

© Т.В. ОБЛАСОВА

tatianaoblasowa@yandex.ru

УДК 378.0

О СОДЕРЖАНИИ И СПОСОБАХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются компоненты образовательного процесса, нацеленного на развитие учебно-информационных умений школьников, во взаимнообусловленности операционально-технологического и личностно-развивающих аспектов с учетом двойственной природы работы с информацией — как когнитивного процесса и как процесса ее ценностно-смысловой интерпретации.

SUMMARY. The article considers the components of educational process aimed at the development of schoolchildren information study skills in mutually conditioned operationally technological and personality developing aspects considering the dual nature of the work with information as a cognitive process and as a process of its value and semantic interpretation.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА. Учебно-информационные умения, понимание текста, операциональный состав понимания, диалогическое мышление, рефлексивность, принципы построения образовательного процесса.

KEY WORDS. Information study skills, text awareness skills, operational structure of awareness, dialogical thinking, reflexivity, the principles of learning process construction.

Высокие требования к овладению личностью навыками работы с информацией, предъявляемые современным информационным обществом, включают как формирование логических мыслительных действий и операций по извлечению и переработке информации, которые поддаются моделированию в современных когнитивных системах, так и освоение «собственно человеческих» действий, обеспечивающих ее ценностно-смысловую интерпретацию, и развитие определенных личностных качеств.

Вместе с тем, как показывают наши исследования, в современном образовательном процессе к 13-14 годам у обучающихся (при отсутствии отклонений в интеллектуальном, психическом, речевом развитии) преимущественно формируются умения именно извлекать информацию: определять предмет речи, находить основную мысль, сформулированную в тексте в виде вывода, находить и сопоставлять информацию эксплицитного характера, не локализованную в тексте (ключевые слова, ответ на вопрос, если ответ содержится в тексте в готовом виде)*.

* Данный вывод сделан на основе анализа результатов международного исследования PISA [6] и результатов исследования сформированности учебно-информационных умений, проводимом с помощью тестовых заданий, разработанных с опорой на психолингвистическую модель понимания текста [5; 94] и моделирующих процесс понимания письменного учебного (научного) текста, а также экспертизы текстов, созданных обучаемыми. Исследование проводилось в общеобразовательных учреждениях Тюменской области в 2008-2010 гг. с целью установления уровня развития умений работать с информацией у обучающихся 8 классов и динамики развития данных умений к 11 классу. Всего исследованием было охвачено более 30 тыс. восьмиклассников, проанализировано около шести тыс. сочинений выпускников (с 2003 по 2010 гг.).

Такие результаты, на наш взгляд, обуславливаются определенными особенностями организации образовательного процесса. Изучение массового педагогического опыта* и представленной в учебниках по общеобразовательным дисциплинам методики работы с учебным текстом** позволило сделать вывод о преобладании предметной и знаниевой ориентированности современного учебного процесса, активном применении трансляционных технологий и репродуктивных методов обучения, о несогласованности усилий учителей разных предметов при формировании умений. В педагогических и методических изданиях чаще публикуются материалы (Н.М. Горленко, Е.А. Купировой и Е.П. Суворовой и др.), в которых обучение школьников работе с учебными текстами рассматривается как обучение извлечению объективной научной информации (знания), понятий, установлению зависимости между понятиями и т.д. Очевидно, что всего этого в настоящее время для полноценного развития умений работать с информацией недостаточно.

При этом следует отметить положительные тенденции в современной образовательной ситуации, выражающиеся в усилении внимания к развивающей и воспитывающей функциям образования, выдвижение в качестве одной из его целей развитие метапредметных умений, составляющих основу функциональной грамотности и творческой деятельности. В науке и практике накоплен материал о психологических основах работы с информацией, в том числе и с учебным текстом, о потенциале учебного текста для развития ценностно-смысловой сферы личности, методах и приемах работы с учебными текстами. Начался процесс перестройки учебников с ориентацией на обучение школьников поиску и осмыслению информации (например, в образовательной системе «Школа 2100»). В образовательных учреждениях предпринимаются попытки создания межпредметных программ. Так, в Гимназии №1 г. Тюмени проводится системная работа по развитию учебно-информационных умений с конкретизацией задач для основного звена и старшей школы, создана программа межпредметного спецкурса для 7 класса, составлены межпредметные календарно-тематические планы по развитию данных умений.

