

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»

На правах рукописи



Дмитриева Светлана Валентиновна

**АКТУАЛИЗАЦИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОТЕНЦИАЛА
УЧЕБНОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ
ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Игнатьева Е.Ю.

Великий Новгород – 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АКТУАЛИЗАЦИИ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ.....	14
1.1 Тенденции и проблемы процесса обучения в основной школе в современной социокультурной ситуации.....	14
1.2 Актуализация метапредметного потенциала учебного текста в процессе обучения учащихся основной школы как научно- педагогическая проблема	36
1.3 Комплекс организационно-педагогических условий и механизм актуализации метапредметного потенциала учебного текста в процессе обучения учащихся основной школы.....	58
Выводы по первой главе	74
ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ АКТУАЛИЗАЦИИ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ	78
2.1 Состояние проблемы организации процесса обучения учащихся основной школы в условиях метапредметности	78
2.2 Реализация организационно-педагогических условий актуализации метапредметного потенциала учебного текста в процессе обучения учащихся основной школы.....	98
2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по актуализации метапредметного потенциала учебного текста в процессе обучения учащихся основной школы.....	121
Выводы по второй главе	135
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	139
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	142
ПРИЛОЖЕНИЯ	164

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В условиях стремительно меняющейся социокультурной среды обозначилась потребность перестройки процесса обучения в направлении межпредметной интеграции, расширения поля учебно-познавательной деятельности с выходом ее на уровень метадеятельности. Усложняющийся мир предъявляет особые требования к личности: наличие метазнаний; владение универсальными умениями, помогающими расширять свои знания, навыки и применять их в новых ситуациях, умение найти свой путь в современном непостоянном мире.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) выделяет метапредметные образовательные результаты в качестве одной из групп планируемых результатов образовательной программы. В Национальном проекте «Образование», Государственной программе РФ «Развитие образования» (2018-2025 годы) делается акцент на повышении позиций РФ в международной программе по оценке образовательных достижений учащихся, в частности, читательской грамотности (PISA). В федеральных государственных образовательных стандартах основного общего образования (ФГОС ООО) фиксируется требование к формированию метапредметных образовательных результатов школьников, что связано с осознанием значимости этих результатов не только в повышении качества образования учащихся, но и формировании у них целостного мировоззрения.

Навыки чтения в Модели Европейской классификацией навыков, компетенций и профессий (ESCO) (2013 г.) определены базовыми, фундаментальными. Несмотря на то, что современной культуре свойственно расширение понятия «текст» (гипертекст, интертекст, сверхтекст, информационный текст, электронный текст и т.д.), работа с учебным текстом по-прежнему является важнейшим способом организации учебно-познавательной

деятельности школьника, а смысловое чтение обозначено в ФГОС ООО как одна из ключевых компетенций.

Между тем, данные международного исследования PISA демонстрируют снижение среднего результата российских школьников по читательской грамотности (2018 год – 31 место). Диагностические работы по оценке метапредметных результатов освоения учащимися основных общеобразовательных программ в 6-9 классах фиксируют в среднем уровень 60%. Анализ образовательной практики основной школы показывает, что учителя-предметники традиционно отдают приоритет формированию предметных результатов, рассматривая учебный текст (УТ) в качестве носителя предметной информации, недооценивая его потенциал в формировании целостной картины мира и метапредметных умений учащихся основной школы.

Степень разработанности темы исследования. Исследованию проблемы метапредметности в обучении посвящены работы О.М. Арефьевой, А.Г. Асмолова, И.Ю. Бурхановой, С.Г. Воровщикова, В.В. Гормаковой, Ю.В. Громыко, И.Ю. Гутник, Ю.А. Прокудиной, Н.В. Храмцовой, А.В. Хуторского и др. В контексте метапредметности рассматривались некоторые аспекты использования учебного текста: применение социального сервиса с текстами различных учебных предметов для формирования метапредметных результатов обучения (А.А. Мусина); формирование опыта работы с учебным текстом как части познавательного опыта школьников (Е.В. Лопаткина); представление учебного текста как интегрированной ментальной репрезентации (А.А. Астахова); организация метапроектного обучения (К.Ю. Колесина); актуализация педагогического потенциала учебного текста в овладении обучающимся общей и информационной культурой, основанного на идее «встречности» (Н.В. Войтик); формирование при работе с текстом информационно-интеллектуальных умений как метапредметного образовательного результата (С.А. Сапон) и некоторые другие.

Анализ теоретических исследований и образовательной практики позволяет констатировать наличие противоречий между:

- признанием необходимости формирования метапредметных образовательных результатов школьников и недостаточной теоретической и технологической разработанностью педагогических возможностей учебного текста для достижения данных результатов;

- возможностями учебного текста в обеспечении метапредметных образовательных результатов учащихся основной школы и недостаточной разработанностью организационно-педагогических условий решения данной задачи, в том числе, недостаточной готовностью педагогов к этому;

- потребностью педагогической практики в актуализации метапредметного потенциала учебного текста и отсутствием его научно-методического обеспечения в учебном процессе основной школы.

Осмысление выявленных противоречий, изучение психолого-педагогической литературы и анализ образовательной практики определили **научную задачу исследования**, которая заключается в необходимости определения и научного обоснования организационно-педагогических условий актуализации метапредметного потенциала учебного текста в процессе обучения учащихся основной школы.

Объект исследования: процесс обучения в основной школе.

Предмет исследования: условия актуализации метапредметного потенциала учебного текста в процессе обучения учащихся основной школы.

Цель исследования: теоретико-методологическое обоснование и апробация организационно-педагогических условий актуализации метапредметного потенциала учебного текста в процессе обучения учащихся основной школы.

Гипотеза исследования: метапредметные результаты учащимися в процессе обучения в основной школе будут достигнуты, если созданы следующие организационно-педагогические условия:

- разработана идея двойного дидактического резонанса, воплощенная в механизме актуализации метапредметного потенциала учебного текста (резонансное взаимодействие педагога с учебным текстом, заключающееся в его «настройке» в соответствии с планируемыми метапредметными образовательными

результатами; резонансное взаимодействие учащегося с учебным текстом, обеспеченное ситуацией выбора);

– организовано целенаправленное обучение учителей приемам актуализации метапредметного потенциала учебного текста с учетом индивидуальных и возрастных особенностей школьников и в соответствии с идеей двойного дидактического резонанса, применяется методическое обеспечение этого процесса;

– определены критерии и показатели оценки метапредметных образовательных результатов учащимися основной школы в контексте актуализации метапредметного потенциала учебного текста.

Задачи исследования:

1. Изучить тенденции и проблемы процесса обучения в школе в современной социокультурной ситуации.

2. Уточнить понятие «метапредметный потенциал учебного текста» и научно обосновать механизм актуализации метапредметного потенциала учебного текста, основываясь на идее двойного дидактического резонанса.

3. Спроектировать и апробировать организационно-педагогические условия актуализации метапредметного потенциала учебного текста в процессе обучения учащихся основной школы.

4. Определить результативность организационно-педагогических условий актуализации метапредметного потенциала учебного текста в процессе обучения учащихся основной школы.

Методологическую основу исследования составили: культурологический подход, позволивший выявить и обосновать метапредметный потенциал учебного текста не только как элемента культуры, отражающего общечеловеческие знания и ценности, но и создающего возможности проявления субъектности и личностного развития учащегося основной школы; деятельностный подход, в процессе реализации которого обеспечивается актуализация метапредметного потенциала учебного текста в деятельности учителя и ученика, при их взаимодействии с учебным текстом.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**: теоретические (анализ философской, культурологической, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, нормативно-правовых документов, обобщение, синтез, контент-анализ, моделирование; эмпирические (анкетирование и интервьюирование учителей, учащихся, родителей, наблюдение, диагностирование, изучение продуктов деятельности учителей и учащихся, педагогический эксперимент); статистические методы анализа экспериментальных данных.

Теоретическую основу исследования составили:

– работы, раскрывающие идею текста как философской и культурологической категории, априори обладающей метапредметным потенциалом (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Б.М. Бим-Бад, А. Дистервег, Е.И. Исаев, М.С. Каган, Н.Б. Крылова, Ю.М. Лотман, Н.Л. Мишатина, В.И. Слободчиков и др.);

– исследования, рассматривающие метапредметность в контексте проблем современного образования (А.П. Валицкая, М.Н. Певзнер, А.П. Тряпицына, Р.М. Шерайзина и др.), взаимодействие с текстом с позиции теории деятельности (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.И. Загвязинский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.); раскрывающие идею метапредметности образования (А.Г. Асмолов, Ю.В. Громыко, А.В. Хуторской), реализацию ее в обучении (В.В. Гормакова, К.Ю. Колесина, А.А. Мусина, Ю.А. Прокудина, Н.В. Храмцова и др.), фиксацию метапредметных образовательных результатов (С.Г. Воровщиков, О.Б. Даутова, Е.Ю. Игнатьева, Е.В. Орлова и др.);

– исследования о педагогических возможностях учебного текста, в том числе, в достижении метапредметности образовательных результатов (Т.Г. Галактионова, Э.Г. Гельфман, Г.Г. Граник, О.Н. Журавлева, Д.Д. Зуев, Т.С. Кудрявцева, Ю.Н. Кулюткин, Е.В. Лопаткина, С.А. Сапон, О.В. Соболева, А.М. Сохор, Г.А. Цукерман, М.А. Холодная и др.); приемах актуализации работы учащихся с учебными текстами (Ю.К. Бабанский, Г.Г. Граник, М.И. Гринева,

Л.Я. Зорина, Е.И. Казакова, Г.С. Ковалева, Н.Н. Сметанникова, О.В. Соболева, Е.П. Суворова и др.).

Экспериментальная база исследования: ГБОУ СОШ №№ 230, 296, 402 Санкт-Петербурга. Всего в эксперименте приняли участие 216 человек (из них 111 учащихся, 67 педагогов, 38 родителей).

Исследование проводилось в три этапа (с 2015 по 2020 гг.):

Первый этап (2015-2017 гг.) – *теоретический*: формулирование научной задачи, ее теоретический анализ и определение основных параметров исследования, уточнение ключевых понятий, разработка механизма актуализации метапредметного потенциала учебного текста в основной школе.

Второй этап (2017-2018 гг.) – *опытно-экспериментальный*: проведение опытно-экспериментальной работы по теме исследования, конкретизация и проверка гипотезы, создание методического продукта.

Третий этап (2018-2020 гг.) – *аналитико-обобщающий*: систематизация, обобщение и анализ, обработка полученных данных, уточнение теоретических и экспериментальных результатов, формулирование основных выводов.

Научная новизна исследования:

- предложена авторская трактовка педагогического потенциала учебного текста, обеспечивающего возможность достижения метапредметных образовательных результатов учащимися в процессе обучения в основной школе;

- выявлены сущностные метахарактеристики учебного текста (полиинформативность, полифункциональность, интертекстуальность, культуруориентированность, диалогичность), повышающие его педагогический потенциал;

- предложен и научно обоснован механизм актуализации метапредметного потенциала учебного текста в процессе обучения, основанный на идее двойного дидактического резонанса.

Теоретическая значимость исследования:

- уточнены понятия «метапредметный потенциал учебного текста» и «актуализация метапредметного потенциала учебного текста», что расширяет понятийно-терминологический аппарат общей педагогики;
- раскрыта характеристика процесса актуализации метапредметного потенциала учебного текста (определение; принципы осознанности выбора и последовательности, универсальности и специфичности, целостности и диалогичности; механизм актуализации метапредметного потенциала учебного текста с детализацией двух циклов дидактического резонанса; ситуации выбора для учителя и ученика), что развивает представления о теории метапредметности;
- обоснованы организационно-педагогические условия актуализации метапредметного потенциала учебного текста, дополняющие теоретические представления о современных дидактических подходах к процессу обучения в современной школе.

Практическая значимость исследования: разработанные учебно-методическое пособие, включающее методический конструктор-активатор с методическими приемами работы с текстом по формированию универсальных учебных действий учащихся, и диагностический инструментарий, могут быть использованы в практической деятельности учителей основной и старшей школы, процессе обучения студентов педагогических вузов и в системе повышения квалификации учителей; механизм актуализации метапредметного потенциала учебного текста может выступать основой для создания авторских технологий работы с текстом.

Положения, выносимые на защиту:

1. *Научно-педагогические основы актуализации метапредметного потенциала учебного текста.*

Метапредметный потенциал учебного текста рассматривается как совокупность возможностей учебного текста, которые могут быть использованы в процессе обучения для достижения учащимися метапредметных образовательных результатов.

Структурно-содержательная характеристика метапредметного потенциала учебного текста включает:

- ценностную составляющую, основанную на возможности текста выступать носителем культурных кодов, философских и личностных смыслов, местом соприкосновения сознаний, точкой запуска процессов познания и смыслопорождения, саморегуляции и коммуникации;
- содержательную составляющую, определяемую предметными (текст как носитель предметного знания, прагматически включенный в контекст содержания учебного предмета) и лингвистическими возможностями учебного текста (текст как совокупность лингвистических единиц, оформленных в завершенное, адаптированное под целевую установку, зафиксированное произведение речетворческого процесса);
- деятельностьную составляющую, отражающую педагогические возможности учебного текста в организации учебно-познавательной деятельности школьников; в использовании различных видов заданий при работе с разными структурными элементами и характеристиками учебного текста (подструктуры учебного текста: название, абзацы, предложения, понятия; смысловая наполненность; эмоциональная окраска; когнитивная напряженность; средства визуализации: рисунки, схемы и т.д.).

Уровень метапредметного потенциала учебного текста определяется инвариантными характеристиками учебного текста (базовый уровень), метахарактеристиками, обеспечивающими вариативность педагогических возможностей текста (повышенный уровень).

Процесс актуализации метапредметного потенциала учебного текста интерпретируется как целенаправленно организуемое резонансно-выборочное взаимодействие в субъект-объект-субъектной системе «учитель – учебный текст – ученик», при котором происходит «настройка» учителем текста для активизации последующего выполнения учащимися определенных универсальных учебных действий; реализуется на принципах осознанности выбора и последовательности,

универсальности и специфичности, целостности и диалогичности, способствующих проявлению метапредметной сущности учебного текста.

2. Механизм актуализации метапредметного потенциала учебного текста, основанный на идее двойного дидактического резонанса.

Механизм актуализации метапредметного потенциала учебного текста осуществляется посредством двух циклов, каждый из которых предполагает этапы резонансного взаимодействия соответственно: учителя с учебным текстом и учеников с учебным текстом.

Первый цикл резонанса – «настройка» учителем учебного текста посредством заданий, направленных на достижение учащимися определенных метапредметных образовательных результатов. Данный цикл включает этапы: ценностно-мотивационный (установка учителя на понимание метапредметных возможностей учебного текста как средства формирования метапредметных образовательных результатов); коммуникативный (выбор учителем текста из различных источников, вступление во внутренний диалог с этим текстом – ценностный, предметный, культурный); аналитический (анализ содержательного, ценностного, деятельностного компонентов метапредметного потенциала учебного текста, его уровня, исходя из цели и задач урока); проектировочный (проектирование желаемых метапредметных образовательных результатов при работе с учебным текстом); конструктивный (разработка пакета заданий с использованием методического конструктора-активатора, ориентирующего учителя в возможностях учебного текста и приемах работы с ним для формирования универсальных учебных действий учащимися); контрольно-корректировочный.

Второй цикл резонанса – взаимодействие учащихся с учебным текстом, выполнение ими заданий из предложенного пакета. Данный цикл включает этапы: ценностно-целевой (целостное эмоциональное восприятие и принятие текста); коммуникативный (ознакомление с текстом/его элементами, вступление во внутренний диалог с текстом, с самим собой); деятельностный (работа с текстом, выбор и выполнение заданий – индивидуально, в парах, в группах; при помощи

учителя, при помощи товарища, самостоятельно); оценочный (оценка метапредметных результатов); рефлексивный (рефлексия проделанной работы).

3. *Организационно-педагогические условия* актуализации матепредметного потенциала учебного текста:

- обеспечение готовности учителя принять учебный текст как сущность, обладающую потенциальными возможностями метапредметности; осознание педагогами метапредметного образовательного результата как содержательно-смыслового ядра феномена метапредметности;

- организация обучения учителей приемам работы с учебным текстом, обладающим метапредметными возможностями; организация регулярного взаимодействия учителей разных предметов, рефлексии их педагогической деятельности и взаимообмена педагогическим опытом;

- использование методического конструктора-активатора, направленного на раскрытие метапредметного потенциала учебного текста и позволяющего конструировать задания к нему;

- реализация механизма актуализации метапредметного потенциала учебного текста на основе идеи двойного дидактического резонанса.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечены тщательным обоснованием теоретических позиций на основе широкого круга источников, адекватностью и разнообразием избранных методов исследования, апробацией теоретических положений в опытно-экспериментальной работе, подтвердившей гипотезу исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством выступлений автора и обсуждений на научно-практических конференциях международного уровня: VIII международная конференция (Санкт-Петербург, 2015 г.); IX Международная научно-практической конференции (Махачкала, 2015 г.); Международная научно-практическая конференция «Эволюция современной науки» (Пермь, 2016 г.); Международная научно-практическая конференция «Мировое научное пространство и социум» (Самара, 2018 г.); Международная научно-практическая конференция «Фундаментальные и

прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации» (Пенза, 2018 г.); XI Международная научно-практическая конференция «Педагогическое образование: история, современность, перспективы», посвященная 100-летию высшего педагогического образования в Новгородской области (Великий Новгород, 2019 г.) и др.

Структура диссертации: диссертация состоит из введения, двух глав с выводами по каждой главе, заключения, списка литературы (223 наименования) и 14 приложений.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АКТУАЛИЗАЦИИ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

1.1 Тенденции и проблемы процесса обучения в основной школе в современной социокультурной ситуации

В параграфе представлен краткий обзор тенденций и проблем современного процесса обучения в основной школе; особое внимание уделено проблеме метапредметности как одной из наиболее значимых в условиях современной социокультурной ситуации.

Процесс обучения, как сложный процесс объективной действительности, включающий различные связи и отношения множественных факторов различной природы, как часть бытия человека, трансформируется в связи с изменением социокультурной ситуации. На формирование современного понимания процесса обучения повлияли множественные факторы и тенденции, наиболее значимые среди которых:

- информационная революция, повлекшая лавинообразное увеличение знаний, скорость их обновления (в настоящее время цикл обновления научной картины мира составляет трех-пяти лет и продолжает уменьшаться), приведшая к тому, что человек, чтобы быть успешным, конкурентоспособным, должен обучаться в течение всей жизни [26; 188; 190];
- усиление роли образования в развитии общества и экономики, переход к цифровой экономике, компетентностному формату оценивания качества образования, усилению роли ключевых компетенций;
- изменение статуса обучения, его трансформация в сторону образования: по мнению Л.М. Перминовой, «обучение может, если не все, то очень многое...взяв на себя «двойную ношу», обучение стало равным образованию» [149, с. 14];

– рефлексия научного сообщества относительно характеристик процесса обучения, прежде всего, его цели и результатов [109; 178].

Сложность процесса обучения обуславливает многообразие его смыслов (например, десять смыслов было выделено на основе анализа наиболее популярных и широко распространенных учебников по педагогике) и определений [178]. Анализ понятия «обучение» (академические издания: Большая Советская Энциклопедия, Российская педагогическая энциклопедия; авторские определения: Н.Ф. Головановой, В.Б. Ежелев, А.М. Новикова, П.И. Пидкасистого, И.П. Подласого, В.В. Серикова, В.А. Сластенина, И.Ф. Харламова и др.) позволил выявить как общие моменты в понимании этого явления, так и специфические для современной социокультурной ситуации [44; 71; 140; 152; 154; 175; 180; 202]. Н.Ф. Голованова, в частности, отмечает изменение взаимосвязей между компонентами процесса обучения, которые до середины XX века проявлялись линейно, последовательно: цель обучения обуславливала его содержание, а содержание — методы, которые, в свою очередь, определяли организационные формы обучения. В современном процессе обучения цель обучения (как прообраз будущего результата) выступает в качестве главного, системообразующего компонента всего процесса обучения, который сам приобретает свойство нелинейности [44; 81].

Таким образом, полагаем адекватным в качестве рабочего принять определение процесса обучения И.М. Осмоловской — как взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся по достижению целей обучения [145, с. 19]. Вслед за В.И. Загвязинским отметим, что мы считаем понятия «учебный процесс» и «процесс обучения» синонимами [74].

Изучение современных исследований процесса обучения позволило выявить следующие основные тенденции в его развитии: цифровизация, гуманитаризация, технологизация, игрофикация, индивидуализация, мета-обучение и др. [26; 126; 130; 147; 151; 179; 190; 222 и др.]. Влияние каждой из тенденций сопряжено с решением целого ряда дидактических проблем. Например, развитие в сфере образования цифровых технологий привели к тому, что они становятся

инструментом эффективного получения знаний, учебных материалов, преподавания, построения новой образовательной среды, действующей в рамках не только одного образовательного учреждения, но и сетевого сообщества. Однако цифровые технологии – инструментарий, который требует в своем использовании тщательного педагогического обоснования, выявления педагогических смыслов его использования. Технологизация проявляется в стремлении проектировать технологические цепочки действий в процессе обучения, реализация которых обеспечивает достижение запланированных результатов. Реализация этой идеи сталкивается с реализацией другой идеи – гуманитаризации обучения, порождая целый комплекс проблем в процессе их гармонизации. Появление такого явления как игрофикация связано с тем, что в современных условиях образования у учащихся уходит на второй план получение информации классическим способом. Школьникам интереснее получать сведения через средства, совмещающие в себе визуализационный, звуковой, кинестетический, знаниевый ряды, а значит, игрофикация процесса обучения в школьной практике может способствовать повышению познавательной мотивации учащихся. Но внесение элементов игры в процесс обучения, при всех положительных эффектах, сопряжено с такими проблемами, как усиление неопределённости в достижении образовательных результатов, риск потери в содержательном наполнении процесса обучения, увлечения именно игровыми моментами и др. Тенденция индивидуализация образования отвечает специфике современной социокультурной среды с ее многообразием, ситуациями выбора, ориентируя школу на включение школьника в процесс выстраивания собственной образовательной траектории и формирование умения управлять процессом учения, тем самым повышая и уровень ответственности за собственные образовательные результаты, и уровень мотивации. Между тем реализация этой тенденции в образовательной практике сопряжена с серьезными перестройками в сложившейся системе школьного обучения, введением системы тьюториала, научно-методическим и психологическим обеспечением этого процесса.

Анализ международных и российских документов и исследований в области образования убедительно доказывают, что одной из наиболее значимых тенденций процесса обучения на современном этапе становится усиление его метапредметной направленности. Причем, стоит отметить, что усиление внимания к метапредметности в процессе обучения во многом обусловлено действием тенденций, перечисленных выше, особенно цифровизацией образования, кардинально изменивших образовательную среду в глобальном масштабе.

