

На правах рукописи

ОБЛАСОВА Татьяна Владимировна

***АКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА
УЧЕБНО-ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ***

13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования

*Автореферат диссертации на соискание учёной степени
доктора педагогических наук*

Тюмень-2012

Работа выполнена в ФГБОУ ВПО
«Тюменский государственный университет»

Научный консультант - доктор педагогических наук, профессор
Закирова Альфия Фагаловна

Официальные оппоненты: Сериков Владислав Владиславович,
член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»,
кафедра управления педагогическими системами, заведующий кафедрой

Александрова Екатерина Александровна,
доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»,
кафедра общей методологии образования, профессор кафедры

Лебедева Наталья Николаевна,
доктор педагогических наук, доцент,
филиал ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет технологий
и управления им. К.Г. Разумовского» в г. Омске,
директор филиала

Ведущая организация: ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная
социально-гуманитарная академия»

Защита состоится 22 ноября 2012 года в 10.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.274.01, созданного на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Тюменский государственный университет», по адресу: 625000, Тюмень, ул. Семакова, 10.

С диссертацией можно ознакомиться в Информационно-библиотечном центре ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет».

Автореферат разослан «11» октября 2012 года.

Учёный секретарь
диссертационного совета

Т.А. Строкова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы. Специфика обучения и воспитания современного школьника во многом обусловлена его погруженностью в непрерывно развивающуюся информационную среду, в разнородные информационные потоки и формы коммуникации. При этом сама информационная среда характеризуется резким противостоянием созидательной и разрушительной тенденций, принимающих формы «информационной культуры» и «информационной антикультуры». Конгруэнтность *информационной культуре* требует соответствия системы образования таким ключевым характеристикам, как *признание уникальности и самоценности* человека, *глобальность, интегративность, несинкретичность, мозаичность, поливариантность, нелинейность, диалогичность, интензивность коммуникации* (В.С. Библер, И.Е. Видт, И.Г. Захарова, И.Р. Купер, М. Мак-Люэн, А. Моль, Е.Д. Павлова, А.В. Соколов и др.). Требование конгруэнтности системы образования своему субъекту – обучающемуся предполагает создание благоприятных условий для развития у личности *субъектности, диалогичности и гибкости мышления, высокого уровня рефлексивности и коммуникативных качеств*, обеспечивающих новый – диалогический и продуктивный – характер взаимодействия личности с информацией, альтернативный манипулятивно-агрессивному, монологическому и потребительскому.

К сожалению, в массовой педагогической практике существует дисбаланс между потребностями личности новой эпохи в названных качествах и культивированием в ущерб личностному и ценностно-смысловому развитию прагматических ценностей и преимущественно естественно-научных способов познания, владение которыми не обеспечивает постижения личностью мира в его целостности.

Система образования как наиболее устойчивый социальный институт, по природе своей призванный передавать культурный опыт, несмотря на постановку целей ориентации на будущий социум, достаточно долго сохраняет и транслирует рудименты устаревающих парадигм мышления и взаимодействия с миром. На современном этапе наиболее заметные изменения в образовании проявляются на формально-организационном уровне – в обеспечении образовательных учреждений новейшей техникой, в использовании новых информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе, однако крайне недостаточно затрагивают содержательные аспекты работы с информацией. Система образования, поддерживаемая через массовое производство «решебников» издательствами, Интернетом, авторами учебников, ориентирующими школьника преимущественно на поиск готовых ответов на вопросы после параграфа, а также несовершенной практикой единого государственного экзамена (ЕГЭ), фактически продолжает формировать привычку приобретать знания и в целом получать образование, не прилагая особенных умственных и душевных усилий.

В ситуации неоднозначности информации и целей ее использования унаследованное доверие к напечатанному слову как истине, передаваемое школьникам через актуализируемые способы действий с ней, представляет угрозу для развития «самостояния» личности. Нереплексивное, некритичное поглощение личностью информации далеко не безобидно, поскольку создает благоприятные условия для манипуляции личностью, для навязывания ей антигуманистических идеологий, самыми крайними последствиями которых является массовое вовлечение подростков в группировки и секты, разрастающиеся в виртуальных социальных сетях.

Инструментальным обеспечением взаимодействия школьника с информацией в образовательном процессе выступают *учебно-информационные умения – интериоризованные способы текстовой деятельности (понимания и создания текстов), составляющие содержательное ядро учебно-познавательной деятельности, организованной на основе учебного текста, и информационной деятельности* (Т.М. Дридзе). Интенсивное развитие технических средств, упрощающих и ускоряющих процессы извлечения, переработки и передачи информации, снижает степень востребованности человека в видах деятельности, которые обеспечиваются рядом интеллектуальных операций и переданы сегодня когнитивным перерабатывающим системам. В то же время во взаимодействии человека с информацией фактически усиливается субъективно-личностное начало: возрастает роль действий, обеспечивающих ее ценностно-смысловую интерпретацию и не поддающихся моделированию в искусственном интеллекте.

Смещение акцентов во взаимодействии человека с информацией с операционально-технологической составляющей *на личностную и социокультурную* происходит в общем контексте становления постнеклассического типа рациональности, соотносящего знания об объекте с ценностно-целевыми характеристиками деятельности, а также утверждения в качестве одной из ведущих методологических стратегий гуманитарных наук герменевтического подхода, оперирующего понятиями «понимание», «интерпретация», «текст», «смысл», «осмысление», «диалог». В свою очередь сегодня в теории информации получили распространение антропоцентрические концепции (В.Г. Афанасьев, Ю.А. Шрейдер, Ф.Н. Цидря, В.Л. Эпштейн). В отличие от кибернетической модели (триады: источник – передающая система – приемник) в антропоцентрических моделях учитывается смысловая ориентация информации и те «искажения» и «приращения», которые привносятся сознанием воспринимающих и условиями функционирования информации (С.В. Ионова).

Однако в дидактике средней школы сохраняется тенденция рассматривать учебно-информационные умения в традициях кибернетической концепции, то есть преимущественно как средство поиска, извлечения, переработки, хранения и передачи информации, а эффективность их развития,

как правило, связывается с применением в образовательном процессе современных технических средств и технологий. Акцент в учебном процессе на технологической составляющей, представленной информационно-коммуникационными технологиями, в ущерб содержательной и ценностно-смысловой стороне образования неоправданно упрощает и механизмирует процесс взаимодействия человека с информацией, воплощенной, прежде всего, в культурных текстах. Культурные тексты отражают не только знания, но и контекст их порождения, образцы речемыслительной деятельности, необходимые для развития мышления школьников, личностные смыслы автора, поэтому диалогическое взаимодействие с ними является условием самопознания школьника (по М.М. Бахтину, «познание себя через Другого») и его самосозидания.

В то же время в современной психолого-педагогической литературе при обсуждении методов работы с информацией затрагивается преимущественно операционально-действенная сторона и прагматический аспект данной проблемы: подчеркивается *низкий уровень развития грамотности чтения* (исследования PISA), понимаемой как способность учащихся к осмыслению текстов различного содержания и использованию прочитанного для решения жизненных задач, *отсутствие* у школьников *умений работать с источниками информации* как предпосылка возникновения проблем в учебно-познавательной деятельности, в развитии исследовательской и проектной деятельности, что проявляется затем в *неготовности* студентов *к обучению* в высшей школе.

Истоки проблемы лежат в традиции, заложенной в «Экспериментальной программе развития умений и навыков учебного труда школьников» (1980 год, под ред. Н.А. Лошкаревой) и сохранившейся в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) второго поколения, – рассматривать умения работать с информацией как общеучебные умения. Эта традиция поддерживается активными разработками методик развития умений преимущественно извлекать и перерабатывать информацию. Очевидно, во многом именно этим объясняется установленный на основе анализа результатов международного исследования PISA, а также подтвержденный результатами изучения развитости учебно-информационных умений обучающихся 8 классов общеобразовательных учреждениях Тюменской области в 2008 – 2010 годах факт, что к 13 – 14 годам у обучающихся (при отсутствии отклонений в интеллектуальном, психическом, речевом развитии) формируются преимущественно умения извлекать из учебного и научного текста явно выраженную предметно-научную информацию.

Вместе с тем в педагогике, философии, психологии, психолингвистике, философской, филологической и педагогической герменевтике, общей дидактике и частных методиках накоплен значительный объем теоретических и эмпирических знаний о психологических основах работы с информацией, о механизмах смыслообразования, об обучении пониманию учебного и научного

текстов, методиках обучения чтению, о педагогическом потенциале текстов в развитии ценностно-смысловой сферы личности.

Понимание как *онтологическая характеристика* человека представлено в философии (М. Хайдеггер), как *речемыслительный процесс* – в психологии и психолингвистике (М. Бондаренко, А.А. Брудный, Л.С. Выготский, Г.Г. Граник, Л.П. Доблаев, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, П.И. Зинченко, В.В. Знаков, Э. Кларк, Х. Кларк, Л.А. Концевая, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, У. Найссер, И.Ф. Неволин, А.И. Новиков, Д. Норманн, А.А. Смирнов, А.Н. Соколов, О.К. Тихомиров, Л.С. Цветкова, Г.Д. Чистякова), как *интерпретация* – в философской, филологической и педагогической герменевтике (М.М. Бахтин, Г.И. Богин, А.Ф. Закирова, И.И. Сулима).

Вопросы обучения пониманию учебного текста на основе освоения способов ориентации в его логико-смысловой структуре рассматриваются А.В. Усовой, Л.П. Доблаевым и др., на основе фреймового обучения – Р.В. Гуриным, Т.Н. Колодочкой, А.А. Остапенко, В.Э. Штейнбергом и др.

Теоретические основы и практика углубленного понимания учебных педагогических текстов на основе интеграции научно-педагогического, художественно-эстетического, лингвистического подходов и рефлексивного осмысления жизненного опыта будущего педагога разработаны А.Ф. Закировой.

Подходы к обучению с опорой на диагностику уровней понимания учебной информации как результата когнитивного мониторинга в учебной деятельности раскрыты М.Е. Бершадским, в рамках научно-обоснованной системы мер по целенаправленному и активному формированию способов мыслительных действий школьников – В.Ф. Паламарчук.

Выполнены исследования по обучению пониманию учебной информации старшеклассников (М.А. Кучеренко). Активно разрабатываются идеи смыслообразования в образовательном процессе и во взаимодействии обучающегося с учебным текстом (И.В. Абакумова, Е.Г. Белякова, Б.С. Братусь, Н.С. Буйко, Ф.Е. Василюк, А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев).

Однако, как показывает анализ научных источников, до настоящего времени учебно-информационные умения школьников не рассматривались с позиций их *личностно-развивающего потенциала*, под которым мы понимаем *содержащийся в них ресурс для качественных изменений в личности и в характере ее взаимодействия с информацией*. Данный ресурс обуславливается тем, что способы понимания и создания текстов имплицитно содержат диалогическую ориентацию, коррелируют с *рефлексивными качествами личности и диалогическим мышлением* как специфической познавательной деятельностью, происходящей в форме межсубъектного диалога на основе процедур понимания (Н.А. Бердяев, М.М. Бахтин, Г.Г. Шпет, А.Ф. Лосев, П.А. Флоренский).

В дидактике как высшей, так и средней школы решение вопросов развития учебно-информационных умений все чаще связывается с развитием

новых информационных технологий. При этом очевидна тенденция к вынесению специальной работы с информацией за рамки основных традиционных организационных форм обучения: предлагается проведение спецкурсов (Н.И. Гендина), специальных отдельных уроков (Н.Н. Сметанникова), внеклассного чтения (Е.В. Посашкова) и т.д. Концепция планомерного развития учебно-информационных умений на основе *актуализации их личностно-развивающего потенциала через целенаправленное его выявление и реализацию в учебном процессе при изучении общеобразовательных дисциплин* в науке пока не разработана.

Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена **противоречиями:**

– между необходимостью интеграции школьника в современное социокультурное информационное пространство на условиях диалога, выступающего основой гармонизации отношений во всех сферах жизнедеятельности человека, и преимущественно потребительским и/или манипулятивно-агрессивным характером взаимодействия его с информацией, при котором личностно-развивающий потенциал учебно-информационных умений остается не актуализированным;

– между значительным объемом научно-теоретических и эмпирических знаний о психологических основах работы с информацией, психологии понимания текста, развивающем потенциале текста, о методах обучения пониманию текста и отсутствием исследований учебно-информационных умений с позиций взаимообусловленности их развития и развития личности на основе актуализации личностно-развивающего потенциала данных умений;

– между объективно существующей корреляцией развития личности и развития учебно-информационных умений и неразработанностью научно обоснованного психолого-педагогического механизма взаимообусловленного освоения в образовательном процессе способов текстовой деятельности и качественных изменений личности;

– между текстовой природой взаимодействия субъекта с информацией и редуцированием его в массовой педагогической практике до извлечения и переструктурирования информации.

Названные противоречия позволили сформулировать **тему** диссертационного исследования «Актуализация личностно-развивающего потенциала учебно-информационных умений школьников».