Важное значение для реализации идеи развития личности обучающихся в процессе взаимодействия с учебным текстом имеет разработка в науке теоретических основ педагогической герменевтики (А.Ф. Закирова), методологическая база которой позволяет выстроить образовательный процесс с учетом его двоякой направленности. Педагогическая герменевтика, опирающаяся на интеграцию логико-гносеологического и ценностно-смыслового, когнитивного и аффективного аспектов интерпретации знания, избирает в качестве центральной герменевтическую проблему «понимания знания». Идеи диалогического характера гуманитарного познания, происходящего как встреча личности с личностью, и смыслообразования в педагогическом процессе, лежащие в основе данной методологии, позволяют с новых позиций рассмотреть

* Проанализированы материалы посещений уроков по литературе, русскому языку, истории, физике, конкурсные уроки «Учитель года» с 2005 по 2010 гг., конспекты уроков, создаваемые слушателями курсов повышения квалификации учителей.

** Проанализированы применяемые в массовой педагогической практике образовательных учреждений Тюменской области учебно-методические комплексы для 5-9 классов: по литературе (под ред. Т.Ф. Курдюмовой, Г.С. Меркина, В.Я. Коровиной), русскому языку (В.В. Бабайцевой, Т.А. Ладыженской, М.М. Разумовской), истории (под ред. Е.В. Агибаловой, А.А. Вигасина, А.Я. Юдовской, А.А. Данилова), обществознанию (под ред. Л.Н. Боголюбова, А.И. Кравченко).

этапы прогнозирования, проектирования, моделирования, организации и реализации учебно-познавательной деятельности школьников.

В контексте ценностей современного образования цели образовательной деятельности, направленной на развитие учебно-информационных умений школьников, следует согласовать с целями развития личности за счет освоения того фрагмента культурного опыта, содержанием которого являются обобщенные способы действий с информацией. Ведущая в отечественной психологии идея преобразования сознания и мышления в деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев) позволяет рассматривать во взаимообусловленности развитие учебно-информационных умений, опирающихся на такой механизм, как понимание (текста), и развитие диалогического мышления (М.М. Бахтин, М. Бубер, В.С. Библер, М.С. Каган) — специфической познавательной деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, О. Тихомиров), протекающей на основе процедур понимания и интерпретации позиции «Другого» и самого себя в форме межсубъектного диалога на основе механизмов децентрации и рефлексии и результирующей в субъективно-ценностном отношении к знанию и позиции «Другого». Механизм децентрации, реализующийся в отказе от собственной эгоцентрической позиции и временном переходе на точку зрения «Другого», обеспечивает адекватность реконструкции позиции Другого, механизм рефлексии, состоящий в соотношении «своего» и «чужого», оценки «чужого» с точки зрения его значимости, приемлемости для меня, выступает в роли «связки между новым гносеологическим опытом и тем опытом, который есть у человека» (Г.П. Щедровицкий).

Следовательно, в образовательном процессе, нацеленном на развитие учебно-информационных умений, необходимо решать следующие задачи. Во-первых, создать условия для активизации у школьников речемышлительной деятельности: понимания учебных (научных) текстов и продуцирования вторичных и встречных текстов в процессе обучения гуманитарным дисциплинам. Во-вторых, обеспечить обучающихся обобщенными способами понимания и продуцирования текстов. В-третьих, создать условия для развития таких личностных качеств школьников, как рефлексивность и диалогичность мышления за счет совершенствования механизмов понимания на основе освоения способов действий на разных уровнях понимания текста и запуска таких психологических механизмов, как децентрация и рефлексия. Осваивая операционально-технологическую сторону деятельности, опирающейся на общий с диалогическим мышлением механизм — понимание, обучаемый опосредованно осваивает новый способ мышления и взаимодействия с миром. Личность, вставая на «диалогическую позицию», индуцирует диалогические отношения у других субъектов, тем самым способствует преобразованию отношений в социуме.