В модели четырёхмерного образования (four-dimensional education, Ч. Фейдл, М. Бялик, Б. Триллинг), признанной во всем мире как модели образования XXI века, целью образования определено четырёхмерное образовательное пространство, включающее знания, навыки, характер и метапознание [199]. Способность человека к метаобучению и владению метаумениями определяется важнейшим целевым ориентиром обучения, поскольку то, «как человек учится, влияет на то, как он понимает стоящие перед ним задачи, какие стратегии он использует для достижения образовательных целей. Оно может помочь эффективнее решать задачи и, в результате, оказаться востребованным в очень широком спектре ситуаций. Подобные метапознавательные стратегии представляют собой мощный инструментарий, подходящий для любой дисциплины, междисциплинарной проблематики и для обучения в целом» [199, с. 182].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ [197], определяющий качество образования как комплексную характеристику образовательной деятельности и подготовки обучающегося, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, выделяет в качестве параметров достижение планируемых результатов образовательной программы, наравне с предметными и личностными, также метапредметных образовательных результатов.

В Государственной программе РФ «Развитие образования» (2018-2025 годы) сформулирована основная цель образования, связанная с повышением качества образования, проявляющегося, в том числе, и на уровне международных

исследований (PIRLS, TIMSS, PISA). Рассматриваемая в документе функциональная грамотность человека подразумевает способность использовать в течение жизни такие знания, умения и навыки, которые помогают решать задачи в различных сферах жизнедеятельности; формируется на основе метапредметных знаний и умений [23].

Следует отметить, что сравнительные международные исследования качества образования в основе своей предполагают работу учащихся с текстом: умения найти и извлечь из него информацию для решения проблемной ситуации, интегрировать и интерпретировать информацию из разных источников, осмыслить и оценить содержание текста – это умения, которые необходимы при работе с любым текстом, независимо от предметной содержательной области.

Национальный проект «Образование» (утвержден президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 №16) также определяет своей целью получение средневзвешенного результата РФ в группе международных исследований не ниже 12 места в 2020 году [136].

Закономерно, что в ФГОС ООО фиксируется требование к формированию метапредметных образовательных результатов школьников, что связано с обоснованием значимости этих результатов не только в повышении качества образования учащихся, но и формировании у них целостного мировоззрения. На широком философском уровне, связанном с задачей формирования у школьников универсальных знаний (метазнаний), метаумений, приобретения ими различных компетенций, метапредметность становится не только требованием и особенностью современного образовательного процесса, но и одним из условий формирования у учащихся универсальной картины мира.

Обращение к метапредметности, как отмечают Ю.В. Агапов, И.Ю. Бурханова, Л.Ф. Греханкина, Г.Н. Ионин, В.В. Краевский, А.К. Орешкина, О.А. Павлова, Н.С. Подходова, Е.П. Суворова, А.В. Хуторской, открывает возможности решения существующих проблем в организации процесса обучения в школе:

- идея метапредметности может помочь разрешить проблему отсутствия преемственности на уровне начальной – основной – средней школы [144];
- на горизонтальном уровне учащиеся смогут устанавливать связи между учебными предметами, изучаемыми в рамках школьной программы, на основе метаметодического подхода [85; 155];
- на предметном уровне можно будет реорганизовывать содержание образования, создавая межпредметные связи, с целью приобретения знаний путем их осмысления и использования в своей практической деятельности [2; 101; 208];
- использование метапредметных подходов позволит систематизировать и организовать самостоятельную учебно-познавательную деятельность учащихся [24; 51; 186].

Разрешение всех указанных выше проблем приведет к универсальности, целостности восприятия и познания мира учащимися [146].

Чтобы понять специфику процесса обучения в условиях метапредметности, определим понятийно-терминологическое поле метапредметности и сущностные характеристики основных его составляющих.

Ретроспективный анализ понятия «метапредметность» показал, что для современной системы образования оно не является новым, имеет глубокие исторические корни.

Автором первого метапредметного произведения считается древнегреческий философ Аристотель, который в «Метафизике» использовал это понятие для обозначения тех книг, что следовали после его «Физики». Затем смысл термина кардинально изменился до учения о началах всего сущего.

Элементы метапредметного обучения обнаруживаются в трудах великих педагогов-мыслителей. Я.А. Коменский считал, что учащиеся должны «распознавать основания, свойства и цели важнейшего из всего существующего и происходящего» [97, с. 295]. Соотносится с категорией единства в метапредметном подходе предложение И.Г. Песталоцци учить детей смотреть на каждый предмет как на целое [по 153]. Взгляды К.Д. Ушинского на необходимость объединять учебные предметы, чтобы «создавать стройный образ мира в головах учащихся»

[195, с. 388] соотносятся со стремлением к систематизации и формированию целостной картины мира. Анализ взглядов педагогов-мыслителей, начиная от древности до XIX века, позволяет сделать вывод: в своих трудах они опирались на метапредметные категории: целостность, умение выделять главное, расставлять приоритеты, систематизировать.

Метапредметные изменения предлагалось внедрить в систему образования при помощи комплексных программ ГУСа (Государственный Ученый Совет) в 1923-1925 гг. [1; 159]. Планировались радикальные идеи изменения системы образования (П.П. Блонский, Н.Н. Иорданский, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.П. Пинкевич, С.Т. Шацкий), целью которых являлось устранение разрыва между содержанием школьных предметов и его связью с жизнью. Идея заключалась в том, что все учебные дисциплины объединялись в три раздела на основе интеграции общих свойств, характеристик, задач, внутренних связей предметов: «человек», «природа», «общество». Осуществление идеи происходило через установление взаимосвязи некоторых учебных предметов, работу в бригадах, практическую отработку содержания. Достоинствами подобной деятельности были связь с жизнью, установление межпредметных связей, активизация познавательной деятельности. Несмотря на некоторые недостатки (при таком обучении не складывалась система знаний, нерационально использовалось учебное время, минимально изучались язык, математика, литература), следует отметить, что многие положения комплексных программ имеют общее с современными идеями метапредметности: практикоориентированность, межпредметность, выделение метапредметов.

В конце 20-х годов XX века в советскую школу был перенесен «метод проектов», в котором учебные планы и программы заменялись «проектами», вокруг которых группировался материал по различным учебным предметам, тем самым интегрируя знания из различных предметов. Роль учителя при этом была минимальной, учащиеся получали задание, делали его и представляли результат.

Важной в контексте метапредметного подхода является точка зрения, высказанная в 1923 году С.И. Гессеном: основной целью образования должно быть

вооружение учащихся методами науки, чтобы школьники самостоятельно могли добывать знания и применять их в жизни [43]. В современной концепции метапредметности нашли отражение следующие идеи этого ученого: самостоятельность и применение знаний в жизни.

Из проведенного ретроспективного анализа следует сделать вывод: пройдя длинный путь эволюционного развития, понятие метапредметности обретает некоторые характеристики (универсальность, изучение предмета как целостного явления, формирование целостного восприятия материала у учащихся, взаимосвязь предметов, связь их с жизненным опытом учащихся, самостоятельность), но не приобретает своего целостного оформления, о чем свидетельствует неразработанность рассматриваемого термина в словарях и учебниках.

В ряде справочников дается определение слову «мета». Например, в «Большом толковом словаре русского языка» под редакцией С.А. Кузнецова отмечается, что сложные слова, первая часть которых «мета...» (от греч. meta – вслед, за, после, через) обозначают высший уровень по отношению к уровню описания какого-нибудь объекта или системы, это «описание описания» (например, метатеория, металингвистика, металогика, метаматематика, метатекст, метапеременная, метасимвол) или же выход за пределы чего-либо (например, метagalactica, метафизика)» [105].

Обратим внимание на то, что часто возникает терминологическая путаница и подмена понятий межпредметность, надпредметность, метапредметность. Мы полагаем и попытаемся обосновать, что данные термины не синонимичны друг другу, каждый из них имеет свою специфику.

По мнению Л.В. Жениной, межпредметность, надпредметность и метапредметность – понятия, отражающие разные формы проявления интегративных процессов в образовании, появившиеся в результате осмысления педагогической общественностью личностного, содержательного, методологического аспектов интеграции в образовании [72].

Межпредметность как направленность обучения на интеграцию знаний из нескольких предметов или учебных дисциплин с целью формирования обобщенного знания или определенной компетенции:

- обусловлена смежностью каких-либо явлений из различных предметных областей, в то время, как метапредметность означает обращенность к основам предмета [124; 198];
- включает межпредметные связи, которые не есть просто соединение близких понятий из разных предметов, это объединение разных предметов при изучении одной темы или целого блока тем в одно целое на основе общего подхода к использованию межпредметных связей в процессе обучения [133; 199];
- направленность обучения на общемировоззренческую (надпредметную) интерпретацию содержания образования [25].

Метапредметный подход на уроке предполагает интеграцию на уровне содержания и организации способностей к различным видам деятельности, направленным на добывание знания самостоятельным путем. Результатом такого процесса является овладение определенной способностью, применимой в разных областях знания и жизнедеятельности [68].

Результатом межпредметной интеграции является предметное знание, а результатом метапредметного подхода является неоконченный процесс, выраженный в стремлении к формированию у учащихся единой картины мира.

Исходя из проведенного анализа понятий «межпредметность» и «метапредметность», следует сделать вывод о том, что: 1) межпредметность реализуется на уровне интеграции учебного содержания нескольких предметов, входит в понятийное поле метапредметности; 2) установление межпредметных связей способствует формированию метапредметных образовательных результатов.

Понятия «метапредметность» и «надпредметность» часто отождествляются. Так, например, в определении И.Г. Лукиной надпредметные образовательные результаты определяются через способность учащихся принимать осмысленные решения, активно включаясь в процесс; брать ответственность и контроль над

ситуацией; понимать, критически осмысливать, рефлексировать, и применять информацию в целях индивидуального развития; развиваться, приобретая новые знания для активного участия в жизни общества – фактически то, что и метапредметность [120]. У Л.В. Жениной под надпредметностью понимается интеграция на уровне действия, формируемого на ряде предметов [72], она соотносится с таким дидактическим понятием, как «универсальные учебные действия», подразумевающим способность субъекта к самосовершенствованию и саморазвитию при помощи сознательного и активного присвоения нового социального опыта; совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, способность к организации и самостоятельному усвоению новых знаний и умений [89, с.27-28].

Между тем, мы полагаем, что надпредметность отличается от понятий «межпредметность» и «метапредметность».

М.М. Поташник и М.В. Левит, например, метапредметные образовательные результаты определяют, как совокупность универсальных учебных действий (УУД), определяемых как синонимичные общеучебным умениям и навыкам (такой же точки зрения придерживается С.Г. Воровщиков [32]), межпредметных умений, опирающихся содержательно на знания из нескольких разных предметных областей, и надпредметных умений, изменяющих понимание учебных предметов, расширяя или углубляя их. То есть, по мысли авторов, метапредметность есть комплексная характеристика образовательного результата [158].

Нам близка точка зрения О.Г. Селивановой, которая предлагает последовательный переход по степени интеграции учебного знания (внутрипредметный, межпредметный – междисциплинарный, надпредметный) при восхождении к метапредметности [172].

На уровне структуры понятие «межпредметность» представляет собой самый простой уровень интеграции; на уровне систематизации – интеграцию содержательных аспектов различных предметных областей, превращающихся в предметную группу; результатом межпредметной деятельности является – знание в области предметной группы. «Надпредметность» – следующий уровень

интеграции. На уровне структуры может происходить интеграция сформированных у учащихся межпредметных знаний; на уровне систематизации – интеграция предметных групп; на уровне результата – обобщенные знания в сфере предметных групп. «Метапредметность» – высший уровень интеграции. В структуру этого понятия могут входить как предметные, так и не предметные области знаний. На уровне систематизации происходит интеграция надпредметных знаний и жизненного опыта. Результатом являются общемировоззренческие знания, выражающиеся в формировании у учащихся единой картины мира.

Таким образом, понятия «межпредметность», «надпредметность», «метапредметность» отличны друг от друга; межпредметность и надпредметность лежат в основе формирования метапредметности.

Далее рассмотрим, как современные исследователи трактуют понятие «метапредметность».

А.В. Хуторской характеризует его как *«выход за предметы, но не уход от них*. Метапредмет – это то, что стоит за предметом или за несколькими предметами, находится в их основе и одновременно в корневой связи с ними. Метапредметность не может быть оторвана от предметности» [208].

Исследователи соотносят метапредметность с содержанием образования. Так, Е.П. Позднякова рассматривает метапредметность как *содержание образования*, которое подразделяется на предметное, межпредметное и метапредметное (соответственно определяет трехуровневую иерархию компетенций: предметные компетенции – единичные, конкретные, имеют конкретное описание и формируются в рамках конкретных учебных предметов; межпредметные компетенции относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей; ключевые компетенции относятся к метапредметному содержанию образования [156]). Н.В. Храмцова понимает метапредметность как *компонент содержания образования*, как социокультурный опыт, педагогически адаптированный с учетом возрастных особенностей школьного возраста; являющийся частью предметных образовательных областей и организационно-содержательных форм учебной деятельности учащихся [205].

Мы полагаем, что метапредметность выступает характеристикой компонента содержания образования, который осваивается в тесной связи/интеграции с предметным компонентом и освоение которого приводит к овладению обучающимся ключевыми компетенциями (универсальными способами деятельности, умениями решать проблемы, воспринимать мир целостно, самостоятельно организовывать процесс обучения, управлять знаниями). В свою очередь, содержание образования обуславливается учебным содержанием и методами его овладения. В контексте нашего исследования этот вывод важен в связи с тем, что традиционно одним из элементов учебного содержания являются учебные тексты, которые в контексте метапредметности также должны видоизменяться.

Чтобы определиться со *спецификой* проявления метапредметности в основной школе, рассмотрим существующие основные метапредметные концепции: Ю.В. Громыко [53; 54], А.В. Хуторского [207; 208; 209] и А.Г. Асмолова [99].

Ю.В. Громыко и А.В. Хуторской обратились к изучению понятия метапредметности в 1990-е годы, а в 2008 году метапредметность закрепляется в виде требования к формированию метапредметных образовательных результатов в ФГОС, разработанных группой ученых под руководством А.Г. Асмолова. Анализ научных концепций, являющихся попыткой внедрения в процесс обучения метапредметного подхода, представлен в приложении 1. Каждая в отдельности концепция имеет свою логическую оформленность и завершенность, истоки, основания. Анализ содержания сравнительной таблицы позволил сделать вывод об отсутствии в настоящее время целостной теории метапредметного образования, о чем пишет, например, в статье С.Г. Воровщиков «К вопросу о проектировании теории метапредметного образования» [31]. В частности, А.В. Хуторской обосновывает это тем обстоятельством, что «каждая попытка разработки идеи метапредметности не учитывала опыт предыдущих педагогических наработок» [209, с. 39].

Из анализа основных концепций метапредметности приходим к выводу, что следует рассматривать положения научных школ как комплементарные, взаимно дополняющие друг друга, и наше исследование будет основываться на синтезе следующих идей:

- теоретические основания – теория учебной деятельности, деятельностный подход;
- цель обучения при метапредметном подходе определяется как обеспечение развития способности учащегося к самообучению, саморазвитию, самосовершенствованию через метапредметную деятельность;
- ключевой подход к реализации идеи – развитие личности ученика на основе освоения им универсальных способов познания мира;
- содержание – предметное, межпредметное, надпредметное, метапредметное;
- процессуальная основа – универсальные учебные действия, поэтапное их освоение учащимися, которые приводят к формированию метапредметного результата.

Анализ различных информационных источников показал, что метапредметность, как родовое понятие, объединяет вокруг себя целый ряд связанных по смыслу с ним понятий, образующих понятийно-терминологическое поле. Обозначим толкование этих понятий, принятое в нашем исследовании.

Метапредметное содержание образования – есть деятельность, связанная с обучением, не относящаяся к конкретному учебному предмету [54].

Метапредметный компонент содержания образования включает в себя совокупность фундаментальных объектов образовательных областей: базовые ценности культуры, научные идеи, принципы, знания, способы мышления и деятельности. Они отличаются универсальностью, интегрированностью. Результатом их освоения становятся присвоенные базовые ценности, метазнания, метаумения [205].

Метапонятие – «такие понятия, которые используются в разных предметных (научных) областях, обозначаются одним термином, имеют хотя бы один общий признак и могут обладать различными частными существенными признаками в

зависимости от предметной (научной) области» [201, с. 7]. В группе метапонятий можно выделить две подгруппы: межпредметные понятия, входящие в тезаурус науки, и межпредметные понятия, «обслуживающие» процесс познания.

Метапредметная деятельность (метадеятельность) – деятельность, обеспечивающая процесс обучения в рамках любого учебного предмета. (Ю.В. Громыко). С.А. Манилкина уточняет, что метапредметной деятельностью может быть исследовательская, проектная, коммуникативная, игровая и другая деятельность, которая позволяет для успешной социализации, личного и профессионального самоопределения сформировать ключевые компетенции учащихся [125].

Метапредметные знания (метазнания) – результат познавательной деятельности учащихся. Основные его характеристики: осознанность, осмысленность, рефлексивность, саморегуляция, формирование целостной картины мира, критического мышления, самостоятельности, способности к самореализации, овладение универсальными способами деятельности [6; 160]; метазнания – это знания о знаниях, их структуре и способах получения [192].

Метауровень – это уровень, на котором объектом изучения становятся не отдельные предметы, а анализ знаний об этих предметах [135].

Метаспособы – методы, с помощью которых человек ищет и открывает нестереотипные способы решения задач.

Метапредметные умения (метаумения) – умения, связанные со способностью школьника осознанно и результативно решать задачи разного уровня сложности, применяя различные виды универсальных учебных действий, имея при этом представления о единстве мира, объектов, явлений [46].

Анализ содержания этих понятий позволил выявить слова-маркеры, дополняющие понятийно-терминологическое поле метапредметности: деятельность; совокупность образовательных областей; результат – личностно присвоенные базовые ценности, метазнания, метаумения; ключевые компетенции; результат познавательной деятельности; рефлексивный характер; саморегуляция, саморазвитие, самореализация; целостное восприятие; универсальные способы

деятельности; владение навыками анализа и оценки информации; интеграция УУД; представления о единстве мира, объектов, явлений.

Более подробно рассмотрим понятие *метапредметных образовательных результатов*, которые в современной системе образования являются фиксацией сформированности уровня метадеятельности учащихся.

Фокусировка внимания на образовательных результатах – один из ключевых принципов новой модели образования не только в России, но и за рубежом: концепция OBE, Outcome-Based Education. А ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ называют среди пяти ключевых компонентов, определяющих качество образования, результаты, подразумевающие знания, навыки и ценностные установки, связанные с национальными приоритетами [223]. Результативный компонент выделен также в пятимерной модели ЮНЕСКО: обучаемые – ресурсы – процесс – результаты – контекст. Результаты обучения – это то, что получилось в конце учебного процесса [154, с. 295].

Понятие «образовательный результат» в настоящее время заменил собой привычные понятия «результат обучения», «обученность», что обусловлено изменением образовательной парадигмы (ее обозначают современной, постклассической). Изменения произошли по всем компонентам образовательной парадигмы (ценности, цели, содержание и др.), в том числе, и результатам [58; 83; 84]. Смена образовательных парадигм, в свою очередь, есть закономерный результат изменения контекста современной социокультурной ситуации с ее сложностью и неопределенностью, междисциплинарностью и неоднозначностью [178].

В традиционной образовательной парадигме процесс обучения, имеющий своей целью узкую предметную направленность, нацелен на освоение учащимися познавательной деятельности, приобретение и освоение ими знаний, умений и навыков как результатов обучения, достижение определенного уровня обученности [20; 193]. Современная образовательная парадигма ориентирует на понимание обучения как процесса «изменения, развития, совершенствования сложившейся системы знаний и отношений в течение всей жизни, абсолютная

форма бесконечного, непрерывного овладения новыми знаниями, умениями и навыками в связи с изменяющимися условиями жизни, ускоряющимся научно-техническим прогрессом. Образование — не только сумма знаний, но и основа психологической готовности человека к непрерывности в накоплении знаний, их переработке и совершенствованию» [113, с. 42].

внешние образовательные продукты (выполненные задания, работы, творческие проекты и другие работы учеников; учебные программы и диагностические материалы, разрабатываемые учителями, программ развития школы и другие документы, разрабатываемые администраторами, разнообразнее продукты коллективного труда и коллективного разума; внутренние личностные приращения (в знаниях, умениях, навыках, способах деятельности, способностях). Образовательные результаты направлены, прежде всего, на личностные приращения учащихся с целью обеспечения их эффективной самореализации и жизнедеятельности в социуме [206, с. 302].

Таким образом, понятие «образовательные результаты» подразумевает приобретение учащимися не только знаний, умений, навыков и компетенций, но и создание собственного разностороннего «образа», включающего в себя умения работать в рамках системно-деятельностного подхода, организовывать свою деятельность в рамках не только предметности, но и метапредметности. Не случайно в ФГОС ООО сформулированы три группы образовательных результатов: предметные, метапредметные, личностные. Таким образом, мы используем понятие «образовательные результаты», подчеркивая тем самым приверженность современной образовательной парадигме.

В сфере нашего научного интереса находятся метапредметные образовательные результаты. Впервые требование к метапредметным образовательным результатам было представлено в Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, где метапредметные результаты понимаются как «освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем

в реальных жизненных ситуациях» [99, с. 24]. Именно это определение используется чаще всего сейчас в педагогической науке и практике [178; 179].

Но существуют немногие другие определения метапредметного образовательного результата, которые приведены ниже:

- механизм и средство оценки сформированности метапредметности [135, с. 40];
- результаты метапредметной деятельности учащихся по изучению фундаментальных образовательных объектов [208, с. 8];
- готовность обучающегося выражать ценностное отношение к изучаемым объектам и, конструируя способ решения учебной задачи, самостоятельно управлять знаниями и деятельностью [135];
- «способность выпускников школы решать реальные жизненные проблемы разного уровня сложности в знакомых и незнакомых ситуациях на основе использования предметных результатов» [137, с. 12];
- освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории (ФГОС ООО);
- освоенные метапредметные знания, приобретенные в результате осознанный познавательной деятельности и ее рефлексии, которые учащиеся используют при формировании картины мира и саморегуляции своей жизнедеятельности [160, с. 7].

Контент-анализ определений выявил наиболее часто используемые слова-маркеры метапредметных образовательных результатов – обобщенные универсальные способы действия (4 упоминания), решение задач, проблем (2), умения управлять знаниями, жизнедеятельностью (2), рефлексивность (2), метазнания (2). Общим в этих определениях является апеллирование к способам действий (фактически, универсальным способам действий, присутствующим в любой деятельности: целеполагание, выбор, моделирование, рефлексия и др.),

которые не зависят от предметного контекста (более того, требуется содержание на основе фундаментальных образовательных объектов) и востребованы в любом роде деятельности (образовательная деятельность или различные ситуации жизнедеятельности человека). Именно прилагательное «образовательные» наиболее приемлемо, когда мы говорим о результатах такого рода, и они шире и глубже, чем результаты обучения, хотя формируются, естественно, в процессе обучения.

Дополнительные слова-маркеры получаем из анализа базовой части требований к метапредметным образовательным результатам в ФГОС ООО: межпредметные понятия; универсальные учебные действия, самостоятельность; организация учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками; построение индивидуальной образовательной траектории [196, с. 4]. Мы, основываясь на положениях теории деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.) и теории учебной деятельности (В.В. Давыдов) принимаем, что метапредметные образовательные результаты формируются в процессе освоения способов действий и наблюдаются в формате универсальных учебных действий.