Объект исследования – учебный процесс на ступени основного общего образования.

Предмет исследования – взаимообусловленность в образовательном процессе овладения операционально-действенной составляющей учебно-познавательной деятельности на основе учебных текстов и качественных личностных изменений школьников.

Цель исследования – разработать теоретико-методологические основы актуализации развивающего потенциала учебно-информационных умений

школьников и провести опытно-экспериментальную проверку модели, основанной на гармонизации в процессе учебно-познавательной деятельности операционально-действенной и личностно-развивающей составляющих во взаимодействии обучающихся с учебным текстом.

Гипотеза исследования.

Личностно-развивающий потенциал учебно-информационных умений школьников актуализируется на основе представленного в текстах учебного материала в учебно-познавательной деятельности, в ходе которой происходят взаимообусловленные изменения операционально-действенной базы понимания и создания текстов и личностных характеристик обучающихся. Учебно-познавательная деятельность на основе учебных текстов по своему содержанию и процедурам изоморфна *диалогическому мышлению*, реализующемуся через *диалог* как способ миропонимания, обеспечивающий приобщение личности к культуре, осознание ею себя в культуре, самопознание и самосозидание через культуру.

Эффективная актуализация личностно-развивающего потенциала учебно-информационных умений возможна, если:

– *содержанием обучения* выступает не только предметное знание, воплощенное в учебных текстах, но и *способы понимания* как многоуровневого процесса восхождения мышления обучающегося от извлечения информации к интерпретации ее в авторском, общекультурном и в личностном контекстах;

– *педагогический механизм* освоения обобщенных способов понимания и создания текстов реализуется посредством осознанного присвоения школьниками речемыслительных действий в процессе декодирования значений текста, актуализации и вербализации культурных и субъективно-личностных смыслов автора и обучающегося;

– *отбор и дидактическая обработка педагогом учебного материала* подчиняются задаче освоения школьниками разнообразных способов взаимодействия с текстами, содержащими формулировки правил, алгоритмов действий и т.д., и текстами, ориентированными диалогически, побуждающими к сопереживанию, позволяющими создать ситуацию диалогического взаимодействия, требующими *переживания* и *самоопределения*;

– *содержание и процесс освоения обучающимися учебных текстов* подчиняется логике *усложнения рефлексивной речемыслительной деятельности* по их декодированию и осмыслению: усложнения *анализа логико-смысловой структуры* моноструктурных и полиструктурных текстов; усложнения *извлечения информации*, зависящего от предмета речи (от текстов с предметом речи «факт, явление» – к текстам с предметом речи «оценка», «переживание» и «оценка оценки»); усложнения *интерпретативных процедур*, обусловленных наличием в тексте субъективно-оценочного плана (от эмоционально индифферентных – к эмоционально насыщенным текстам, от текстов, предполагающих преимущественно понимание на уровне «значения» – извлечения информации, – к текстам, обращенным к ценностно-смысловой

сфере обучающегося, требующих его ценностно-смыслового самоопределения, эмоционального отклика и переживания);

– *взаимодействие* обучающегося с учебным текстом выстраивается в *диалоге* на основе исходной установки на текст как авторский продукт, отражающий *субъективно-личностный взгляд* на реальность. При этом диалогическое взаимодействие происходит с опорой на психологический *механизм децентрации*, состоящий во временном переходе на позицию другого, который реализуется при реконструкции речемыслительной деятельности автора и установлении связи содержания текста с биографическим контекстом автора и синхронной ему культуры. Самопонимание школьника происходит с опорой на *механизм рефлексии*, заключающийся в обращенности мысли обучающегося на самого себя при осуществлении процедур оценки значимости представлений о предмете учебного познания для него лично и для актуальной ему культуры.

Критериями развития учебно-информационных умений выступают *новообразования в личностной сфере* обучающихся – диалогическое мышление, рефлексивные качества, определяющие диалогический характер взаимодействия с информацией, в *операционально-действенной* сфере – владение способами понимания текста на уровнях извлечения информации, интерпретации авторского смысла, личностного смысла, а также владение способами создания вторичных и встречных текстов.

Исходя из цели и гипотезы, определены следующие **задачи исследования**:

1. Теоретико-методологический анализ и систематизация подходов к изучению проблемы развития учебно-информационных умений и текстовой деятельности в учебном процессе.

2. Определение содержания и структуры понятия «учебно-информационные умения».

3. Выявление возрастных психологических особенностей развития учебно-информационных умений обучающихся на ступени основного общего образования.

4. Разработка теоретической модели развития учебно-информационных умений в учебном процессе и ее опытно-экспериментальная проверка в условиях общеобразовательного учреждения.

5. Разработка методики освоения учебно-информационных умений на предметах гуманитарного и естественно-научного циклов.

6. Разработка критериев оценивания и определение показателей уровней развития учебно-информационных умений.

Для проверки выдвинутой гипотезы и решения поставленных задач использовались методы

- **теоретические**: теоретический системный анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, конкретизация, обобщение, идеализация, классификация,

структурно-функциональное моделирование, педагогическое проектирование, прогнозирование, экстраполяция;

- **эмпирические:** психолого-педагогическое наблюдение, опрос, анкетирование, индивидуальная беседа, экспертиза продуктов речевой деятельности, контент-анализ, ассоциативный метод анализа семантических полей, тестирование, опытно-экспериментальная работа, математическая обработка экспериментальных данных, полученных в процессе исследования.

Теоретико-методологической основой исследования являются фундаментальные труды по методологии психолого-педагогической науки Ю.К. Бабанского, Б.С. Гершунского, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина;

концепция социально-личностной ориентации образования В.И. Загвязинского; концепции лично-развивающего образования Н.А. Алексеева, В.В. Серикова; целостности образовательного процесса В.С. Ильина, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина; аксиологических оснований педагогического процесса В.П. Бездухова, Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской;

исследования по методологическим основам обучения и проблемам дидактики средней школы М.А. Данилова, М.Н. Скаткина, по лично-развивающим функциям обучения Е.В. Бондаревской, З.И. Васильевой, Т.Н. Мальковой, А.П. Тряпицыной;

работы М.М. Бахтина, Ф.В. Дильтея, Х.-Г. Гадамера, П. Рикера, Г.Г. Шпета, М. Хайдеггера, В.Г. Кузнецова, И.И. Сулим, Ф. Шлейермахера по философским основам герменевтики; концепция педагогической герменевтики А.Ф. Закировой; работы Л.А. Брудного по психологической и Г.И. Богина по филологической герменевтике; исследования специфики гуманитарного познания и механизмов освоения культурных смыслов М.М. Бахтина, В.С. Библера, В.П. Зинченко, В.Г. Кузнецова, С.Ю. Курганова, Ю.М. Лотмана;

культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, идея диалектического единства мышления и языка, учение о знаково-символической основе сознания; психологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева и его школы; теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной; исследования смысловой сферы личности Б.С. Братуся, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева; исследования по проблемам смыслообразования в образовательном процессе И.В. Абакумовой, Е.Г. Беяковой;

работы по психологии понимания В.В. Знакова; труды по психолингвистике и проблемам понимания текста В.П. Беянина, Г.И. Богина, Л.П. Доблаева, Т.М. Дридзе, А.А. Залевской, И.А. Зимней, Ю.Н. Караулова, В.В. Красных, А.А. Леонтьева, Л.В. Сахарного, А.М. Шахнарвича.

База исследования: общеобразовательные учреждения Тюменской области: МАОУ Гимназия № 1 г. Тюмени, МАОУ Викуловская СОШ № 2, МАОУ Красноярская СОШ Уватского района, МАОУ Евсинская СОШ Голышмановского района, МАОУ СОШ № 8 г. Ишима, МАОУ Гимназия им.

Н.Д. Лицмана г. Тобольска, а также ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет» и АОУ дополнительного профессионального образования (повышение квалификации) специалистов «Тюменский областной государственный институт развития регионального образования».

Исследование проведено на базе ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет» и Тюменского научного центра Уральского отделения Российской академии образования в соответствии с Планом научно-исследовательских работ по комплексной программе «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций» на 2005-2012 гг. в рамках темы «Теория и методика прикладной педагогической герменевтики: формирование читательской компетентности как общекультурного опыта». Работа осуществлялась по проекту НИР «Формирование личности в социокультурном информационном пространстве современного отечественного образования» (на материале Тюменской области) по гранту Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы.

Исследование проведено в несколько **этапов** в период с 2004 по 2012г.г.

На первом этапе (2004 – 2009 г.г.) изучалась философская, науковедческая, психолого-педагогическая, методическая литература, осуществлялось накопление эмпирического материала (изучение процесса обучения гуманитарным и естественно-научным дисциплинам в общеобразовательных учреждениях Тюменской области, анализ учебно-методической литературы, продуктов речевой деятельности обучающихся); сформирован понятийный аппарат исследования и сформулирован первый вариант рабочей гипотезы.

На втором этапе (2009 – 2010 г.г.) проведена систематизация теоретического и эмпирического материала, обобщение его на концептуальном уровне и конкретизация первого варианта гипотезы; осуществлена экспериментальная апробация разрабатываемой модели по специально разработанной программе и учебному пособию.

На третьем этапе (2010 – 2012 г.г.) продолжена апробация модели; проведена оценка результатов опытно-экспериментальной работы и осуществлено более широкое внедрение разработанных на основе концепции рекомендаций.

Научная новизна исследования состоит в том, что

- *доказана идея* изоморфности учебно-познавательной деятельности, организованной на основе учебных текстов, информационной деятельности в широком контексте социальной коммуникации, характеризующейся избирательностью, субъективно-личностным началом и требующей применения интеллектуальных действий и ценностно-смысловой интерпретации;
- на базе культурно-исторической концепции развития личности в процессе освоения ею социокультурного опыта и психологической теории деятельности

установлен механизм влияния учебно-познавательной деятельности, содержательно представленной как текстовая деятельность (понимание и создание текстов), на развитие личности, который заключается в том, что способы текстовой деятельности, будучи изоморфными диалогическому мышлению, интериоризируясь, индуцируют развитие его у школьников, а также развитие опорного для данного мышления психологического механизма – рефлексии;

- с опорой на теорию целостного педагогического процесса *дополнены представления об умениях* как единицах содержания образования, в которых интегрированы операционально-действенная и личностная составляющие. При развитии учебно-информационных умений школьников требуется одновременное воздействие педагога на *интеллектуальные процессы* обучающихся, их *ценностно-смысловую сферу* и на *внутриличностные механизмы* развития – рефлексии, децентрацию, обособление. В соответствии с этим целесообразно привлечение, с одной стороны, методов анализа логико-смысловой структуры текста, а с другой – способов постижения его ценностно-смыслового содержания и интерпретации его в авторском и культурном контекстах, а также рефлексивных методов, обеспечивающих самоанализ и самоинтерпретацию школьников;

- *выявлена эффективность реализации* в процессе развития способов понимания учебного текста логико-структурного подхода к тексту в рамках герменевтических процедур интерпретации, что обеспечивает многоуровневое понимание текста – от извлечения информации до интерпретации ее в личностном контексте обучающегося.

Теоретическая значимость исследования:

- с опорой на идеи социально-личностного, личностно-развивающего, герменевтического подходов в образовании, акцентирующих субъективно-личностное начало во взаимодействии человека с культурой, *обновлено содержание понятия* «учебно-информационные умения» посредством замещения его компонентов «извлечение» и «переработка» информации компонентами «понимание» и «создание» текстов, которые качественно изменяют представления о сущности данных умений, подчеркивая их личностно обусловленный характер;

- *введено понятие* «лично-развивающий потенциал учебно-информационных умений» как ресурс осваиваемых способов учебно-познавательной деятельности, организованной на основе учебных текстов для индуцирования личностных новообразований – диалогического мышления, рефлексивности, а также установления диалогического взаимодействия личности с информацией;

- на основе теоретического анализа понятий «понимание» и «диалогическое мышление» *раскрыта взаимообусловленность развития учебно-информационных умений и личностных новообразований*: диалогического мышления, рефлексивности;

- *разработана концепция* развития учебно-информационных умений школьников, построенная на основе согласования подходов: культурно-исторического, социально-личностного, системно-деятельностного, герменевтического, – позволяющая рассматривать процесс развития учебно-информационных умений как приращение в операционально-действенной базе текстовой деятельности (культурных способов действий с текстом), сопровождающееся качественными изменениями личности – развитием диалогического мышления и рефлексивности;
- концепция личностно развивающего образования *дополнена идеей* опосредованного влияния способов текстовой деятельности на запуск внутриличностных механизмов – рефлексии, децентрации, обособления и на общее развитие личности школьников;
- концепция педагогической герменевтики *дополнена инструментарием* в виде разработанных процедур и способов интерпретации учебного материала в процессе взаимодействия школьников с учебным текстом;
- *разработана теоретическая модель* развития учебно-информационных умений школьников, основанная на идее перевода обобщенных способов текстовой деятельности в личностные новообразования с опорой на психологические механизмы рефлексии, децентрации и обособления в процессе взаимодействия обучающегося с учебным текстом с применением разнообразных методов – от анализа логико-смысловой структуры текста до создания встречных текстов.