Комплекс подлежащих освоению действий и операций следует определять исходя из двух взаимосвязанных речевых процессов, на которые опираются учебно-информационные умения, — понимание и продуцирование текстов (вторичных и встречных*). Психологическая и психолингвистическая трактовки,

* В современных отечественных исследованиях (А.Э. Бабайлова, М.В. Вербицкая, Н.Д. Голев, Л.М. Майданова, Н.Л. Сунцова, Л.М. Яхиббаева) в основном своем содержании вторичный текст связывается с исходным текстом как его эквивалент, прошедший логико-смысловую обработку субъектом понимания. Однако для текстов, созданных на основе других и требующих личностного переживания, предполагающих наличие субъективного момента, таких, как эссе, страничка из дневника и т.д., представляется более уместным использование понятия «встречный текст».

состоящие в определении понимания (текста) как *компонента мышления*, одного из его процессов, опирающегося на речь (Г.И. Богин, А.А. Брудный, Л.П. Доблаев, Т.М. Дридзе, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, В.В. Знаков, А.А. Леонтьев и др.), позволяют выделить в качестве предмета освоения речемыслительные действия и операции, порождающие смысл понимаемого. Смысл при этом рассматривается как семантическая характеристика целостного высказывания (языкознание) и как замысел автора, разворачиваемый в структуре текста (психолингвистика). Герменевтическая трактовка понимания как *интерпретации* (М.М. Бахтин, В. Дильтей, Ф. Шлейермахер, Х.Г. Гадамер) — выявления и реконструкции смысла текста на основе обращения к личности автора — задает в качестве предмета освоения школьниками процедуры интерпретации текста в авторском и культурном контексте. Концепции смыслообразования (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Г. Асмолов, И. Абакумова, Б.С. Братусь, Е.Г. Белякова, Ф.Е. Василюк, В.П. Зинченко, А.Ф. Закирова, Д.А. Леонтьев), в которых понимание рассматривается как механизм соединения сознания и социокультурного опыта, а смысл, в отличие от психолингвистической и лингвистической трактовок, — как единица человеческого сознания, содержащая выражение отношения субъекта к явлениям объективной действительности, то есть *личностный смысл*, раскрывают сущность процесса освоения обучающимися методов и приемов учебно-познавательной деятельности, стимулирующих процесс смыслообразования. Таким образом, обеспечивая в образовательном процессе развитие учебно-информационных умений, следует учитывать многослойность процесса понимания, признавая равную значимость при работе с информацией и процессов смыслообразования и операционально-технологической стороны деятельности понимания как «предоставляющей содержание» для смыслообразования, так и самой являющейся предметом осмысления (о двуликости предметного действия, содержащего в себе смысл и операциональную сторону, определяемую предметными характеристиками объекта, писал В.В. Давыдов).

В соответствии с изложенным подходом учебно-познавательная деятельность школьников обеспечивается на основе взаимопроникновения мотивационного, процессуально-содержательного и рефлексивного компонентов. В связи с невозможностью протекания процесса понимания без «внутренних усилий» субъекта, порождаемых при условии осознания осуществления деятельности понимания как лично значимой, *мотивационный компонент* составляют процедуры активизации деятельности понимания субъекта, осуществляемые посредством, с одной стороны, постановки задачи на смысл (смысл текста и смысл для меня), а с другой — содержательных особенностей предлагаемых текстов и форм работы с ними. Одним из механизмов «настройки» на понимание является сильное эмоциональное впечатление (К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов, П.В. Симонов и др.), что задает необходимость предъявления обучающимся не только текстов, содержащих объективное научное знание (научные понятия, правила, законы), но и эмоционально насыщенных текстов, эксплицирующих ценностно-смысловую позицию автора, индуцирующих сильные чувства — гордости, жалости, сострадания, восхищения и т.д. (например, в связи с судьбой или личностью писателя, исторического деятеля, ученого, произведением, изобретением). При этом в процессе работы с текстом ценностно-смысловой, субъективно-авторский

компонент следует специально актуализировать. Условием для «о-своения» текста, (переживания как «своего»), согласно деятельностному подходу, является включение его в преобразовательную деятельность, в качестве которой выступает в данном случае процесс «перевоссоздания» исходного текста в другом — «своем» тексте, что предполагает инициирование учителем создания школьниками собственных текстов, эксплицирующих понимание на разных уровнях (от извлечения информации до личностного смысла).

