследовательской деятельности педагогов школы / Г.Н.Прозументова. -Томск, 1994. -41 с.
155. Пузанкова, Е.Н, Бочкова, Н.В. Современная педагогическая интеграция, её характеристики/ Е.Н.Пузанкова, Н.В.Бочкова //Образование и общество. - 2009.-№1.-С.9-13.
156. Рабунский, Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников/ Е.С.Рабунский. -М.: Педагогика, 1975.
157. Разработка и апробация мониторинга развития способностей учащихся на основе мыследеятельностного подхода/ Е.А.Васягина, А.Е.Мешков. -М.: НИПКЦ Восход-А, 2008. -136с.
158. Рассел, Б. Об обозначении. Авторский сборник. Серия: Пути философии / The Ways of Philosophy/ Б.Рассел; В.Суровцев, В.Целищев. - Новосибирск: Сиб. универ. изд., 2009. - 272 с.
159. Рогова, А.В. Идеи воспитания человека культуры в отечественной философско-педагогической мысли России и русского зарубежья: вторая половина XIX- первая половина XX вв: дисс. ... д-ра пед.наук: 13.00.01/ Рогова Антонина Викторовна .-СПб., 2004. -393с.
160. Рогова, А.В. Современные акценты историко-педагогической подготовки будущих специалистов в области образования/ А.В.Рогова // Отечественная и зарубежная педагогика. -М., 2013. -№ 1 (10). -С.97 – 104.
161. Ромаева, Н.Б. Развитие гуманистической педагогики России: середина XIX-XXвв.: автореф. дис...д-ра пед.наук.: 13.00.01/ Ромаева Наталья Борисовна. -Пятигорск, 2004. -37с.
162. Розов, Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии/ Н.С.Розов. -Н.: Изд-во Новосиб. ун-та,1998. -292 с.

163. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии/ С.Л.Рубинштейн. -М., Педагогика. -1973. -424с.
164. Рудакова, И.А. Современные дидактические методы: смыслообразование в учебном процессе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук:13.00.01/ Рудакова Ирина Алексеевна. -Ростов н/Д, 2006. 45с.
165. Савельева, Н.Н. Развитие гуманитарной культуры студентов университета: автореф. дис....канд. пед. наук/ Савельева Нелли Николаевна. -Омск, 2005. -27 с.
166. Савенкова, Л.Г. Гуманитаризация образования – базовое условие развития современной школы/ Л.Г.Савенкова// Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения: сб. науч. трудов по итогам междунар. науч.-практ. конф. - Екатеринбург., 2015. -№2. -108с.
167. Савченко, А.Б. Коммуникативные стратегии преподавателей как фактор инициации смыслообразования студентов/ А.Б.Савченко// Российский психологический журнал. -Т. 9. -2012. -№ 1. -С. 61-67.
168. Сайко, Э.В. Смысл как отношение к действительности и его определение как социокультурной реальности/ Э.В.Сайко//Мир психологии. -2001. -№2. -С.3-13.
169. Сартр, Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм/ Ж.-П.Сартр // Сумерки богов. -М., 1989 .-С.319-344.
170. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ Ю.В.Сенько.- М.: Академия, 2000. -240 с.
171. Сенько, Ю.В. Педагогическое образование как гуманитарный феномен/ Ю.В.Сенько// Изв. Алт. гос. ун-та. -1999. -№4. -С.65-73.
172. Сенько, Ю.В., Фроловская, М.Н. Педагогика понимания/ Ю.В.Сенько, М.Н.Фроловская. -М.: Дрофа, 2007. -192с.
173. Сергеев, Д.В. Исследование смысла в истории русской философии/ Д.В.Сергеев// Н.Н. Страхов и русская культура XIX – XX вв.: к 180-летию со

- дня рождения: материалы междунар. науч. конф. -Белгород: ИПЦ «Политерра», 2008. -С. 138 – 143.
174. Сердюк, Н.В. Введение в педагогическую герменевтику для правоохранительных органов: Монография/ Н.В.Сердюк. -М.: Спутник+. 2006. -124с.
175. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы. Монография [Электронный ресурс]/ В.В.Сериков. -М., 1998. -182с. Режим доступа:http://www.bim-bad.ru/docs/serikov_education_of_personality.pdf
176. Сериков, Г.Н. Педагогика. Книга 1: Объект исследований/ Г.Н.Сериков. - М.: Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2005. -440 с.
177. Серый, А.В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов/ А.В.Сериков. -К.: Кузбассвузиздат, 2002. -186 с.
178. Сластёнин, В.А. Гуманистическая парадигма педагогического образования/ В.А.Сластёнин // Магистр. -1994. -№6. -С.3-8.
179. Слободчиков, В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека/ В.И.Слободчиков // Вопросы психологии. -1986. -№6.
180. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учеб.пособие для вузов/ В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. -М.: школа-Пресс, 1995. -384с.
181. Слободчиков, В. И. Очерки психологии образования [Электронный ресурс]/ В.И.Слободчиков. -Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. -270с. Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/SOp0-2005/SOP-001.HTM>.
182. Словарь новых слов русского языка (середина 50-х - середина 80 -х годов) Под ред.Н.З.Котеловой. -СПб., 1995. -876с.
183. Сманцер, А.П. Гуманизация педагогического процесса в современной средней школе/ А.П.Сманцер. -Минск: БГУ, 2010. -335с.
184. Соболева, М.Е. Философская герменевтика: понятия и позиции/ М.Е.Соболева. -М.: Академический проект, 2013. -147с.
185. Соловьёв, В.С. Оправдание добра /В.С.Соловьёв; отв. ред. О. А. Платонов. -М.: Институт русской цивилизации, Алгоритм, 2012. -656 с.

186. Сонин, В.А., Шлионский, Л.М. Классики мировой психологии. Биографический энциклопедический словарь/ В.А.Сонин, Л.М.Шлионский. - СПб.: Речь, 2001. -С.264-265.
187. Солонин, Ю.Н. Проблема целостности в гуманитарном знании/ Ю.Н.Солонин.-М: Этносоциум, 2013. -166с.
188. Спиридонова, Е.П. Феномен смысла в формировании картины мира: дис. ...канд. философ.наук: 19.00.01/ Спиридонова Евгения Павловна. -С., 2002. - 163с.
189. Степанов, П.В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе/ П.В.Степанов. -М.: Академия: АПКИПРО, 2003. -82 с.
190. Стёпин, В.С. Новая философская энциклопедия. В 4 т.т./ В.С.Стёпин. - М.: Мысль, 2001.
191. Сулейманова, З.Г. Гуманитаризация образования – веление времени/ З.Г.Сулейманова// Вестник БГАУ. -2007. -№10.- С.65-66.
192. Сулима, И.И. Герменевтика и понимающие подходы в гуманизации образования: автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11/ Сулима Игорь иванович. -Н. Новг., 1996. -27с.
193. Сулима, И.И. Гуманитарные принципы организации образовательного процесса/ И.И.Сулима. - Вестник Нижегород. ун-та, 2014. -№6.-С.178-182.
194. Сухомлинский, В.А. Мудрая власть коллектива/ В.А.Сухомлинский. -М.: Молодая гвардия, 1975. -240с.
195. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям/ В.А.Сухомлинский. -Киев, 1971. -244с.
196. Тихомандрицкая, О.А. Методика изучения структуры ценностей Шварца. Адаптация О.А.Тихомандрицкой// Психология общения. Энциклопедический словарь. Под ред. А.А.Бодалева. -М.: Изд-во Когито-Центр, 2011. -С. 458–458.
197. Трубецкой, Е.Н. Смысл жизни / Е.Н.Трубецкой; сост. и отв. ред. О. А. Платонов. -М.: Институт русской цивилизации, 2011. -656 с.
198. Тульчинский, Г.Л. Смысл и гуманитарное знание/Г.Л.Тульчинский// Проблема смысла в науках о человеке. -М.: Смысл, 2005. - С. 7-26.

199. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения/ И.Э.Унт. - М.: Педагогика, 1990.
200. Федеральный государственный стандарт основного общего образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010г. №1897: с изм. и доп. от 31.12.2015г.[Электронный ресурс]. 41с. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/543>.
201. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Режим доступа: [http:// www.consultant.ru/ document/ cons_ doc_ LAW_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)
202. Философия техники и инженерной деятельности: учеб. пособие. -Уфа: Изд-во УГНТУ, 2008.-109 с.
203. Философский энциклопедический словарь.- М.,1983.-С.130.
204. Франк, С. Смысл жизни/ С.Франк// Жизнь с Богом. -Брюссель, 1976. - 171с.
205. Фреге, Г. Смысл и денотат/Г.Фреге // Семиотика и информатика. Вып. 8. - М.:ВИНИТИ, 1977. -С. 181- 200.
206. Фроловская, М.Н.. Гуманитарное основание профессиональной культуры педагога: монография/ М.Н.Фроловская. -Б.: Изд-во АлтГУ, 2011. -256 с.
207. Хайдеггер, М. Бытие и время/ М.Хайдеггер. -М.: Ad Marginem, 1997. - 452с.
208. Хайдеггер, М. Бытие и время. Статьи и выступления/ М.Хайдеггер. – М:Республика, 1993.- 447с.
209. Хомутцов, С.В. Проблема гуманитаризации и гуманизации в современном российском образовании/ С.В.Хомутцов// Философия образования. -2008. -№3(24). -С.74.
210. Хомутцова Н.А. Гуманитаризация школьного естественнонаучного образования: теория и практика: монография/ Н.А.Хомутцова. -Б.: АлтГПУ, 2016.-151с.

211. Хуторской, А.В. Метапредметный подход в обучении/ А.В.Хуторской. - М.: Эйдос, 2012. -73с.
212. Через гуманизацию и демократизацию к новому качеству образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://elib.gnpbu.ru /text/vsesoyuzny-syezd-rabotnikov-narodnogo-obrazovaniya_1990/](http://elib.gnpbu.ru/text/vsesoyuzny-syezd-rabotnikov-narodnogo-obrazovaniya_1990/)
213. Шабалина, М.Р. Педагогические условия повышения академической успешности студентов: автореф. дисс...канд.пед.наук: 13.00.01/ Шабалина. Марина Робертовна. -Москва, МГПУ, 2010. -26с.
214. Шадриков, В.Д. Индивидуализация содержания образования/ В.Д.шадриков // Школьные технологии. -2000. -№3.-С. 72-83.
215. Шеина, Л.П. Педагогические условия гуманитаризации процесса школьного образования: дис. ...канд. пед.наук: 13.00.01/ Шеина Любовь Петровна. -Уфа, 2000. -205с.
216. Шиянов, Е.Н. Развитие, социализация и воспитание личности: гуманистическая парадигма/ Е.Н.Шиянов. -С.: СКСИ, 2007. -487с.
217. Шустова, И.Ю. Детско-взрослая общность как условие становления ценностно-смысловой ориентации ребёнка/ И.Ю.Шустова. Вестн. ПСТГУ. - 2013. -№1 (28).- С. 51–61.
218. Щедровицкий, Г.П. Схема мыследеятельности – системно структурное строение, смысл и содержание /Г.П.Щедровицкий [Электронный ресурс]. -М., 1987. Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/rus/57>
219. Щуркова, Н.Е., Осинская, Л.М. Образ жизни школьника как объект гуманистического воспитания в процессе профессиональной подготовки педагога/ Н.Е.Щуркова, Л.М.Осинская. Сибирский педагогический журнал. - 2006. -№1.-С.137-152.
220. Эрдынеева, К.Г. Образовательная среда ВУЗа как объект гуманитарной экспертизы/ К.Г.Эрдынеева. Гуманитарный вектор. -2012. -№1. -С.82-90.
221. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе/ И.С.Якиманская. -М.: Сентябрь, 1996. -96с.

222. Якиманская, И.С. Развивающее обучение/ И.С.Якиманская. -М.: Педагогика, 1979. -144 с.
223. Якиманская, И.С. Образовательная среда учреждений, с различным успехом внедряющих новые государственные образовательные стандарты/ И.С.Якиманская // Мир науки, культуры, образования. -2014. -№3. -С.269-271.

Муниципальное бюджетное учреждение общеобразовательная
школа интернат «Агинская окружная гимназия-интернат»

687000, Забайкальский край, п. Агинское, ул. Бадмажабэ, 2

Тел/факс (30239)35041, E-mail:gimn.abao@mail.ru, <http://gimnaga.ru>

ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ

**Деятельностное содержание образования
как фактор формирования метапредметных
умений и навыков учащихся**

Паспорт проекта

Наименование проекта: Деятельностное содержание образования как фактор формирования метапредметных умений и навыков учащихся.

Цель проекта: определение деятельностных основ содержания образования, направленного на формирование метапредметных умений и навыков учащихся.

Задачи на 2012г:

На организационно - функциональном уровне

1. Разработка локальных актов, регламентирующих деятельность по реализации инновационного проекта в АОГИ.
2. Разработка нормативно-правовой базы дистанционной школы сети мыследеятельностной педагогики.

На содержательно - деятельностном уровне

1. Формирование научной основы реализации принципов мыследеятельностной педагогики.
2. Отбор и обновление содержания образования в контексте метапредметного подхода:
 - определение деятельностных единиц содержания в предметной области;
 - сценарирование учебных занятий (1 занятие по каждому методическому объединению);
 - разработка образовательной программы метапредмета «Знак».
3. Определение индикаторов, критериев и диагностических методик формирования метапредметных умений и навыков учащихся.

Сроки реализации: 2012-2016гг

Ожидаемые результаты:

1. Локальные акты, регламентирующие деятельность по реализации инновационного проекта в АОГИ.
2. Каталог образовательных ресурсов по мыследеятельностной педагогике, включающий литературу по заявленной тематике, описание особенностей метапредметного подхода, тезаурус, статьи педагогов АОГИ по реализации принципов мыследеятельностной педагогики.
3. Деятельностные единицы содержания в каждой предметной области.
4. Сценарии учебных занятий.
5. Образовательные программы метапредмета «Знак», метапредметных курсов, «Программа формирования УУД в Агинской окружной гимназии-интернате».
6. Индикаторы, критерии и диагностические методики формирования метапредметных умений и навыков учащихся.
7. Нормативно-правовая база дистанционной школы сети мыследеятельностной педагогики.