Практическая значимость исследования:

1. *Разработана процедура* развития учебно-информационных умений школьников на основе актуализации в процессе обучения их личностно-развивающего потенциала, предполагающая формирование операционально-действенной составляющей учебно-познавательной деятельности на основе учебного текста и формирование диалогичности мышления и рефлексивности в целостном педагогическом процессе.
2. В рамках процедуры *систематизированы и адаптированы* к практике преподавания гуманитарных и естественно-научных дисциплин на этапе основного общего образования *методы и формы работы* с учебным текстом, учитывающие его многофункциональный характер: как обобщенной модели, структура и содержание которой задают схему речемыслительных действий, обеспечивающих понимание на уровнях извлечения и интерпретации информации (метод анализа логико-смысловой структуры текста, создания вторичных текстов и др.), и как механизма смыслообразования и развития личности (метод создания встречных текстов). Предложенные методы и формы обучения могут использоваться в процессе преподавания гуманитарных и естественно-научных дисциплин в общеобразовательной школе.
3. *Разработаны и введены в практику* деятельности общеобразовательных учреждений *программа* развития учебно-информационных умений, *методические рекомендации* по использованию разработанной процедуры для

развития данных умений на основе актуализации их личностно-развивающего потенциала.

4. *Предложен диагностический инструментарий*, позволяющий производить многомерную оценку уровня освоения школьниками способов текстовой деятельности и взаимообусловленных с ними характеристик личности – рефлексивности, диалогичности мышления (авторская методика оценки с помощью КОРТ и экспертизы продуктов речевой деятельности, комплекс личностных психологических тестов).

5. *Разработана и введена в практику* повышения профессиональной квалификации *методика* психолого-педагогической подготовки педагогов к обеспечению развития учебно-информационных умений школьников в образовательном процессе, позволяющая раскрыть содержание и специфику данных умений, освоить методы и формы организации их развития; методика может использоваться в профессиональной подготовке студентов, в системе повышения педагогической квалификации и на уровне самообразования.

Положения, выносимые на защиту.

1. Характер взаимодействия школьника с информацией в широком контексте социальной коммуникации во многом определяется способами, освоенными им в учебно-познавательной деятельности, содержательной основой которой выступают учебные тексты. Следовательно, учебно-познавательная деятельность должна быть организована в соответствии с принципом изоморфности актуальному информационному взаимодействию личностей и обеспечивать развитие востребуемых качеств обучающегося – диалогичности мышления и рефлексивности.

2. Учебно-информационные умения, выступающие инструментальным обеспечением взаимодействия школьника с содержанием учебного предмета, представленного в текстовой форме, обладают личностно-развивающим потенциалом в их трактовке как освоенных способов понимания и создания текстов (текстовой деятельности): имея и операционально-действенную и личностную составляющие, коррелируя с диалогическим мышлением и рефлексивными качествами, данные способы в процессе освоения индуцируют у личности названные новообразования.

3. Актуализация (выявление и реализация) личностно-развивающего потенциала учебно-информационных умений в процессе обучения обеспечивает целостный подход к обучению и развитию школьников как единому и непрерывному процессу, в котором освоение способов понимания и создания текстов сопровождается развитием у обучающегося диалогического мышления и рефлексивных качеств, что обеспечивает диалогический характер взаимодействия школьника с информацией.

4. Построение образовательного процесса на основе актуализации личностно-развивающего потенциала учебно-информационных умений требует сопряжения в учебно-познавательной деятельности школьников целей, содержания, методов и форм технологизированного процесса освоения

способов текстовой деятельности, расширения концептосферы и системы личностных смыслов, развития диалогического мышления и рефлексивности. Деятельностным механизмом превращения «чужого содержания» в элементы внутреннего мира понимающего субъекта (по А.А. Леонтьеву, освоено то, что «перевоссоздано») выступает деятельность обучающегося по созданию вторичных и встречных текстов.

Достоверность основных положений и выводов определяется всесторонним методологическим обоснованием на основе интеграции философских, науковедческих, психологических, педагогических, психолингвистических и лингвистических концепций; применением разнообразных методик качественной и количественной оценки и интерпретации результатов.

Исследование опиралось на изучение практики обучения предметам гуманитарного и естественно-научного циклов в общеобразовательных учреждениях Тюменской области, Ханты-Мансийского автономного округа, г. Москвы и др. Работа с учителями (лекции, семинары, научное консультирование) велась в общеобразовательных учреждениях Тюменской области.

Фактологической базой исследования явились положения Федерального государственного образовательного стандарта; тексты программ, учебных пособий, методических рекомендаций по предметам гуманитарного и естественно-научного циклов; фиксированные наблюдения «живого» педагогического процесса: конспекты, протоколы и видеозаписи уроков; учебно-исследовательские работы школьников; экзаменационные работы выпускников средней школы, анализ которых проводился автором в рамках деятельности в качестве председателя региональной экспертной комиссии на ЕГЭ по русскому языку; анализ собственного педагогического опыта в качестве преподавателя Тюменского областного государственного института развития регионального образования (ТОГИРРО); контрольные работы слушателей курсов повышения квалификации ТОГИРРО для учителей гуманитарного и естественно-научного циклов; дипломные работы слушателей курсов переподготовки по специальности «Менеджер в образовании»; тексты кандидатских диссертаций; материалы участников конкурса «Педагог года».

Апробация. Апробация основных теоретических положений и результатов исследования осуществлялась через публикацию материалов и выступления на научно-практических конференциях: *международных* – «Теоретические и методологические проблемы современного образования» (Москва, октябрь 2010), «Проблемы и стратегические ориентиры развития образования» (Москва, ноябрь 2011), «Тенденции дополнительного профессионального образования в контексте современной образовательной политики» (Челябинск, декабрь 2010); *всероссийских с международным участием* – «Семантика и прагматика языковых единиц» (Тюмень, декабрь 2011), «Специфика педагогического образования в регионах России» (Тюмень –

Санкт-Петербург, ноябрь 2011), «Формирование личности в социокультурном информационном пространстве современного отечественного образования (региональный аспект)» (Тюмень, март 2011), «Формирование социально-личностных компетенций субъектов образовательного процесса в условиях современной социокультурной среды (региональный аспект)» (Тюмень, март 2012), «Методология педагогики: принципы педагогической науки и практики в контексте культурно-исторического подхода» (Челябинск, май 2012); *всероссийских* – «Русский язык как фактор стабильности государства и нравственного здоровья нации» (Тюмень, февраль 2008), «Лингвистика и школа – III» (Барнаул, ноябрь 2008), «Лингвистика и школа – IV» (Барнаул, ноябрь 2010), «Наука образованию» (Екатеринбург, декабрь 2010), видеоконференции «От инноваций к качеству образования» (Тюмень, ноябрь 2011), «Формирование методологической компетентности исследователей в сфере образования (II Педагогические чтения)» (Тюмень, февраль 2012), Всероссийском семинаре-практикуме «Федеральный государственный образовательный стандарт. От содержания образования к его результатам» (Пятигорск, октябрь 2011). Участие в Круглом столе «Формирование читательской компетентности как общекультурного опыта» (ТюмГУ, март 2011) в рамках мероприятий Тюменского научного центра УрОРАО, выступление с докладом на 18-ом Всероссийском методологическом семинаре для аспирантов, докторантов, соискателей и научных руководителей по практической методологии научно-педагогического исследования «Формирование авторской концепции научно-педагогического исследования: теоретико-эмпирическая база, содержание, логика, исследовательский инструментарий», выступления на практико-ориентированных семинарах академической кафедры социально-педагогических исследований ТюмГУ (2011, 2012).

Структура и основное содержание работы. Работа состоит из введения, трёх глав, заключения. Объем диссертации – 333 страницы, таблиц – 11, библиографический список содержит 328 источников.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обоснована актуальность темы, показана её теоретическая и практическая значимость, сформулированы цель и задачи исследования; представлены положения, выносимые на защиту, формы апробации и внедрения результатов исследования.

В первой главе «**Теоретико-методологические основы проблемы развития учебно-информационных умений школьников в образовательном процессе**» раскрыты мировоззренческие основы изучения проблемы понимания и информационной переработки текста в философии, педагогике, психологии, психолингвистике, лингвистике, теории информации; описана история развития представлений об умениях работать с информацией в содержании образования, рассмотрены различные подходы к определению понятия «учебный текст» и способов его дидактической обработки.

Необходимость интеграции личности в современное социокультурное информационное пространство на условиях диалога, приоритет в образовании целей социально-личностного развития потребовали изучения вопросов освоения школьниками учебно-информационных умений в широком контексте гуманитарных исследований проблем *понимания*, освоения *личностью социокультурного опыта*, ее *развития* и *воспитания*, методологической базой для которых сегодня в педагогике выступают культурно-исторический, социально-личностный и личностно развивающий подходы.

Острая потребность в гуманизации всех сфер социальной жизни, усиление гуманитарной направленности познания – *на человека* и окружающий его мир, характерное для постнеклассического типа рациональности (В.Н. Порус, В.С. Стёпин), определяют в качестве главных ориентиров современного гуманитарного исследования гуманизм, духовность, культурные ценности.

В настоящем исследовании в качестве ключевого определен один из ведущих методологических подходов современных гуманитарных наук – *герменевтический*, ориентированный на изучение процессов постижения человека и его самопостижения в диалоге на основе текстов с Другим и самим собой, порождения и понимания культурных и личностных смыслов (М.М. Бахтин, В. Дильтей, Х.-Г. Гадамер, М. Хайдеггер, В. Шлейермахер) и самосозидания личности на их основе.

Герменевтическое учение проделало путь от представлений о понимании текста как реконструкции его точного «значения» (в Древней Греции) через понимание как реконструкцию мира его автора, объективированных «следов» духа Другого (В. Шлейермахер, В. Дильтей) – и, наконец, как о смыслообразовании понимающего субъекта, укорененного в истории, традиции и собственной субъективной жизни (М.М. Бахтин, Х.-Г. Гадамер, П. Рикер).

Закономерно предположить, что аналогичный путь развития понимания повторяет каждый обучающийся во взаимодействии с конкретным учебным текстом. При этом освоение культурных текстов индуцирует качественные изменения его личности. С этих позиций в работе сформирован круг ключевых понятий: учебный текст как экспликация сознания автора, понимание учебного текста, обучающийся как понимающий субъект, диалог, диалогическое мышление, диалогические формы взаимодействия с текстом, организация учебно-познавательной деятельности школьников на основе учебных текстов, смыслообразование в процессе текстовой деятельности, личностно-развивающий потенциал учебно-информационных умений.

Ведущая в отечественной психологии идея преобразования сознания и мышления в деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) позволяет рассматривать вопрос о взаимообусловленности развития учебно-информационных умений и диалогического мышления.

Сущность ключевого в определении диалогического мышления понятия «диалог» составляет признание полноправия «Другого» (М.М. Бахтин) и «поиск такого с ним контакта, который, не устраняя ни его, ни своих

самостоятельности, своеобразия, суверенности, свободы, одним словом, субъектности, породил бы ясное их духовное единство, единство многообразия» (М.С. Каган). Именно со становлением диалогического мышления современные гуманитарные науки связывают перспективы развития культуры в новом столетии, сохранения свободы и уникальности человеческой личности. В педагогической практике идея диалога с опорой на концепцию В.С. Библера реализуется Школой Диалога Культур (С.Ю. Курганов), в которой целью учебно-познавательной деятельности обучающегося выступает зарождение в диалоге «культурных голосов» его собственного взгляда на мир.

Особый статус *диалогического мышления* в рамках настоящего исследования обусловлен представлениями о современных отношениях «человек – информация» как диалогическом взаимодействии субъектов в контексте социальной коммуникации, строящемся на основе их понимающей, интерпретативной рефлексивной деятельности.

Диалогическое мышление определяется нами как познавательная деятельность обучающегося, происходящая в форме межсубъектного диалога на основе процедур понимания, выступающего основным методом познания в гуманитарных науках (по определению Н.А. Бердяева, М.М. Бахтина, Г.Г. Шпета, А.Ф. Лосева, П.А. Флоренского), с последующей интерпретацией позиции Другого и самого себя, результатом которых является субъективно-ценностное отношение к знанию и позиции Другого, смысловая позиция школьника как познающего субъекта. Данное определение, углубляющее имеющиеся в науке представления о сущности диалогического мышления, сформулировано с опорой, с одной стороны, на обоснованные М.М. Бахтиным фундаментальные различия диалогического и монологического методов в гуманитарных науках и, с другой стороны, – раскрытое в психологии содержание понятия *мышления как процесса* (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров), *познавательной деятельности*, продукты которой характеризуются обобщенным, опосредованным отражением действительности и входят в «*образ мира*» (А.Н. Леонтьев).