Для характеристики метапредметных образовательных результатов были сведены в единую таблицу слова-маркеры, полученные в результате ретроспективного анализа идеи метапредметности, понятия «мета» в словарях, ФГОС ООО, понятийно-терминологического поля этого исследования и различных определений метапредметного образовательного результата (Таблица 1). Контент-анализ содержания таблицы позволил выявить неоднократно повторяющиеся слова-маркеры: деятельность, УУД, предметность, межпредметность; ряд САМО-: самостоятельность, саморегуляция, саморазвитие, самореализация; целостность, содержание образования, рефлексия, единая картина мира, применение знаний в жизни.

Таким образом, метапредметные образовательные результаты – освоенные учащимися метапонятия и универсальные учебные действия, сформированные при работе с предметным, межпредметным, надпредметным и метапредметным

содержанием, демонстрируемые в самостоятельной учебно-познавательной и практической деятельности.

Таблица 1

Характеристики метапредметных образовательных результатов

Ретроспективный анализ	Словарь «МЕТА»	ФГОС	Понятийное поле метапредметности	Определения МОР
- целостность; - умение выделять главное, расставлять приоритеты; - систематизация; - практикоориентированность; - межпредметность; - выделение метапредметов; - самостоятельность; - применение знаний в жизни	- высший уровень описания объекта или системы; - выход за пределы чего-либо.	- освоение УУД; - межпредметные понятия; - самостоятельность - организация учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками; - построение индивидуальной образовательной траектории	предмет, предметные результаты; содержание образования: предметное, межпредметное, метапредметное; компонент содержания; компетенции; управление знаниями и деятельностью; основа метапредметных результатов; реальные жизненные проблемы; метапредметные знания как результат познавательной деятельности; картина мира, целостность научной картины мира; рефлексивный характер; базовые национальные ценности; универсальные способы деятельности; самостоятельная организация процесса обучения.	деятельность; - совокупность образовательных областей; - результат - личностно присвоенные базовые ценности, метазнания, метаумения; - ключевые компетенции; - результат ПД; рефлексивный характер; саморегуляция, саморазвитие, самореализация; - целостное восприятие; - универсальные способы деятельности; - владение навыками анализа и оценки информации; - интеграция УУД; - представления о единстве мира, объектов, явлений

Проведенный анализ понятийного поля «метапредметность» и его структурной единицы «метапредметный образовательный результат», фиксирующей достижения учащихся в процессе метадеятельности, а также результаты контекст-анализа понятия «метапредметный образовательный результат», позволяют сделать вывод о сложности реализации требований ФГОС ООО к их формированию у учащихся. Эта мысль подтверждается данными статистического анализа результатов российских школьников на основании отчетов, представленных на сайте Центра оценки качества образования [210] и образовательной практики.

По результатам PIRLS (4 класс) российские школьники стабильно занимают лидирующие позиции: первое место из 40 стран в 2006 г., второе место из 49 стран в 2011 г., первое место из 50 стран в 2016 году, тем самым подтвердив свой статус лидера в области чтения и понимания текстов выпускниками начальных школ.

Но в то же время о недостаточном уровне сформированности умений метадеятельности у российских школьников свидетельствуют проводимые в образовательных организациях мониторинги, а также результаты международных исследований PISA. «Наиболее проблемной областью для российских выпускников основной школы оказалась метапредметная область – решение проблем в сотрудничестве (значительно ниже среднего международного уровня – 273 балла по шкале PISA) [93, с. 6]. Несмотря на то, что баллы участников из России превышают значение среднего балла стран-участниц, но прогресса в умениях, определяющих читательскую грамотность, не наблюдается (2012 год – 475 баллов, 2015 год – 495 баллов, 2018 год – 479 баллов).

К сожалению, результаты диагностических работ по оценке метапредметных образовательных результатов учащихся в основной школе также свидетельствуют о существующей проблеме (например, в г. Иваново (гимназия №44) в 2014-15 учебном году отмечается недостаточный уровень формирования различных видов УУД (анализ проводился по возрастным группам) [4]; в Санкт-Петербурге, 2019 год, уровень развития у учащихся регулятивных, познавательных и коммуникативных УУД от 53 до 65% [157]).

Исследование мнений учителей выявило, что одной из главных проблем в их профессиональной деятельности является формирование и оценивание метапредметных образовательных результатов учащихся (так, по данным масштабного исследования «Петербургский учитель: вчера, сегодня, завтра» 2017 г., в котором приняло участие более 2 000 педагогов, 50% опрошенных выделяют эту проблему) [150].

Наше исследование процесса обучения в условиях метапредметности осуществляется на уровне основной школы. Подростковый возраст, критический период по классификации Л.С. Выготского [35], совпадает с моментом перехода учащихся из начальной школы в 5 класс, во время которого происходит ряд существенных изменений: усложнение характера учебной деятельности (появляется многопредметность, учебный материал по предметам изучается как основы наук, требуется абстрактное мышление), отсутствие единства требований у учителей-предметников. В этот период происходит физиологическая и биологическая перестройка ребенка, меняется его социальный статус; начинают формироваться абстрактно-логическое мышление и логическая память, которые приводят к изменению способов мышления школьников; предъявляются принципиально новые требования к способам усвоения знаний, что способствует приданию процессу обучения проблемного характера. Привлекают подростков самостоятельные формы работы на уроке, возможность самому учиться, мыслить, думать, узнавать что-то новое. В этот период важно учить детей самоорганизации с опорой на их сознательность.

Этому возрастному периоду присущ всплеск познавательного интереса, его отличают эмоциональность, свобода ассоциаций, яркость восприятия, наглядная, образная память, речь становится контролируемой и управляемой, у многих детей обнаруживается тонкое языковое чутье. Подростков привлекает возможность расширить, обогатить свои знания, проникнуть в сущность изучаемого, установить причинно-следственные связи, им нравится мыслить, делать самостоятельные открытия.

Учащиеся основной школы способны иметь познавательную мотивацию, могут принимать, сохранять и реализовывать учебные цели, планировать, контролировать и оценивать учебную деятельность и их результат. Их привлекает самостоятельность в различных видах деятельности: самостоятельно находить и формулировать проблемы, развивать навыки самостоятельной учебной работы, формировать самостоятельное умение работать с учебником, проявлять самостоятельный и творческий подход при выполнении домашних заданий.

Л.С. Выготский считал, что формирование личностных новообразований возможно лишь в деятельности [34]. Деятельность, и в частности учебно-познавательная деятельность, является основой учебного процесса. Опираясь на теорию поэтапного формирования действий П.Я. Гальперина, следует сделать вывод, что главным в обучении является формирование способа действий, реализуемого через умения [41]. В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин обосновали благоприятность подросткового возраста для развития коммуникативной компетентности, сотрудничества [57; 187; 214].

В целом, результаты анализа психологических и возрастных особенностей учащихся основной школы указывают на их готовность к работе в условиях метапредметного обучения. Но результаты международных (PISA, TIMSS) и отечественных исследований свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности умений метадеятельности у учащихся основной школы.

Таким образом, среди современных тенденций и сопряженных с ними проблем процесса обучения в современной школе наиболее значимыми мы выделили цифровизацию, гуманитаризацию, технологизацию, игрофикацию, индивидуализацию обучения. На их фоне особым образом выделяется тенденция метапредметной ориентацией обучения, поскольку, с одной стороны, усиление ее во многом обусловлено действием вышеперечисленных тенденций, особенно цифровизации и технологизации. С другой стороны, так как метапредметность имеет свойство соединять знания из различных областей, особым образом формировать личность, ее мировоззрение, то она способствует гуманитаризации и индивидуализации обучения. Исследование этой проблемы потребовало

определения понятийно-терминологического поля метапредметности, подробного анализа понятия метапредметного образовательного результата, который отражает владение учащихся основной школы универсальными учебными действиями. В следующем параграфе рассмотрим потенциал учебного текста в формировании метапредметных образовательных результатов и научно-педагогические основы его актуализации.

1.2 Актуализация метапредметного потенциала учебного текста в процессе обучения учащихся основной школы как научно-педагогическая проблема

В параграфе дается междисциплинарный анализ понятия «текст»; раскрывается понятие учебного текста в условиях метапредметности; обосновывается понятие и структура метапредметного потенциала учебного текста, сущность его актуализации.

Учебный текст неоднократно становился предметом педагогического исследования. Результаты научных исследований учебного текста, полученные в 80-х годах XX века, представленные в серии книг «Проблемы школьного учебника», имели свое продолжение. Так, Л.П. Доблаевым, Л.Я. Зориной была доказана необходимость отбирать при работе с учебным текстом учебный материал и логично структурировать его [65; 79]. Г.Г. Граник, Т.Г. Галактионова, О.В. Соболева подчеркивающие значимость выбора технологии обучения, доказали, что эффективность работы с учебным текстом зависит от используемых методов и приемов организации работы учащихся с учебным текстом [38; 50]. Реализация требований ФГОС обусловила еще большее усиление внимания к работе с текстом [52; 133; 181; 182].

Как уже отмечалось во введении, современные исследователи рассматривают различные аспекты использования учебного текста в процессе обучения (А.А. Астахова, Н.В. Войтик, Е.В. Лопаткина, А.А. Мусина, С.А. Сапон и ряд

других), предлагают формировать метапредметные образовательные результаты при помощи универсальных учебных действий, интерактивного обучения, социального сервиса, исследовательской деятельности [9; 28; 115; 135; 171]. Анализ диссертационных исследований с точки зрения использования потенциала учебного текста для формирования метапредметных образовательных результатов, выявил некоторые другие средства: введение метапредметных курсов [53; 54; 165], введение занятий с элементами метапредметного подхода [129], использование современных образовательных технологий [164], в том числе, ТРИЗ-технологий, игровых технологий [127]; создание определенных организационно-педагогических условий (в профильном обучении) [160; 174]; в рамках взаимодействия музея, школы и педагогического вуза, при помощи метапредметных заданий [5]; при помощи метапроекта [96] и метаметодического проекта [155]; на основе компетентностного подхода [45]; в процессе учебного сотрудничества, средствами исследовательской и проектной деятельности [17]; при помощи изменения характера связей и отношений между учебными дисциплинами [109]; средствами различных предметов [164]. В некоторых работах рассматривались вопросы оценивания метапредметных образовательных результатов [55; 58; 83; 218 и др.].

Существуют отдельные методические работы, рассматривающие возможности учебного текста для формирования и оценивания метапредметных образовательных результатов. Например, целый цикл пособий для учителя под редакцией Г.С. Ковалевой [128 и др.; 129], в которых используется учебный текст как средство формирования и оценивания познавательных и коммуникативных учебных действий, в частности, умений смыслового чтения и логических универсальных учебных действий. Учебный текст является содержательной основой технологий «СЧС – смыслы через символы», «Интерактивное сочинение» [127]. Но эти работы являются результатами обобщения практического опыта, не содержат серьёзных теоретических обоснований.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод: учебный текст как средство формирования метапредметных образовательных результатов исследован

недостаточно, существуют лишь отдельные работы, посвященные отдельным моментам использования педагогического потенциала учебного текста. В педагогической науке не удалось найти работ, посвященных актуализации метапредметного потенциала учебного текста, педагогическим или организационно-педагогическим условиям этого процесса.

Исследование метапредметного потенциала учебного текста целесообразно проводить в рамках культурологического подхода, чтобы выявить возможности учебного текста как элемента культуры человечества и отдельного субъекта познания.

Принцип культуросообразности, сформулированный и описанный немецким ученым А. Дистервегом в статье «О природосообразности и культуросообразности в обучении» (1832 г.), стал широко использоваться в России в 90-е годы XX века, стал пониматься в качестве одного из важнейшим принципом современного образования. Усиление гуманистической направленности образования и педагогических исследований обусловило его востребованность и как важнейшего методологического принципом [61]. С этого момента культуру стали понимать как универсальную модель развития образования.

Сущность феномена культуры в отношении образования рассматривается в трудах многих исследователей. Из них представляют интерес для нас следующие положения культурологического подхода:

1. Влияние культуры на человека. Особо следует отметить школу диалога культур В.С. Библера, в задачу которой входит формирование человека культуры [19], а также процесс инкультурации, обозначенный Е.И. Исаевым и В.И. Слободчиковым, заключающийся в освоении форм жизни или совершенных форм культуры и формирования специальных способностей [87]. По мнению П.П. Выжлецова, ядром культуры являются духовные ценности, которые оказывают непосредственное воздействие на человека [36].

2. Связь культуры и текста. По мнению М.М. Бахтина, текст – универсальная категория. Нелинейное понимание текста способствует установлению междисциплинарных, внутрикультурных, социальных связей [14]; с точки зрения

Ю.М. Лотмана, текст – феномен культуры [118; 163], обладающий следующими функциями: коммуникативная, смыслообразующая, «конденсатор культурной памяти» [112].

3. Связь культуры с метапредметностью. Во-первых, важным оказывается положение М.С. Кагана о том, что культура – это система в составе другой более широкой метасистемы «бытие» (бытие природы, бытие общества, бытие человека, бытие культуры) [88]. Во-вторых, по мнению Ю.М. Лотмана и Б.А. Успенского, культура является универсальным явлением, несущим в себе метаинформацию [116]. Кроме того, принцип культуросообразности не только позволяет расширить внутрипредметную, межпредметную информацию [137], но и является метапринципом, согласно которому образование должно, с одной стороны, соответствовать уровню современной культуры, ее требованиям и особенностям, с другой – быть способным к социальной трансформации, созданию новых культурных форм, а не просто трансляции прежних [103].

Проведенный анализ теорий, представляющих собой элементы культурологического подхода, позволяет сделать ряд выводов:

- исследователи в рамках культурологического подхода определяют логику включения человека в культуру (В.А. Конев [98]), характеризуют человека как культуросообразное существо (Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков), человека культуры (В.С. Библер);

- с точки зрения связи культуры и текста исследователи считают текст универсальной категорией, текстом культуры, феноменом культуры (Ю.М. Лотман), выделяют гуманитарную характеристику текста (М.М. Бахтин), обращают внимание на диалог с Другим и диалог между культурами (М.М. Бахтин);

- с точки зрения выхода культуры за пределы собственно текста, исследователи обращают внимание на то, что принцип культуросообразности позволяет осуществлять внутрипредметную и межпредметную интеграцию (Н.Г. Недогреева); культура – система в составе другой более широкой

метасистемы (М.С. Каган); культура несет метаинформацию (Ю.М. Лотман); принцип культуросообразности – метапринцип (Н.Б. Крылова).

Деятельность педагога в рамках культурологического подхода рассматривается как посреднический процесс между ребенком и культурой, способный вести ученика в мир культуры и оказывать ему поддержку в индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей (Л.С. Выготский, М.М. Бахтин, В.С. Библер).

Культурологический подход ориентирует в отборе учебного материала (учебного текста). Культура в чистом или в опосредованном виде может являться источником формирования содержания образования в основной школе [213]. Базовой характеристикой культурологического подхода является культурологическая интеграция содержания предметов и дисциплин многоуровневой структуры образования, что является явным признаком метапредметного образования.

Определимся с понятием потенциала. В этимологическом значении термин «потенциал» происходит от латинского «*potentia*» и в переводе означает мощь, силу, возможность. Он встречается в различных сферах жизнедеятельности человека, поэтому имеет различные значения. Как научное понятие «потенциал» рассматривается как средства, возможности, способности, запасы, источники, ресурсы, которые могут быть приведены в действие и использованы для решения какой-либо задачи. При этом необходимо учитывать прошлый, настоящий и будущий потенциал [166].

Далее рассмотрим понятие текста с точки зрения различных наук, особенности учебного текста, выявим его педагогический потенциал, затем специфику его метапредметного потенциала.

Текст – чрезвычайно сложное, неоднородное понятие. Категория текста является центральным междисциплинарным понятием в целом ряде смежных наук. Однозначного определения понятия текста не существует в силу многоплановости этого явления и в связи с различными подходами к его толкованию. Так, в науке раскрыты особенности текста с позиции философии (М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман,

В.П. Руднев), лингвистики (Е.Н. Зарецкая, Г.А. Золотова, О.Л. Нечаева), восприятия (А.А. Леонтьев, Т.М. Дридзе), взаимосвязи сознания и языка (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), психологии (А.А. Брудный, Л.П. Доблаев, И.А. Зимняя), литературоведческого аспекта текста (Р. Барт, М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман).

Философское понимание текста складывается из рассмотрения его в соотношении с категорией культуры. Так, В.П. Руднев под текстом подразумевает сигнал, воплощенный в предметах физической реальности, но не существующий вне воспринимающего его сознания, поскольку передает информацию от одного сознания другому. С точки зрения исследователя, текст – это «реальность» в обратном временном движении. С течением времени текст стремится обрасти все большим количеством информации. Он не умирает в пределах создавшей его культуры прежде всего потому, что он не равен своей материальной сущности [169, с. 10].

Существенный вклад в понимание текста с философской точки зрения внес Ю.М. Лотман. По мнению ученого, текст всегда существует и развивается на рубеже сознаний двух субъектов, это всегда взаимодействие двух сознаний. Текст представляет собой сложное устройство, хранящее многообразные коды, способное трансформировать получаемые сообщения и порождать новые, это такой информационный генератор, обладающий чертами интеллектуальной личности [138]. Отсюда вытекает мысль исследователя о рассмотрении текста как высказывания, включенного в поток культуры, представляющего собой взаимное движение: из настоящего к прошлому и будущему, из прошлого и будущего внутрь настоящего.

Ю.М. Лотман формулирует условия функционирования текста: 1) внешние условия как результат текстовой деятельности, направленной на конкретного человека или на некоторую социальную группу; 2) внутренние условия – наличия некоторого «информационного напряжения» между участниками взаимодействия [119]. М.М. Бахтин и Ю.М. Лотман отмечают важность в тексте, помимо автора, второго субъекта, диалога между ними.

Проведенный анализ позволил убедиться в том, что с точки зрения философского подхода в тексте были выделены следующие важные характеристики: 1) текст не существует вне воспринимающего его сознания; 2) текст – высказывание, включенное в цепь культуры; 3) текст устроен по принципу информационного генератора: хранит, трансформирует и порождает новые смыслы; 4) текст имеет внешнее (результат текстообразующей деятельности) и внутреннее (взаимодействие между участниками коммуникации) воплощение; 5) в тексте происходит диалог общепонятной системы знаков и индивидуального сознания, в результате чего раскрываются скрытые смыслы и открываются новые.

Лингвистика рассматривает текст как структуру, имеющую поверхностный уровень, включающий в себя лингвистическую форму, в которую облечена глубинная структура. Под глубинной структурой подразумевается идейно-тематическое содержание текста. Между глубинной и поверхностной структурами существуют сложные, разнонаправленные связи. Мнения исследователей, изучающих текст с точки зрения лингвистики, отличаются друг от друга (И.Р. Гальперин, З.Я. Тураева). Но в то же время ученые-лингвисты выделяют общие (инвариантные) характеристики текста: информативность; объемность; многомерность; связность; целостность; интегративность; прагматическая направленность; завершенность и ряд других [75; 139; 169; 191].

Литературоведческий аспект текста определяется идеями Р. Барта о многозначности и бесконечности интерпретации его смысла [13], М.М. Бахтина о полифоничности литературного текста [14], Ю.М. Лотмана о тексте, хранящем, трансформирующем и способном генерировать многообразные коды [118].

С точки зрения психологии, текст раскрывает механизмы восприятия информации, регулирует познавательную деятельность учащихся. На основании анализа трудов А.А. Брудного [22], Л.П. Доблаева [64], Е.Н. Зарецкой [75], И.А. Зимней [77], А.А. Леонтьева [110], О.Л. Нечаевой [139], В.П. Руднева [169], было сформулировано следующее определение текста – возникающая в восприятии, предназначенная для понимания, образованная в результате речемыслительного процесса, обладающая смыслопорождающим устройством

коммуникативная единица, являющаяся особой формой хранения, переработки и трансляции культурной информации, отражающая жизнь индивида.

В результате проведенного анализа было выявлено, что для нашего исследования важными являются:

1. философское понимание текста, так как уровень глобального философского осмысления соотносится с метапредметным подходом, для которого характерна всеобщность, универсальность, диалогичность;
2. лингвистическое толкование текста, поскольку текст не существует вне системы знаков и является воплощением знаковой структуры;
3. психологическое толкование текста, так как он связан с личностью, познающей его суть; работа с текстом – психологически насыщенный процесс.

С точки зрения педагогики, текст рассматривается как средство обучения и образования, объект взаимодействия учителя и ученика, инструмент для получения знаний и познания мира, и сам является объектом изучения, понимания [108], объект учебной (исследовательской, коммуникативной и др.) деятельности учащихся, форма презентации знаний, педагогическое средство формирования личности [216] и т.д.

Обычно в педагогической теории и практике текст, обладающий обучающими, развивающими и воспитывающими функциями, понимается как учебный текст. Обратимся к рассмотрению категории учебного текста с точки зрения педагогики, выявим его педагогический потенциал.

Несмотря на частотность употребления термина «учебный текст», общего его понимания нет. Это понятие не оказалось закрепленным в словарях [92; 94; 148; 167; 217]. В академических трудах исследователей понятие учебного текста рассматривается, исходя из разных оснований. Так, Т.М. Дридзе дает определение учебного текста через понимание его учащимися [69], Д.Д. Зуев рассматривает учебный текст как носитель основной информации, осваиваемой школьниками, элемент содержания образования [80], А.М. Сохор – как переработанный в дидактических целях материал [183], Л.П. Добраев отмечает значение смысловой

структуры учебного текста [65], Я.А. Микк определяет специфику учебных текстов через принципы доступности [131].

Н.А. Кузнецова считает, что учебный текст включен в отношения «преподавание – учение», предназначен для овладения скрытых в нем смыслов, значений, но и обладает способностью порождать у участников процесса обучения ответные личностные смыслы [106]. Учебный текст как гуманитарный представлен С.В. Беловой, в широком понимании в педагогической реальности являющийся целостной знаковой структурой, многообразием объективных значений культуры, смысловых установок и поведенческих реакций личности, а в узком понимании – личностным продуктом смыслотворческой образовательной деятельности [16].

Смысловой анализ определений позволяет выстроить логическую цепочку, образующую последовательность работы с текстом на двух уровнях – учителя и ученика: 1) содержание – переработанное содержание – доступность; 2) знаковая структура – значения, смыслы – смыслотворчество – личностные смыслы. Этот вывод будет далее развит при рассмотрении процесса актуализации метапредметного потенциала учебного текста.

Структурный подход связан с представлением об учебном тексте как элементе структуры учебника. С одной стороны, учебный текст понимается как неотъемлемый элемент учебной книги. В учебник структурно могут входить как непосредственно учебные тексты, так и сопровождающий их аппарат (вопросы, задания, памятки, таблицы, иллюстрации...) [80]. С другой – учебный текст понимается как один из элементов структуры учебника. По мнению Е.П. Александрова, большинство авторов, использующих понятие «учебный текст», имеют в виду «письменно, графически оформленные тексты, изначально создаваемые с учебно-воспитательными целями» [3]. Таким образом, учебный текст априори является элементом учебника, но не вмещается в рамки исключительно учебника.