I.Обоснование актуальности проблемы

Одним из стратегических направлений развития российского образования в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» является «переход на

современные образовательные стандарты»¹, которые призваны реализовать развивающий потенциал общего среднего образования. Сегодня важно не столько дать ребенку как можно больший багаж знаний, сколько обеспечить его общекультурное, личностное и познавательное развитие, вооружить таким умением, как умение учиться, воспитать человека, который может легко адаптироваться к изменяющимся социальным условиям.

Введение новых стандартов приводит к необходимости быстрого освоения новых методов преподавания, поскольку традиционная система не позволяет в полной мере реализовать предъявляемые требования. Передача и запоминание информации, выполнение стандартных алгоритмических операций не приводят к достижению метапредметных результатов, требования к которым обозначены в ФГОС второго поколения. Поэтому особую актуальность приобретает проблема поиска эффективных стратегий и тактик реализации ФГОС.

Для достижения метапредметных результатов необходимы новые методы и приёмы, новое содержание образования, однако, определение категорий «метапредмет», «метапредметность» и других смежных понятий сегодня не имеют однозначного определения. В настоящее время существует ряд исследований, касающихся данной проблематики, которые отражены в трудах Ю.В.Громыко, Н.В.Громыко, А.В. Хуторского, А.Г.Асмолова, А.Ю.Губанова и др. Смыслообразующим ядром исследований по метапредметному подходу обозначается мыследеятельностная педагогика, которая, по мнению Ю.В. Громыко, «является одним из ведущих отечественных подходов к построению нового содержания образования»². В рамках мыследеятельностной педагогики разработана и апробирована целая серия курсов, нацеленных на формирование теоретического мышления у школьников. Центральным звеном здесь являются метапредметы.

По мнению Ю.В.Громыко, «метапредметы – это предметы нетрадиционного цикла. В ходе движения в метапредмете ребёнок осваивает сразу два типа содержания – содержание предметной области и деятельность».³ Ю.В. Громыко и его последователи выделяют отдельные метапредметы «Знак», «Проблема», «Задача», «Значение» и т.д.

В работах А.В. Хуторского «учебный метапредмет, а также метапредметные темы строятся вокруг фундаментальных образовательных объектов. Такими объектами являются, например, число, время, алгоритм, буква и т.д.»⁴ Соответственно выделяются метапредметы «Число», «Буква», «Время» и др.

В новом Федеральном государственном образовательном стандарте метапредметные результаты образовательной деятельности определяются как «способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов»⁵.

Подобное неоднозначное определение сущности принципов метапредметного подхода высветило ряд проблем: способы обновления содержания образования в контексте метапредметного подхода, поиск механизмов формирования метапредметных умений и навыков учащихся, разработка инструментария для оценивания метапредметных результатов. Поиск путей решения данных проблем и обусловил выбор темы данного инновационного проекта – «Деятельностное содержание образования как фактор формирования метапредметных умений и навыков учащихся».

II. Цели и задачи проекта

¹ Национальная образовательная инициатива "Наша новая школа". – [Электронный ресурс] URL: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/>.

² Мыследеятельностная педагогика./ Под ред. Ю.В.Громыко. –Мн.: 2000.- с.5

³ Метапредметы. - [Электронный ресурс] URL: <http://mdp-net.ru/meta.php>.

⁴ Метапредметный подход в новых образовательных стандартах: вопросы реализации. - [Электронный ресурс] URL:<http://eidoss.ru>

⁵ Проект ФГОС. - [Электронный ресурс] URL: http://mon.gov.ru/pro/fgos/oob2/pr_ooo.pdf.

Цель проекта: определение деятельностных основ содержания образования, направленного на формирование метапредметных умений и навыков учащихся.

Задачи на 2012г:

На организационно - функциональном уровне

1. Разработка локальных актов, регламентирующих деятельность по реализации инновационного проекта в АОГИ.
2. Разработка нормативно-правовой базы дистанционной школы сети мыследеятельностной педагогики.

На содержательно - деятельностном уровне

1. Формирование научной основы реализации принципов мыследеятельностной педагогики.
2. Отбор и обновление содержания образования в контексте метапредметного подхода:
 - определение деятельностных единиц содержания в предметной области;
 - сценирование учебных занятий (1 занятие по каждому методическому объединению);
 - разработка образовательной программы метапредмета «Знак».
3. Определение индикаторов, критериев и диагностических методик формирования метапредметных умений и навыков учащихся.

III. Анализ готовности Агинской окружной гимназии-интерната к реализации проекта

В настоящее время в Агинской окружной гимназии-интернате имеются необходимые для реализации данного проекта ресурсы.

Во-первых, исторический ресурс, под которым понимается отношение бурятского народа к образованию, который всегда выделял знания и образованность как одну из важнейших ценностей человека, а также традиции гимназического образования, как отдельного вида образовательного учреждения, основной целью которого является подготовка будущей интеллигенции, духовной и интеллектуальной элиты общества и государства.

Во-вторых, нормативно-правовой ресурс, который представлен документами федерального, регионального и локального уровней, определяет границы правового пространства деятельности гимназии-интерната, в том числе в инновационной деятельности.

В-третьих, организационный ресурс, включающий в себя такие структурные компоненты как: управляющий совет, педагогический совет, директор и его заместители, профсоюзный комитет, научно-методический совет, собрание трудового коллектива, окружной ресурсный центр по филологическому образованию, центр дистанционного образования, центр дополнительного образования детей, кафедра информационно-компьютерных технологий, методические объединения учителей-предметников, временные творческие группы учителей.

В-четвертых, кадровый ресурс, фиксирующий уровень квалификации, профессионализма педагогов, результативность работы педагогов, готовность учителей к реализации данного инновационного проекта.

В-пятых, социокультурный ресурс – взаимодействие гимназии-интерната с органами государственной и муниципальной власти, учреждениями социальной сферы, общественными объединениями и организациями.

В-шестых, финансовый ресурс. Реализация данного инновационного проекта не требует дополнительных финансовых затрат, будет осуществляться на основе текущих объемов финансирования.

В-седьмых, материально-технический ресурс. В связи с введением ФГОС нового поколения особое внимание уделяется выполнению требований к материально-техническому

обеспечению УВП в образовательном учреждении. Поэтому реализация данного проекта обеспечена материально-техническим ресурсом.

Предпосылками результативности реализации данного инновационного проекта в Агинской окружной гимназии-интернате являются следующие.

1. Специфика гимназического образования.

Готовность учителей гимназии к реализации данного проекта обусловлена спецификой гимназического образования, которое, по своей сути, является универсальным⁶. С 1999 года с момента создания гимназии проводилась целенаправленная работа по обеспечению универсального характера образования в Агинской окружной гимназии – интернате. Проведенная работа, освоенное поле обеспечения универсального содержания гимназического содержания позволяют сделать вывод о достаточной готовности педагогического коллектива к реализации проекта.

2. Опыт реализации инновационных проектов.

В гимназии наработан многолетний опыт реализации инновационных проектов. Так, с 1999 по 2009 год реализован проект по созданию модели гимназии, реализующей проект допрофессиональной подготовки будущих управленцев. Проведены все проектные мероприятия, диссеминация опыта проведена в форме межрегионального педагогического форума «Образование: лидерство и конкурентоспособность» (апрель 2008 г.), выпущена монография, подготовлена и защищена диссертация по формированию управленческих компетенций учащихся гимназии (на примере МОУ «Агинская окружная гимназия» (Батомункеева А.Д., 2010 г.). Экспертами (на всех этапах реализации проекта) отмечены актуальность, реалистичность, продуманность проекта, эффективность реализации проекта. В настоящее время данный проект реализуется в штатном режиме.