Реализация диалогового взаимодействия субъектов предполагает осуществление *рефлексивных процедур* и запуск психологических механизмов *рефлексии, децентрации и обособления*.

В нашем исследовании в зависимости от конкретной учебной ситуации понятие рефлексивность, с опорой на исследования А.В. Брушлинского, В.В. Давыдова и др., употребляется в значении способности мышления обучающихся реконструировать эксплицированную в текстах речемыслительную деятельность автора и свою собственную деятельность при понимании и создании текстов, а также, с опорой на труды Ф.Е. Василюка, В.В. Знакова, Д.А. Леонтьева, В.А. Петровского и др., в значении способности субъекта к самопознанию через Других.

Понимание текста, представляющее собой общий механизм реализации диалогического мышления и учебно-информационной деятельности,

рассматривается нами в трех аспектах: психолингвистическом (Г.И. Богин, А.А. Брудный, Л.П. Доблаев, Т.М. Дридзе, Н.И. Жинкин, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, Е.С. Кубрякова, А.А. Леонтьев), психологическом (В.В. Знаков) и герменевтическом (М.М. Бахтин, Ф.В. Дильтей, Х.-Г. Гадамер, П. Рикёр, Г.Г. Шпет, Ф. Шлейермахер). Это позволило в рамках данного исследования выявить операциональную структуру понимания и представить его как многоуровневый речемыслительный процесс *восхождения от извлечения информации к интерпретации ее в личностном контексте обучающегося*, в котором вступают в сложное взаимодействие, с одной стороны, *характеристики понимаемого текста* (особенности предмета речи, логико-смысловой структуры, наличие объективного и субъективного планов, языкового оформления), обусловленные авторским и культурным контекстами его создания, а с другой – *характеристики понимающего субъекта* – содержание его концептосферы, владение способами текстовой деятельности, личностные смыслы, рефлексивность, диалогичность мышления.

Наиболее полные представления об операциональном составе процесса понимания, зависящем от предметов оперирования в каждой образовательной ситуации, и о «смысле» как его результате, содержатся в лингвистике, психолингвистике, психологии, педагогике, литературоведении, теории информации, герменевтике. С учетом многогранности понятия «смысл» в нашем исследовании возникла необходимость употребления его в нескольких значениях. Во-первых, под «смыслом текста» в соответствии с лингвистической трактовкой мы понимаем «значение» текста, реализующееся в его содержании, семантическую характеристику целостного высказывания, возникающую из сочетания знаков. В этом случае операциональный состав речемыслительного процесса определяется процедурой семантико-синтаксического и логико-структурного анализа текста, опирающегося на знание школьником лексико-грамматических средств связи в тексте, лексического значения знаков. Во-вторых, в соответствии с психолингвистической трактовкой, смысл трактуется нами как замысел автора, разворачиваемый в структуре текста, реализующий его интенцию и субъективный взгляд на реальность. Для его реконструкции требуется применение обучающимся знаний культурных концептов и осуществления интерпретативных процедур: выявления места данной темы в творчестве автора в целом, ее культурного значения, новизны трактовки темы, установление зависимости появления темы, идеи от социокультурных условий и т.д. И, в-третьих, мы опираемся на психологическую и герменевтическую трактовки «смысла» как личностной «значимости» значения текста для автора и понимающего («значение для меня значения» – А.Н. Леонтьев и его научная школа), разрабатываемые в современных теориях смыслообразования (И.В. Абакумова, Е.Г. Белякова, А.Ф. Закирова, Д.А. Леонтьев и др.). В процессе понимания на уровне «смысла для меня» предметом оперирования становится собственный внутренний мир школьника как понимающего субъекта и применяются действия определения своего отношения к новой информации,

соотнесения содержания текста с внутренней шкалой ценностей, установления влияния новых знаний на картину мира, систему личностных смыслов и т.д. Таким образом, процесс понимания на данном уровне имеет осмысленный и лично обусловленный характер.

На основе сравнительного анализа в исследовании раскрываются содержательные и функциональные отличия понятия «учебно-информационные умения» от ряда других понятий, активно разрабатываемых в настоящее время в педагогике и других науках: «грамотность чтения», «информационная грамотность», «информационная культура», «читательская компетентность», «культура чтения», «читательская культура», «информационная» или «информационно-коммуникативная компетентность». Специфика трактовки учебно-информационных умений в данном исследовании состоит в раскрытии их операционально-действенной составляющей как способов понимания и создания текстов, коррелирующих с характеристиками личности.

Целевая двудоминантность современного образования, ориентированного, с одной стороны, на развитие личности, – лично развивающий (Н.А. Алексеев, В.В. Сериков), социально-лично (В.И. Загвязинский) подходы и, с другой, – на формирование обобщенных способов деятельности – компетентностный подход, отраженный в Федеральном государственном стандарте, требует применения в учебном процессе учебного текста в его *интегрирующей функции*. В данном исследовании учебный текст трактуется широко (с опорой на труды Г. Жофковой, Л. Рис) как любой текст культуры (научный, публицистический, текст документа, фрагмент мемуаров и т.д.), вовлеченный в учебно-познавательную деятельность школьников и участвующий в решении предметных, метапредметных и личностных задач.

В соответствии с представлениями о понимании как многоуровневом процессе критериями для включения текстов в учебно-познавательную деятельность школьников выступают: представленность в них разнообразных логико-смысловых отношений (характеристики, сравнения, причинно-следственных и др.) и связанных с ними особенностей предмета речи, например, «Климат» – «Сравнительная характеристика климатических зон» – «Причины климатических различий на Земле»; наличие ценностно-смысловой позиции его автора, например, не только описания хода Бородинского сражения, но и оценки историками его результатов. Проникновение в сущность позиции автора учебного текста и осмысление различных позиций, обусловленных влиянием социокультурных и биографических факторов, создают условия для диалогизации мышления, стимулирования установки школьников на взаимодействие с носителями других позиций.

Концептуально значимой для настоящего исследования является установленная в психолингвистике связь понимания текста с процессом перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления (А.А. Леонтьев). Она определяет важность сопровождения процесса понимания

учебного материала, представленного в виде текста, созданием вторичных и встречных текстов, разграничение которых, проведенное в настоящем исследовании, имеет целью подчеркнуть различия в степени субъективного «переживания», рефлексии и задействия личного опыта в осмыслении обучаемым исходного текста.

Во второй главе **«Концепция развития учебно-информационных умений школьников на основе актуализации их личностно-развивающего потенциала»** раскрывается авторская концепция развития учебно-информационных умений как процесса взаимообусловленных изменений в операционально-действенной базе учебно-познавательной деятельности, организованной на основе учебного текста, и личностной сфере школьников, обосновывается теоретическая модель развития данных умений в учебном процессе общеобразовательной школы.

Подход к развитию учебно-информационных умений на основе актуализации их личностно-развивающего потенциала, предполагающий достижение интегрированного результата в учебно-познавательной деятельности, разработан в соответствии с идеями целостного педагогического процесса (В.С. Ильин) и современными тенденциями к объединению воспитания и обучения в едином образовательном процессе.

В основе нашего подхода лежат представления о *текстовом характере* культуры, гуманитарного знания и текстоопосредованном характере взаимодействия личности с миром (М.М. Бахтин, В. П. Зинченко, Ю.М. Лотман), что позволяет рассматривать учебно-познавательную деятельность на основе учебных текстов (понимания и создания текстов) как одну из ведущих форм учебной деятельности и механизм развития личности школьника.

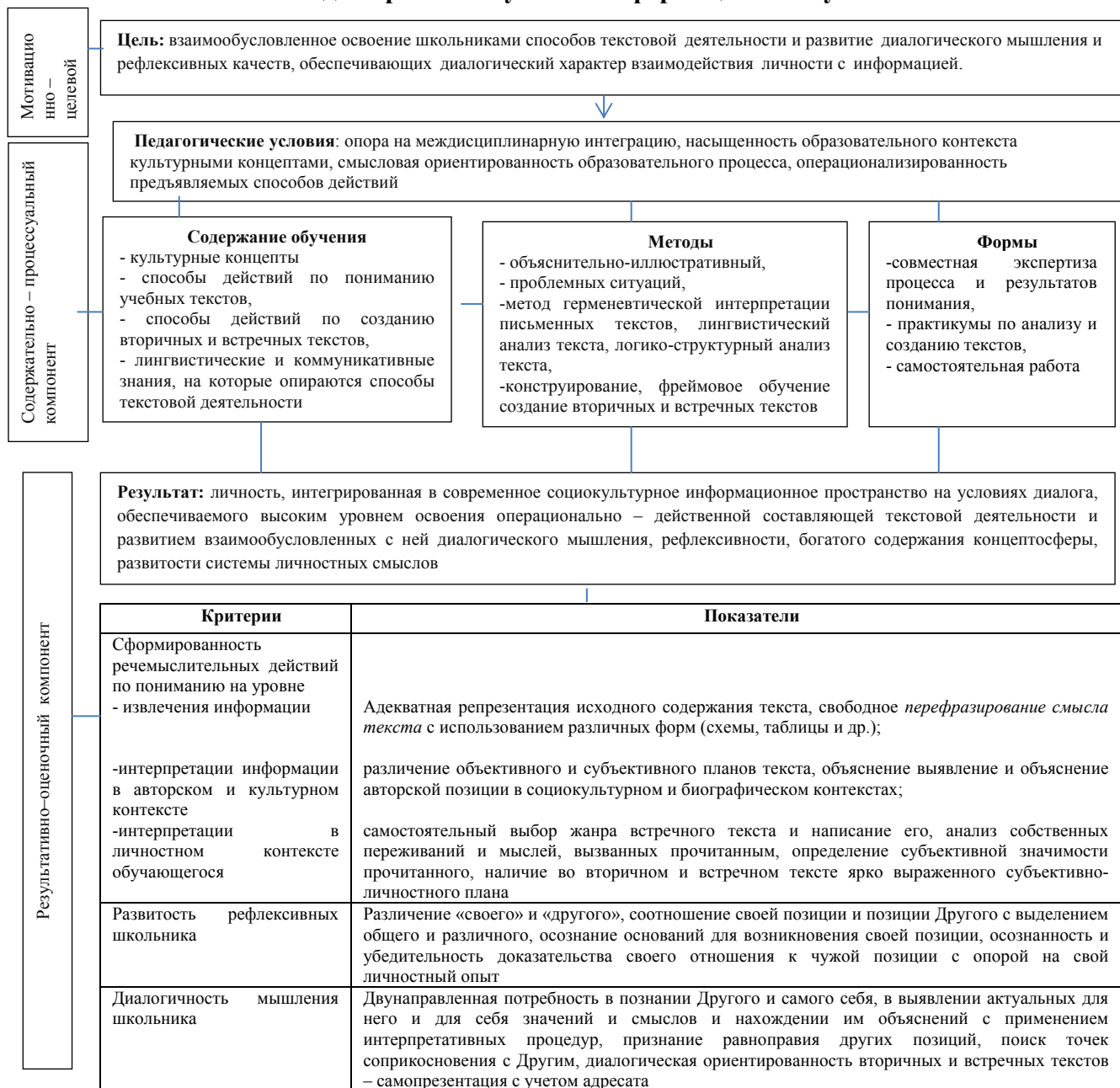
Определяемая с позиций культурно-исторического и деятельностного подходов сущность процесса развития учебно-информационных умений, на наш взгляд, состоит в осознанном освоении обучающимися культурно заданных способов действий понимания и создания текстов, сопровождающемся смыслообразованием и самопониманием, что индуцирует развитие диалогического мышления и рефлексивности. Следовательно, для эффективного развития учебно-информационных умений и актуализации их личностно-развивающего потенциала в учебном процессе требуется, с одной стороны, предъявление обучающимся операционализированных способов текстовой деятельности и демонстрация алгоритмов их применения, организация их освоения в логике поэтапного формирования умственных действий (по П.Я. Гальперину: от составления схемы ориентировочной основы действий до формирования их во внутренней речи). А с другой – необходимо создание в учебном процессе условий для насыщения концептосферы школьника культурно значимыми концептами, стимулирование порождения личностных смыслов, *запуск и развитие психологических механизмов рефлексии, децентрации, обособления.*

С опорой на изложенные концептуальные положения разработана модель

развития учебно-информационных умений (см. Схему 1).

В качестве *цели* образовательной деятельности выступает взаимообусловленное освоение школьниками способов текстовой деятельности и развитие диалогического мышления и рефлексивных качеств, обеспечивающих диалогический характер взаимодействия личности с информацией.

Схема 1. Модель развития учебно-информационных умений школьников



Содержание, методы и формы учебно-познавательной деятельности направлены на перевод обучающегося на позицию субъекта, действующего по законам и схемам, задаваемым диалогическим мышлением, и на обеспечение его необходимыми для этого способами действий.

В соответствии с изложенным подходом учебно-познавательная деятельность школьников обеспечивается на основе взаимопроникновения ее

компонентов – мотивационного, процессуально-содержательного и рефлексивного, каждый из которых имплицитно содержит в себе характеристики двух других.