Соответственно, в рамках *процессуально-содержательного компонента* деятельность учителя направляется на создание условий для освоения (или развития) обучающимися определенных умений, которые выступают в виде присвоенных (интериоризованных) обобщенных способов действий и операций, обеспечивающих понимание текстов на всех уровнях и продуцирование вторичных и встречных текстов. Действия педагога включают предъявление задания, выполнение которого требует освоения или актуализации способа; организацию обсуждения нормы применения способа, выявления действий и операций, из которых он состоит; организацию рефлексии результатов, полученных при использовании данного способа; контроль освоения умения.

В процессе работы на уровне извлечения информации полезно использовать такие формы работы с учебным текстом, как построение логико-смысловых схем текста, лингвистический анализ текста, создание вторичных текстов (свернутого эквивалента исходного текста, аннотации, аналитического пересказа со сменой субъекта речи, несплошных текстов — таблиц, схем и др.). Интерпретация текста в авторском и культурном контекстах (смысл текста) обеспечивается реконструкцией речемыслительной деятельности автора, лингвистическим анализом оценочной лексики, определением предметов оценивания и общей направленности оценки (положительная или отрицательная), привлечением и истолкованием информации социокультурного, биографического характера, созданием вторичных текстов (рефератов, рецензий и др.). Интерпретация текста в контексте личного опыта субъекта понимания (смысл текста для меня) осуществляется через соотнесение извлеченной информации с уже известной обучающемуся, рефлексия «свое/чужое», «опознание» знания (позиции) как «своей» или как «иной», выявление собственных мировоззренческих оснований для принятия/ непринятия позиции, аргументацию согласия или несогласия с позицией/ оценкой, создание встречных рефлексивных текстов. В педагогических исследованиях предложены пути активизации смыслообразования в учебном процессе с помощью применения методов самопознания и рефлексии, показана в данном процессе роль смыслопорождающего диалога (И.В. Абакумова [1]), порождения метафор и нарративных текстов (А.Ф. Закирова [2]), расширения поликультурного диалогического контекста, техник вопрошания, проблемных и эвристических методов обучения, активных методов, деловых и ролевых игр, технологий жизненного проектирования. Процесс извлечения и переработки информации сопровождается процедурами, составляющими *рефлексивный компонент*, заключающимися как в самоопределении по отношению к полученной информации, так и выявлении норм применяемых действий и соответствия собственного способа норме.

Важную роль в обеспечении учебно-познавательной деятельности играют формы взаимодействия педагога и воспитанника. Их необходимо реализовать

как со-понимание: включение в процесс понимания текста обучающегося и учителя, соотнесение результатов понимания разных субъектов, как экспертизу педагогом результатов и процесса понимания на основе вторичного и рефлексивного текстов с предъявлением выводов обучающемуся, соответствия сложившегося способа действий культурной норме, совместное установление причин демонстрируемого результата и процесса понимания.

Итак, предложенные содержание и формы учебно-познавательной деятельности инициируют «переход» обучающегося на качественно иную позицию субъекта, действующего по законам и схемам, задаваемым диалогическим мышлением, которые требуют реконструкции «знаний о мире» и позиции Другого, определения соотношения своих «знаний о мире» и своей позиции с другими (их приемлемости, значимости «для меня»), что выступает в качестве механизма обогащения, усложнения «знаний о мире» и личностной позиции обучающегося, его самопостижения и самосозидания («созидания себя из Других», но сообразно своей личности) и одновременно — признания «полноправия» Другого.