В деятельностном подходе учебный текст рассматривается как элемент учебной задачи, в котором ставятся проблемы, и учащиеся должны встретиться с ними и суметь их решить. Эта точка зрения представлена исследованиями

Л.П. Доблаева, подразумевающего под учебным текстом совокупность своеобразных текстовых проблемных ситуаций со скрытыми вопросами. По мнению исследователя, «учебный текст – это не просто источник готовых знаний, подлежащих запоминанию, а, прежде всего, источник познавательных задач или проблем, которые надо уметь обнаружить и решить» [63, с. 76]. Учебный текст в деятельностном подходе рассматривается как его инструментальная составляющая, средство достижения целей обучения [11]. Вместе с тем, деятельностный подход предполагает рассмотрение учебного текста как объекта педагогического конструирования (Е.П. Александров, Э.Г. Гельфман, И.А. Озеркова, Л.М. Перминова, М.А. Холодная и др.) [3; 42; 143; 149]. С позиции деятельностного подхода получаем важный вывод: практически любой текст может стать учебным.

Педагогические возможности учебного текста обусловлены тем, что текст, независимо от содержания, обладает рядом сущностей, являясь:

- отражением деятельности индивидуального сознания (его гуманитарная сущность [73]);
- средством коммуникации в познавательной и других видах деятельности (социальная сущность);
- материальной субстанцией (т.е. представлен на некотором материальном носителе (естественно-научной сущностью));
- элементом самоорганизующейся, саморазвивающейся научной системы – сам текст «организует» процесс познания (самосущность);
- фрактальным объектом (в своем построении он подобен предыдущим текстам);
- противоречивой сущностью, которая заключается в противоречии между рекуррентной способностью в повторяемости текстов, смыслов и т.д. и, с другой стороны, перманентно и неотъемлемо присущим текстам свойства авторства, права на оригинальность, массовость, технологичность и др. [114].

Таким образом, обобщая различные подходы, под учебным текстом мы будем подразумевать такой текст, который имеет определенную структуру

(собственно текст и аппарат сопровождения текста – внетекстовые компоненты) и является средством формирования универсальных умений; обладает гуманитарной, социальной, естественно-научной сущностью.

Определимся далее, что понимается под метапредметным потенциалом учебного текста, рассмотрев прежде понятие педагогического потенциала.

Под педагогическим потенциалом в исследованиях понимается:

- присущее человеку свойство иметь определенные возможности, способности, ресурсы, направленные на формирование и развитие личности в процессе ее образования – педагогический потенциал субъекта обучения [132];

- «развивающийся целостный комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей социокультурной среды, способных полностью или частично, прямо или косвенно, с помощью дополнительно созданных условий или без них, влиять на личностное развитие человека» [215, с. 123].

Учебный текст может рассматриваться именно как элемент социокультурной среды, педагогический потенциал учебного текста заключается в его возможностях влиять на формирование и развитие личности в процессе ее образования. Нам не удалось найти исследований, в которых предлагается и обосновывается структура педагогического потенциала учебного текста. Поэтому мы полагаем, что допустимо рассматривать педагогический потенциал учебного текста как надсистему для одной из его составных частей – метапредметного потенциала, что обусловлено тем, что:

- произошло расширение понятия учебного текста – понимание учебного текста не только как текста учебника, но и текстов научно-популярной, познавательной литературы, статей энциклопедий, справочников; материалов, представленных в сети Интернет, и др. [90];

- учебные тексты несут в себе смыслы и позволяют формировать личностные смыслы у учащихся; учебный текст, как предмет образовательной деятельности, являющийся источником познания, способствует достижению целей и формированию результатов школьного образования;

– учебный текст является объектом педагогического конструирования, а значит, можно создавать тексты, наполненные метапредметным содержанием. А собственно работа с учебным текстом включает два каскада действий: действия учителя и действия ученика;

– вслед за Д.Д. Зуевым, который разделил структурные компоненты учебника по признаку доминирующей дидактической нагрузки на тексты (основной, дополнительный, пояснительный) и внетекстовые компоненты (аппарат организации усвоения, иллюстративный материал, аппарат ориентировки) [80], мы понимаем текст как совокупность собственно текста и внетекстовых компонентов. Более того, в условиях метапредметного обучения особую важность приобретают именно внетекстовые компоненты, при помощи которых можно эффективно организовать работу с учебным текстом по достижению метапредметных результатов;

– текст способен являться средством запуска самоорганизующейся системы, каким является обучающийся, проявляется через структурные компоненты, которые позволяют осуществлять с ним регулятивную деятельность. Т.В. Обласова рассматривает текст как механизм, запускающий процесс смыслообразования, рефлексии [141].

Тенденция, связанная с пересмотром понятия «учебный текст» в сторону его расширения, наметилась в 90-е годы XX века. Так, В.П. Максаковский выделяет функции учебных текстов, среди которых присутствуют элементы метапредметности, например, формирование научной картины мира, самостоятельность, проблемность [123].

Поскольку проявление метапредметного подхода в обучении в конечном итоге наблюдается в достижении метапредметных образовательных результатов, то закономерно предположить, что метапредметный потенциал учебного текста будет проявляться через достижение учащимися метапредметных образовательных результатов. Именно в этом контексте целесообразно сформулировать определение метапредметного потенциала учебного текста.

Метапредметный потенциал учебного текста – это совокупность возможностей учебного текста, которые могут быть использованы в процессе обучения для достижения учащимися метапредметных образовательных результатов.

В связи с этим мы выделяем следующие характеристики учебного текста, важные для формирования метапредметных образовательных результатов:

- текст обучает предмету (т.к. текст содержит учебную информацию);
- текст обучает метапредметным знаниям (в тексте может содержаться знания различных учебных предметов, метапредметные понятия, сам текст является метапонятием);
- текст имплицитно, латентно содержит методы овладения учебной информацией;
- текст выступает средством общения и коммуникации;
- текст запускает при соприкосновении с ним механизм самоорганизации в личности;
- текст имеет метапредметный потенциал в формировании личности.

Для обоснования метапредметного потенциала учебного текста обратимся к рассмотрению функций учебного текста. В условиях современной, постнеклассической, образовательной парадигмы, когда приоритетным оказываются субъектно-личностный, деятельностный, компетентностный, культуроведческий и аксиологический подходы, меняются и функции текста. Мы разделяем позицию А.Д. Дейкиной и О.Н. Левушкиной, которые считают, что ведущими становятся следующие функции текста, позволяющие достигать не только предметных, но и метапредметных, и личностных результатов: когнитивная (постижение информации, заключенной в тексте при помощи определенных способов и приемов текстовой деятельности), коммуникативная (адекватное восприятие и понимание авторского текста, создание ребенком собственного текста), эстетическая (авторское высказывание служит для ребенка эстетическим идеалом речи), креативная (направленная на формирование личностных характеристик обучающихся), культурная (процесс интериоризации – принятие в

качестве своих ценностей, способность извлекать культурную информацию из текстов), аксиологическая (формирование и развитие духовно-нравственного потенциала, ценностных ориентиров, мировоззрения учащихся) [60]. Таким образом, можно сделать вывод, что учебный текст, с точки зрения функциональных характеристик, обладает метапредметным потенциалом.

На современном этапе развития педагогической науки и практики происходит изменение взгляда на понятие «учебный текст». Проблема эта особую остроту приобретает в связи с тем, что востребовано обобщенное представление об учебном тексте, независимое от его предметной/научной направленности, адаптированное под задачу формирования у учащихся метапредметных образовательных результатов. Поэтому с точки зрения формирования у учащихся метапредметных понятий и умений, интерпретация потенциала учебного текста основывается и на философском, и на гуманитарном, и на структурном, и на деятельностном подходах.

На основании изучения работ по педагогическому потенциалу культуры [2; 19; 91], поскольку в рамках культурологического подхода мы рассматриваем учебный текст как элемент культуры, а также учитывая результаты анализа учебного текста с позиции различных подходов, представленных выше, делаем заключение, что метапредметный потенциал учебного текста включает: аксиологическую (ценностную), содержательную (знаниевую: предметную, межпредметную, надпредметную, метапредметную), деятельностную (технологическую) подструктуры. Основные идеи, определившие содержательное наполнение этих компонентов, приведены в Таблице 2.

Таким образом, структурно-содержательная характеристика метапредметного потенциала учебного текста включает в себя компоненты, обусловленные возможностями учебного текста, имеющими различную природу (основу):

- ценностный, основанный на возможности текста выступать носителем культурных кодов, философских и личностных смыслов, местом соприкосновения сознаний, точкой запуска процессов познания и смыслопорождения,

саморегуляции и коммуникации (философское, культурологическое, психологическое понимание текста);

– содержательный, определяемый предметными (текст как носитель предметного знания, прагматически включенный в контекст содержания учебного предмета) и лингвистическими возможностями учебного текста (текст как совокупность лингвистических единиц, оформленных в завершенное, адаптированное под целевую установку, зафиксированное произведение речетворческого процесса) (предметное и лингвистическое понимание текста);

– деятельностный, обусловленный педагогическими возможностями учебного текста в организации учебной деятельности школьников, проявляющийся в использовании разных видов заданий по работе с разными компонентами текста (подструктуры учебного текста – название, абзацы, предложения, понятия; смысловая наполненность; эмоциональная окраска; когнитивная напряженность средства визуализации – рисунки, схемы и т.д.) (дидактическое понимание текста).

Таблица 2

**Идеи, положенные в основу содержания компонентов структуры
метапредметного потенциала учебного текста**

Компоненты	Идеи, положенные в основу содержания компонентов структуры метапредметного потенциала учебного текста
ценностный	М.М. Бахтин: диалог с Другим, диалог между культурами; Ю.М. Лотман: текстоцентричность, текст как феномен культуры, текст культуры В.С. Библер: школа диалога культур
содержательный	И.Р. Гальперин: теория информации (содержательно-фактуальной, содержательно-концептуальной, содержательно-подтекстовой)
деятельностный	М.С. Каган: «сверхприродные» способы деятельности, с помощью которых люди «опредмечивают» (воплощают) и «распредмечивают» (извлекают) содержание, заложенное в продуктах деятельности

Метапредметный потенциал учебного текста содержится, с одной стороны, во внутренних его характеристиках (содержании, семантических признаках, эмоциональной окраске, когнитивной напряженности и др.); с другой – во внешних, связанных с привитием навыков работы с учебными текстами (задания к учебному тексту как его неотъемлемая составная часть, актуализирующая

определенные универсальные учебные действия – познавательные, коммуникативные, регулятивные).

Для более глубокого раскрытия метапредметного потенциала учебного текста, рассмотрим собственно характеристики учебного текста, которые были выделены исследователями, изучавшими текст с разных точек зрения. Основная роль в выделении характеристик учебного текста, ставших традиционными, принадлежит исследователям-лингвистам, предложившим следующие характеристики текста: информативность; объемность; многомерность; связность; целостность (смысловая и структурная); интегративность; прагматическая направленность; завершенность; логичность; точность; ясность; понятность; доступность; членимость; оценочность, функциональность; единство темы и основной мысли. С точки зрения философской и психологической трактовок, которые и выводят нас на уровень метапредметности, учебный текст обладает метахарактеристиками: полиинформативность, полифункциональность, интертекстуальность, культууроориентированность, диалогичность.

На сегодняшний день разработаны типологии текстов по таким наиболее часто используемым основаниям, которые приведены в Таблице 3. Можно констатировать, что в научной литературе нет единого подхода к типологизации учебных текстов.

Мы согласны с мнением Л.Н. Мурзина в том, что проблема создания типологии текстов вряд ли может быть исчерпана [134]. Обилие типологических классификаций учебного текста характеризует его как метапредметную категорию, которую исследователи стремятся рассматривать с разных сторон.

Типологии учебного текста

Основание для типологии	Классификация	Автор классификации
Источник происхождения	– Натуральные – Препараты – Препараты-демонстранты – Препараты-образцы	Т.С. Кудрявцева [104]
Тип трансформации исходного текста	– Неадаптированный – Адаптированный – Полный – Сокращенный – Смешанный	Т.С. Кудрявцева [104]
Форма общения	– Монологический – Диалогический	Т.С. Кудрявцева [104]
Целевое функциональное назначение	– Информационные – Инструкционные – Мотивирующие	Д.Д. Зуев [80] Ю.Н. Кулюткин [107]
Информационный источник	– Собственно информационные – Оценочно-информационные – Образно-оценочно-информационные	В.А. Сидоренков [177]
Коммуникативный тип	– Текст-информирование – Текст оценки – Текст доказательства	А.М. Сохор [183]
Способ подачи информации	– Объяснительно-иллюстративные – Репродуктивные – Проблемные	Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая [48; 49]
Формат	– Сплошные – Смешанные – Несплошные – Составные	Г.А. Цукерман [212]
Тип	– Описание – Повествование – Рассуждение – Толкование – Инструкция – Переговоры	Г.А. Цукерман [212]
Стиль и жанр	– Информативный (научный, официально-деловой, газетно-информативный) – Инструктивный – Оценочный – Информативно-оценочный – Оценочно-инструктивный	Т.С. Кудрявцева [104]
Функциональные стили и их подстили	– Официально-деловой – Научный – Публицистический	А.Н. Горшков [47]
Содержание учебного материала	– Познавательные – Убеждающие – Экспрессивные – Внушающие	[30]
Информационное воздействие	– Репродуктивный (изобразительный) – Информативный – Генеративный (обобщение информации) – Волонтеративный (призывно-побудительный) – Реактивный	Г.А. Золотова [78]
Логичность	– Доступность – Логическая связность – Краткость – Коммуникативность – Иерархическая структура	Г.М. Донской [67]

Мы предлагаем типологию учебных текстов, позволяющую различать учебные тексты по их содержательной наполненности, что важно в условиях метапредметности. В условиях метапредметного обучения с точки зрения содержания учебные тексты могут представлять собой тексты различных уровней по содержательной наполненности. При создании содержательной типологии текстов, мы опирались на общепризнанную теорию И.Р. Гальперина о видах текстовой информации:

- *содержательно-фактуальная* информация (сообщение о фактах, событиях, процессах; соотносится с темой текста; «извлекается» из него с помощью вопросов: о чем этот текст? что сообщает (доказывает, объясняет и пр.) автор?

- *содержательно-концептуальная* информация (авторское понимание отношений между рассматриваемыми процессами и явлениями; соотносится с основной мыслью текста (идей), авторской позиции; «извлекаются» с помощью вопросов: каковы основные свойства (признаки и пр.) темы? зачем, с какой целью автор об этом пишет (рассказывает)?

содержательно-подтекстовая информация (скрытый смысл, извлекаемый из описания фактов, событий, явлений; соотносится с индивидуальным жизненным опытом читателя; обнаруживается с помощью вопроса: что этот текст для меня? [40].

На основе теории И.Р. Гальперина представляем типологию текстов в рамках метапредметного подхода с точки зрения их содержательного наполнения:

- *предметный текст* – это текст, который выбирается учителем или учащимся из учебника, учебного пособия, методического пособия, научно-популярной, научно-познавательной литературы и т.д., имеющий конкретную предметную направленность (текст исторический, биологический, химический и др.). В предметном тексте больше представлена фактуальная, но может присутствовать и подтекстовая, и концептуальная информация;

- *межпредметный текст* – это текст, который построен на уровне интеграции нескольких учебных предметов (например, химия+биология, литература+русский язык, история+обществознание и т.д.). В подобном тексте также могут быть

представлены три вида информации, но усиление происходит в сторону подтекстовой и концептуальной информации;

– надпредметный текст – текст, в котором объединяются группы текстов (например, (химия+биология) + (история+обществознание) и т.д.), за счет чего изменяется понимание этих предметов (расширяется, углубляется). Доминирует в этом виде текстов подтекстовая и концептуальная информация. В надпредметном тексте повышается значимость смыслов и воздействие на личность;

– метапредметный текст – это текст, который имеет выход в культурное пространство, имеет связь с широкими культурными, философскими понятиями. Для такого вида текстов преобладающим является наличие концептуальной информации.

Метапредметный текст обладает специфическими метакхарактеристиками.

Если информативность текста – это степень его смысло-содержательной новизны для читателя, которая заключена в теме и авторской концепции, то текст обладает полиинформативностью, если его информационная насыщенность превышает определенный информационный минимум или информационную норму; информация имеет практическую значимость для учащихся (мера полезности); присутствуют фоновые знания (знаний из других предметов, знаний из жизненного опыта) и разного рода сноски, ссылки, системы указателей и полей, выделения курсивом, разрядкой и т.п.

Полифункциональность учебного текста проявляется в его свойстве содержать не только учебную информацию, культурные ценности, но и нести в себе способы овладения данной информацией и культурой.

Интертекстуальность означает ситуацию внешней диалогичности элементов текста, обнаруживается в виде разбросанности, фрагментарности, цитатности, мозаичности текста (этот эффект наглядно проявляется в гипертекстах).

Культуроориентированность текста связана с наличием культурных контекстов, приоритетом не только знаниям, но в первую очередь ценностям, направленностью на формирование фундаментальных основ, обращение к

способности человека решать мировоззренческие задачи, осуществлять нравственный выбор.

Диалогичность текста отражает его свойство вызывать читателя на диалог, наличие позиции автора (явной или скрытой) и вступающего с ним в диалог адресата; этот диалог может быть связан как с поверхностным смыслом текста, так и глубинными смыслами, имеющими множественные интерпретации.

Анализ различных учебных текстов позволил выявить зависимость метапредметного потенциала учебного текста от того, насколько, наряду с инвариантными характеристиками учебного текста (базовый уровень), проявляются его метахарактеристики, обеспечивающие вариативность педагогических возможностей текста (повышенный уровень).

Рассмотрим далее, что понимаем в нашем исследовании под актуализацией метапредметного потенциала учебного текста. В толковом словаре С.И. Ожегова [142] «актуальный» – важный, существенный для настоящего момента. В Этимологическом словаре русского языка находим, что первоисточником понятия был позднелатинский философский термин *actualis* – «деятельный», который образован от корня *age* – «действовать, делать» [173]. Это дает нам возможность трактовать понятие «актуализация» как превращение потенциального состояния в состояние деятельности.

А. Маслоу под актуализацией (самоактуализацией) понимал процесс развития потенциальностей [по 154]. То есть актуализация, с точки зрения психологии, – это стремление личности раскрыть свой потенциал. Но любой потенциал раскрывается на основе деятельности. Поэтому в нашем исследовании, с педагогической точки зрения, под актуализацией будем подразумевать деятельность, направленную на то, чтобы учитель-предметник увидел метапредметный потенциал текста, понял его смысл, принял, освоил деятельность по работе с учебными текстами и сумел организовать работу учащихся с текстами; а ученик понял и принял замысел учителя и смог выполнять текстовую деятельность с учебными текстами сначала с помощью учителя, товарищей, а потом и самостоятельно.

Между тем, анализ современных исследований, посвященных изучению проблемы работы учащихся с учебным текстом, позволяют сделать вывод о том, что работа учащихся с учебным текстом является комплексной педагогической проблемой, одной из причин которой является слабая актуализация его метапредметного потенциала в основной школе. Ниже представлены результаты нашего исследования этой проблемы, которые были опубликованы в виде статьи [63].

Анализ исследований по проблеме мотивации учащихся к текстовой деятельности позволил выявить следующие отрицательные факторы влияния на эту мотивацию:

- проблемы восприятия информации, содержащейся в тексте, передачи ее, обусловленные таким феноменами современного человека, как тестовое сознание как способность мыслить в пределах готовых решений и клиповое сознание, проявляющееся в способности фрагментарного восприятия мира, затрудненного создания его целостной картины, что в конечном итоге лишает человека связности и глубины мышления [102; 184; 185; 211];

- сложности в понимании учебного текста, которые вытекают, по мнению Н.А. Кузнецовой, из дистантности культур, невладения лексикой текста, несформированности читательского опыта учащегося, непонимания им причинно-следственных, генетических, функциональных и др. связей учебного текста [106]. Г.Г. Граник, О.В. Соболева обозначают глубину этой проблемы и полагают, что потребуются объединение философских, лингвистических, литературоведческих, психологических, методических подходов для ее решения [50];

- собственно, проблемы чтения – так называемые «травмирующее чтение» (знакомые слова не складываются в текст, текст не понятен), «неподъемное чтение», «невостребованное чтение», «скучное чтение», отражающие ситуацию, когда прагматическая польза чтения оказывается у учащихся под вопросом [100];

- визуализация электронного текста, которая становится ближе современным учащимся, заменяя традиционную книжную культуру [176]. Так, обучающимся становится По словам А.Г. Гутова, «глаз, сознание, способ мышления

современного подростка уже воспитан другой стихией», имея в виду стихию визуальности [56, с. 25]. Исследователи доказали, что экранная зависимость школьников порождает трудности при чтении и восприятии слух текстов; понимая отдельные слова, короткие предложения, учащиеся не понимают текста в целом, не осознают смысла прочитанного содержания [33; 186].

В связи с изменением парадигмы образования и педагогам, и учащимся приходится учиться работать с текстами по-другому, меняются стратегии этой работы (раньше: прочти и перескажи; теперь: найди нужную информацию и используй ее), отсутствует систематическая организация этой работы.

По мнению С.В. Яремчук, «успешность обучения в школе во многом зависит от качества работы учащихся с текстовой информацией» [216]. Для того чтобы работа с учебным текстом приобрела качественный характер, необходимо выявить и создать организационно-педагогические условия для актуализации метапредметного потенциала учебного текста.

В результате изучения исследований обнаружено, что обучение восприятию текста в школе не уделяется должного внимания [186; 219; 220; 221]; учителя формально и несистемно подходят к работе с текстом, используя для этого, как правило, тексты учебника, в результате чего у учащихся не формируются умения самостоятельной работы с текстом [161]; до 75% учителей не стараются учитывать контекст жизненного опыта учащихся, в который может быть включен учебный текст для мотивации текстовой деятельности [106]. Даже учителя-словесники нередко считают, что ученик, пришедший из начальной школы в среднее звено, уже владеет умениями смыслового чтения и не требуется дополнительной и целенаправленной работы в этом направлении даже на уроках русского языка и литературы [7].

Существующие приемы работы с учебным текстом, успешно применяемые на уроках развития речи (русский язык), остаются в сознании учащихся конкретными учебными заданиями, не воспринимаются ими как рациональные способы овладения учебным материалом и не переносятся на другие предметы [186]. Поэтому, полагаем, необходимо использовать то, что наработано учителями

русского языка, и внедрять основные элементы работы с текстом в преподавание других предметов. «В условиях растущей доли самостоятельной работы обучающихся с текстами из различных областей знаний навыки чтения осваиваются преимущественно на литературных произведениях. ... у учащихся не формируется в достаточной степени навыков для обработки больших объемов специализированной информации» [37, с. 1].

Таким образом, мы определили научно-педагогические основы актуализации метапредметного потенциала учебного текста в процессе обучения в основной школе, которые далее будут дополнены. Обосновали, что в образовательной практике возникает потребность в актуализации метапредметного потенциала учебного текста, для чего следует определить совокупность организационно-педагогических условий, обоснованию которых посвящен следующий параграф.

1.3 Комплекс организационно-педагогических условий и механизм актуализации метапредметного потенциала учебного текста в процессе обучения учащихся основной школы

В параграфе обоснован механизм актуализации метапредметного потенциала учебного текста, основанный на идее двойного дидактического резонанса; выявлено содержание организационно-педагогических условий этого процесса в основной школе.

Этимология понятия «условие» позволяет рассматривать его с двух сторон: 1) как обстоятельство, от которого зависит что-либо; 2) как обстановку, в которой что-либо осуществляется [142]. С точки зрения философского подхода, под «условием» подразумевается то, от чего зависит нечто другое (обусловленное), что делает возможным наличие вещи, состояния, процесса [200, с. 707].