Мотивационный компонент реализуется через создание и поддержание в процессе взаимодействия с текстом «эмоционального напряжения», стимулируемого и содержанием текста и формами работы с ним, включением его в преобразовательную деятельность – в процесс «перевоссоздания» исходного текста в другом – «своем» вторичном или встречном текстах, результирующих понимание смысла текста и «смысла для меня», выступающих «осязаемой» целью работы с учебным текстом на конкретном уроке и мотивирующих тем самым всю систему производимых и осваиваемых действий с текстом и рефлексивных процедур.

Соответственно, в рамках *процессуально-содержательного компонента* деятельность учителя направляется на создание условий для освоения обучающимися определенных умений, которые выступают в виде интериоризованных обобщенных способов действий, обеспечивающих понимание и создание текстов в соответствии с жанровыми особенностями вторичного или встречного текста. Действия педагога на этом этапе включают предъявление заданий, выполнение которых требует освоения или актуализации способа; организацию обсуждения нормы применения способа; организацию рефлексии результатов, полученных при использовании данного способа; контроль освоения умения. В связи с тем, что освоение обучающимися способов действий происходит неравномерно, несинхронно и в разном темпе, в задачи учителя входит организация работы обучающихся с текстом дифференцированно с учетом уже освоенных способов действий и умений самостоятельно работать на разных уровнях понимания, свободно и осознанно переходить с одного уровня на другой. Данная задача на каждом уроке решается через подбор для конкретных обучающихся специальных заданий, вопросов к тексту, нацеленных на конкретную степень операционализации действий, форм работы (самостоятельной или коллективной). При этом предусмотрен постепенный переход учебно-познавательной деятельности школьников от извлечения информации – к активизации, стимулированию интерпретационных процедур. В процедурах смыслообразования – от эмоционально-чувственного принятия/ непринятия позиции автора учебного текста, обусловленного часто эмоциональностью текста, убедительностью, страстностью автора, отбором ярких фактов и примеров, к самоопределению на собственных мировоззренческих (ценностных) основаниях.

Рефлексивный компонент, обеспечивающий обучающимся выявление норм применяемых действий, соответствия собственных способов норме, а также самоопределение их по отношению к получаемой информации, пронизывает весь процесс взаимодействия школьника с текстом. На начальном этапе он реализуется в оценке школьником своего «эмоционального отклика» на предложенное содержание текста, в осознанном принятии задачи на

создание вторичного или встречного текста. На этапе предъявления образца деятельности – в осмыслении нормы действия и в превращении ее в личный алгоритм действия. На этапе вербализации понятого, производимого под контролем сознания, в отличие от спонтанно протекающего, не рефлексированного принятия/непринятия, всегда присутствующего в процессе восприятия информации, – в соотношении субъективно-личностных позиций и выборе оснований для принятия/непринятия позиции, в обращении к своему читательскому или жизненному опыту.

Уточненное с позиций педагогической герменевтики и психолингвистики содержание учебно-информационных умений позволяет сформулировать *принципы*, на которые целесообразно опираться при построении образовательного процесса, направленного на обеспечение развития учебно-информационных умений школьников, конкретизировав и дополнив общедидактические принципы обучения. Так, принцип воспитывающего характера обучения конкретизируется в принципе *целевой двудоминантности образовательного процесса*, который предполагает сознательную ориентацию всех его участников на развитие учебно-информационных умений как освоение комплекса культурно заданных действий по пониманию учебного текста, составляющих их операционально-технологическую базу, и развитие взаимообусловленных с ними рефлексивности и диалогичности мышления.

Метапредметный характер учебно-информационных умений требует реализации *принципов межпредметности, согласованности и взаимодополнительности* педагогических действий по их развитию и диагностике, конкретизирующих такой организационно-методический принцип, как преемственность. Практическим инструментом их реализации выступает, например, общешкольная программа развития учебно-информационных умений, отражающая стратегические ориентиры развития умений на всех учебных предметах, и межпредметный календарно-тематический план, позволяющий упорядочить и согласовать последовательность их развития на отдельных предметах.

Понимание, выступая содержанием взаимодействия обучающегося с учебным текстом как многоуровневый процесс, включающий извлечение и интерпретацию информации в авторском и личностном контексте с применением специфических способов действий на каждом уровне, требует дополнения общедидактических принципов рядом принципов, обоснованных в методологии педагогической герменевтики (А.Ф. Закирова) и концепциях смыслообразования в педагогическом процессе (Д.А. Леонтьев, И.В. Абакумова, Е.Г. Белякова и др.). В частности, с учетом специфики осваиваемых умений, опирающихся на процедуры понимания целесообразно выдвигание принципа *диалогического взаимодействия* субъектов педагогического процесса по линиям: ученик – ученик, ученик – учитель, ученик – текст, ученик – текст – учитель, а также *принципа личностной включенности обучающегося* в этот процесс как понимающего субъекта. Обучающийся вступает во взаимодействие

с учебным текстом не как когнитивная перерабатывающая система, а во всей полноте своей личности. В процессе понимания происходит интерференция личностного авторского опыта, эксплицированного в тексте, и личностного опыта обучающегося, часто выражающаяся в трансформации содержания и смысла исходного текста. Так, соблюдение этого принципа требует учета влияния стереотипов на восприятие текстов школьниками. Например, при чтении учебных текстов, в которых раскрываются проблемы охраны окружающей среды, современного состояния русского языка, отношения к историческим памятникам, школьники, как правило, вне зависимости от того, что «хотел сказать автор», основную мысль формулируют в рамках стереотипных утверждений – «человек природу губит, и ее надо охранять»; «язык загрязняется, а его надо любить и беречь», «памятники разрушаются, следовательно их надо сохранять, потому что их не вернуть». Таким образом, в процессе обсуждения важно проблематизировать *п*онятое через привлечение дополнительных текстов, позволяющих представить проблему многомерно, а также стимулировать порождение личностного отношения к проблеме, вводя ее в контекст частной жизни конкретного школьника.

Важным в связи с этим представляется *принцип вариативности понимания* текста при условии педагогической интерпретации «индивидуальных пониманий», эксплицирующихся во вторичных и встречных текстах. Педагогическая интерпретация направлена не на установление соответствия знаний и умений обучающегося норме, а на раскрытие ряда особенностей его внутриличностных условий: специфики протекания его мыслительной деятельности, развития уровней понимания, уровня развития рефлексивности и диалогического мышления. Соответственно, искажения, трансформации исходного содержания рассматриваются не как «ошибка», а как предмет истолкования, дающий ключ к личности обучающегося, к сложившимся у него на данный момент способам действий, кругозору, личностным смыслам, его картине мира. Данным положением определяется *принцип свободы и сознательности в принятии* (или непринятии) предъявляемого *культурного образца действий*, без чего невозможна интериоризация действий, обеспечивающих понимание, в отличие от действий по алгоритму (например, грамматический разбор предложения), которые можно заучить. Он опирается на признание личности субъектом деятельности и собственной жизни, занимающим по отношению к содержанию образования избирательную ценностно-смысловую позицию.

Поскольку, с точки зрения культуры, определенные способы текстовой деятельности представляются ценными и их освоение продуктивно как для самосозидания личности, так и для культуросозидания, то принцип свободы необходимо сочетать с *принципом смысловой ориентации образовательного процесса* (Е.Г. Беякова). Он предполагает направленность педагогических действий на «вращивание» личностного смысла, то есть создание условий для осознания обучающимся личностной значимости предъявляемых ему способов

взаимодействия с текстом. При этом развитие учебно-информационных умений, исходя из их личностной обусловленности, следует осуществлять на основе *принципа опоры на внутриличностные механизмы развития* (Н.А. Алексеев) – децентрацию и рефлекссию, обособление, запуск которых, с одной стороны, происходит за счет осваиваемых способов действий, а с другой – обеспечивает возможность применения этих действий.

В главе сформулированы требования к профессионально значимым теоретическим и практическим знаниям и умениям педагога для обеспечения развития учебно-информационных умений школьников и предложены *критерии* их сформированности: принятие ценностно-смысловых оснований деятельности по развитию данных умений у школьников, владение педагога способами осуществления текстовой деятельности и организации процесса их освоения школьниками, реализация диалогической позиции в педагогическом взаимодействии.

В третьей главе **«Опыт реализации модели развития учебно-информационных умений школьников на основе актуализации их личностно-развивающего потенциала»** описаны содержание и ход констатирующего и преобразующего этапов опытно-экспериментальной работы, по разработанным критериям проверена эффективность теоретической модели в ряде общеобразовательных учреждений Тюменской области.

На *констатирующем этапе* проведено изучение массового, передового и инновационного педагогического опыта с точки зрения направленности учебного процесса на развитие у школьников учебно-информационных умений и актуализацию их личностно-развивающего потенциала с применением методов анализа нормативных документов, образовательных программ, учебно-методических комплексов по дисциплинам гуманитарного и естественно-научного циклов, школьной документации, посещенных уроков (всего 116 уроков литературы, русского языка, истории, физики, химии, биологии, географии, в том числе конкурсных уроков «Учитель года» с 2005 по 2012 г.г.), конспектов уроков (192 конспекта в рамках курсов повышения квалификации), бесед, анкетирования педагогов и школьников, а также методов наблюдения, экспертизы продуктов речевой деятельности, ассоциативного метода семантических полей.

Изучение нормативных образовательных документов (ФГОС второго поколения) и Примерных программ по учебным предметам показало, что развитие учебно-информационных умений официально признано актуальным. Однако отнесение учебно-информационных действий к *познавательным* универсальным действиям в ФГОС свидетельствует о сохранении традиционного представления о них как преимущественно средстве обеспечения учебно-познавательной деятельности школьников без учета их личностно-развивающего потенциала. При формальном подходе без глубокого осмысления взаимосвязей между предметными, метапредметными и

личностными универсальными действиями есть опасность усугубления на практике *разобщенности обучения и развития, обучения и воспитания*.

На основе анкетирования (в 2005 – 2012 гг. опрошено 342 слушателя курсов повышения квалификации в Тюменском государственном институте развития регионального образования) выявлена ориентированность педагогов на достижение прежде всего результатов по освоению школьниками предметно-научного содержания учебных дисциплин, которая во многом стимулируется содержанием контрольно-измерительных материалов единого государственного экзамена. На основе экспертизы уроков по критериям, предложенным В.И. Андреевым, в комплексе с экспертным оцениванием личностно-ориентированного потенциала уроков по методике Н.А. Алексеева сделан вывод об отсутствии направленности уроков на актуализацию личностно-развивающего потенциала учебно-информационных умений.

Вместе с тем, выявлено, что в педагогической практике наблюдается активизация поисков педагогических решений для достижения качественно новых результатов в развитии умений школьников эффективно взаимодействовать с учебной информацией, что проявляется, например, в целенаправленной и систематической организации учебно-познавательной деятельности с применением в процессе преподавания гуманитарных дисциплин разнообразных методов коллективной и самостоятельной работы с учебным текстом (МАОУ Лицей № 81, МАОУ Викуловская СОШ № 2, МАОУ СОШ № 40 г. Тюмени), в согласовании целей развития учебно-информационных умений в урочной и внеурочной деятельности (МАОУ Гимназия № 1 г. Тюмени), в учебно-исследовательской и проектной деятельности школьников (МАОУ Гимназия № 16 г. Тюмени, Лицея им. Е.Г. Лукьянец г. Ишима, Гимназии им. Н.Д. Лицмана г. Тобольска, проекты «Золотая полка» МАОУ СОШ № 91 г. Тюмени, МАОУ Евсинская СОШ).

С целью изучения уровней развития учебно-информационных умений школьников в 2003 – 2012 годах было проведено исследование типологии понимания ими учебных текстов и отражения в созданных на их основе вторичных текстах признаков диалогичности мышления и рефлексивности. Материал для исследования составили: сочинения (часть С) выпускников 2003 – 2012 гг. на едином государственном экзамене по русскому языку (собраны и обобщены наблюдения 46 экспертов Тюменской региональной экспертной комиссии за 9 лет по более чем 2000 сочинений); результаты выполнения региональных работ по оценке учебно-информационных умений (в 2007 – 2012 гг. в тестировании приняли участие более 40 тысяч обучающихся 8 классов: массовый характер исследования обеспечен форматом тестов закрытого типа, проверка и оценка которых осуществлялась с помощью специальной компьютерной программы); результаты специально разработанной группой педагогов под руководством автора «входящей» диагностики для обучающихся пятых классов школ - экспериментальных площадок (102 работы оценивали 10 учителей).

В данном исследовании в качестве «многомерного» объекта диагностики, методологическим основанием для определения которого служит педагогическая герменевтика, выступает личность обучающегося, рассматриваемая через призму создаваемых ею вторичных и встречных текстов. *Критериями оценки развития учебно-информационных умений* выступают: сформированность речемыслительных действий по пониманию и созданию вторичных и встречных текстов, рефлексивность, диалогичность мышления. Каждому критерию соответствует набор показателей. На их основе были выделены уровни развития учебно-информационных умений.