С 2005-2006 учебного года реализуется инновационный проект «Индивидуализация образования в Агинской окружной гимназии». Проведены все проектные мероприятия, обмен опытом проведен в форме межрегионального педагогического форума «Индивидуализация образования: проблемы и перспективы» (апрель 2009 г.), выпущена монография. В настоящее время подводятся аналитические процедуры, проектная идея также реализуется в штатном режиме.

Описанный выше опыт планомерной, системной реализации инновационных проектов и, в целом, работы образовательного учреждения и учителей в инновационном режиме также демонстрирует достаточную готовность гимназии, ее учителей к реализации очередного инновационного проекта.

Таким образом, имеющиеся ресурсы, опыт работы учителей в инновационном режиме позволяют констатировать готовность Агинской окружной гимназии-интерната к реализации данного инновационного проекта.

IV. Сроки реализации проекта

Реализация проекта делится на 4 этапа:

2012г. - подготовительный этап;

2012-2013 гг. - проектировочный этап;

2013-2015 гг.- экспериментальный этап;

2015-2016 гг - аналитический этап.

V. Проектные мероприятия

Сроки, этапы	Мероприятия	Продукт
2012 год Подготовительный	Разработка проекта (научное консультирование, прохождение экспертизы, обсуждение с	Инновационный проект, экспертное заключение, готовность педагогов АОГИ к реализации мероприятий

⁶ Современная гимназия: Взгляд теоретика и практика / Под ред. Е.С.Полат. – М., 2000. - с.8

этап	коллективом)	проекта.
	Разработка теоретических оснований метапредметного подхода в урочной деятельности	Тезаурус (включающий описание особенностей реализации метапредметного подхода)
	Проведение семинаров по вопросам реализации проекта	Проекты семинаров
	Определение деятельностных единиц содержания в предметной области	Деятельностные единицы содержания в предметной области.
	Разработка сценариев учебных занятий	Сценарии учебных занятий
	Разработка образовательной программы метапредмета «Знак»	Образовательная программа метапредмета «Знак»
	Разработка проекта Программы формирования УУД	Программа формирования УУД
	Разработка индикаторов, критериев и диагностических методик формирования личностных, метапредметных и предметных результатов	Индикаторы, критерии и диагностические методики формирования метапредметных умений и навыков учащихся
2012-2013 гг. Проектировочный этап	Апробация образовательной программы метапредмета «Знак»	Оценка результативности
	Разработка образовательных программ метапредметов «Знание», «Проблема», метапредметных курсов	ОП метапредметов «Знание», «Проблема», метапредметных курсов
	Проведение мониторинга формирования личностных, метапредметных и предметных результатов	Карта сформированности УУД, отчет о результатах мониторинга
	Организация КПК — Семинары для учителей — Курсовая подготовка: — 2 учителя в НИИ ИСРОО — Стажировка: — 2 учителя в школе сети мыследеятельностной педагогики	Повышение квалификации Программы семинаров
	Разработка локальных актов, регламентирующих инновационную деятельность АОГИ	Локальные акты, регламентирующие инновационную деятельность АОГИ
	Разработка нормативно-правовой базы дистанционной школы сети мыследеятельностной педагогики.	Нормативно-правовая база дистанционной школы
	Публикации учителей по проблематике проекта	Статьи учителей по проблематике проекта
2013-2015 гг. Экспериментальный	Апробация образовательных программ метапредметов «Знание», «Проблема»	Определение эффективности программ
	Экспертиза программ	Экспертное заключение

этап	Реализация Программы формирования УУД в экспериментальном режиме	Определение позитивных аспектов реализации Программы и рисков в её осуществлении
	Разработка образовательной программы метапредмета «Задача».	ОП метапредмета «Задача»
	Открытие дистанционной школы сети мыследеятельностной педагогики.	Дистанционная школа сети мыследеятельностной педагогики.
	Круглый стол по проблематике проекта	Решение и рекомендации круглого стола
	Разработка методических рекомендаций по реализации ФГОС второго поколения в контексте мыследеятельностной педагогики	Методические рекомендации по сценированию учебного занятия; разработке метапредметной образовательной программы
	Публикации учителей по проблематике проекта	Статьи, доклады
	Социологические исследования	Программа исследования, результаты исследования
2015-2016 г. Аналитический этап	Анализ эффективности реализации проекта	Оценка эффективности реализации проекта
	Проведение НПК по проблематике проекта	НПК, монография
	Обработка, анализ, архивирование результатов проекта	Описание реализованного проекта

VI. Ожидаемые результаты

По окончании реализации данного проекта ожидается получение следующих результатов:

1. Локальные акты, регламентирующие деятельность по реализации инновационного проекта в АОГИ.
2. Каталог образовательных ресурсов по мыследеятельностной педагогике, включающий литературу по заявленной тематике, описание особенностей метапредметного подхода, тезаурус, статьи педагогов АОГИ по реализации принципов мыследеятельностной педагогики.
3. Деятельностные единицы содержания в каждой предметной области.
4. Сценарии учебных занятий.
5. Образовательные программы метапредметов «Знак», «Знание», «Проблема», «Задача», метапредметных курсов, «Программа формирования УУД в Агинской окружной гимназии-интернате».
6. Индикаторы, критерии и диагностические методики формирования метапредметных умений и навыков учащихся.
7. Нормативно-правовая база дистанционной школы сети мыследеятельностной педагогики.

Основным критерием эффективности реализации инновационного проекта является обеспечение высокого качества выполнения Требований к результатам освоения основной образовательной программы в части результатов метапредметного уровня.

Глоссарий

Метапредмет – это учебный предмет нового типа, отличный от предметов традиционного цикла, в основе его лежит мыследеятельностный тип интеграции учебного материала. Метапредмет соединяет в себе идею предметности и одновременно НАДпредметности. «...в основу каждого предмета положена своеобразная мыследеятельностная вещь, которая в нём целенаправленно прорабатывается. В качестве подобных вещей нами были выделены: знание, знак, проблема, задача...» (Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика.-Минск,2000.-С.114-115).

Метапредмет – это не особый, деятельностный «срез» предмета, но именно основообразующая часть предмета. Такая основа связана с понятием «фундаментальный образовательный объект». Таким объектом являются, например, числа. Опыт изучения метапредметной роли числа накоплен в естественных науках, нумерологии, теологии, астрологии; эзотерика чисел, их особое место в мире привлекало внимание ученых со времен Пифагора. Набор фундаментальных образовательных объектов определяется для каждой области познаваемого бытия и представляет собой взаимосвязанную систему категорий, понятий, символов, явлений, проблем имеющих как реальное, так и идеальное воплощение. Фундаментальный образовательный объект общий для учащихся объект познания, который обеспечивает каждому из них личный результат его познания, а в конечном итоге - индивидуальную траекторию образования. Примеры метапредметов: “Числа”, “Буквы”, “Культура”, “Мироведение”(А.В.Хуторской)

Метапредметность – принцип интеграции содержания образования, как способ формирования теоретического мышления и универсальных способов деятельности обеспечивает формирование целостной картины мира в сознании ребёнка. Принцип метапредметности состоит в обучении школьников общим приемам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы, которые лежат над предметами, поверх предметов, но которые воспроизводятся при работе с любым предметным материалом. Например, это составление ментальных карт, деревьев понятий, кластеров, денотатные графы, схем «фишбоун» (рыбы косточки - технология «за и против»), различные техники графические модели знания, приемы сворачивания информации (конспект, таблица, схема) и пр. (Ю.В. Громыко).