Понятие «педагогические условия» в науке представляет собой явление, имеющее неоднозначную трактовку [18; 27; 95 и др.]. Под ним может подразумеваться качественная характеристика факторов, процессов, явлений

образовательной среды, отражающая основные требования к организации деятельности [16]; совокупность объективных возможностей педагогического процесса, которые целенаправленно создаются и затем реализуются в образовательной среде и предназначены для решения конкретной педагогической задачи; комплекс целенаправленных мер, способствующих повышению эффективности процесса формирования некоторой компетентности (информационной, технологической, личностной, психологических оснований) [29].

В теории и практике педагогики встречаются такие разновидности педагогических условий как организационно-педагогические (В.А. Беликов и др.), психолого-педагогические (Н.В. Журавская, А.В. Круглий, А.В. Лысенко, А.О. Малыхин и др.), дидактические условия (М.В. Рутковская и др.) и т.д. [по 39; 86; 121].

Организационно-педагогические условия рассматриваются учеными по-разному (В.А. Беликов, Бондаренко Н.Г., Володин А.А. [15; 29], О.В. Галкина [39], Н. Иполлитова и Н. Стерхова [86], Е.И. Козырева [95] и др.). Определимся с понятием организационно-педагогических условий как некоторой совокупностью возможностей, целенаправленно сконструированных для решения нашей педагогической задачи.

Организация – от французского *organization*, от позднелатинского – *organize*: сообщаю стройный вид, устраиваю. Различают два аспекта организации: упорядоченность и направленность [200, с. 463-464]. В нашем исследовании речь идет об организации процесса обучения учителей основной школы механизму и приемам актуализации метапредметного потенциала учебного текста, организации их упорядоченного и целенаправленного взаимодействия в процессе обучения по решению проблемы формирования метапредметных образовательных результатов учащихся. Именно в обучении формируется готовность учителя принять учебный текст как сущность, обладающую потенциальными возможностями метапредметности, и осознание им метапредметного образовательного результата как содержательно-смыслового ядра феномена метапредметности. Между тем, в

исследовании А.П. Виноградовой было выявлено, что для 68% учителей характерно рутинное построение урока, однообразие используемых форм организации деятельности учащихся, незначительное количество практико-ориентированных задач, отсутствие приемов развития самостоятельности и формирования положительной мотивации учения, которые обоснованы в педагогической науке и успешно используются в лучших практиках обучения [27]. Таким образом, необходимо целенаправленно создавать организационные условия для актуализации метапредметного потенциала учебного текста.

Педагогические условия могут быть условно разделены на дидактические и методические.

Дидактические условия – это специально создаваемые педагогом обстоятельства педагогического процесса, при которых оптимально сочетаются процессуальные компоненты системы обучения. В нашем исследовании – это создание механизма взаимодействия «учитель – учебный текст – ученик» [189], учет инвариантных и метапредметных возможностей учебного текста, сочетание метапредметного потенциала учебного текста с формируемыми универсальными учебными действиями.

Под методическими условиями будут рассматриваться возможности методического обеспечения учителей в процессе актуализации метапредметного потенциала учебного текста, вооружение их приемами, алгоритмами, памятками при организации работы школьников с текстом с целью формирования метапредметных образовательных результатов. В нашем случае в качестве методического обеспечения предполагается разработать конструктор-активатор, содержащий в себе рекомендации по целенаправленному применению приемов работы с учебным текстом для формирования конкретных метапредметных образовательных результатов.

Таким образом, под организационно-педагогическими условиями в нашем исследовании будет пониматься совокупность организационных, дидактических и методических возможностей, целенаправленно сконструированных для решения

педагогической задачи по формированию метапредметных образовательных результатов при помощи работы учащихся с учебными текстами.

Ключевым условием, согласно гипотезе исследования, является разработка и осуществление механизма актуализации метапредметного потенциала учебного текста в соответствии с идеей двойного дидактического резонанса. Мы полагаем, что идея дидактического резонанса может быть той концептуальной идеей, которая способна обеспечить системную ориентацию компонентов процесса обучения (включая его субъектов – учителя и учащихся) на метапредметные образовательные результаты.

Явление резонанса, описанное в 1602 г. Галилео Галилеем (франц. *resonance*, от лат. *resono* – «звучу в ответ, откликаюсь»), было замечено им в траектории движения маятников и музыкальных струн. Эта идея получила дальнейшее развитие, прежде всего, в естественных науках. В частности, Р. Гербер назвал образно резонанс «ключом к пониманию и управлению любой системой, способным открыть дверь в невидимый мир жизненных процессов» [по 122, с. 149].

В Толковом словаре Д.Н. Ушакова дается такое толкование слова «резонанс» (от лат. *resonans* – дающий звук), как ответное звучание одного из двух тел, настроенных в унисон (физический смысл); способность помещения увеличивать силу и длительность звука при его отражении; возбуждение колебания тела, вызываемое колебаниями другого тела той же частоты и передаваемое находящейся между ними упругой средой (механический смысл); переносное значение как отзвук, отголосок и др. [194].

Исходя из значений, предложенных в толковом словаре, делаем вывод, что под резонансом подразумевается естественный процесс, физическое, химическое явление, встречающееся в различных проявлениях повседневной жизни. Закономерно, что Н. Тесла считал закон резонанса универсальным, наиболее общим природным законом.

Исходя из определения, делаем вывод: понятие «резонанс» означает взаимное усиление функционирования взаимодействующих структур и систем,

когда эффективность совокупной деятельности взаимодействующих объектов или субъектов оказывается выше, чем эффективность действия каждого из них [203].

При этом, как отмечали исследователи, в социальном взаимодействии при резонансном воздействии важна не его сила и интенсивность, а правильная пространственная организация влияния, в результате чего возникает целостное рефлексивно-диалогическое пространство, объединяющее субъектов общения [122, с. 150].

В рамках культурологического подхода идея резонанса соотносится с взаимодействием читателя и текста, диалога между читателем и смыслами, идеями, предметным содержанием, авторской позицией и позицией читателя, другими потенциальными возможностями текста. Это явление можно определить как культурный резонанс, под которым понимается явление периодического, интенсивного присвоения объектов культуры субъектами образования в создаваемом едином смысловом образовательном пространстве.

Идея резонанса созвучна со сформулированными Ю.М. Лотманом условиями функционирования текста: а) внешние условия как результат текстообразующей деятельности, направленной на конкретного реципиента или на однородную группу реципиентов; б) внутренние условия его существования при наличии некоторого «информационного напряжения» между участниками коммуникации [119].

М.М. Бахтин, так же, как и Ю.М. Лотман, отмечает важность наличия и учета в тексте, помимо автора, второго субъекта. Причем акцент делается не на простом взаимодействии «писатель – читатель», а на том, при помощи каких языковых средств в тексте происходит ориентация на предполагаемого адресата, как, за счет чего у него изменяются представления о мире. Текст понимается М.М. Бахтиным как смысловое целое, втягивающее в себя и излучающее из себя различные тексты. Из подобных реципиент получает различные культурные программы, которые способствуют его формированию как личности.

М.М. Бахтин обращает внимание на наличие в тексте двух полюсов: идентифицирующую текстовое значение общепонятную систему знаков и

неповторимое смысловое содержание, индивидуальное, выходящее за границы текста в культурные контексты. Интерпретация текста, по М.М. Бахтину, раскрывает скрытые смыслы или порождает новые за счет пересечения этих двух автономных кругозоров. Тексты могут «переходить» из одного культурного контекста в другой, раскрывая новые значимые смыслы. Так исследователь обосновывает предрасположенность текста к диалогу.

Понятие резонанса в педагогику было введено Ю.К. Бабанским в контексте оптимизации педагогического процесса: «Благодаря учету возможностей и условий для обучения его задачи, содержание, методы и формы как бы резонируют с возможностями данной системы, в которой происходит учебный процесс. В этом случае ученики живо откликаются на влияние учителей, идут навстречу их желаниям, активно участвуют в реализации поставленных задач, облегчают усилия педагогов, экономят их время и пр. Преподавание в этом случае находится в состоянии «педагогического резонанса» с учением школьников, и поэтому за меньшее время достигается больший учебно-воспитательный эффект» [10, с. 274]. Мы согласны с мнением С.Я. Сандаловой, что эта весьма продуктивная идея не получила должного развития [170].

Принцип резонанса в образовательном процессе ориентирует на использование таких стимулов для учащихся, которые отвечают их ценностям, потребностям и поэтому воспринимаются правильной и быстрее, чем иные. Принцип проявляется в способности педагога создавать пространство обучения при трансляции социокультурного опыта, в котором возможен определенный внутренний настрой каждого участника, возникает познавательный интерес, ориентация субъектов обучения друг на друга, желание услышать ими «внутреннее звучание» каждого [122, с. 151].

Резонанс как физическое явление, проявляющее в физических системах, может быть зафиксировано при помощи специальных приборов, т.е. является величиной измеряемой. В сложных социальных системах, какой является образовательная система, этот эффект чрезвычайно сложно замерить. Поэтому термин «педагогический резонанс» является метафорой, образно отражающей

сущность педагогических явлений, которые невозможно точно зафиксировать – в этом его принципиальная разница, отличие от понимания резонанса в естественных науках.

Процесс обучения как процесс взаимодействия его субъектов сопряжен с множеством случайностей, как совпадением, так и противостоянием человеческих качеств, желаний, интересов, мотивов и др. – множеством факторов, обуславливающих элемент вероятности в достижении образовательных результатов, несмотря на заблаговременное планирование педагогом своей деятельности, т.е. деятельности преподавания. Чтобы результаты состоялись, необходим настрой в унисон, в резонанс второго подпроцесса в целостном процессе обучения – процесса учения, в котором учащийся сможет проявить свою индивидуальность, найти свой личностный смысл и значение.

Вслед за Г.П. Звенигородской и С.Я. Сандаловой мы представляем педагогический резонанс как «состояние субъектов образовательного процесса», как синтез духовного и семантического (смыслового) резонансов [76]. И если смысловой резонанс может подлежать некоторому замеру, то духовный можно только почувствовать на уровне интуиции и чувства удовлетворенности. Важнейшими педагогическими инструментами учителя являются и, мы полагаем, будут являться, несмотря на усиление роли цифровых технологий, педагогическая интуиция, педагогическое понимание, посредством которых он сможет определить, удалось ли включить учеников в учебно-познавательную деятельность, вызвать их интерес и мотивацию.

Под педагогическим резонансом мы будем понимать отражение сущности неалгоритмизированного диалогового взаимодействия учащихся, соответствующего внутренней структуре субъекта, его тенденции саморазвития. Важными условиями педагогического резонанса являются:

- ситуация открытого диалога, подразумевающая свободное общение учащихся и учителей с текстом, а также учащихся и учителей между собой при решении педагогических задач;

- равнозначность и равноценность прямой и обратной связей в системе «учитель – учебный текст – ученик»;
- организация сотрудничества ученика с самим собой и с другими людьми (учащимися, учителями);
- взаимное доверие между субъектами процесса обучения (учащимися, учителями);
- самоорганизация процесса взаимодействия учителя с текстом и ученика с текстом;
- ненавязчивое включение внутренних механизмов мотивации и учения при помощи разнообразных приемов взаимодействия с текстом;
- субъективное восприятие и осмысление субъектами деятельности по работе с текстами;
- педагогическая интуиция;
- поддержка, вера в успех каждого учащегося.

Педагогический резонанс мы рассматриваем как понятие более широкое, тогда как дидактический осуществляется при взаимодействии субъектов с дидактической системой, под которой подразумеваются цель, содержание и методы обучения, два субъекта.

Дидактический резонанс с учебным текстом происходит с участием двух субъектов последовательно: это сначала диалог учителя с текстом, его настройка под учебную задачу, а затем это диалог ученика с текстом – и важно, чтобы он состоялся. Таким образом, дидактический резонанс имеет две волны, два цикла, в основе каждого из которых находится диалог субъекта с учебным текстом.

Дидактический резонанс можно рассматривать как естественный процесс, в рамках которого происходит обучение учащихся. А учебный текст рассматриваем как резонатор, который сначала определенным образом настраивается учителем через систему заданий, педагогических приемов на формирование определенных универсальных учебных действий, как бы накапливает метапредметный потенциал. Затем он вступает в резонанс с когнитивной сферой ученика, побуждая

его к активизации этих определенных универсальных учебных действий как потенциальных метапредметных образовательных результатов.

Идея дидактического резонанса, образуя концептуальную основу процесса актуализации метапредметного потенциала учебного текста, позволила сформулировать определение и принципы это процесса.

Актуализация метапредметного потенциала учебного текста понимается как целенаправленно организуемое резонансно-выборочное взаимодействие в субъект-объект-субъектной системе «учитель – учебный текст – ученик», при котором происходит «настройка» учителем текста для активизации последующего выполнения учащимися определенных универсальных учебных действий (УУД); реализуется на принципах осознанности выбора и последовательности, универсальности и специфичности, целостности и диалогичности, способствующих проявлению метапредметной сущности учебного текста.

Принцип сознательности выбора вытекает из диалога между субъектом процесса обучения и учебным текстом, в результате которого субъект делает осознанный выбор (учитель отбирает или конструирует учебный текст), ученик выбирает задания к тексту, приёмы работы с ним, осознавая, какие метапредметные результаты он при этом пытается достигнуть.

Принцип последовательности подчеркивает обязательность двух последовательных операций: учитель – учебный текст, ученик – учебный текст.

Культурологической сущностью учебного текста обусловлены:

- принципы универсальности и специфичности – двуединства учебного текста как элемента культуры, отражающего общечеловеческие знания и ценности, и его субъективного, личностного прочтения, осмысления субъектом познания;
- целостности и диалогичности – любой учебный текст может быть рассмотрен как целостность и в то же время может дать почву для учебного диалога.

В качестве второго методологического подхода в нашем исследовании используем деятельностный подход (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.И. Загвязинский, А.Н. Леонтьев и др.), чтобы смоделировать процесс

актуализации метапредметного потенциала учебного текста в деятельности учителя и ученика при их взаимодействии с учебным текстом [8; 35; 57; 74; 111].

Как уже отмечалось ранее, учителя-предметники, работающие в основной школе, не имеют навыка работы с учебными текстами в контексте метапредметного подхода. Соответственно у учителя необходимо актуализировать потребность принять учебный текст как сущность, обладающую потенциальными возможностями метапредметности. Педагогов необходимо учить формировать метапредметные образовательные результаты посредством работы с учебными текстами, применяя принцип двойного дидактического резонанса. Для этого необходимо организовать обучение учителей приемам работы с учебным текстом, проявляющим метапредметные возможности, организовать регулярное взаимодействие учителей разных предметов, рефлексия и взаимообмен педагогическим опытом. Важно создать методический инструментарий, который поможет педагогам освоить основы работы с учебными текстами в условиях метапредметности при помощи запуска механизма дидактического резонанса.

Механизм актуализации метапредметного потенциала учебного текста предполагает организацию работы с учебным текстом для формирования метапредметных образовательных результатов, базируясь на идее двойного дидактического резонанса.

Первый цикл резонанса происходит на этапе конструирования учителем учебного текста для достижения определенных метапредметных образовательных результатов. Учитель отбирает учебный текст и разрабатывает задания к нему таким образом, чтобы действия учащихся направлялись в нужном направлении и усиливали эффект формирования метапредметных образовательных результатов. В этом цикле можно выделить следующие этапы:

- ценностно-мотивационный – внутреннее принятие учителем-предметником учебного текста не только как носителя предметных, но и метапредметных знаний, средства формирования метапредметных умений;
- коммуникативный – выбор учителем текста из различных источников, вступление во внутренний диалог с этим текстом (ценностный, содержательный,

предметный, культурный); изучение учителем метапредметных возможностей учебного текста, его ценности как ресурса для формирования или развития потенциальных, но пока скрытых метапредметных образовательных результатов;

- аналитический – анализ метапредметного потенциала учебного текста (его содержания, ценностного наполнения, деятельностных возможностей, уровня его метапредметности), исходя из цели и задач урока;

- проектировочный – проектирование желаемых метапредметных образовательных результатов, достигаемых при актуализации метапредметного потенциала учебного текста;

- конструктивный – разработка спектра заданий для формирования УУД учащихся (познавательных, регулятивных, коммуникативных); на этом этапе целесообразно использовать методический конструктор-активатор, которые поможет учителю разобраться, как в метапредметных возможностях учебного текста, так и в выборе разнообразных приемов работы с текстом;

- контрольно-корректировочный и принятие окончательного решения.

Факторами, влияющими на успешность протекания первого цикла резонанса, являются: целевые установки урока, ценностная позиция учителя, уровень дидактической компетентности учителя, проявляющейся в умении видеть метапредметный потенциал учебного текста.

Второй цикл резонанса происходит в результате работы учащихся с текстом, при этом осуществляется взаимодействие обучающихся с учебным текстом путем выполнения запланированных учителем УУД, осуществляя текстовую деятельность.

Вслед за Т.М. Дридзе, текстовую деятельность мы понимаем, как универсальный процесс, мотивированный и целеобусловленный обмен действиями порождения, восприятия и интерпретации текстов, как практически не прекращающийся социально-психологический процесс [70], а также как средство достижения образовательных результатов.

Анализ дидактических возможностей работы с учебным текстом показал широкий диапазон возможностей в формировании универсальных учебных

действий: познавательные, регулятивные, коммуникативные. В зависимости от поставленной учителем на уроке или вне урока задачи, преобладать может какой-то один из видов УУД или все в комплексе.

Важными условиями резонансного взаимодействия являются принятие и выполнение учеником учебной задачи по формированию метапредметных образовательных результатов, поставленной учителем; разнообразие заданий и, по возможности, самих текстов, для увеличения вероятности резонансного взаимодействия; а также эволюция педагогического управления учебной деятельностью от совместного управления (со-управления) деятельностью учителя и ученика до самостоятельного управления (самоуправления) учеником процессом своей работы с учебным текстом.

На уровне резонансного взаимодействия учащихся с учебными текстами при формировании одних и тех же УУД школьнику предлагаются разные задания, из которых ребенок осуществляет выбор. В 5 классе учащемуся подобный выбор осознанно совершить сложно, т.к. он не может объективно понять и учесть степень сложности заданий, степень сформированных умений и навыков, возрастные особенности и т.д. Поэтому сначала учитель предлагает группы альтернативных заданий по работе с текстом, учащийся постепенно привыкает к логике выстраивания заданий, складывается алгоритм действий. В процессе подобной деятельности учащиеся учатся осуществлять выбор заданий на уровне от со-управления к самоуправлению.

На данном этапе ученики совершают следующие действия:

- целостное эмоциональное восприятие текста, подготовленное учителем, обеспечивающее принятие текста как универсальной целостности;
- ознакомление с текстом /его элементами, вступление во внутренний диалог с текстом, с самим собой;
- работа с текстом, выбор и выполнение заданий (индивидуально, в парах, в группах; при помощи учителя, при помощи товарища, самостоятельно);
- оценка собственных результатов
- рефлексия проделанной работы.

Ниже представлена процессная схема механизма актуализации метапредметного потенциала учебного текста (Рисунок 1).

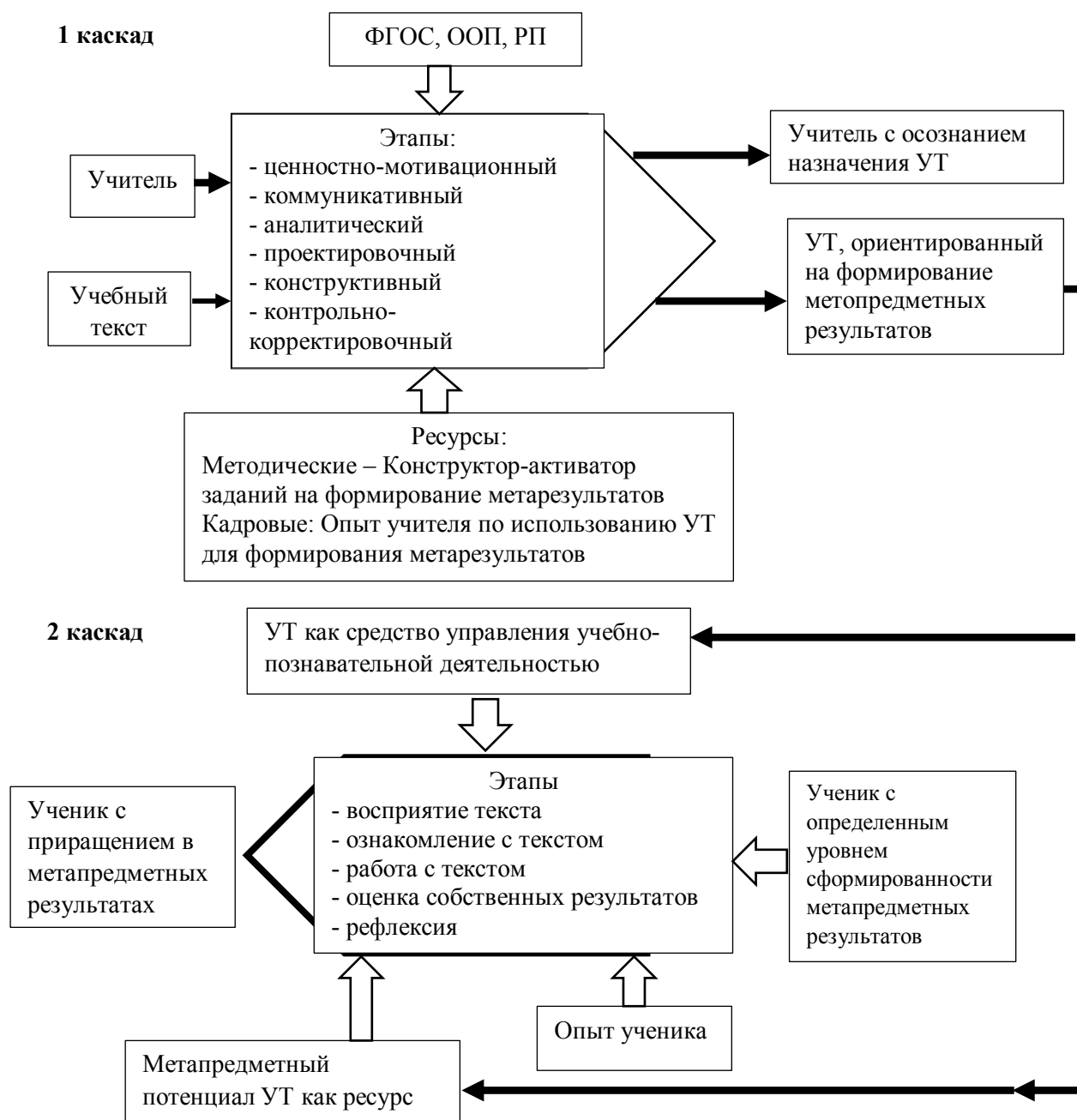


Рисунок 1 – Процессная схема механизма актуализации метапредметного потенциала учебного текста (на рисунке «УТ» – учебный текст)

Таким образом, реализация механизма актуализации метапредметного потенциала учебного текста на основе идеи двойного дидактического резонанса ключевым условием.

Еще одним важным условием реализации механизма актуализации метапредметного потенциала учебного текста является методическое обеспечение. Разработано огромное количество приемов, технологий, позволяющих учителям работать с учебными текстами. Но все они не систематизированы с точки зрения получения метапредметных образовательных результатов. Поэтому возникла необходимость в создании конструктора-активатора, который, во-первых, поможет педагогам систематизировать свои знания в области работы с учебными текстами в рамках метапредметности; во-вторых, нацелит на осмысленную работу по формированию конкретных метапредметных образовательных результатов при помощи конкретных действий с учебными текстами.