Уровни развития учебно-информационных умений школьников

Таблица 1

Критерии	Показатели	Репродуктивный	Частично-продуктивный	Продуктивный
Сформированность речемыслительных действий по пониманию на уровне извлечения информации	Адекватная репрезентация исходного содержания текста, свободное <i>перефразирование смысла текста</i> с использованием различных форм (схемы, таблицы и др.)	Проявляется только при восприятии относительно известного учебного материала, текстов с отношениями - объект и его характеристика, вторичные тексты представляют воспроизведение исходного текста	Самостоятельная адекватная репрезентация понимание текстов с разной логико-смысловой структурой, однако при перефразировании содержания испытывает затруднения	Признак проявляется полностью
Сформированность действий на уровне интерпретации информации в авторском и культурном контексте	Различение объективного и субъективного планов текста, выявление и объяснение авторской позиции в социокультурном и биографическом контекстах	Признак не проявляется	Признак проявляется при условии явной выраженности авторской позиции и организации деятельности учителем	Признак проявляется полностью
Сформированность действий на уровне интерпретации в личностном контексте обучающегося	Самостоятельный выбор жанра встречного текста и написание его, анализ собственных переживаний и мыслей, вызванных прочитанным, определение субъективной значимости прочитанного, наличие во вторичном и встречном тексте ярко выраженного	Признак не проявляется	Использует ограниченный набор форм для экспликации собственного понимания, создает вторичные и встречные тексты при внешнем побуждении; собственную ценностно-смысловую позицию формулирует размыто, неубедительно	Признак проявляется полностью

	субъективно-личностного плана			
Развитость рефлексивных качеств школьника	Регулярность возникновения при прочтении текста осознанного отношения к позиции Другого, соотношение своей и других позиций с выделением общего и различного, осознание оснований разных позиций, убедительность обоснования своего отношения к другим позициям, определение степени воздействия новой информации на собственные представления	Проявляется крайне редко даже при условии индуцирования ее извне	Осознанная позиция появляется только в случаях личного интереса к теме, в других случаях проявляется преимущественно при условии индуцирования ее извне (учителем, учебником), попытки определить степень воздействия новой информации на собственные представления предпринимаются только при внешнем побуждении	Признак проявляется всегда
Диалогичность мышления школьника	Двунаправленность познания – на Другого и самого себя, выявление актуальных для него и для себя значений и смыслов, их интерпретация, признание равноправия других позиций, поиск точек соприкосновения с Другим, самопрезентация во вторичных и встречных текстах с учетом адресата	Признаки не проявляются	Признаки проявляются при внешнем побуждении как попытки интерпретации актуальных для автора и для себя «значений» и «смыслов» и нахождения им объяснений, часто на уровне отдельных высказываний (а не текстов)	Признаки проявляются всегда

Сопоставление на базе данных критериев результатов обучающихся 5 и 8 классов и выпускников позволяют сделать вывод: современный образовательный процесс к восьмому классу обеспечивает достижение репродуктивного уровня развития учебно-информационных умений примерно 48 – 50% обучающимися, частично-продуктивного – 44 – 46%, продуктивного – 6% – 8%. К окончанию средней школы заметно существенное увеличение числа обучающихся, достигших только частично-продуктивного уровня – до 65%.

На *преобразующем этапе опытно-экспериментальной работы* разработана процедура, включающая процессуально-содержательный, организационный, диагностический и рефлексивный блоки, посредством которой на этапе основного общего образования реализована модель развития учебно-информационных умений школьников на основе актуализации их личностно-развивающего потенциала в общеобразовательных учреждениях Тюменской области разных типов: гимназиях, общеобразовательной городской школе, общеобразовательной сельской базовой школе.

Предметом экспериментальной проверки стали *взаимообусловленные «приращения»* у обучающихся на этапе основного общего образования в *операционально-действенной базе* учебно-познавательной деятельности, организованной на основе учебных текстов, и в *личностной сфере* – развитие диалогического мышления и рефлексивности при работе с текстом. В процессе теоретического и эмпирического исследования был выявлен личностно-развивающий потенциал способов действий, обеспечивающих понимание учебного текста на уровнях от извлечения информации до ее интерпретации в личностном контексте обучающихся, и способов создания вторичных и встречных текстов (Таблица 2).

Воздействие способов текстовой деятельности на развитие личности школьников

Таблица 2

Осваиваемые способы понимания и создания текстов	Личностно-развивающий потенциал	Личностные приращения	Методы диагностики
Способы извлечения информации	В совокупности данные способы обеспечивают упорядочение речемыслительной деятельности, инструментируют адекватную репрезентацию содержания исходного текста, являющуюся необходимой предпосылкой для установления диалогического взаимодействия с Другим, выступают основой для развития рефлексивности, опирающейся на различие «своего» и «другого», запуская психологический механизм децентрации	Психическое состояние готовности к рефлексии и диалогическому восприятию Другого	КОРТы пооперационной проверки сформированности речемыслительных действий, экспертиза продуктов речевой деятельности
Способы интерпретации информации в авторском и культурном контекстах	Освоение способов позволяет сформировать у школьника представления об обусловленности позиции жизненным контекстом автора, о субъективном характере знаний, необходимости в процессе понимания обращения к другим источникам, поиска альтернативных мнений	Способность и готовность к различению «своего» и «другого», рефлексивность как способность и готовность понять Другого, осознание Другого как субъекта, диалогичность мышления, обращенная на Другого	Экспертиза продуктов речевой деятельности
Способы интерпретации информации в личностном контексте обучающегося	Освоение данных способов запускает рефлексивный процесс осознания своего отношения к явлению, герою, событию и к самой оценке, обеспечивает процессы самопонимания и понимания Другого через себя и себя через Другого, самодостраивания, запуская механизм обособления	Способность и готовность к самопознанию через соотношение «своего» и «другого», рефлексивность, обращенная на себя осознание себя субъектом	Экспертиза продуктов речевой деятельности, ассоциативный метод семантических полей

Опробование процедур развития учебно-информационных умений школьников началось в 2008 году в гимназии № 1 г. Тюмени (учитель Редина О.В.) на предметах «русский язык» и «литература» в параллели 8 классов (экспериментом охвачены 57 обучающихся: 29 экспериментального и 28 –

контрольного классов, примерно совпадающих по основным психолого-педагогическим характеристикам). В дальнейшем к опытно-экспериментальной работе подключились другие образовательные учреждения. Для каждого возраста с 5 по 8 классы специально прорабатывался набор подлежащих освоению умений, дидактический материал, отбирались формы и методы работы с учебным текстом.

Опытная работа показала, что освоение умений происходит более эффективно, если оно развернуто во времени. В связи с этим в процессе опытно-экспериментальной работы разработана *методика системного развития учебно-информационных умений на этапе основного общего образования*, активное внедрение которой началось в 2010 году в 5 классах МАОУ СОШ № 8 г. Ишима, «Викуловская СОШ № 2», «Евсинская СОШ» Голышмановского района Тюменской области.

Диагностический блок процедуры реализации теоретической модели включает изучение исходного уровня развития учебно-информационных умений обучающихся. В результате обработки данных диагностики (общее число участвовавших в эксперименте – 423 обучающихся и 41 учитель), проведенного с использованием методики, разработанной в рамках данного исследования, на начальном этапе ОЭР установлено примерно одинаковое соотношение обучающихся, демонстрирующих определенные уровни развития учебно-информационных умений, в контрольных и экспериментальных классах (см. данные Таблицы 3).

В рамках *организационного блока процедуры* предусмотрено планирование и организация деятельности педагогов гуманитарного и естественно-научного циклов, конкретизация задач для каждого года обучения на отдельных учебных дисциплинах, установление межпредметного взаимодействия через выработку стратегии развития учебно-информационных умений на учебный год и единых подходов к организации работы с текстами в учебной и внеучебной деятельности.

В рамках *процессуально-содержательного блока* в ходе преобразующего эксперимента в образовательный процесс предусмотрено внесение изменений: педагогическими коллективами принимается двудоминантная цель развития учебно-информационных умений школьников, учебный материал дополняется текстами и формами работы с ними, направленными на освоение школьниками способов понимания и создания текстов; обеспечивается межпредметное взаимодействие гуманитарных и естественно-научных дисциплин на основе реализации межпредметного календарно-тематического плана.

В рамках процедуры развития учебно-информационных умений на основе актуализации их личностно-развивающего потенциала предусмотрено *расширение* для обучающихся *контекста освоения гуманитарного знания* за счет введения «авторского» научного текста, понятия «авторская позиция», вовлечение обучающихся в пространство гуманитарного знания как порожденного различными субъектами и требующего субъектного отношения.

Такое расширение происходит посредством включения изучаемой темы в социокультурный и биографический контексты, а также обсуждения научных и социальных последствий открытия знания.

Так, например, в соответствии с процедурой на первом этапе знакомства с ученым (автором статьи) обучающимся 5 – 6 классов предлагаются для освоения самые простые действия: перед чтением учебной статьи познакомиться с ее автором, найти краткую информацию о нем, на ее основе определить, стоит ли доверять ему (есть ли у него научный авторитет). Для обучающихся 7 классов задачу следует усложнить требованием обращения к более развернутым текстам, содержащим ответ на вопрос, что повлияло на особенности мировосприятия автора, например, к фрагментам биографических статей, в которых рассказывается о круге чтения будущего ученого или писателя, о знаменательных встречах, об образе его жизни и др., а также к фрагментам его работ. Для обучающихся 8 классов необходимо предусмотреть движение от общего знакомства с автором через биографический контекст к контексту социальному и поиск информации о том, на фоне каких социокультурных событий зарождается идея, происходит научное открытие, формируется оценка явления. Например,

Используя дополнительный учебный материал, раскройте смысл высказывания В.И. Вернадского: *М.В. Ломоносов предстает нашим современником по тем задачам и целям, которые он ставил научному исследованию.*

Обратите внимание на то, в какое время жил автор высказывания, кто он такой? (Возможны уточняющие вопросы учителя о том, *какие именно задачи и цели* были поставлены во времена В.И. Вернадского?)

При реализации процедуры обеспечивалась работа школьников с учебным текстом как *логико-смысловой схемой*, отражающей речемыслительную деятельность автора, на основе применения логико-структурного и лингвистического анализа, создания различных форм вторичных текстов – сплошных (плана, конспекта, аннотации, реферата, аналитического пересказа) и несплошных (таблиц, схем, алгоритмов действий). Логика расширения для обучающихся круга логико-смысловых отношений в текстах обусловлена установленной в психолингвистике сложностью речемыслительных действий: отношения характеристики – сравнительные отношения – причинно-следственные – другие (целевые, результативные и др.).

Анализ учебного материала, представленного в учебно-методических комплексах, свидетельствует, что в 5 классах учебные тексты по темам «Родовая община», «Семейная община» – по истории¹, «Загадки» – по литературе² целесообразно применять при освоении действий анализа текстов с отношениями «объект и его характеристика», по темам «Из басен народов мира», «Литературная сказка» – для анализа текстов со сравнительными отношениями.

¹ Вигасин А.А. История Древнего мира. 5 класс: учеб. для общеобразовательных учреждений/ А.А. Вигасин, Г.И. Годер, И.С. Свенцицкая. 18-е изд. М.: Просвещение, 2011.

² Литература. 5 класс: учеб. для общеобразовательных учреждений: В 2 ч./Авт.-сост. Г.С. Меркин. М.: ООО ТИД «Русское слово – РС», 2010.

При этом расширение функций учебных текстов закономерно обуславливает необходимость специальной работы по дидактической обработке учебных текстов.

Например, учителями дополнительно для 5 класса были созданы тексты, в которых сравниваются Финикия и Греция (история), два вида медведей (английский язык), для 6 класса – тексты со сравнением голосеменных и покрытосеменных растений (биология) и др.

В рамках процедуры развития учебно-информационных умений школьников целесообразно *создание рефлексивных высказываний и встречных текстов* как метод стимулирования самопонимания и самосозидания. С этой целью, например, обучающимся предлагается после прочтения обращения автора учебника (Г.С. Меркина, 5 класс) к подросткам с советами, как читать произведение Л.Н. Толстого «Кавказский пленник», в котором он выражает веру в способность детей понимать сложные вопросы, сформулировать: «Я согласен /не согласен с тем, что дети в моем возрасте могут понять те сложные вопросы, которые ставит перед ними Лев Толстой, потому что/ведь/так как...». Усложнение рефлексивной деятельности школьников от класса к классу обуславливается усложнением тем, предлагаемых для осмысления, и оценочных процедур – от оценки героя, поступка, явления в категориях «нравится/не нравится» («мне не понравилась спартанская система воспитания, очень строго, я бы так не смог», 5 класс) к осмыслению значимости встречи с личностью, вызванных этим событием/ личностью размышлений, переживаний («когда я прочитала статью, меня потрясла личность М.В. Ломоносова, я раньше не думала о том, какой он великий и многосторонний, для меня он образец настоящего ученого», 8 класс); степени развернутости высказывания – от 2-3 предложений до текста объемом 1-2 страницы, жанровых требований – от свободного высказывания до жанрово определенных дневника, письма и др.