Возрастной период 11-15 лет (этап обучения в 5-9 классах), в соответствии с периодами подросткового развития, является сензитивным для формирования способов понимания текста на разных уровнях. Задача педагога на данном этапе обучения состоит в актуализации полной модели понимания через различные формы взаимодействия обучающихся с учебным текстом. При этом предполагается постепенный переход учебно-познавательной деятельности школьников с уровня, на котором преимущественно происходит извлечение информации, переводение ее во внутренний план (интериоризация действий на этом уровне), на уровень активизации интерпретационных процедур. В процедурах смыслообразования — от эмоционально-чувственного принятия/непринятия позиции автора учебного (научного) текста, обусловленного часто эмоциональностью текста, убедительностью, страстностью автора, отбором ярких фактов и примеров, — к самоопределению на собственных мировоззренческих (ценностных) основаниях.

Организация развития учебно-информационных умений осуществляется педагогом как последовательность действий: предъявление образца деятельности, характеризующего данное умение, закрепление способа действий, контроль, создание условий для использования умения в качестве средства для решения других задач. Так, например, процесс формирования такого умения, как умение понимать и создавать тексты с логико-смысловыми отношениями сравнения, требует различения умений *сопоставлять* объекты (героев, сюжеты и т.д.) — это мыслительная операция, которая базируется на умениях выделять критерии для сравнения, находить общее и различное и *оформлять* результаты сопоставления в виде текста. Соответственно, данное умение может быть специально отработано в поэтапно организованной учебно-познавательной деятельности. Первый шаг представляет собой «обучение на образцах», в процессе которого выявляются общие принципы построения сравнительных текстов на основе анализа «чужих» текстов, выделение критериев, используемых тем или иным автором. Второй шаг — обучение переработке информации исходного текста с помощью вторичных текстов (например, создания сравнительной таблицы на основе прочитанного учебного текста, сжатого пересказа текста). Третий — создание обучающимися вторичных текстов со сравнительными отношениями (например, в сочинениях по литературе — сравнительная характе-

ристика героев, по истории — сравнительная характеристика исторических эпох), и наконец — использование фрагментов со сравнительными отношениями для собственных целей — обоснования школьниками своей позиции (например, в учебных исследованиях для иллюстрации собственных тезисов, выявления противоречий, самоопределения и др.).

Условием, повышающим эффективность освоения учебно-информационных умений, является синхронизация в учебном процессе деятельности на уровне обобщенных способов действий с учебным и научным текстом, взаимодополнительность учебной работы на предметах гуманитарного цикла. Согласованность действий по развитию учебно-информационных умений у обучающихся реализуется в выработке учителями разных предметов совместных целей и задач на учебный год, определении роли каждого предмета в формировании и развитии осваиваемых умений с учетом их общего объема и содержания, создании сквозного для предметов гуманитарного цикла календарно-тематического планирования освоения умений.

Итак, 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. Принцип целевой двудоминантности образовательного процесса предполагает сознательную ориентацию всех его участников на развитие учебно-информационных умений как освоение комплекса культурно заданных действий и операций по пониманию учебного текста, составляющих их операционально-технологическую базу, и «вращивание» взаимообусловленных с ними личностных качеств обучающегося, в первую очередь таких, как рефлексивность и диалогичность мышления. Метапредметный характер учебно-информационных умений требует реализации принципов межпредметности, согласованности и взаимодополнительности педагогических действий по их развитию и диагностике. Понимание, выступая содержанием взаимодействия обучающегося с учебным текстом как многослойный, многоуровневый процесс, включающий извлечение и интерпретацию информации в авторском и личностном контексте с применением специфических способов действий на каждом уровне, не может быть осуществлено без использования принципа диалогического взаимодействия субъектов педагогического процесса по линиям: ученик-ученик, ученик-учитель, ученик-текст, ученик-текст-учитель, и принципа личностной включенности обучаемого 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. Важным в связи с этим представляется принцип допустимости 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 личности: 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 которой невозможна интериоризация действий, обеспечивающих понимание Другого, 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 представляются ценными и их освоение продуктивно как для самосозидания личности, так и для культуросозидания, принцип свободы (хочешь — осваивай, хочешь — не осваивай) необходимо сочетать с принципом смысловой ориентации образовательного процесса. 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 следует осуществлять на основе принципа опоры на внутриличностные механизмы развития — децентрацию и рефлексю, запуск которых, с одной стороны, обеспечивается за счет определенных осваиваемых способов действий, а с другой — обеспечивает возможность их применения. В процессе развития учебно-информационных умений важно соблюдать принцип поэтапности. Поэтапность заключается в предъявлении обучающимся текстов и способов действий с ними с учетом возрастных особенностей развития мышления, рефлексии, теоретического мышления, актуальности обсуждаемой темы, постепенном наращивании сложности осваиваемых действий с текстом, определяемой мыслительными и речемыслительными операциями, востребуемыми для понимания текстов с различными логико-структурными особенностями.