Основанием для подобного конструирования является связь характеристик учебного текста и метапредметных образовательных результатов. То есть задача учителя заключается в том, чтобы увязать характеристики текста, действия, которые можно осуществлять с данным текстом с теми метапредметными образовательными результатами, которые могут формироваться при работе с ним. Иначе говоря, учитель должен четко понимать, какие универсальные учебные действия на конкретном уроке будут формироваться и какие при этом будут использоваться учебные тексты.

Следовательно, в рамках установленных дидактических возможностей учебного текста, необходимо определить, как соотносятся характеристики учебного текста с теми метапредметными образовательными результатами, которые они способны формировать. В ходе исследования установлено, что учебный текст, являясь целостным организмом, потенциально может формировать все группы образовательных результатов. Однако при формировании той или иной группы (познавательных, регулятивных, коммуникативных) можно ориентировать задания к тексту и приемы работы с ним таким образом, чтобы актуализировать соответствующие характеристики. Поэтому из всех предложенных нами характеристик учебного текста (традиционных и метахарактеристик) мы выделяем такие, которые в большей степени характерны для формирования той или иной

группы метапредметных образовательных результатов и соотносим их друг с другом.

Важным условием реализации механизма актуализации метапредметного потенциала учебного текста является наличие диагностического инструментария.

Результативность актуализации метапредметного потенциала учебного текста в процессе обучения учащихся основной школы определяется динамикой формирования у учащихся основной школы УУД (познавательных, регулятивных, коммуникативных), задействованных при работе с текстом (низкий, средний, высокий уровни).

Важно выявить, по каким критериям и показателям можно определить, что у учащихся сформированы те или иные метапредметные умения. При обосновании критериев и показателей, необходимых для комплексной оценки эффективности сформированных метапредметных образовательных результатов, мы исходили из рассмотренных методологических положений в трактовке понятий «критерий» и «показатель» в энциклопедической, а также специальной литературе.

Понятие «критерий» и «показатель» в современной научной литературе иногда рассматриваются как синонимичные. В нашем понимании – это разные понятия. Критерий выражает наиболее общий признак, по которому происходит оценка, сравнение реальных педагогических явлений, качеств, процессов. А степень проявления, качественная сформированность, определенность критериев выражается в конкретных показателях. Как правило, критерий включает некоторую совокупность показателей, количество которых должно быть оптимальным – необходимым для корректной оценки и достаточным с точки зрения удобства практического использования. К критериям предъявляются требования надежности, валидности, точности, конкретности и другие, название и число которых определяется целями оценивания.

Выбор критериев для решения нашей педагогической задачи предполагает детализацию уровней результативности актуализации метапредметного потенциала учебного текста через сформированность УУД, реализуемых учащимся при работе с учебным текстом.

На основе исследований Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, вслед за И.И. Борисовой, выделяем три уровня сформированности УУД при работе учащихся с учебными текстами:

1. Низкий – учащийся может выполнить отдельные операции при работе с учебными текстами по образцу, по освоенному алгоритму или под руководством учителя. При работе с учебными текстами ученик не может планировать, контролировать свои действия и реализовывать причинно-следственные связи между явлениями, действиями и т.д.

2. Средний – при работе с учебными текстами учащийся может практически самостоятельно выполнять учебные действия, планировать и контролировать их, на основе тщательного анализа определенных условий участвовать в построении новых учебных действий и усвоенных способов действий, объяснять, анализировать выбор своих действий и т.д..

3. Высокий – работая с учебными текстами, учащийся свободно владеет комплексом способов действий и навыков учебной работы, которые позволяют ему самостоятельно организовывать и осуществлять учебные действия, формулировать учебные цели и находить необходимые способы достижения, контроля, оценивания процесса и результатов деятельности учащегося, свободно владеет межпредметными знаниями, устанавливает причинно-следственные связи между явлениями, действиями, полученными в учебном процессе, и применяет их в реальных жизненных обстоятельствах и т.д. [21].

Таким образом, был выявлен комплекс условий, при которых происходит актуализация метапредметного потенциала учебного текста:

– ключевым условием и концептуальной основой является запуск механизма актуализации метапредметного потенциала учебного текста, основанного на идее двойного дидактического резонанса: происходит резонансное взаимодействие педагога с учебным текстом, заключающееся в его «настройке» в соответствии с планируемыми метапредметными образовательными результатами; резонансное взаимодействие учащегося с учебным текстом, обеспеченное ситуацией выбора;

- разработано методическое обеспечение и осуществлено целенаправленное обучение учителей приемам актуализации метапредметного потенциала учебного текста, поддерживается режим их регулярного взаимодействия, рефлексии, взаимообмена опытом, что обеспечивает формирование их готовности к реализации метапредметного потенциала учебного текста, осмыслению метапредметности через понятие метапредметных образовательных результатов;
- определены критерии и показатели реализации потенциала учебного текста в достижении метапредметных образовательных результатов учащимися основной школы.

Выводы по первой главе

Проведенный в первой главе теоретический анализ философской, культурологической, психолого-педагогической литературы, нормативных документов по теме диссертационного исследования и образовательной практики позволил сформулировать следующие выводы.

1. Усиление метапредметной направленности является одной из важнейших тенденций развития процесса обучения. Научный интерес к феномену метапредметности, имеющему глубокие исторические корни, обусловлен влиянием на процесс обучения таких тенденций – следствий изменения современной социокультурной ситуации, как цифровизация, технологизация, игрофикация обучения, так и его возможностями способствовать гуманитаризации и индивидуализации процесса обучения.

2. Метапредметность, как особенность и требование современной социокультурной ситуации, проявляется в процессе обучения, прежде всего, в учебном содержании (иные требования к учебным текстам как средствам обучения) и метапредметных образовательных результатах.

На основе анализа понятийно-терминологического поля метапредметности, концепций метапредметности Ю.В. Громыко, А.В. Хуторского, А.Г. Асмолова,

были выделены и определены основные его элементы (метапредметное содержание образования, метапредметный компонент содержания образования, метапонятия, метадеятельность, метазнания, метауровень, метаспособы, метаумения, метапредметные образовательные результаты). Под метапредметными образовательными результатами понимаем освоенные учащимися метапонятия и универсальные учебные действия, сформированные при работе с предметным, межпредметным и метапредметным содержанием, демонстрируемые учащимися в самостоятельной учебно-познавательной и практической деятельности.

Обосновано, что учащиеся основной школы психологически готовы к метапредметной деятельности. Между тем, ориентация на формирование метапредметных образовательных результатов требует особого внимания к учебным текстам и к организации работы с ними, что демонстрирует опыт международных и российских исследований. Доказано наличие ситуации с нестабильностью и недостаточностью сформированности умений метадеятельности у учащихся основной школы и недооценкой возможностей учебного текста в достижении метапредметных образовательных результатов.

3. Обоснована адекватность культурологического подхода к исследованию метапредметного потенциала учебного текста, позволяющего реализовать логику включения человека в культуру через текст как метапонятие, принцип культуросообразности как метапринцип, отношение к образованию как культурному процессу, движущими силами которого выступают личностные смыслы, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей их саморазвития.

Выявлено, что метапредметный потенциал учебного текста является составной частью его педагогического потенциала (как возможности влиять на формирование и развитие личности в процессе ее образования) и определяется как совокупность возможностей учебного текста, которые могут быть использованы в процессе обучения для достижения учащимися метапредметных образовательных результатов.

На основе анализа понятий «текст» и «учебный текст» с позиции философии, культурологии, лингвистики, психологии и педагогики, было:

- уточнено понятие учебного текста (текст, который имеет определенную структуру – собственно текст и аппарат сопровождения текста (внетекстовые компоненты); является средством формирования универсальных умений; обладает гуманитарной, социальной, естественно-научной сущностью);

- выявлена структурно-содержательная характеристика метапредметного потенциала учебного текста (ценностный компонент, базирующийся на философском, культурологическом, психологическом понимании текста; содержательный компонент, обозначенный предметными и лингвистическими возможностями учебного текста; деятельностный компонент, отражающий педагогические возможности текста в организации учебной деятельности школьников, зависящие от разных структурных и смысловых компонентов текста (подструктуры учебного текста – название, абзацы, предложения, понятия; смысловая наполненность; эмоциональная окраска; когнитивная напряженность, средства визуализации – рисунки, схемы и т.д.) и, соответственно, подразумевающий использование разных видов заданий;

- предложена авторская типология учебных текстов, базирующаяся на типологии видов текстовой информации И.Р. Гальперина, позволяющая классифицировать учебный текст по его содержательной наполненности, что важно в условиях метапредметности: предметный; межпредметный; надпредметный; метапредметный;

- выявлены уровни метапредметного потенциала учебного текста, определяемые его содержанием: базовый, обусловленный инвариантными характеристиками, и повышенный, усиленный метахарактеристиками, которые повышают возможность формировать все группы метапредметных образовательных результатов.

4. Обоснован механизм актуализации метапредметного потенциала учебного текста, основанный на идее двойного дидактического резонанса. Разработана последовательность этапов этого процесса:

Первый цикл резонанса – «настройка» учителем учебного текста для достижения метапредметных образовательных результатов (ценностно-мотивационный; коммуникативный; аналитический; проектировочный; конструктивный; контрольно-корректировочный этапы);

Второй цикл резонанса – при взаимодействии учащихся с учебным текстом путем выполнения запланированных учителем универсальных учебных действий (целостное эмоциональное восприятие текста, ознакомление с текстом, внутренний диалог с текстом, с самим собой; работа с текстом, выбор и выполнение заданий; оценка собственных результатов; рефлексия).

Выявлен комплекс организационно-педагогических условий для актуализации метапредметного потенциала учебного текста:

- ключевое условие и концептуальная основа – запуск и реализация механизма актуализации метапредметного потенциала учебного текста, основанного на идее двойного дидактического резонанса;
- разработка методического обеспечения и целенаправленного обучения учителей-предметников приемам актуализации метапредметного потенциала учебного текста;
- наличие диагностического инструментария (определение критериев и показателей реализации потенциала учебного текста в достижении метапредметных образовательных результатов учащимися основной школы).

Результаты экспериментальной апробации организационно-педагогических условий актуализации метапредметного потенциала учебного текста представлены во второй главе.

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ АКТУАЛИЗАЦИИ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕБНОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

2.1 Состояние проблемы организации процесса обучения учащихся основной школы в условиях метапредметности

В параграфе представлена общая характеристика педагогического эксперимента по проверке результативности организационно-педагогических условий актуализации метапредметного потенциала учебного текста в процессе обучения в основной школе (цели, задачи, этапы, методы исследования), раскрыты характеристика и результаты констатирующего эксперимента по изучению актуального состояния реализации этих условий в практике основной школы.

Общая характеристика этапов педагогического эксперимента представлена ниже в Таблице 4.

Таблица 4

Характеристика этапов педагогического эксперимента

Этапы	Цель этапа	Задачи этапа	Методы
Констатирующий	Изучение уровня сформированности метапредметных образовательных результатов школьников и их готовности к работе с учебным текстом	1. определить уровень готовности учителей к работе с учебными текстами в условиях метапредметности: общий уровень готовности; ориентация на использование метапредметного потенциала учебного текста; владение приемами и технологиями; наличие связи между потенциалом учебного текста и метапредметными образовательными результатами; 2. определить, как происходит работа с текстом на уроке; 3. проанализировать метапредметную направленность методического материала; 4. определить отношение учащихся 5 классов к работе с учебным текстом и определить уровень сформированности у них	интервью с учителями, учениками; - беседы с родителями; - анкетирование учителей, учеников; - наблюдение на уроках; - экспертная оценка; - методика неоконченного предложения; - анализ конспектов и технологических карт уроков; - анализ учебников 5 класса; - анализ пособий; - комплексные задания по работе с текстом; - статистические методы для оценки однородности групп (по критерию вариаций)

		метапредметных образовательных результатов; 5. создать контрольную и экспериментальную группы.	
Формирующий	Создание организационно-педагогических условий актуализации метапредметного потенциала учебного текста	1. обучить учителей механизму и приемам актуализации метапредметного потенциала учебного текста; 2. разработать методический конструктор-активатор, в котором соотнесены приемы и технологии работы с учебными текстами и формируемые метапредметные образовательные результаты; 3. внедрить в учебный процесс механизм актуализации метапредметного потенциала учебного текста, основанный на идее двойного дидактического резонанса.	- экспериментальная апробация организационно-педагогических условий актуализации метапредметного потенциала учебного текста в основной школе; - наблюдение на уроках; - интервью с учащимися, учениками
Контрольный	Проверка результатов формирующего эксперимента	1. определить уровень готовности учителей к работе с учебными текстами в условиях метапредметности; отношение учителя к использованию метапредметного потенциала учебного текста, степень его включенности в этот процесс, разнообразие используемых приемов; 2. определить, как происходит работа с текстом на уроке; 3. определить уровень сформированности метапредметных образовательных результатов у учащихся 5 классов и их отношение к работе с текстом; 4. сделать вывод о результативности формирующего эксперимента.	- интервью с учителями, родителями, учениками; - анкетирование учителей, учеников; - наблюдение на уроках; - методика неоконченного предложения; - анализ конспектов и технологических карт уроков; - комплексные задания по работе с текстом; - статистические методы для оценки результативности эксперимента; - обобщение, систематизация и описание полученных результатов.

Цель констатирующего эксперимента: изучение уровня сформированности метапредметных образовательных результатов учащихся 5 классов и их готовности к работе с учебным текстом. Для достижения этой цели были сформулированы задачи, в том числе по изучению уровня готовности педагогов к организации этой работы и ее методическому обеспечению.

Констатирующий эксперимент проводился в 2017-2018 гг. В нем были задействованы 67 учителей, 111 учащихся школ Санкт-Петербурга (два класса из школы № 230 Фрунзенского района (5 Б – 28 чел., 5 В – 27 чел.), один класс из

школы № 296 Фрунзенского района (5 А – 27 чел.), один класс из гимназии № 402 Колпинского района (5 Б – 29 чел.); 38 родителей.

Для определения актуального уровня готовности педагогов работать в условиях метапредметности было проведено анкетирование учителей, преподающих различные учебные предметы в основной школе. Анкета была разработана нами на основе требований ФГОС для диагностики теоретической, технологической, ценностно-смысловой готовности учителей к работе в рамках метапредметного подхода (Приложение 2). Были получены следующие результаты.

Несмотря на то, что 100% опрошенных учителей закончили курсы повышения квалификации по организации процесса обучения в соответствии с требованиями ФГОС, а также знакомились с этими требованиями (в том числе, с требованиями к метапредметным образовательным результатам) на педагогическом совете, отметили владение знаниями общих педагогических принципов формирования метапредметных образовательных результатов только 19 % учителей, участвовавших в анкетировании. На вопросы, связанные со знанием общих педагогических принципов работы с учебными текстами, дали положительные ответы только учителя русского языка – 25% из общего числа опрошенных учителей-предметников. Данные об уровне сформированности у учащихся умений работать с учебным текстом и метапредметных образовательных результатов учителя представили в виде приблизительных цифр, так как определение этих уровней не проводилось при помощи диагностических методов. Учителя-предметники имеют знание о том, что они должны формировать метапредметные образовательные результаты и учить школьников работать с учебным текстом, но как это делать – большинство ответить затруднилось.

Проведенное анкетирование показало также, что учителя-предметники в своей практической деятельности пытаются выйти на метапредметный уровень, но делают это неосознанно и непланово. Последовательностью действий, которые необходимы при работе с учебным текстом, владеют также только учителя русского языка (25% из числа опрошенных). Но проектировать процесс работы с учебным текстом на метапредметном уровне не умеют даже учителя русского

языка. Опыта совместного проектирования деятельности по работе с учебным текстом, а также умения анализировать деятельность других учителей-предметников не имеет никто из опрошенных учителей. Выяснилось, что учителя не владеют приемами формирования метапредметных образовательных результатов при помощи учебного текста и способами переноса умений работать с учебным текстом с одного предмета на другой (например, с русского языка на биологию).

При анализе ценностно-смыслового компонента готовности учителей-предметников к организации деятельности школьников по работе с учебным текстом с целью формирования метапредметных образовательных результатов отмечается позитивный настрой педагогов: способность к сотрудничеству, диалогичность (100%), потребность в личностном и профессиональном совершенстве (92%), готовность отказаться от стереотипов (83%).

Из сказанного выше следует вывод: общий уровень готовности учителей к работе с учебным текстом в условиях метапредметности оценивается как недостаточный с точки зрения технологической и теоретической, но отмечается положительный настрой педагогов к ведению инновационной деятельности.

Чтобы определить, какими приемами и технологиями пользуются учителя-предметники при работе с учебными текстами, было предложено, используя методику неоконченного предложения, адаптированную под условия нашего эксперимента, продолжить фразу: «Какими приемами и технологиями вы пользуетесь при работе с учебными текстами, когда

- работаете с заголовком: _____
- определяете тему текста: _____
- определяете главную мысль текста: _____
- работаете со словом, словосочетанием, предложением: _____
- работаете с понятием: _____
- делите текст на части: _____
- составляете план: _____

- выделяете главную и второстепенную информацию: _____
- задаете вопросы к тексту: _____
- обрабатываете и перекодируете смысловую информацию: _____».

Анализ результатов показал следующее: учителя работают со всеми предложенными элементами текста, но, в зависимости от преподаваемого предмета, используются разные элементы с различной интенсивностью. Так, учителя гуманитарного цикла (история, обществознание, география, биология) часто работают с заглавием текста (57%), определяют тему текста (60%), работают с понятием (58%), составляют план (63%). Учителя естественно-научного цикла (математики, физики, химии) чаще всего работают с перекодировкой смысловой информации через таблицы, графики, схемы и др. (81%).

Было отмечено, что учителя используют разные приемы работы с элементами учебного текста, но это разнообразие невелико. Наиболее распространенными приемами, которыми владеют педагоги, являются следующие: инсерт, использование ключевых слов, дополнить текст словами, письмо с дырками, работа со словарем, составление схем, таблиц, чтение схем, таблиц и ряд других.

Некоторые учителя затруднились ответить, какими приемами они пользуются, когда работают с теми или иными элементами учебного текста (36%). Следует отметить, что учителя-предметники по-разному формируют, например, умение определять тему текста и основную мысль, не видя при этом взаимосвязи между этими двумя элементами. Из проведенного исследования следует вывод: у ряда педагогов нет опыта целенаправленной работы с учебными текстами, а также работа учителей-предметников основной школы с учебными текстами не имеет системного оформления.

Для определения знаний учителей о существовании метапредметного потенциала учебного текста, понимании его сущности, умения его использовать, был выбран метод интервьюирования: сначала было пояснено понятие потенциала и затем заданы три вопроса. Итоговые результаты интервьюирования учителей представлены в Таблице 5.

Так как вопрос в интервью звучал конкретно: «Знаете ли вы о том, что учебный текст имеет метапредметный потенциал», то учителя отвечали именно на него, однако следует заметить, что 4 человека из числа учителей русского языка отметили: они предполагали, что у учебного текста есть метапредметный потенциал, но не могли его сформулировать.

Таблица 5

Результаты интервьюирования учителей «Ориентированность на использование метапредметного потенциала учебного текста»

№ п/п	Вопрос	Да	Вероятно	Нет
1.	Знаете ли вы о том, что учебный текст имеет метапредметный потенциал?	0 % (0 чел.)	19,4 % (13 чел.)	80,6 % (54 чел.)
2.	Можете ли вы объяснить, в чем заключается сущность метапредметного потенциала учебного текста?	0 % (0 чел.)	16,4 % (11 чел.)	83,6 % (56 чел.)
3.	Знаете ли вы, как можно использовать метапредметный потенциал учебного текста?	0 % (0 чел.)	10,4 % (7 чел.)	89,6 % (60 чел.)

Из анализа данных интервью следует вывод: учителя-предметники основной школы, как правило, не задумывались над тем, что учебный текст может иметь метапредметный потенциал, но, когда им были заданы вопросы, методом логического рассуждения предположили, что такое может быть. Соответственно, объяснить сущность метапредметного потенциала учебного текста и то, как его можно использовать, смогли еще меньшее количество респондентов, закономерно предположив, что он связан с метапредметными образовательными результатами.

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента выяснилось, что метапредметный потенциал учебного текста мало известен учителям основной школы, но неосознанно педагоги частично используют метапредметные знания, смыслы, заложенные в учебном тексте. Учителя используют задания к текстам, но также порой не осознают, что при помощи этих заданий можно формировать любые метапредметные образовательные результаты.

Поскольку одним из субъектов современного образовательного процесса являются родители (законные представители), нам необходимо было учесть их мнение в отношении работы детей с учебными текстами. Беседы с родителями (было опрошено 38 человек) показали, что ими отмечается работа учащихся с текстом, проводимая на традиционном уровне: прочитать параграф, пересказать, ответить на вопросы. Тексты, с которыми работают учащиеся, а также задания к ним, как отмечают родители, ориентированы на предметные знания.

Чтобы выяснить, связывают ли учителя учебные тексты (их содержание и задания к ним) с метапредметными образовательными результатами, использовался метод наблюдения. Для этого был разработан «Лист наблюдения реализации метапредметного потенциала учебного текста» (Приложение 3).

В ходе посещения уроков и заполнения листа наблюдения реализации метапредметного потенциала учебного текста был собран банк данных и сделаны следующие выводы: обращаясь на уроке к учебному тексту, учителя неосознанно и хаотично формируют метапредметные образовательные результаты, а зачастую не осознают того, что учебный текст может формировать конкретные метапредметные образовательные результаты.

Анализ листа наблюдения реализации метапредметного потенциала учебного текста на уроках (посещено 24 урока: 13 – гуманитарного цикла, 11 – естественно-математического цикла) показал, что: регулятивные УУД были задействованы минимально; чаще всего используются такие действия как формулировка цели, составление плана последовательности действий, оценка работы (использовались на 11 уроках из 24); значительно задействованы познавательные общеучебные УУД; познавательные УУД постановки и решения проблем не использовались; коммуникативные УУД выражались в умении выстраивать монолог и вести диалог и применялись на уроках в 100% случаях.

Эти данные представлены на диаграмме (Рисунок 2).