Предметная специфика в развитии учебно-информационных умений проявляется прежде всего в предпочтениях методов и форм организации учебно-познавательной деятельности в рамках дисциплин гуманитарного и естественно-научного циклов. При изучении дисциплин гуманитарного цикла применяются, как правило, методы лингвистического анализа, герменевтической интерпретации текста и другие, позволяющие обеспечить понимание текста на все уровнях. При изучении дисциплин естественно-научного цикла объяснимо предпочтение применения учителями анализа логико-смысловой структуры учебного текста в силу специфики содержания учебного материала и преимущественной ориентации его на передачу научно-теоретических знаний. Работа на уровнях интерпретации информации приобретает ситуативный характер с привлечением дополнительных источников чаще всего биографического и исторического содержания, а также текстов, раскрывающих нравственно-этическую сторону научных открытий (например, географических открытий Колумба, клонирования и т.д.) в форме рефлексивных сочинений и дискуссий.

В ходе эксперимента выявилось, что осознанное (в отличие от возникающей спонтанно реакции – нравится/не нравится, интересно/неинтересно) понимание на уровне «смысла для меня» формируется позднее по сравнению с пониманием на уровне извлечения информации и опирается на него. Например, неумение школьников аргументировать свою позицию часто сопровождается отсутствием умений анализировать логико-смысловую структуру текста с отношениями тезис-доказательство, причина-следствие, умений выявлять субъективный оценочный компонент текста.

Так, Настя Л. (8 класс), продемонстрировавшая на этапе диагностики частично-продуктивный уровень развития учебно-информационных умений, описывая собственные чувства и мысли, вызванные прочитанным, вначале часто уходила в общие рассуждения по теме, подменяя личностное переживание предмета знаниями о нем. Так, в сочинении на тему «Что мне дало изучение древнерусской литературы» Настя сосредоточилась на культурном значении феномена, говоря о том, что древнерусская литература «представляет ценнейшее культурное наследие, сохраняет важнейшие знания о жизни людей в древности». Постепенно при размышлении над той или иной темой она научилась «переживать» ее. Это, например, выразилось в появлении в ее сочинениях аргументов, отражающих ее чувства и эмоции. Так, доказывая недопустимость клонирования человека, она написала: «Лично мне не хотелось бы иметь своего клона, потому что я бы перестала быть особенной и незаменимой». В то же время Настя П. и Сережа К., показавшие репродуктивный уровень развития учебно-информационных умений на этапе «входящей» диагностики, в плане личностного осмысления проблем за учебный год почти не продвинулись.

Значительное влияние на освоение и применение способов текстовой деятельности содержания концептосферы личности, раскрытое психолингвистикой и психологией понимания в идее влияния предварительного опыта личности на процессы понимания, подтверждено в процессе специального исследования с помощью ассоциативного метода оценки семантических полей.

Так, в сознании выпускников 2011 года, интерпретировавших миниатюру И.А. Бунина «Книги» в «бытовой» плоскости как «текст о значении книг» или «текст о вреде книг для здоровья» не представлены концепты «художественный мир», «смысл искусства», «смысл жизни». Смысл жизни связывался многими испытуемыми с прагматически ориентированной целью жизни. Онтологическое его значение, сложившееся в культуре, которое вводит данное понятие в круг концептов духовной жизни человечества, отсутствовало.

Оценивая результаты опытно-экспериментальной работы, следует учитывать, что развивающий потенциал обнаруживается не у отдельных способов действий понимания и создания текстов, а у их совокупности – при *накоплении* достаточно большого набора способов действий, обеспечивающих упорядочение речемыслительной деятельности школьников и создающих условия для адекватной репрезентации содержания исходного текста. Разрабатывая и применяя задания, посредством которых обучающиеся, например, осваивают способы действий с текстом на уровне извлечения информации, следует учитывать перспективный и кумулятивный характер формируемых умений и отсроченный характер личностных изменений.

На основании экспертизы продуктов речевой деятельности, наблюдений, бесед можно сделать вывод о том, что переход школьников с уровня на уровень не происходит одномоментно по всем показателям. Правомернее говорить о качественных изменениях по «горизонтали» внутри показателей, которые,

например, выражаются в расширении используемых обучающимися способов при извлечении информации из текстов с разными логико-смысловыми отношениями, в постепенном превращении бессвязных высказываний в зрелые тексты, в наличии попыток формулировать и аргументировать собственное мнение. Уже в 5 – 6 классах обнаруживаются зачатки диалогичности и рефлексивности при работе с текстом, которые выражаются в попытках использовать конструкции «мне кажется», «я сначала думал, а теперь...» и т.д.

Более очевидные результаты в более короткие сроки – в пределах одного года обучения – обнаруживаются при освоении школьниками способов действий на уровне интерпретации смысла текста в авторском контексте, осуществляемом с помощью анализа оценочной лексики, лингвистического эксперимента по включению/ исключению оценочного компонента в те или иные высказывания, по изменению направленности оценки. Как правило, на начальной стадии опытно-экспериментальной работы обучающиеся независимо от возраста демонстрируют неумение определить и сформулировать авторское отношение к описываемому явлению (80%). Однако предъявление обучающимся учебных текстов с ярко выраженным субъективно-личностным авторским планом, демонстрация разнообразных оценок, чувств и эмоций и способов их экспликации в тексте, регулярные упражнения на подбор соответствующих речемыслительных глаголов (возражает, сомневается, протестует, высоко оценивает, иронизирует, осуждает и др.) и сочетаний (с теплотой отзывается, испытывает сожаление и др.), синонимических оценочных рядов позволяет достаточно быстро сформировать у школьников привычку искать в учебном тексте оценочные единицы. Освоение способов выявления авторской оценки позволяет подготовить «почву» для возникновения у обучающихся вопросов о причинах такой оценки, для обращения к другим источникам, для поиска альтернативных мнений и запускает рефлексивный процесс осознания своего отношения к явлению, герою, событию и к самой оценке.

Итоговая диагностика, проведенная в экспериментальных и контрольных классах с использованием инструментария, примененного на начальном этапе, показала, что положительная динамика в развитии учебно-информационных умений у обучающихся 5 – 6 классов наблюдалась только в экспериментальных классах, в 7 и 8 классах положительная динамика обнаружилась и в контрольных и в экспериментальных классах, однако в экспериментальных она выражена более определенно.

**Сопоставление результатов начального и завершающего этапов
опытно-экспериментальной работы**

Таблица 3

Уровни Классы	Репродуктивный				Частично-продуктивный				Продуктивный			
	Начало ОЭР		Окончание ОЭР		Начало ОЭР		Окончание ОЭР		Начало ОЭР		Окончание ОЭР	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
5 – 6	95	95,4	85	95	5	4,6	15	4,8	0	0	0	0
7 класс	89,5	89,2	76	87	10	9,8	21	12	0,5	1	3	1
8 класс	48	48	20	44	43	45	65	48	9	7	15	8

Наиболее определенными с точки зрения выраженности признаков представляются репродуктивный и продуктивный уровни развития учебно-информационных умений. На частично-продуктивном уровне обнаруживается многообразие сочетаний признаков: например, способы извлечения информации и создания вторичных текстов школьником освоены уже достаточно хорошо, а установка на соотнесение своей позиции с позицией автора еще не сформирована. Или, напротив, способов извлечения информации освоено немного, но если исходный текст субъективно несложен для восприятия, а тема личностно значима, обучающийся создает встречный текст высокого качества. В связи с этим на этапе основного общего образования мы видим задачу в переведении как можно большего числа обучающихся с репродуктивного уровня развития учебно-информационных умений на уровень частично-продуктивный и в создании условий для запуска механизма развития умений по всем критериям, с учетом того, что каждый школьник будет двигаться в этом процессе по собственной траектории и в собственном темпе.

Опыт МАОУ Гимназии № 1 г. Тюмени, применяющей на протяжении 6 лет двухгодичную программу развития учебно-информационных умений (7-8 класс), свидетельствует о повышении эффективности работы при условии ее пролонгирования: к концу 8 класса на репродуктивном уровне остается не более 5 % обучающихся, а на продуктивный переходят от 15 до 20 %.

В ходе эксперимента средством формирования соответствующих профессиональных умений педагогов явилась методическая учеба, направленная на освоение способов педагогического проектирования системы работы по развитию умений обучающихся на весь период обучения в основной школе и на каждый год обучения, разработка учебных занятий, предусматривающих организацию текстовой деятельности, освоение способов педагогического взаимодействия с другими педагогами.

Рефлексивный блок программы включает оценку и самооценку педагогами процесса развития умений, оценку отношения к собственной педагогической деятельности, достижений школьников и их затруднений, осознание педагогами недостаточности своих психолого-педагогических знаний для обеспечения развития учебно-информационных умений школьников и проектирование своего самообразовательного маршрута.

В заключении диссертации изложены основные выводы.

1. Личностно обусловленный характер взаимодействия человека с информацией в широком контексте социальной коммуникации, существование его в ситуации постоянного выбора, требующего личностного самоопределения и самостоятельности, обуславливают значимость освоения школьниками в образовательном процессе учебно-информационных умений, инструментально обеспечивающих интеграцию личности в современное социокультурное информационное пространство на условиях *диалога*. Проведенное исследование позволило выявить личностно-развивающий потенциал учебно-информационных умений школьников, трактуемых как интериоризованные способы понимания и создания текстов (текстовой деятельности), освоение которых выступает индуктором развития у школьников в учебном процессе *диалогического мышления и высокого уровня рефлексивности* при работе с учебным текстом.

2. В процессе исследования раскрыто ключевое в определении содержания учебно-информационных умений понятие «*понимание*» (*текста*) как многослойный процесс, протекающий в мышлении (психолингвистический подход) с опорой на речь и реализующийся в последовательности речемыслительных действий, обеспечивающих *извлечение информации, интерпретацию ее* в авторском и общекультурном контексте и *интерпретацию понимающим субъектом самого себя* – самопонимание (герменевтический подход). Данной трактовкой обуславливается необходимость включения в содержание образования способов действий, обеспечивающих понимание и создание текстов на каждом из уровней. В качестве психолого-педагогического механизма развития учебно-информационных умений в образовательном процессе выступает последовательное *освоение обучающимися речемыслительных действий, обеспечивающих продвижение по уровням понимания текста*.

3. В процессе исследования выделены способы понимания текста, подлежащие освоению в учебном процессе в разные годы обучения на этапе основного общего образования, составляющие операциональную базу текстовой деятельности и диалогического мышления, протекающего в форме межсубъектного диалога, нацеленного на глубокое проникновение в предмет постижения на основе процедур интерпретации позиции автора текста и самого себя, понимания и самопонимания. Как показывают наши исследования, скорость, глубина и сама возможность «приращений» операциональной и личностной составляющих учебно-информационных умений во многом предопределяются исходным их состоянием, ценностно-смысловыми ориентациями личности, учебной мотивацией, возрастными особенностями обучающихся. Работа с концептосферой и системой личностных смыслов в процессе освоения школьниками обобщенных способов действий по пониманию текстов осуществляется через отбор учебных текстов, ориентированных диалогически, представляющих объекты в различных концептных плоскостях (от бытовой – до мирового значения), по проблематике,

доступной возрасту, стимулирующих выработку личностных смыслов за счет ярко выраженного ценностно-смыслового плана.

4. В рамках исследования разработана теоретическая модель развития учебно-информационных умений школьников, опирающаяся на представления о текстодеятельностной природе взаимодействия человека с миром и на идею развития диалогического мышления на основе совершенствования механизмов понимания текста. В модели отражен процесс освоения способов понимания и создания текстов, обогащения концептосферы и системы личностных смыслов, запуска психологических механизмов рефлексии, децентрации и обособления через организацию взаимодействия обучающегося с учебным текстом с применением разнообразных методов – от анализа логико-смысловой структуры текста до создания встречных текстов.

5. В процессе исследования установлено, что педагогическими условиями развития учебно-информационных умений выступают: согласованность и целенаправленность действий всех субъектов образовательного процесса; межпредметная интеграция в обеспечении процесса освоения школьниками обобщенных способов работы с информацией; реализация диалогических форм педагогического взаимодействия; актуализация и наращивание в образовательном процессе субъектного опыта личности; применение личностно-развивающих технологий обучения, герменевтических процедур, проектных методов и др. Важнейшим условием выступает психолого-педагогическая подготовка педагога, к которой в работе сформулированы требования, включающие: принятие педагогом ценностно-смысловых оснований деятельности по развитию в образовательном процессе у школьников учебно-информационных умений, владение способами осуществления текстовой деятельности и способами организации процесса их освоения школьниками, способами реализации диалогической позиции в педагогическом взаимодействии.