Метапредметные результаты образовательной деятельности – способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов (из глоссария ФГОС <http://standart.edu.ru>)

Метапредметные результаты включают *освоенные обучающимися универсальные учебные действия* (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться (А.Г. Асмолов).

Метапредметный подход в образовании – подход, основанный на положениях мыследеятельностной педагогики. Метапредметный подход в образовании строится на рефлексии разных форм знания и методов работы с ними (Н.В. Громыко).

Метапредметный урок - это урок, целью которого является создание условий для активизации мыслительных процессов ребенка и для проведения анализа составляющих этого процесса. (Громыко Н.В.).

Метапредметный урок - это урок, на котором школьники учатся общим приемам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы, которые лежат над предметами, поверх предметов, но которые воспроизводятся при работе с любым предметным материалом (Громыко Ю.В.).

Метапредметный урок- это урок, целью которого является формирование ключевых компетенций: ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной, информационной, коммуникативной, социально-трудовой и компетенции личностного самосовершенствования (А.В.Хуторской).

Мыследействие — вид духовной активности, основанной на построении целевого замысла, организации способов продвижения в ситуации в соответствии с поставленными целями, последующий анализ эффективности способов работы. Может иметь коллективную и индивидуальную форму осуществления.

Мыследеятельностная педагогика — один из ведущих отечественных подходов к построению нового содержания образования, имеет корни в истории философской и методологической мысли. Во-первых, является продолжением исследований Георгия Петровича Щедровицкого (1929-1994), отстаивавшего идею приоритета деятельностного подхода, создателя схемы мыследеятельности. Сам термин «мыследеятельность» принадлежит Г.П.Щедровицкому. Второй корень «генеалогического древа» МД-педагогике — отечественная психологическая традиция в образовании, начиная с «зоны ближайшего развития» Льва Семёновича Выготского (1896-1934) и заканчивая теорией развивающего обучения Василия Васильевича Давыдова (1930-1998).

Мыследеятельностная педагогика направлена на формирование теоретического мышления и универсальных способов деятельности (Н.В.Громыко)

Мыследеятельность — наиболее конкретное на настоящий момент и развернутое представление об устройстве общественно-исторической практики, основанное на выделении культурно-исторических образцов, норм и средств ее осуществления и образующее единство осуществляющихся одновременно трех процессов: мышления, мыслекоммуникации, мыследействия. Мыследеятельность осуществляется в ситуации коллективом.

Мыслекоммуникация — процесс установления взаимопонимания в ситуации на основе обмена текстами представителями принципиально разных позиций. В том случае, если этих позиций две, мыслекоммуникация имеет форму диалога, если позиций больше — полилога.

Мышление — духовная активность, предметом которой является построение и преобразование идеального предмета, позволяющего выделять и рассматривать связи и отношения изучаемого объекта в изолированном, аналитическом виде и на основе синтетического (целостного) объединения различных знаниевых проекций объекта. Деятельность мышления осуществляется на основе специально создаваемых схем и знаков, которые позволяют вычленять в рассматриваемом объекте определенную сторону или аспект и замещать его знаком. Тем самым знак выступает как представитель данной стороны объекта и становится предметом преобразований (оперирования). Наряду с широко распространенным представлением об индивидуальном мыслительном акте все большее значение приобретают методы организации коллективного мышления.

Типы мыследеятельности — конструирование, проектирование, исследование, управление — имеют свои нормы и принципы мышления, коммуникации, мыследействия, ведущие типы интеллектуальной работы.

Фундаментальные образовательные объекты - узловые точки основных образовательных областей, благодаря которым существует реальная область познания и конструируется система знаний о них». Такими объектами являются, например, число, время, алгоритм, буква и т.д.

Эпистемология — философско-методологическая дисциплина о знаниях, их типах и разновидностях, о развитии формы знания, способах происхождения и употребления знаний, а также о методах построения знаниевых систем.

Рабочая программа метапредметного курса

Пояснительная записка к метапредметному курсу «Развитие способности понимания» в 5, 6, 7 классах

На современном этапе в обществе происходит кардинальный сдвиг в представлении о целях образования и путях их реализации. От признания «знаний, умений и навыков» как основных итогов образования, произошел сдвиг к пониманию обучения, воспитания как процесса подготовки личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире, востребованной на рынке труда, умеющей решать моральные проблемы межличностного и социального общения. Эти задачи отражаются в Федеральном государственном образовательном стандарте, который устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы: личностным, предметным, метапредметным.

Метапредметные результаты по новому стандарту включают освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории (по ФГОС).

Одним из ведущих отечественных подходов к построению нового содержания образования, реализации требований ФГОС является *мыследеятельностная педагогика*, позволяющая повышать качество образовательного процесса в целом через работу *со способностями* учащегося. **Способность** в мыследеятельностной педагогике - освоенный культурный способ мышления, осуществления той или иной деятельности, умение этот способ применять в разных предметных областях, в жизни, умение его переконструировать, учитывая ситуацию. Основными базовыми способностями являются *способности мышления* (понятийное мышление, моделирование, идеализация), *понимания, коммуникации, организации действия* (социального действия, самоопределения в проблемной форме, целеполагание, планирование), *рефлексии*.

Эти способности позволяют выполнять те виды работ, которые перечислены в метапредметных результатах ФГОС, то есть создают основу мыследеятельности и жизнедеятельности человека. И их формирование, развитие требует специальной организации деятельности и детей, и педагогов. В связи с этим в МБУ ОШИ «Агинская окружная гимназия-интернат», являющейся членом Ассоциации «мыследеятельностная педагогика – школе будущего», в учебный план введен метапредметный курс «Развитие способности понимания» в 5, 6, 7 классах. Программа курса создана на основе авторской программы под редакцией О.И. Глазуновой и включает разделы: «Пояснительная записка», «Метапредметное содержание образования», «Тематическое планирование», «Диагностика формирования способности понимания», «Список литературы».

Способность понимания является метапредметным результатом образования. Без понимания не может быть собственно активного познания, «переоткрытия» знаний, а может быть только усвоение их в «готовом» виде. Следовательно, способность понимания является ключевой в развитии познавательной деятельности учащихся, необходимым условием при работе с разными текстами. От уровня развития способности понимания различных явлений, событий зависят характер общения, стиль поведения, степень сформированности реальной картины мира, качество жизни.

Цель курса «Развитие способности понимания» - формирование способности понимания и создания оснований для появления собственных смыслов, суждений.

Для ведения данного курса от учителя требуется знание структуры культурного способа понимания, этапов его освоения; сценирование занятий, направленных на освоение способов понимания; умение провести диагностику и оценить уровень сформированности способов понимания; разработка методик для диагностики уровня способов понимания.