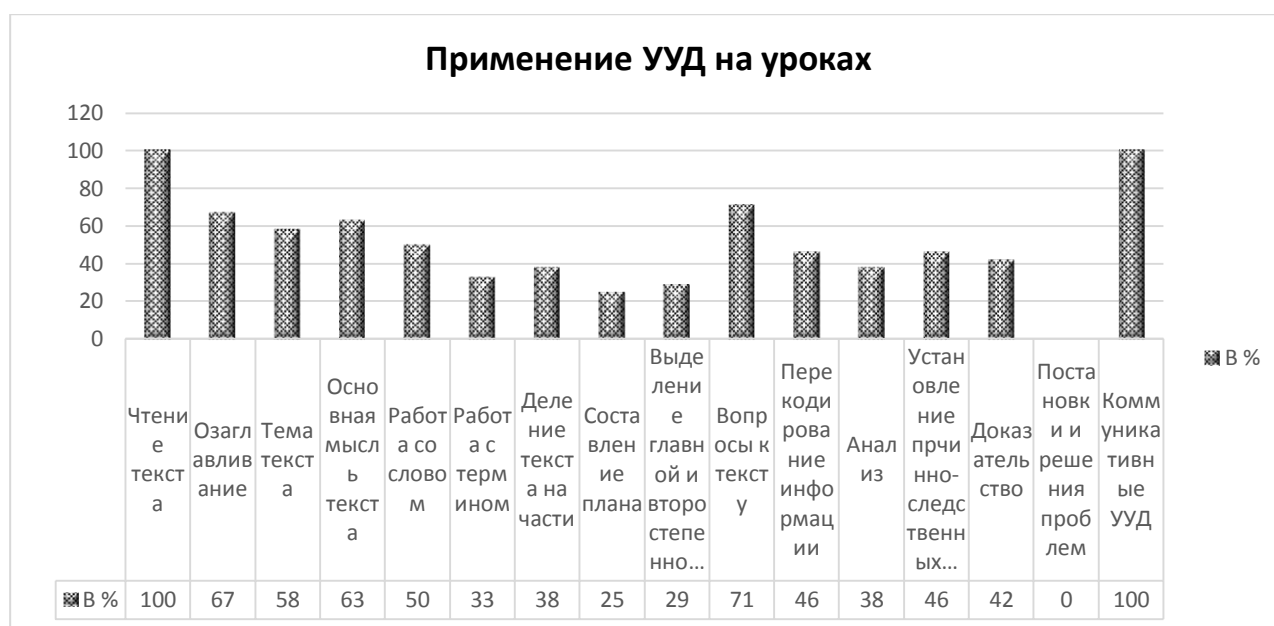


Рисунок 2 – Применение УУД школьниками на уроках

В ходе анализа результатов наблюдения на уроках было выявлено: учителя бессистемно работают на уроках с учебными текстами, порой не осознавая нацеленность текста на формирование метапредметных образовательных результатов. Таким образом, был сделан вывод: необходимо систематическое и целенаправленное обучение учителей приемам работы с учебными текстами, направленными на формирование метапредметных образовательных результатов.

Второй задачей констатирующего эксперимента являлось определение того, как происходит организация работы с текстом на уроке. В качестве метода исследования использовалось наблюдение на уроке и экспертная оценка.

В результате наблюдения на уроках было выявлено:

- работа с учебным текстом применяется на любом этапе урока (при проверке домашнего задания, на этапе объяснения, на этапе отработки и закрепления предметных знаний и т.д.);

- учебные тексты учитель берет или из учебника (чаще всего), или отбирает из методических пособий;

- учителя используют на уроках разнообразные приемы.

Приведем примеры. Ряд учителей эффективно используют на уроках в качестве дидактического инструмента памятки, алгоритмы, инструкции.

Например, учителями истории используются следующие памятки: «Как подготовиться и провести дискуссию», «Как составить характеристику исторического деятеля», «Как работать с историческим источником»; разрабатываются интересные задания к текстам. В основном эти задания носят предметный характер, но встречаются и метапредметные задания. Например, «Какую функцию выполняли городские ворота в XVIII веке? Приведите примеры использования этих сооружений в наши дни» или «Сохранилась ли до наших дней упоминаемая в тексте крепость Фридрихсбург?»

Умению работать с информацией уделяется внимание на уроках различных предметных циклов. Так, например, для этого на уроках русского языка используются коммуникативные упражнения: они включают в себя тексты, которые необходимо прочесть, понять, воспроизвести речевую ситуацию, нацеленную на актуализацию практических знаний ученика. Например, текст: «Представьте, что вам на Новый год подарили долгожданный подарок. Вам очень хочется поделиться радостью с другом. Расскажите ему о подарке: назовите его, опишите. Какие прилагательные и глаголы вы употребили?» (взаимодействие предметности и метапредметности).

Наблюдение за процессом, происходящим на уроках, и его экспертная оценка позволяют сделать следующий вывод: в том или ином виде работа с учебным текстом на уроках различных предметных циклов проводится; учитель выбирает тексты, с которыми работают учащиеся, выстраивает задания к ним; выстраивает работу с учебными текстами на уровне отдельных приемов; но целенаправленной работы с учебным текстом для формирования метапредметных образовательных результатов не прослеживается.

Третья задача констатирующего эксперимента посвящена анализу возможностей методического материала в формировании метапредметных образовательных результатов.

Для этого был проведен анализ учебников 5-х классов, рекомендованных Министерством образования и пользующихся популярностью в школах:

- Русский язык. 5 класс: учебник под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2016;
- Пасечник В.В. Биология. Бактерии, грибы, растения. 5 класс: учебник. – М.: Дрофа, 2017;
- Всеобщая история. История Древнего мира. 5 класс / А.А. Вигасин, Г.И. Годер, И.С. Свенцицкая. – М.: Просвещение, 2014.

В результате анализа были получены следующие данные, которые представлены ниже (ранее они были опубликованы статье «Метапредметный компонент содержания учебного текста» [62]).

Учебник русского языка должен быть ориентирован на обучение учащихся работать с учебными текстами. Однако задания на работу с ними в учебнике представлены, в основном, только в уроках развития речи, когда школьников учат отличать текст от не-текста, озаглавливать, определять тему и главную мысль текста, работать с абзацем, составлять план. В учебнике изредка представлены задания, связанные с развитием у учащихся метапредметных умений. Например, составить схему, сравнить, заполнить таблицу, сделать вывод. Но все эти умения развиваются, в основном, не на учебных текстах. Так, работа с таблицей чаще всего предполагает распределение слов по колонкам; составление схем ориентировано на развитие предметных навыков: составление схем слова, предложения.

Важным в учебнике русского языка является наличие конкретных определений, связанных с учебными текстами (например, текст, тема текста, основная мысль текста, абзац), которые можно использовать для формирования у учащихся метапредметных образовательных результатов. Таким образом, можно предположить, что изучение основ работы с текстом может происходить именно на уроках русского языка. Но в ходе проведенного анализа был сделан вывод: учебник русского языка содержит в себе основные текстовые понятия, но не формирует метапредметные образовательные результаты посредством обучения учащихся работе с учебными текстами.

Обратимся к анализу учебника биологии для 5 класса, который состоит из 4 глав (24 параграфов). У каждой главы имеется свое название (например,

«Клеточное строение организмов»), вводный текст и информация о том, что школьник узнает и чему научится. «Знание» связано с достижением учащимися предметных результатов, а «научение» – метапредметных результатов. Рассмотрим рубрики «Вы научитесь» в учебнике биологии.

В четырех главах учебника сформулированы следующие умения: вы научитесь готовить микропрепараты, пользоваться лупой и микроскопом, находить основные части растительной клетки на микропрепарате, схематически изображать строение клетки; выявлять растения, пораженные болезнетворными бактериями; распознавать представителей царства «грибы», отличать основные виды съедобных шляпочных грибов от ядовитых, выявлять признаки поражения организмов болезнетворными грибами; сравнивать растения различных отделов, находить черты усложнения, устанавливать связь между особенностями строения растений и средой их обитания и др.

Материал учебника, таким образом, ориентирован в основном на получение учащимися теоретических знаний и практических умений. Вместе с тем, следует отметить, что в учебник заложено формирование метапредметных умений: выявлять, распознавать, сравнивать, устанавливать связь.

Что касается непосредственно организации текстового материала учебника по биологии для 5 класса, то здесь следует отметить, что каждый параграф сопровождается вопросами. Как правило, это вопросы репродуктивного характера (Что изучает биология? Что называют биосферой? Почему необходимо изучать биологию? Что изучает экология?), направленные на получение учащимися предметных знаний. Но вместе с тем, вопросы, представленные в учебнике, могут незначительно переформулированы для того, чтобы они способствовали формированию у учащихся метапредметных образовательных результатов. Например, вопросы «Какое строение имеет бактериальная клетка? К нему требуется дополнение в виде продолжения: Какое строение имеет бактериальная клетка?» в учебнике биологии могут быть объединены в один вопрос «Представьте информацию в виде схемы». Или другой вопрос из формулировки учебника «Чем

отличается бактериальная клетка от растительной?» может быть заменен заданием составить сравнительную таблицу.

Ко многим параграфам учебника биологии дается рубрика «Подумайте», в которой представлены вопросы, требующие от учащихся умений размышлять, выходя за рамки параграфа. Именно здесь возникает возможность формирования у школьников межпредметных связей.

Рубрика «Задания» в учебнике биологии представлена, в основном, заданиями, носящими практический характер, связанный с экспериментальной деятельностью учащихся.

И только небольшой процент заданий имеет непосредственное отношение к тексту. Перечислим их:

1. На основе параграфа и дополнительного текста подготовьте сообщение – встречается 5 раз.
2. Используя дополнительные источники информации, выясните... – 1 раз.
3. Заполните таблицу, на основе прочитанного текста – 2 раза.
4. Опираясь на текст учебника, самостоятельно составьте живую цепь – 1 раз.

Важно отметить, что автор учебника с начала учебного года планирует учить детей составлению плана параграфа учебника. Уже в 3-м параграфе представлены «Требования к составлению плана текста». Но задания, связанные с составлением плана, даются только 2 раза. В остальных случаях подобные задания не требуются, так как текст представлен в уже разбитом на абзацы виде и каждый абзац имеет свое конкретное название.

Важно отметить, что в учебнике помещена инструкция «Как работать с текстом учебника», но дальнейшие действия по работе учащихся с этой инструкцией автором учебника не предусмотрены.

В результате проведенного анализа учебника биологии 5 класса было определено, что в нем представлены важные для обучения инструкции: обучение учащихся работе с текстами на основе памятки «Как работать с текстом учебника» и обучение составлению плана параграфа. Но процесс обучения не строится на них,

во всяком случае в заданиях, предлагаемых к текстам, эти умения не прослеживаются.

В учебнике истории для 5 класса особое внимание уделяется работе со словом. Даются следующие задания: «Объясните значение слов: пещерная живопись, колдовство, душа, «страна мертвых», религиозные верования». В 70% случаев (42-х параграфах из 60-ти) дается это задание.

В рубрике «Познакомьтесь с документом» предлагаются отрывки из различных исторических документов и вопросы к ним. Например, одно из заданий звучит так: «Познакомьтесь с документом – отрывком из древнеегипетской повести о Синухете. Ответьте на вопросы: 1. Что можно узнать из повести об опасностях передвижения по пустыне? о чувствах, которые испытывал вельможа при виде фараона? 2. Почему гробницу для Синухета, так же, как и для других вельмож, сооружали из камня, а жилые дома и дворцы – из глиняных кирпичей?» В 60-ти параграфах учебника помещены 74 текста-документа, но задания по работе с документом предлагаются 12 раз, что составляет 20%. Следовательно, можно предположить, что часть текстов-документов можно использовать для формирования у учащихся метапредметных образовательных результатов.

Метапредметные действия представлены в учебнике истории в виде подготовки сообщения (20%), составления рассказа (15%), описания рисунка (52%). Предполагается, что метапредметные умения на уроке истории можно формировать у учащихся при помощи работы со словом и работой с текстом-документом.

В результате проведения анализа учебных текстов, заданий к ним и сопутствующих материалов из учебников русского языка, истории, биологии было выявлено, что все учебные тексты имеют преимущественно предметный характер. Были найдены элементы, при помощи которых можно формировать у учащихся метапредметные образовательные результаты посредством учебного текста:

- на уроках русского языка на основе работы с заголовком, определения темы, выделения главной мысли, работы с абзацем, составления плана;

- на уроках биологии, используя инструкцию по работе с учебными текстами, составление плана;
- на уроках истории посредством работы с лексическим значением слова; работы с текстом-документом.

Исходя из анализа учебников русского языка, истории, биологии, следует сделать вывод о недостаточности в них учебных текстов, способствующих формированию у учащихся метапредметных образовательных результатов. Следовательно, во время проведения формирующего эксперимента следует вводить учебные тексты, обладающие метапредметными характеристиками, применять приемы, задания к текстам, при помощи которых у учащихся будут формироваться метапредметные образовательные результаты.

Также были проанализированы рабочие программы, конспекты, технологические карты учителей, в которых, как выяснилось, прописываются результаты, которые должны быть достигнуты на уроках (предметные, метапредметные, личностные), но не отмечается направленность работы с учебным текстом на формирование метапредметных образовательных результатов, а значит, учитель преднамеренно не планирует эту работу.

Выявление умений работать с учебными текстами, определение уровня сформированности метапредметных образовательных результатов и отношения к работе с текстами проводилось с учащимися 5-х классов (111 человек). Выбор возрастной группы обучающихся связан с тем, что в 5 классе происходит процесс перехода из начальной школы в основную, в связи с чем учащиеся испытывают ряд трудностей: смена учителей, требований к обучению, изменение подходов к обучению. И именно в этот момент происходит процесс, когда ученики начинают утрачивать ту целостность знаний, которая складывалась в начальной школе. Для решения этой задачи эксперимента использовались следующие методы: анкеты (разработанные нами) по самооценке умений работать с учебным текстом (Приложение 4) и по выявлению отношения учащихся к работе с текстом (Приложение 5), диагностическая работа, направленная на определение читательской компетентности учащихся на метапредметной основе (Приложение

6) (дается по книге [66]), региональная работа по определению уровня сформированности метапредметных образовательных результатов.

В результате самооценки школьниками умений работать с учебным текстом было получены данные, представленные в виде диаграммы на Рисунке 3.



Рисунок 3 – Самооценка школьниками умений работать с учебным текстом

Выявленные показатели позволяют сделать вывод, что учащиеся акцентируют внимание на сложностях, связанных с умением работать со словом (всего 9% учащихся не испытывают затруднения при работе с лексическим значением слова); затруднения вызывает составление сложного плана (только 39% учащихся считают, что способны справиться с этим заданием); у ряда учащихся возникают затруднения при переводе текстовой информации в таблицу, схему, диаграмму (65% учащихся считают, что справляются с этим умением).

Ниже приведены некоторые примеры ответов учащихся при выявлении их отношения к работе с учебным текстом (всего получено 56 ответов).

На вопрос «Как вы думаете, зачем нужны тексты учебника?» были получены разнообразные ответы. Чаще всего встречались следующие (в скобках указана частотность употребления фраз): развитие техники чтения (2), узнать что-то новое, узнать много нового, узнавать что-нибудь новое (3), чтобы получать знания (2),

чтобы чему-то учиться (3), чтобы учиться (6), чтобы читать (6), чтобы работать с ними (4), чтобы узнавать информацию (3), узнавать что-то новое (4).

На вопрос «Зачем нужно уметь работать с текстом?» школьники давали следующие ответы: для получения определенного результата; в будущем нам информация пригодится; на работе, где надо писать, не было затруднений; чтобы понять какое-либо правило или задание; чтобы легко и быстро найти ответ в тексте; чтобы понимать, о чем текст; чтобы было легче в учебе; чтобы хорошо учиться в старших классах, хорошо учиться; чтобы выразительно читать; чтобы иметь красивую речь; чтобы получать пятерки, быть отличником; чтобы помогать будущим детям; чтобы лучше находить нужную информацию из большого текста; чтобы уметь писать главную мысль; чтобы правильно работать с текстом; чтобы уметь быстро, без ошибок читать, правильно говорить и писать слова; чтобы могли найти домашнее задание, необходимый материал, тему; чтобы правильно находить нужный ответ; чтобы можно было ответить на вопрос по тексту; чтобы правильно работать с учебником; чтобы лучше запомнить информацию; чтобы не допускать ошибок в более крупных заданиях и т.д.

На вопрос «Интересно ли вам работать с учебными текстами?» мнения разделились следующим образом: да – 26 чел., не очень – 22 чел., нет – 8 чел. Из чего следует вывод: учащимся 5 классов в большинстве случаев нравится работать с текстом.

Отвечая на вопрос «Что можно делать с текстом?», дети утверждали: можно познавать новое (2), читать (44), переписывать / списывать (9), изучать (4), работать (6), пересказывать (15), учить (12) и др. (в скобках отмечена частотность употребления вариантов ответов).

При ответе на следующие два вопроса: «Какие задания к тексту вам нравится выполнять?» и «Какие задания вам кажутся неинтересными?» ответы расположились следующим образом:

– нравится выполнять: прочитать текст (10), искать / определять тему (13), искать основную мысль (9), никакие (5), переписывать / списывать текст (4), все (3), пересказывать (6), ответы на вопросы (5) и др.

– кажутся неинтересными: списывать (2), пересказывать (10), нет таких (11), все (3) и др.

Анализ результатов анкетирования позволил сделать вывод: учащиеся 5 классов, в основном, позитивно ориентированы на работу с учебными текстами. Кроме того, анализ высказываний школьников приводит к мысли о том, что они стремятся научиться работать с учебным текстом, видят различные способы работы с ним, открыты метапредметному пониманию мира.

В ноябре 2017 года в 5-х классах школ № 230, 296, 402 Санкт-Петербурга проводилась диагностика, связанная с определением читательской компетентности учащихся на метапредметной основе. Проверялись универсальные навыки учащихся, связанные с умением учащихся работать с учебным текстом. В частности, проверялось, как школьники определяют тему текста, главную мысль и цель создания текста, умеют ли выявлять фактическую (явную и неявную) информацию, делать несложный вывод, умеют ли устанавливать причинно-следственные связи; как определяют тип книги, откуда взят текст; восстанавливают последовательность пунктов плана, объясняют лексическое значение слов, обобщают и систематизируют информацию (в виде таблицы и словесно), формулируют мнение и аргументируют его (Приложение 6, [66]).

В результате проведенной диагностики было выявлено, что при работе с текстом у учащихся возникают следующие проблемы:

1. трудности с восстановлением последовательности пунктов плана;
2. сложности с установлением причинно-следственных связей;
3. затруднения с формулированием несложного вывода;
4. трудности с формулировкой мнения и аргументации;
5. сложности с выявлением явной и неявной фактической информации.

Сравнение данных самооценки и диагностической работы на определение читательской компетентности учащихся 5-х классов, позволяет сделать вывод, что основными проблемами в работе с учебными текстами оказываются деятельность учащихся со словом, выявление главной и второстепенной информации, определение последовательности пунктов плана, перевод информации из

текстовой в нетекстовую – эти проблемы были обнаружены в одном и другом исследовании.

Для решения задачи определения уровня сформированности метапредметных образовательных результатов у учащихся 5-х классов была использована региональная работа, проводившаяся в октябре 2017 года в 5 классах школ Санкт-Петербурга (перечень проверяемых УУД дан в приложение 7). В результате проведенной диагностики было выявлено, что наиболее проблемными зонами у учащихся 5-х классов являются следующие метапредметные УУД: регулятивные (планирование – составление плана и последовательности действий; познавательные (анализ объектов (выделение существенных и несущественных признаков) и синтез (составление целого из частей); смысловое чтение – определение основной и второстепенной информации.

Из результатов, полученных в процессе проведения метапредметной работы, следует сделать вывод: при работе с учебными текстами у учащихся 5-х классов возникают затруднения в метапредметных умениях: определении явной – неявной (основной – второстепенной, существенной – несущественной) информации; составлении плана. Составление плана тянет за собой трудности, возникающие у учащихся при определении последовательности действий, установлении причинно-следственных связей, т.е. таких действий, которые держатся на развитии логических умений учащихся.

При создании контрольной и экспериментальной группы в педагогическом эксперименте для обоснования их однородности были использованы данные, полученные в результате изучения сформированности метапредметных умений у учащихся 5 классов при работе с текстами (Приложение 6).

В работе проверялись следующие метапредметные умения: умение определять основную мысль текста (А1), главную мысль и цель создания текста (А2), умение находить в тексте имеющуюся фактическую информацию (А3, А4), умение на основе прочитанного делать несложный вывод (А5), устанавливать причинно-следственные связи (А6), определять тип книги, из которой взят текст (А7), умение восстанавливать последовательность пунктов плана к тексту (В1),

умение объяснять значение встретившихся в тексте слов (B2), умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач (C1), установление причинно-следственных связей, умение обобщать и систематизировать имеющуюся в тексте информацию (C2), умение сформулировать личное мнение и аргументировать его (C3).

Средние баллы по каждому заданию по классам и суммарный балл по классу представлены в Таблице 6 и на Рисунке 4.

Таблица 6

**Результаты выполнения диагностической работы 5 классами по
сформированности метапредметных умений при работе с учебными
текстами**

Задание	5 Б	5 В	5 А	5 Б
A1	22	21	20	23
A2	19	17	16	18
A3	24	22	21	22
A4	23	21	22	24
A5	17	16	17	18
A6	16	16	15	17
A7	26	25	25	27
B1	16	14	12	13
B2	18	20	17	21
C1	20	20	21	22
C2	19	17	17	18
C3	20	20	18	18
Сумма (x)	240	229	221	241
среднее	20	19,1	19,2	20,1

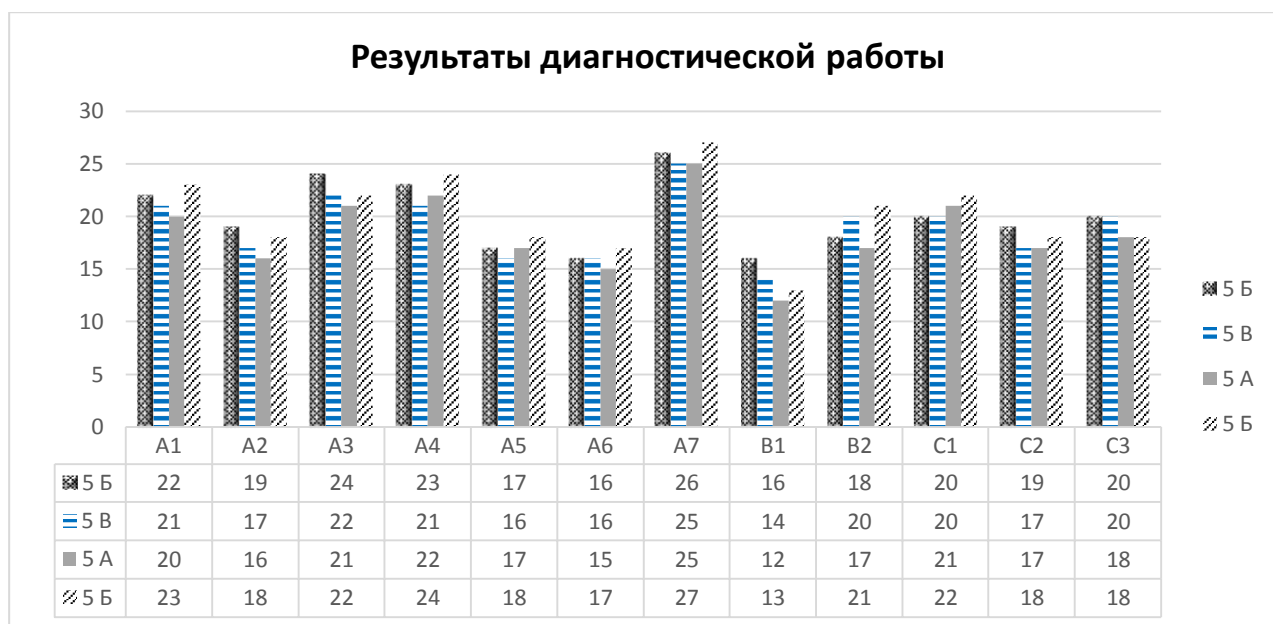


Рисунок 4 – Результаты выполнения диагностической работы учащимися пятых классов по определению сформированности метапредметных образовательных результатов при работе с учебными текстами

Однородность групп высчитывалась по суммарному баллу по выполненным заданиям с помощью коэффициента вариации по формуле

$$V_{\sigma} = \frac{\sigma}{\bar{x}} \times 100\%$$

, где

σ – среднеквадратическое отклонение суммарных значений;

$\bar{x}$ – среднее значение суммарного балла по классам.