6. Разработаны критерии развития учебно-информационных умений школьников: сформированность умений понимания и создания текстов на разных уровнях понимания текста – от извлечения информации до ее интерпретации в личностном контексте обучающегося, развитость рефлексивных качеств понимающего субъекта, развитость диалогичности мышления.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОТРАЖЕНЫ В СЛЕДУЮЩИХ ПУБЛИКАЦИЯХ

Монографии

1. Обласова, Т.В. Развитие учебно-информационных умений школьников: монография/ Т.В. Обласова. – Тюмень: ТюмГУ, 2012. – 192 с. – 12 п.л.
2. Обласова, Т.В. Современные инновационные технологии в школьном образовании: монография/ А.С. Лопухина, А.К. Мендыгалиева, Т.В. Обласова и др. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2012. – С.54 – 83. – 10 п.л. (авт.- 20%, 1,8 п.л.)

Статьи в рецензируемых журналах

3. Обласова, Т.В. Развитие учебно-информационных умений школьников в процессе изучения гуманитарных дисциплин/ Т.В. Обласова// Образование и наука. Изв.-я Урал.

- науч.-образоват. центра Рос. Акад. образования. Журн. теорет. и прикл. исслед. – 2011. – №8. – С. 67-85. – 1,3 п.л.
4. Обласова, Т.В. Развивающий потенциал деятельности школьников по созданию вторичных и встречных текстов/ Т.В. Обласова// Педагогика. – 2011. – №5. – С.52-61. – 0,6 п.л.
 5. Обласова, Т.В. Формирование профессиональных умений педагогов по обеспечению текстовой деятельности школьников (из опыта повышения профессионально-педагогической квалификации)/ Т.В. Обласова// Педагогическое образование в России. – 2011. – №3. – С.162 – 168. – 0,5 п.л.
 6. Обласова, Т.В. Теоретико-методологические основы диагностики развития учебно-информационных умений школьников/ Т.В. Обласова// Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия Педагогика. – 2011. – №6 (60). – С.29-32. – 0,25 п.л.
 7. Обласова, Т.В. О содержании и способах совершенствования психолого-педагогических механизмов развития учебно-информационных умений школьников/ Т.В. Обласова// Вестник Тюменского государственного университета. Серия Педагогика. Психология. – 2011. – №9. – С.92-101. – 0,8 п.л.
 8. Обласова, Т.В. Как сформировать учебно-информационные умения?/ Т.В. Обласова// Народное образование. – 2011. – №6. – С. 191 – 194. – 0,25 п.л.
 9. Обласова, Т.В. Специфика учебных текстов, предназначенных для развития текстовой деятельности школьников в процессе изучения предметов гуманитарного цикла/ Т.В. Обласова// Образование и наука. Изв.-я Урал. науч.-образоват. центра Рос. Акад. образования. Журн. теорет. и прикл. исслед. – 2012. – № 4. – С. 93 – 102. – 0,7 п.л.
 10. Обласова, Т.В. Развитие учебно-информационных умений школьников/ Т.В. Обласова// Педагогика. – 2012. – №1. – С. 52-58. – 0,5 п.л.
 11. Обласова, Т.В. Учебно-информационные умения как компонент содержания общего образования/ Т.В. Обласова// В мире научных открытий. Серия Гуманитарные и общественные науки. – 2012. – №7.1. – С. 260 – 276. – 1 п.л.
 12. Обласова, Т.В. Личностная направленность в процессе развития учебно-информационных умений школьников/ Т.В. Обласова [Электронный ресурс]// Современные исследования социальных проблем. – 2012. – №4. – Режим доступа: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/4/lifshic.pdf>
 13. Обласова, Т.В. Специфика отбора учебных текстов для развития учебно-информационных умений школьников в процессе изучения литературы/ Т.В. Обласова// Известия РГПУ. – 2012. – №150. – С.41-49. – 1,1 п.л.

Методические рекомендации, учебно-методические пособия, практико-методические материалы

14. Обласова, Т.В. Методика развития учебно-информационных универсальных учебных действий (умений работать с письменным научным текстом) в процессе обучения гуманитарным предметам в общеобразовательной школе/ Т.В. Обласова. – Тюмень: ТОГИРРО, 2010. – 4,7 п.л.
15. Обласова, Т.В. Диагностика уровня развития учебно-информационных умений школьников: методические рекомендации/ Т.В. Обласова – Тюмень: ТОГИРРО, 2011. – 3,4 п.л.
16. Обласова, Т.В. Методика развития умений школьников работать с учебным и научным текстом на уроках литературы (5 класс)/ Т.В. Обласова. – Тюмень: ТОГИРРО, 2011. – 2,5 п.л.
17. Обласова, Т.В. Рабочая тетрадь по развитию умений работать с учебным текстом (к учебнику Литература. 5 класс: Учебник для общеобразовательных учреждений: В 2 ч./Авт.-сост. Г.С. Меркин. М.: ООО ТИД «Русское слово – РС», 2008). – Тюмень: ТОГИРРО, 2011. – 1,25 п.л.
18. Обласова, Т.В. Рабочая тетрадь по развитию умений работать с учебным текстом (к учебнику Литература. 6 класс: Учебник для общеобразовательных учреждений: В 2 ч./

- Авт.-сост. Г.С. Меркин. М.: ООО ТИД «Русское слово – РС», 2008)/ Т.В. Обласова. – Тюмень: ТОГИРРО, 2012. – 1,25 п.л.
19. Обласова, Т.В. Методика развития умений школьников работать с учебным и научным текстом на уроках литературы: методические рекомендации по организации работы с учебными текстами к учебнику «Литература»/ Авт.-сост. Г.С. Меркин/ Т.В. Обласова. – М.: ООО ТИД «Русское слово – РС», 2012. – 6,8 п.л.
20. Обласова, Т.В. Методические рекомендации по введению ФГОС второго поколения на этапе основного общего образования/ Т.В. Обласова. – Тюмень: ТОГИРРО, 2012. – 4,5 п.л. (авт.- 15%, 0,6 п.л.).

Статьи, тезисы, доклады в журналах, материалах научно-практических конференций, сборниках научных трудов

21. Обласова, Т.В. Формирование личности в социокультурном информационном пространстве современного отечественного образования (региональный аспект): обзор материалов конференции/ Е.Г. Белякова, Т.В. Обласова, Л.П. Плотников// Образование и наука. Изв.-я Урал. науч.-образоват. центра Рос. Акад. образования. Журн. теорет. и прикл. исслед. – 2011. – № 4. – С.130-141.
22. Обласова, Т.В. Анализ результатов выполнения экзаменационной работы в формате ЕГЭ по русскому языку/ Т.В. Обласова// Единый государственный экзамен в Тюменской области. Анализ выполнения экзаменационных работ по общеобразовательным предметам в формате ЕГЭ выпускниками образовательных учреждений Тюменской области. Рекомендации для учителей-предметников. – Тюмень: ТОГИРРО, 2006. – Вып.1– С.4-15.
23. Обласова, Т.В. Понимание учащимися письменного текста как методическая проблема (на материале выпускных работ ЕГЭ по русскому языку части «С»)/ Т.В. Обласова// Лингвистика и школа: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2008. – С.284-292.
24. Обласова, Т.В. Особенности восприятия выпускниками экзаменационных текстов в зависимости от их смысловой структуры (Методические подходы к созданию программы подготовки учащихся 11 классов к выполнению части С ЕГЭ по русскому языку)/ Т.В. Обласова// Русский язык как фактор стабильности государства и нравственного здоровья нации: Труды и материалы Всероссийской научно-практической конференции 19-20 февраля 2008 года: в 2 ч. – Ч.2. – Тюмень: Мандр и К, 2008.– С. 166-171.
25. Обласова, Т.В. Анализ результатов единой контрольной работы по предметам гуманитарного цикла для учащихся 8 классов/ Т.В. Обласова// Анализ результатов региональной оценки качества обучения в 4,8,10 классах и государственной (итоговой) аттестации в 9-х классах. – Тюмень: ТОГИРРО, 2009. – Вып. 2. – С. 12-18.
26. Обласова, Т.В. Анализ результатов ЕГЭ по русскому языку/ Т.В. Обласова// Анализ результатов единого государственного экзамена в Тюменской области. – Тюмень: ТОГИРРО, 2009. – Вып.26 – С. 3-11.
27. Обласова, Т.В. Оценка общеучебных умений и навыков учащихся. (Опыт Тюменской области)/ Т.В. Обласова// Справочник заместителя директора школы. – 2009. – №12. – С.20-33.
28. Обласова, Т.В. Понимание учащимися письменного текста как методическая проблема/ Т.В. Обласова// Русский язык. Приложение к 1 сентября. – 2009. – №1. – С.7-12.
29. Обласова, Т.В. Требования к психолого-педагогической подготовке педагога в аспекте развития умений школьников работать с учебными текстами/ Т.В. Обласова// Тенденции дополнительного профессионального образования в контексте современной образовательной политики: Материалы Всероссийской научно-практической конференции: в 2 ч. – Ч.1. – Москва – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2010. – С.59-63.
30. Обласова, Т.В. Формирование учебно-информационных умений школьников в процессе работы с учебным текстом/ Т.В. Обласова// Наука образованию: Материалы научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2010. – С.43-48.

31. Обласова, Т.В. Культура работы с научными источниками у школьников/ Т.В. Обласова// Русский язык. Приложение к 1 сентября. – 2010. – №2. – С. 29-34.
32. Обласова, Т.В. Диагностика развития учебно-информационных умений школьников (опыт Тюменской области)/ Т.В. Обласова// Формирование личности в социокультурном информационном пространстве современного отечественного образования (региональный аспект): Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием 1-2 марта 2011 года. – Тюмень: Изд-во «Печатник», 2011. – С.98-102.
33. Обласова, Т.В. Оценка умений школьников работать с учебным и научным текстом/ Т.В. Обласова// Лингвистика и школа –IV. К 90-летию со дня рождения Михаила Васильевича Панова (1920-2001): материалы всероссийской научно-практической конференции/ Под ред. Л.Б. Парубченко. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2011. – С.191- 196.
34. Обласова, Т.В. Подходы к организации работы над частью «С» / Т.В. Обласова// Русский язык. Приложение к 1 сентября. – 2009. – № 13. – С.24-30.
35. Обласова, Т.В. От учебно-информационных умений к учебно-информационным универсальным действиям/ Т.В. Обласова// Теоретические и методологические проблемы современного образования. Материалы международной научной конференции 18–20 октября 2010 года. – М., 2010. – С. 224-227.
36. Обласова, Т.В. Подходы к обеспечению развития учебно-информационных универсальных действий в образовательном процессе в рамках эксперимента по введению ФГОС второго поколения на этапе основного общего образования/ Т.В. Обласова// Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. – 2011. – №1. – С. 43-47.
37. Обласова, Т.В. Реализация принципа межпредметности в процессе освоения школьниками учебно-информационных универсальных действий/ Т.В. Обласова// Материалы Всероссийской научно-методической видеоконференции «От инноваций к качеству образования» 24 ноября 2011 года. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2011. – С. 36-41.
38. Обласова, Т.В. Лингвистические знания и умения в структуре учебно-информационных универсальных действий и методика их освоения в школе/ Т.В. Обласова// Материалы Всероссийской (с международным участием) заочной научно-практической конференции «Семантика и прагматика языковых единиц» 5-10 декабря 2011. – Тюмень: ТюмГУ, 2011. – С.67-71.
39. Обласова, Т.В. Подготовка педагога в системе повышения квалификации для обеспечения им освоения школьниками учебно-информационных универсальных действий/ Т.В. Обласова// Специфика педагогического образования в регионах России»: сб. науч. ст. IV-ой Всероссийской научно-практической конференции 24 ноября 2011 года. Тюмень – Санкт-Петербург, 2011. – С.112-113.
40. Обласова, Т.В. Межпредметное взаимодействие в процессе развития учебно-информационных универсальных действий школьников/ Т.В. Обласова// Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. – 2011. – №2. С. 27-33.
41. Обласова, Т.В. Критерии готовности педагога к развитию учебно-информационных умений школьников/ Т.В. Обласова// Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Формирование социально-личностных компетенций субъектов образовательного процесса в условиях современной социокультурной среды (региональный аспект)» 15 – 16 марта 2012. – Тюмень: ТюмГУ, 2012. – С.142-145.
42. Обласова, Т.В. Гуманитарный подход в диагностике учебно-информационных умений школьников (из опыта научного исследования)/ Т.В. Обласова// Авторская концепция научно-педагогического исследования: формирование и методы реализации: научно-методические материалы 18-го Всероссийского семинара-практикума по методологии педагогического исследования. 20 апреля 2012 года. – Тюмень: ТОГИРРО, 2012. – С. 27-32.
43. Обласова, Т.В. Методологические основания исследования проблемы развития учебно-информационных умений/ Т.В. Обласова// Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции «Методология педагогики: принципы педагогической науки и практики в контексте культурно-исторического подхода», 17-18 мая 2012 года. – Челябинск, 2012. – С. 90-97.