Если в традиционном подходе к обучению последовательность курса определяется последовательностью изучаемых тем, то в мыследеятельностном подходе определяется формируемыми способами. Поэтому

Задачи курса в 5 классе направлены на:

*Развитие умения:

- различать тему, сюжет и смысл текста;
- работать с разными видами текстов;
- выделять смысловые части в тексте;
 - формулировать собственную версию понимания смысла текста;
 - оценивать смысловые версии с точки зрения произвольности;
 - различать позиции автора и героя;
 - анализировать языковые единицы с точки зрения точности и уместности их употребления;

* Формирование навыков:

- самостоятельной учебной деятельности;
- смыслового чтения;
- организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками.

Задачи курса в 6 классе:

- различение текстов, сходных по сюжету, но разных по смыслу;
- составление собственных текстов;
- анализ ошибок в понимании логической формы вопроса;
- схематизацию содержания текста;
- овладение техникой понимания текста в опоре на логическую основу текста;
- овладение техникой понимания текста в опоре на образно-символическую основу текста.
 - умение самостоятельно планировать пути достижения целей, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения задач;
 - определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией;

Задачи курса 7 класса:

- создание собственных текстов;
- анализ позиций героев рассказов;
- понимание отношения автора к смыслу конфликта;
- создание способа выхода из ситуации непонимания;
- овладение способом углубления первичной смысловой версии понимания
 - умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности её решения;

Основные компоненты содержания курса

В основе курса лежат разные способы и техники понимания:

- Способ выдвижения первичной смысловой версии понимания текста
- Техники понимания в опоре на логическую основу текста
- Техники понимания в опоре на образно-символическую основу текста

- Техники понимания авторской позиции
- Создание способа выхода из ситуации непонимания
- Способы углубления первичной смысловой версии за счёт понимания смысловых версий других людей.

Схема диагностики способности

- Описание схемы культурного способа, логика его формирования.
- Выделение возрастных этапов освоения культурного способа
- Характеристика способности на каждом возрастном этапе. Выделение линий диагностики способности
- Разработка задания для диагностики
- Описание ситуации употребления нормативного способа
- Описание критериев для определения уровня владения способом
(Акопова Э.С., зав. лабораторией НИИ ИСРОО)

Диагностика способностей (на примере способности понимания)

Структура:

- Выделение возрастных этапов освоения культурных способов понимания
- Характеристика способности понимания на каждом возрастном этапе. Выделение линий диагностики способности понимания
- Описание нормативного способа понимания по каждой линии диагностики
- Описание уровня развития способности понимания на возрастных этапах по выделенным линиям диагностики.

(Акопова Э.С., зав. лабораторией НИИ ИСРОО)

Диагностические методики, выявляющие уровень развития способности понимания

- Методика «Жадная собака»
- Методика «Камень»
- Методика «Друг детства»
- Методика «Дементьев»
- Методика «Окуджава»
- Методика «Зощенко»
- Методика «Примула»
- Методика «Музей»

Измерение результатов формирования способности понимания

Разработчиками мыследеятельностной педагогики разработаны критерии определения *освоения техник и приёмов понимания:*

1.Способность понимания смысла текста

0 уровень – текст понимается буквально, на вопрос «В чём смысл текста?» ученик начинает пересказывать текст.

1 уровень – выделяется главный действующий персонаж, герой или предмет в тексте.

2 уровень – частичное понимание или обобщённый характер ответа (тема произведения), который не фиксирует основных связей в тексте.

3 уровень – выделение основной идеи в тексте.

2.Способ понимания логики текста

Понимание логики текста предполагает выявление предмета текста, развития содержания в тексте.

0 уровень – не способен вычленять предмет текста.

1 уровень – Выделяет предмет текста, но нет прироста содержания по данному предмету.

2 уровень – Выделяет прирост содержания текста.

3 уровень – выделяет переходы развития содержания (смысловые части текста).

3.Способ выхода из ситуации непонимания

0 уровень – выполняет задание, несмотря на то, что задание непонятно и содержит разные подходы к решению.

1 уровень – отказ от выполнения задания, постановка общего вопроса «Я знаю, что надо делать?»

2 уровень – постановка конкретного вопроса, что непонятно.

3 уровень – выдвижение своих версий понимания «Здесь надо делать...?»

4.Способ углубления понимания в процессе обмена версиями

0 уровень – пересказ версии другого, чужого текста как своего.

1 уровень – пересказ версии другого, как отличного от своего.

2 уровень – восстановление оснований разных точек зрения в тексте и при обсуждении текста.

3 уровень – корректировка – расширение или изменение своей версии с учётом других точек зрения. Углубление своей версии.

Литература:

1. Акопова Э.С.. Развитие способностей учащихся в Школе будущего – нашей новой школе. <http://www.yar-edu.ru/files/ppt/acopova.ppt>

2.Алексеева Л.Н., Ассуирова Л.В. Способы работы с пониманием текста, его анализом и интерпретацией: Учебное пособие для педагогов и учащихся старших классов. – М.: Пушкинский институт, 2007. – 400с.

3.Губанова Т.М.Опыты мыследеятельностной педагогики. Методическое пособие. – М.: Институт учебника «Пайдейя», 1998. – 296с. ISBN 5-7853-0034-6

4.Половкова М.В..Становление педагогического профессионализма на основе идей развивающего обучения В.В.Давыдова и мыследеятельностной педагогики. <http://www.psyedu.ru/journal/2010/4/Polovkova.phtml>

5.Сценарии занятий для детского сада и средней школы (опыт работы городских экспериментальных площадок): Сценарное руководство/Сост. О.И.Глазунова, Э.С.Акопова, Е.Ю.Иванова. – М.: Пушкинский институт, 2010. – 256с. ISBN 978-5-94679-046-8

6.Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования.

**Тематическое планирование метапредметного курса
по формированию способности понимания
5 класс**

№	Тема занятия	Название техники понимания	Основные типы заданий	Кол-во часов
1	Вводное занятие. Понятие о тексте. Типы речи.		Понятие о тексте, теме, идее. Типы речи. Стили речи.	1
2-8	Способ выдвижения первичной смысловой версии понимания текста.	Устранение произвольности при понимании смысла текста	Вх.диагностика Формулировка смысловой версии понимания для текстов, имеющих небольшую сложность. Взаимная оценка уч-ся смысловых версий друг друга с точки зрения их произвольности	2
		Преодоление частичности понимания смысла текста	Выявление частей текста, не нашедших отражения в смысловых версиях уч-ся	1
		Различение смысла текста и его сюжета	Работа с текстами, имеющими сходный сюжет и героев, но разный смысл	2
		Различение смысла текста и его темы	Различение темы и смысла текста в работе по пониманию текстов различных видов	1
		Достижение обобщенности смысловой версии понимания текста	Сравнение версий понимания учащихся с точки зрения их обобщенности и полноты. Озаглавливание текстов	2
9-11	Техники понимания в опоре на логическую основу текста	Понимание основного предмета мысли автора текста	Вх.диагностика. Определение предмета мысли автора в простом тексте. Определение предмета мысли автора в усложненном тексте	2
		Умение выделить смысловые части текста	Деление текста на части по смыслу относительно основного предмета мысли автора.	1
12	Понимание авторской позиции	Различие позиций автора и героя	Переход от понимания отношения автора к героям конфликта к пониманию отношения автора к смыслу конфликта. Итоговая диагностика	1