Критериями сформированности образовательного процесса, нацеленного на развитие учебно-информационных умений, выступают:

- осознанность субъектами образовательного процесса ценностно-смысловых оснований деятельности по формированию учебно-информационных умений в общеобразовательном процессе, что проявляется в степени согласованности и системности действий субъектов образовательного процесса, наличии межпредметной интеграции в обеспечении процесса освоения школьниками обобщенных способов работы с информацией;
- реализация диалогических форм педагогического взаимодействия;
- актуализация и наращивание в образовательном процессе субъектного опыта личности через принятие обучающимся позиции «субъекта понимания» (учебного и научного текста);
- применение в образовательном процессе личностно-развивающих технологий обучения, герменевтических процедур, проектных методов и др.;
- широкое понимание субъектами образовательного процесса гуманитарной компоненты образования как ориентации на приоритет личностного развития за счет освоения социокультурного опыта, включающего не только научные

знания, но и обобщенные способы действий с информацией и опыт ценностно-смыслового отношения к ней.

Данное понимание проявляется, в том числе, и в избираемом педагогическим коллективом объекте диагностики, в качестве которого выступают не только научные предметные знания, умения и навыки обучающихся, но и такие личностные новообразования, как диалогическое мышление и рефлексивность при работе с учебным и научным текстом, опосредованно проявляющиеся в продуктах речевой деятельности школьников.

Опосредованно рефлексивность проявляется в наличии во встречаемых текстах, созданных обучаемыми, ярко выраженного субъективно-личностного начала, сформулированной субъектной ценностно-смысловой позиции, манифестирующей эмоциональное отношение обучаемого к полученному знанию, ценностные ориентации личности, вербализации личностного смысла полученного знания и собственных оснований для принятия/непринятия позиции. Показателем развития диалогического мышления и рефлексивности выступает также уровень понимания текста, демонстрируемый обучаемым и проявляющийся в осуществлении соответствующих процедур с опорой на определенные речемыслеительные действия.

Индикаторами понимания на уровне *извлечения информации* служит *адекватность репрезентации отраженного во вторичном тексте фрагмента реальности*, отсутствие фактических ошибок в понимании содержания текста и *незатрудненное перефразирование основного содержания текста* с использованием свернутых смысловых эквивалентов, перевод содержания в другие формы — схемы, таблицы, алгоритмы действий;

на уровне *интерпретации смысла* в авторском и культурном контекстах:

- осуществление действий реконструкции речемыслеительной деятельности автора, лингвистический анализ оценочной лексики, определение предметов оценивания, общей направленности оценки (положительная или отрицательная), привлечение информации социокультурного, биографического характера, создание вторичных текстов (аннотаций, рефератов);

в *личностном контексте* обучаемого

- осуществление рефлексии свое/чужое, аргументации согласия/несогласия с позицией автора на основе личного или читательского опыта, создание встречаемых текстов — рефлексивных и нарративных.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (Психолого-дидактический подход). Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2003. 480 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. в 6 т. Т.2. М., 1982.
3. Закирова А.Ф. Методы педагогической герменевтики как средство гуманитаризации педагогического знания // Образование и наука. 2009. №1 (58). С.3-13.
4. Закирова А.Ф. Входя в герменевтический круг ... Концепция педагогической герменевтики: Монография.- М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2011. 272 с.
5. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М., Воронеж, 2001.
6. Ковалева Г.С., Красновский Э.А. Новый взгляд на грамотность (По результатам международного исследования PISA-2000). М., 2004.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. 304 с.