**Тематическое планирование метапредметного курса
по формированию способности понимания
6 класс**

№	Тема занятия	Название техники понимания	Основные типы заданий	Кол-во часов
1-4	Способ выдвижения первичной смысловой версии понимания текста.	Различие смысла текста и его сюжета	Работа с текстами, имеющими разный сюжет, но близкий смысл.	2
		Достижение обобщенности смысловой версии понимания текста.	Написание заключений к текстам, содержащих их основной обобщенный смысл.	2
5-9	Техники понимания в опоре на логическую основу текста.	Понимание основного предмета мысли автора текста.	Конструирование текстов с заданным предметом мысли автора и заданными словами.	2
		Умение сделать вывод.	Введение нормы построения смыслового вывода на небольших текстовых фрагментах.	1
		Понимание логической формы вопроса.	Введение различия смысловой и формальной правильности ответа.	1
		Понимание текстов, включающих схемы и таблицы.	Введение значения схем и таблиц для передачи содержания текста. Параллельное представление содержания в форме вербального текста, схемы и таблицы.	1
10-11	Понимание в опоре на образно-символическую основу текста.	Понимание переносного смысла высказываний.	Работа с материалом пословиц и загадок.	1
		Понимание аллегорической формы образов.	Работа с текстовым материалом, включающим аллегорические образы. Определение значения аллегорий, используемых в тексте.	1
		Понимание культурного контекста при определении аллегорического значения образа.	Работа с текстами народных сказок, отражающими разное аллегорическое значение одного и того же образа в разных культурах. Итоговая диагностика	1

**Тематическое планирование метапредметного курса
по формированию способности понимания
7 класс**

№	Тема занятия	Название техники понимания	Основные типы заданий	Кол-во часов
1-4	Понимание авторской позиции	Понимание отношения автора к отдельным героям текстов, событиям, предметам, описываемым в тексте.	Вх.диагностика. Написание кратких текстов об одном и том же событии с выражением разного отношения к нему. Дописывание текстов для более явного выражения положительного или отрицательного отношения автора к отдельным поступкам героев, отдельным событиям.	2
		Выделение основного конфликта в художественном тексте.	Групповая работа по пониманию текстов кратких рассказов, имеющих выраженный нравственный смысл. Выделение конфликта, заложенного в рассказ.	1
		Определение основных позиций (героев) в конфликте.	Анализ позиций героев рассказов.	1
5-10	Создание способа выхода из ситуации непонимания	Осознание неполноты понимания текста.	Работа с усложненными текстами. Фиксация непонятных терминов и слов в тексте. Фиксация недостаточности сказанного в тексте для ответа на заданный в нем вопрос.	2
		Умение поставить и задать вопрос по поводу непонятого.	Работа с усложненными текстами. Перевод сути непонимания в вопрос. Определение того, кому он может быть адресован.	2
		Выдвижение гипотетического ответа на поставленный вопрос.	Работа с усложненными текстами. Формирование серии гипотез, отвечающих на поставленный ранее вопрос.	2
11-12	Способы углубления первичной смысловой версии понимания за счет понимания версий других людей.	Понимание отличий своей версии понимания от понимания того же текста другими людьми.	Групповая дискуссия по результатам понимания текста. Обоснование собственной версии понимания и критика чужой версии.	1
		Умение усложнить свою версию понимания, на основе чужой.	Углубление смысловой версии понимания текста. Итоговая диагностика	1

**Сценарий метапредметного занятия по формированию способности понимания
(на материале рассказа Ю.Я.Яковлева «Цветок хлеба»)**

Ход занятия:

I. Выдвижение первичных смысловых версий (с фиксацией на доске)

1) Подготовка к работе с текстом:

- Ребята, что вы считаете угощением? Почему?
- Какие ассоциации вызывает у вас слово «голод»?
- А что вы знаете о войне? О Великой Отечественной войне?
- Можете рассказать, что вы знаете из рассказов прадедов, прабабушек о том, как им жилось в годы войны?
- «На второй день войны мне исполнилось одиннадцать лет... В 1941 году, в ноябре, снизили норму хлеба до 125 граммов детям и 250 граммов — рабочим... В квартире у нас стояла старинная этажерочка со шкафчиком. В этом шкафчике и хранился под замочком наш хлеб... Утром мама перед уходом на работу доставала хлеб, делила его на три части, потом каждую часть еще на три. Оставляла нам на завтрак и на обед, остальную часть — на ужин - закрывала в шкафчик, а ключик брала с собой. ... С тех пор прошло много лет, но до сих пор помню жгучее чувство голода. Страх остаться голодной жил во мне долго...»

2) Определение смысла рассказа Ю.Яковлева «Цветок хлеба»

- Ребята, сейчас мы обратимся к рассказу Юрия Яковлевича Яковлева «Цветок хлеба», который вы должны были прочитать дома. Как вы думаете, в чём смысл рассказа? Запишите ваши версии (*Дети выдвигают разные версии: 1,2,3,4,5,6.....Версии записываются на доске*)

II. Этап проблематизации (фиксация поверхностного восприятия текста)

- Сравните свои версии с другими и объедините схожие. (*В результате объединения получаются 7 версий*):

1. Как мальчик был всегда голодным.
2. Смысл рассказа – как люди голодали во время войны.
3. Мальчик не съел хлеб, потому что ему стало неудобно, стыдно перед дедом.
4. Один раз наелся хлеба, который дали солдаты.
5. О том, что нельзя плохо думать о людях, не разобравшись до конца.
6. Как мальчик ждал, когда вырастет хлеб.
7. Этот рассказ о том, как люди жили во время войны.

- Являются ли эти версии смысловыми? Есть ли среди них версии, которые обрисовывают тему, сюжет или отражают элемент текста (характеристику героя, события)?

Выводы детей:

Тема – версии № 2,3,7

Сюжет - № 4,3,6

Элемент текста - №1

III. Углубление версии понимания смысла текста

1) Вопрос, направленный на выдвижение первой смысловой версии:

- Почему рассказ, в котором говорится о том, как жилось в годы войны людям, взрослым и детям, называется «Цветок хлеба»?

2) Определение уровня понимания текста (по ходу выдвижения версий учитель записывает их по уровням).

0 уровень (произвольное понимание) :

- 1) Мальчику очень хотелось есть хлеб.
- 3) Мать сказала: «Скоро наш хлеб зацветёт».
- 3) Коля долго ждал, когда появятся цветы.

1 уровень (частичное, фрагментарное понимание):

- 1) Коля ждал, что хлеб зацветёт голубыми цветами или алым маковым цветом.
- 2) Мальчик очень хотел есть хлеб, но он не увидел, как он цветёт.
- 3) Бабушка испекла два коржа, похожих на два маленьких солнца

2 уровень (неполная обобщённая версия):

- 1) Наверное, хлеб, который так долго хотел мальчик, похож на красивый цветок.

3 уровень (обобщённая полная версия) – 0

2) Вопросы на продвижение в понимании смысла текста

0 уровень – 1) Каким предстаёт герой рассказа в начале?

2) Прочитайте внимательно эпизод о «счастливой хлебной ночи». Что нового мы узнаём о маленьком Коле?

1 уровень – 1) Что ожидал увидеть маленький Коля и что увидел? Изменилось ли его отношение от этого к хлебу?

2) Почему Коля думал, что увидит красивые цветы, когда зацветёт хлеб?

2 уровень – 1) Что вы можете сказать о бабушке и дедушке Коли?

2) Каким предстаёт дед в мыслях Коли? Почему Коля не съел хлеб? Какие чувства мог испытывать мальчик? Изменилось ли его отношение к деду и почему?

3) - Каким вы увидели Колю в начале рассказа, а каким – в конце? Что повлияло на изменение маленького мальчика?

4) Что в рассказе важно для человека, дорого, но незаметно сразу, не бросается в глаза?

Вывод: цветок хлеба такой же незаметный, скромный, как и доброта, любовь, заботливость бабушки и деда маленького Коли. Но эти качества так же важны, дороги для всех, как и хлеб. Самое главное, что Коля смог понять это. Поэтому название рассказа метафорично.

VI. Рефлексия приращения уровня понимания

- А каково отношение автора к тому, что он изображает в своём рассказе? Что имеет в виду автор под названием «Цветок хлеба»?

-Что нужно уметь делать, чтобы понять авторскую позицию?

- Ребята, у кого изменилась первая версия? Почему?

Технологическая карта урока

Тема: «Помним ли мы?» (по рассказу Л.Е.Улицкой «Восковая уточка»)

Предметная цель урока: развивать умение анализировать художественное произведение.

Метапредметная цель урока: овладевать способами постижения смыслов, заложенных в художественном тексте.

Задачи:

1) Образовательные

Умение понимать и формулировать тему, идею, характеризовать героев; определять роль ИВС языка в раскрытии смысла текста;

2) Развивающие

Развивать мышление (умение понимать проблему, структурировать материал, подбирать аргументы для подтверждения собственной позиции, выделять причинно-следственные связи в высказываниях, формулировать выводы); развивать связную речь;

3) Воспитательные

Воспитывать осознанное и ответственное отношение к собственным поступкам.

Место урока в системе уроков: урок может быть проведён при изучении:

а) раздела «Современная литература»

б) темы «Великая отечественная война» («Дети войны»)

в) темы «Нравственная проблематика в произведениях русской литературы»

Тип урока: урок изучения художественного произведения (углублённой работы с текстом) (по типологии уроков литературы В.В.Голубкова).

Технология: проблемного обучения, элементы технологии мыследеятельностной педагогики (работы со смысловыми версиями).

Приёмы: определения смысловых связей по ключевым словам текста, «Задай вопрос», чтение с остановками (смысловое чтение), «сочинения» финала произведения.

Формы работы: фронтальная, групповая, индивидуальная.

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащегося					
		Познавательная		Коммуникативная		Регулятивная	
	Осуществляемые действия	Осуществляемые действия	Формируемые способы деятельности	Осуществляемые действия	Формируемые способы деятельности	Осуществляемые действия	Формируемые способы деятельности

I. Вводно-мотивационный	Предоставляет материал, позволяющий обеспечивать мотивацию учебной деятельности, проблемную ситуацию, смыслообразование.	1. Читают начало рассказа. 2. Формулируют и задают вопросы по полученным смысловым связям.	1. Определенные основные и второстепенной информации. 2. Анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных). 3. Установление причинно-следственных связей, представление цепочек объектов и явлений.	Слушают слово учителя о войне, о Л.Е. Улицкой, смотрят слайды.		1. Устанавливают смысловые связи между ключевыми словами из текста рассказа, соединяют стрелочками. 2. Осознают цель своей предстоящей деятельности на уроке.	1. Определяют границу между знанием и незнанием, работая с ключевыми словами из рассказа и задавая вопросы. Фиксируют проблему.
-------------------------	--	---	--	--	--	--	---

II. Операционно-содержательный этап	<p>1. Формирование способности анализировать, определять содержание и последовательность действий для решения поставленной задачи.</p> <p>2. Воспитание культуры делового общения.</p> <p>3. Формирование способности каждого ученика к участию в работе в малых группах.</p> <p>4. Обеспечение ситуации успеха для каждого ученика.</p>	<p>1. Читают следующий отрывок рассказа.</p> <p>2. Обдумывают вопросы, которые задали сами и отвечают на них в зависимости от сложности, доступности.</p> <p>3. Работают с текстом: определяют сюжет, время событий, дают характеристику персонажам, определяют причинно-следственные связи, выявляют ИВС.</p> <p>4. «Додумывают» свой финал рассказа, сопоставляют с авторским текстом.</p> <p>5. Определяют смысл рассказа.</p>	<p>1. Выдвижение гипотез и их обоснование.</p> <p>2. Структурирование текста (Что? Где? Когда?), содержание логической цепочки рассуждений.</p>	<p>1. Работают в группах для решения оставшихся невыясненных, «трудных» вопросов: обсуждают варианты ответов.</p> <p>2. Дополняют, уточняют, опровергают ответы других групп.</p>	<p>1. Способ построения понятных для партнера высказываний, учитывающих, что он знает и видит, а что нет.</p> <p>2. Способ получения необходимых сведений от партнера по деятельности с помощью вопросов.</p>	<p>1. Выбирают способы, необходимые для открытия «нового» знания.</p> <p>2. Оценивают ответы одноклассников с точки зрения правильности и/неправильности, соответствии тексту, аргументируют.</p>	<p>1. Обоснование выбора общего решения или несогласия с мнением других.</p> <p>2. Осуществление самопроверки, самооценки и полученных результатов.</p> <p>3. Управление поведением партнёра — контроль, коррекция, оценка его действий.</p>
-------------------------------------	--	---	---	---	---	---	--

III. Рефлексивно-оценочный этап	<p>1.Предлагает вспомнить тему и задачи урока.</p> <p>2. Предлагает оценить меру своего личного продвижения к цели и успехи группы в целом.</p> <p>3.Помогает учащимся в определении собственной позиции в отношении отображенной моральной дилеммы и связать ее с определенным и нравственными императивами.</p> <p>4. Даёт домашнее задание на сопоставление с произведением другой эпохи (Л.Андреев «Ангелочек»)</p>	<p>Сопоставление моральной дилеммы в рассказе с собственным опытом.</p>	<p>1.Составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание, восполнение недостающих компонентов.</p>	<p>1. Высказывают своё мнение, обосновывают.</p> <p>2.Слушают ответы других.</p>	<p>Осознанное и произвольное выстраивание речевого высказывания в устной форме.</p>	<p>1.Определяют степень соответствия поставленной цели и результатов деятельности: называют тему и задачи урока.</p> <p>2.Определяют степень своего продвижения к цели.</p> <p>3.Отмечают наиболее трудные и наиболее понравившиеся вопросы одноклассников.</p> <p>4.Определяют способы достижения цели: <i>1. Работа с ключевыми словами, установление смысловых связей между ними.</i></p>	<p>Осуществление самопроверки, самооценки и самоопределение.</p>
---------------------------------	---	---	---	--	---	--	--

						<p>2. Составление вопросов к тексту.</p> <p>3. Работа над языком текста.</p> <p>3. Анализ смысла заголовка произведения.</p> <p>5. Оцениваю работу членов групп.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--