Расчет проводился при помощи электронного калькулятора (<https://allcalc.ru/>), коэффициент вариации оказался равен 4,1% < 33%, что свидетельствует о том, что группы можно считать однородными.

В итоге были выделены экспериментальная (230 школа 5 Б – ЭГ1 + 296 школа 5 А – ЭГ2) и контрольная группы (230 школа 5 В – КГ1 + 402 гимназия 5 Б – КГ2).

Следующим шагом в исследовании стал формирующий эксперимент по созданию организационно-педагогических условий актуализации метапредметного потенциала учебного текста в основной школе, описание которого представлено во втором параграфе.

2.2 Реализация организационно-педагогических условий актуализации метапредметного потенциала учебного текста в процессе обучения учащихся основной школы

Формирующий эксперимент был направлен на создание и апробацию предлагаемых авторских организационно-педагогических условий и выявление их результативности.

Обеспечение принятия идеи актуализации метапредметного потенциала учебного текста возможно только в результате переосмысления педагогом своей практической деятельности, что в свою очередь, происходит в результате обучения педагогов.

Для того чтобы повысить эффективность деятельности учителей, была разработана образовательная программа повышения квалификации учителей-предметников основной школы по работе с учебными текстами в контексте метапредметного обучения учащихся. Программа обучения педагогов состояла из четырех блоков: первый носит ценностно-смысловую направленность, второй – содержательную направленность, третий блок имеет технологический характер, четвертый – предполагает оценку результата (Приложение 8).

Параллельно проводились индивидуальные и групповые консультации, на которых:

1. выделялись (совместно с учителями) универсальные элементы в учебном тексте (заголовок, абзац, слово...), которые будут использоваться при работе учащихся с учебным текстом на уроках различной предметной направленности;
2. осуществлялась практическая помощь учителям по нахождению, анализу, созданию текстов, обладающих метапредметным потенциалом;
3. определялись и конкретизировались УУД (познавательные, регулятивные, коммуникативные), имеющие отношение к работе с учебными текстами, которые будут развивать учителя у учащихся;
4. отрабатывалась последовательность действий учителей-предметников при актуализации метапредметного потенциала учебного текста;

5. создавался банк инструкций, памяток, алгоритмов действий по работе с учебными текстами, пользуясь которыми, учителя разных предметных направленностей при их помощи смогут организовать текстовую деятельность учащихся;

6. определялись приемы и технологии, которые необходимо использовать при актуализации метапредметного потенциала учебного текста;

7. обсуждались критерии и показатели оценивания метапредметных результатов работы с текстом.

На период обучения и далее на весь период эксперимента были созданы творческие группы, состоящие из учителей-предметников, преподающих различные предметы в основной школе. На протяжении 9 недель проводилось обучение педагогов основам работы с учебным текстом, направленным на формирование метапредметных образовательных результатов.

По мере обучения учителя взаимодействовали друг с другом, определяя, какие конкретно тексты можно использовать на уроках, какие задания давать к текстам и как их формулировать; оказывали друг другу методическую поддержку; разрабатывали технологические карты уроков с включением в них конкретных действий по работе с учебными текстами.

В ходе этой работы создавался позитивный настрой педагогов-предметников на работу с текстом, проговаривалась и реализовывалась идея резонанса при отборе учителем учебных текстов, настройки их на определенные образовательные результаты, обсуждались возможности выбора заданий для учеников. Как известно, изменения в практической деятельности наступают только тогда, когда учитель принимает идею, положенную в основу изменения образовательной практики – в нашем случае, идею дидактического резонанса, которая повышает осмысленность использования учебного текста для формирования метапредметных образовательных результатов.

Для методической поддержки педагогов в освоении метапредметного потенциала учебного текста был разработан конструктор-активатор, который:

- представляет собой методическое средство, которым могут пользоваться учителя-предметники, преподающие различные предметы;
- содержит в себе методические подсказки, пользуясь которыми, будут формироваться определенные универсальные учебные действия;
- содержит общие принципы работы с учебными текстами в условиях метапредметности;
- является средством, систематизирующим работу с учебным текстом и позволяющим добиться положительных результатов при взаимодействии учителей, преподающих различные предметы.

В конструкторе-активаторе к каждому виду УУД предлагаются варианты организации работы с учебным текстом: какие действия может запрограммировать учитель при работе с учебным текстом, чтобы они способствовали формированию метапредметных образовательных результатов; какие действия может выполнить ученик в отношении текста, какой прием использовать (рис. 3). Конструктор составляет набор базовых приемов, алгоритмов, памяток по работе с учебным текстом. Разработанные материалы были опубликованы в виде учебного-методического пособия [82].

Педагогам требовалось выбрать из него наиболее удобные и целесообразные для своих уроков, в также, оттолкнувшись от этой информации, отразить свой опыт, чтобы определиться, какие из приемов, используемых ими, служат определенным целям, а также найти другие приемы и использовать их в практике.

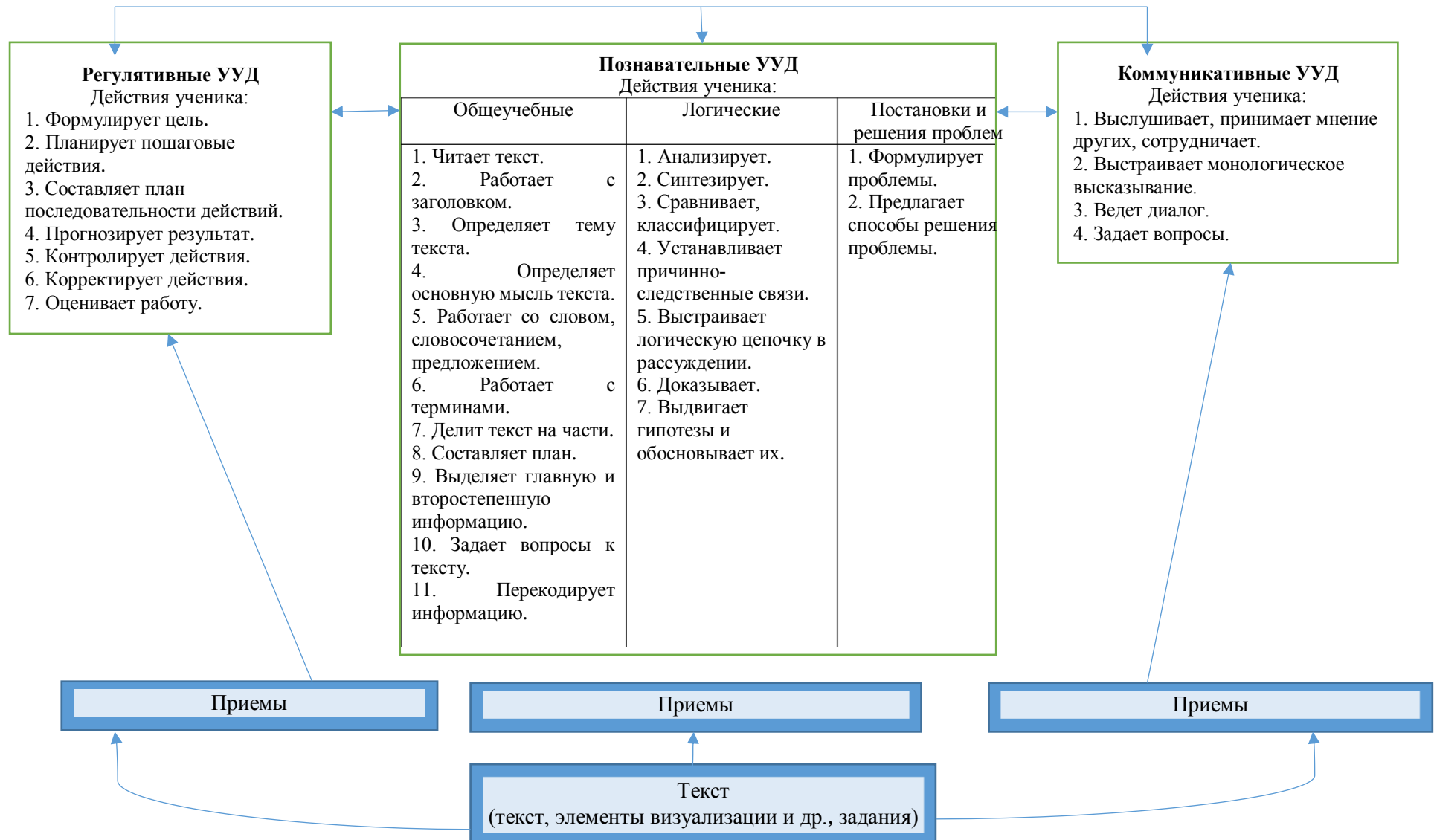


Рисунок 5 – Конструктор-активатор метапредметных образовательных результатов

В конструкторе представлены основные элементы работы с учебным текстом, которые учащийся может выполнять на любом уроке. Под руководством учителей-предметников, а затем самостоятельно школьники работают со следующими элементами учебного текста, формируя при этом универсальные учебные действия:

1. Работа с заголовком текста, определение темы текста и его главной мысли. В результате подобной работы будет сформировано метапредметное умение – установление аналогий, так как все три понятия (заголовок, тема и главная мысль текста) находятся во взаимосвязи (через заглавие можно определить тему или главную мысль текста; если заглавия нет, то определение темы или главной мысли способствуют озаглавливанию текста).

2. Работа со словом, словосочетанием, предложением, понятием. Результатом этой работы будет умение учащимися определять понятия через их родовидовые признаки (процесс проходит несколько этапов: от работы со словом – к словосочетанию – предложению, а затем уже к понятию). Чтобы сформулировать понятие, необходимо уметь делать обобщения (например, при установлении родового признака термина).

3. Деление текста на части и составление плана. Эти действия позволяют формировать у учащихся умения классифицировать по различным признакам. Для того, чтобы разделить учебный текст на части, учащийся выбирает основание для классификации. Им может быть смена в тексте предмета (в широком смысле слова), действия, элемента рассуждения. Для того, чтобы составить план, учащийся определяет тему или главную мысль части текста, озаглавливает ее различными способами (в виде утверждения, вопроса, цитаты и т.д.) (см.п.1).

4. Выделение главной и второстепенной информации. Этот вид работы с учебным текстом позволяет развивать метапредметные умения, связанные с установлением причинно-следственных связей, т.е. строить логические рассуждения, делать выводы.

5. Умение задавать вопросы к тексту. Это важное аналитическое умение, направленное на уточнение понимания прочитанного, также развивает

метапредметные умения, связанные с установлением причинно-следственных связей. Так как это умение развивается у человека на протяжении всей жизни, то предлагается уделить ему больший объем внимания.

6. Обработка и перекодирование смысловой информации. Поскольку перекодирование информации связано с представлением ее не в виде сплошного текста, а в виде графиков, схем, таблиц, кластеров и т.д., то при этом виде деятельности хорошо формируются метапредметные умения, связанные с работой со знаками, символами, моделями и схемами.

Конструирование учебного текста по внутренним характеристикам и внешним (подготовленным заданиям к тексту), а также разнообразие заданий увеличивают шанс дальнейшего резонансного взаимодействия «учебный текст – ученик». При этом использование возможности визуализации смыслов, заложенных в учебном тексте, может способствовать усилению его метапредметного потенциала [177].

Для каждого отдельного УУД из каждой группы метапредметных образовательных результатов предлагается спектр целесообразных приемов, памяток, алгоритмов. Одно и то же универсальное умение может формироваться на основе выполнения разных заданий на основе текста, разных его структурных элементов, тем самым обеспечивается возможность выбора учеником наиболее предпочтительного для него варианта работы с учебным текстом.

Как следует из рисунка 3, особенно высок потенциал учебного текста для формирования познавательных УУД всех видов – общеучебных, логических, постановки и решения проблем. Причем, отдельные виды УУД способны формироваться и развиваться только при работе с текстом, как в широком смысле этого понятия, так и в случае привычного печатного текста. Коммуникативные и, тем более, регулятивные УУД не настолько привязаны к учебному тексту – они формируются в разнообразных видах учебной и внеучебной деятельности.

Рассмотрим, как педагоги в процессе обучения осваивали механизм актуализации метапредметного потенциала учебного текста в соответствии с идеей двойного дидактического резонанса.

1. Для развития умения определять метапредметный потенциал учебного текста, группам учителей предлагалось несколько текстов по одной теме с заданием выявить и обосновать уровень их метапредметного потенциала, выбрать текст с повышенным уровнем. В приложении 9 приведены примеры текстов для учителей биологии и географии по теме «Птицы» [12].

Учителя определили, что первые два текста – предметные (содержат фактуальную информацию о птицах). Причем, они содержат географические, биологические данные, поэтому полиинформативны и полифункциональны, могут быть полезны на уроках географии и биологии. Они обладают базовым уровнем метапредметного потенциала, т.е. их можно использовать для формирования только некоторой части универсальных учебных действий. Учителя отметили, что особенно это заметно на примере познавательных УУД, потому что с предложенными текстами ученик сможет выполнить следующие действия: прочитать текст, поработать с заголовком, определить тему текста, определить основную мысль текста, поработать со словом, словосочетанием, предложением, терминами. При работе с делением текста на части и составлением плана могут возникнуть проблемы, т.к. текст насыщен однообразной информацией. При определении главной и второстепенной информации скорее всего главная информация будет лежать на поверхности, а второстепенная будет являться очень незначительной. Вопросы к тексту, в основном, будут представлены на репродуктивном уровне. Перекодировка информации будет примитивной.

При формировании логических УУД с такими текстами сложно проводить классификацию, устанавливать причинно-следственные связи, выдвигать гипотезы, так как подобные действия подразумевают наличие более глубоких текстов. Также практически невозможными становятся в подобном случае формирование УУД постановки и решения проблем.

Уровень метапредметного потенциала третьего текста был обозначен, как повышенный, т.к. это культуроориентированный текст (содержит мифологический сюжет; лингвистические знания по происхождению имен собственных; текст из «Метаморфоз» Овидия); обладает полиинформативностью и

полифункциональностью (интеграция лингвистического, биологического знания; может быть использован при изучении истории (мифология Древней Греции), зоологии (птицы), русского языка (имена собственные)).

На примере таких текстов отрабатываются те виды УУД, которые подразумевают наличие определенной глубины в тексте, можно формировать все виды УУД (познавательные (общеучебные, логические, постановки и решения проблем), регулятивные, коммуникативные).

2. Следующий пример текста приведем, чтобы показать, как усиливает уровень метапредметного потенциала учебного текста наличие в нем межпредметных связей. Этот текст был предложен для учителей истории, химии, физики, географии, технологии, информатики, русского языка,

История способов добывания огня уходит в древние времена. Пользование огнем позволило человеку снять с себя зависимость от климата и местности. Однако многие столетия способы получения огня были примитивными и очень трудными, только накопление знаний в области физики и химии помогло упростить их. Лишь в конце XVIII века начали появляться приспособления для получения огня, основанные не на первобытных способах (трение, удар), а на химических реакциях (<http://www.senav.net/>).

Например, данный текст использует на своем уроке учитель физики. Для своего предмета он устанавливает предметную направленность текста, т.е. связь физики со способами получения огня. В этом случае, работая с подобным текстом, ученик, во-первых, может углубить свои знания о способах добывания огня на предметном уровне, восстановив историю получения огня различными способами. Во-вторых, текст содержит явную полиинформативность, связанную с историческими данными о получении огня; с географическими данными – ответ на вопрос: как климатические условия повлияли на появление огня, и где огонь мог появиться в первую очередь; с химическими данными – когда впервые огонь стали получать при помощи химических реакций и в чем суть этих химических реакций. В-третьих, в тексте есть культуроориентированность: связь истории получения огня с мифологией.

3. Следующий вопрос задавался педагогам: какие группы УУД могут формироваться на основе работы с подобным текстом? Учитель выстраивал работу с учебным текстом таким образом, чтобы формировать определенные группы УУД, отбирая приемы из конструктора-активатора. Один из планов представлен в Таблице 7.

Таблица 7

План работы с текстом, «настраиваемым» учителем

Виды УУД	Конкретизация УУД	Задания, предлагаемые учащимся	Рекомендации по использованию методических приемов
Регулятивные УУД	1. Формулирует цель. 2. Планирует пошаговые действия.	1. Сформулируйте цель своей работы с данным текстом. 2. Спланируйте свои действия по работе с текстом.	1. Прием «Сформулируй цель работы с УТ при помощи опорных глаголов». 2. Прием «Инсерт».
Познавательные УУД			
- общеучебные	1. Читает текст. 2. Определяет тему текста. 3. Определяет основную мысль текста.	1. Прочитайте текст. 2. Определите его тему. 3. Определите основную мысль текста.	1. Прием «Чтение про себя с вопросами». 2. См. памятку «Как определить тему текста?» 3. См. «Приемы выделения основной мысли»
- логические	1. Анализирует. 2. Устанавливает причинно-следственные связи.	1. Проанализируйте информацию в тексте. 2. Установите причинно-следственные связи между информационными данными.	1. Используйте глаголы и опорные фразы. 2. Перефразируйте объект анализа, уточняя смысл слов
Коммуникативные УУД	1. Выстраивает монологическое высказывание.	1. Результат своей деятельности представьте в виде связного монологического высказывания.	1. См. «Алгоритм «Подготовка к монологическому высказыванию»

4. Важным моментом было обеспечение для учащихся условий выбора заданий к тексту, чтобы также была реализована идея дидактического резонанса на

втором цикле. Пример варианта «настройки» работы с учебным текстом, предложенный учителем, представлен ниже.

Пример текста:

На севере Африки, в Ливане были сильно подорваны запасы ливанского кедра – дерева, достигающего 7 м в обхвате ствола. Ливанский кедр описан в Библии, из него был построен дворец легендарного царя Соломона; из кедра строили храмы, делали корабли. Детали саркофага египетского фараона Тутанхамона, также сделанного из этого дерева, хорошо сохранились спустя 3200 лет. Сейчас ливанский кедр остался в очень малом количестве в нескольких местах в Сирии и Ливане и взят под строгую охрану.

Подобный текст может быть использован на уроке географии в 5 классе по темам «Биосфера», «Природа и человек» (по учебнику География. Землеведение. 5-6 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений. – М.: Дрофа, 2012. – 272 с.)

Учитель планирует УУД, формируемые при работе с этим текстом:

- познавательные УУД: 1) учащийся выделяет главную и второстепенную информацию; 2) анализирует; 3) формулирует проблемы;
- регулятивные УУД: составляет план последовательности действий;
- коммуникативные УУД: выстраивает монологическое высказывание

Два варианта заданий, направленных на формирование планируемых УУД, приведены в Таблице 8, также ученик может составить третий вариант на основе этих двух.

1. Следующим шагом было обучение учителей разработке критериев и показателей оценивания метапредметных образовательных результатов при работе с текстом. Общие критерии и показатели были сформулированы в параграфе 1.3. Критерии выбирал учитель в зависимости от цели урока: это могла быть сформированность только познавательных УУД, только коммуникативных УУД или только регулятивных УУД. Однако чаще использовался общий критерий – сформированность метапредметных образовательных результатов в совокупности разных видов УУД, но тех, которые возможно формировать с конкретным учебным текстом. Поскольку показатели сформулированы очень обобщенно, в каждом

конкретном случае выявилась необходимость уточнения, в зависимости от формируемых УУД, индикаторов, которые изменялись в зависимости от сложности заданий, их количества, применяемых приемов.

Таблица 8

Варианты заданий по формированию УУД

1 вариант	2 вариант
1. Прочитайте текст (используйте прием «Чтение в кружок».	1. Прочитайте текст (используйте прием «Чтение про себя с пометами».
2. Выделите главную и второстепенную информацию, используя прием «Ключевые слова».	2. Выделите главную и второстепенную информацию, используя прием «Инфографика».
3. Составьте план последовательности действий (используйте прием «Разрезанное планирование»).	3. Составьте план последовательности действий (используйте прием «Инсерт»).
4. Различите главную и второстепенную информацию (используйте кластер).	4. Классифицируйте главную и второстепенную информацию (используйте кластер).
5. Сформулируйте проблему, используя факты текста.	5. Сформулируйте проблему, используя прием «Посмотри на мир чужими глазами».
6. Подготовьте монологическое высказывание на тему «Главная и второстепенная информация в тексте» (используйте алгоритм «Подготовьтесь к монологическому высказыванию».	6. Подготовьте монологическое высказывание на тему «Главная и второстепенная информация в тексте» (используйте алгоритм «Подготовьтесь к монологическому высказыванию».

Например, для оценки выполненных двух вариантов заданий, что приведены выше, использовался такой способ уточнения (Таблица 9). Ниже приведена Таблица 10 с примерами определения показателей и их индикаторов, когда важно учителю отследить формируемость конкретных УУД.

Таблица 9

Критерии и показатели оценки метапредметных образовательных результатов

Показатели	Количество выполненных заданий							Время выполнения заданий		Уровень самостоятельности выполнения заданий			Результат
Индикаторы	0	1	2	3	4	5	6	уложил ся	не уложился	При помо щи учит еля	При помо щи учен иков	Само стоя тель но	11-10 б. – высокий 9-6 б. – средний ≤5 б. – низкий
Баллы	0	1	2	3	4	5	6	2	0	1	2	3	<...>

Уровни метапредметных образовательных результатов

Показатели	Уровни планируемых метапредметных образовательных результатов		
	Низкий – 1 б.	Средний – 2 б.	Высокий – 3 б.
Установление аналогий (работа с заголовком, определение темы текста, главной мысли текста)	устанавливает по имеющемуся в тексте заголовку аналогию с темой или главной мыслью текста	устанавливает тему и главную мысль текста при отсутствии заголовка	устанавливает аналогию между темой, главной мыслью и заголовком текста
Определение понятий (работа со словом, словосочетанием и предложением, понятием)	устанавливает понятие, пользуясь словарями	устанавливает понятие по родовым или видовым признакам	устанавливает понятие по родовым и видовым признакам
Создание обобщений (работа со словом, словосочетанием и предложением, понятием)	создает обобщение на уровне слов	создает обобщение на уровне словосочетаний	создает обобщение на уровне предложений
Классификация (деление текста на части, составление плана)	классифицирует в тексте информацию на уровне известной / неизвестной	классифицирует в тексте информацию на уровне извлечения ее из текста и обобщения	классифицирует в тексте информацию на уровне основной / избыточной
Выбор оснований и критериев для классификации (деление текста на части, составление плана)	основанием для классификации является известная / неизвестная информация	основанием для классификации является схожая информация, ее объединение	основанием для классификации является установление главной информации и отсечение избыточной
Установление причинно-следственных связей (выделение главной и второстепенной информации, умение задавать вопросы к тексту)	устанавливает причинно-следственные связи в тексте, имеющем несложную структуру	устанавливает причинно-следственные связи в тексте, имеющем осложненную структуру	устанавливает причинно-следственные связи в тексте, имеющем сложную структуру
Построение логического рассуждения (выделение главной и второстепенной информации, умение задавать вопросы к тексту)	строит элементарное логическое рассуждение	строит логическое рассуждение на основе опор	самостоятельно строит логическое рассуждение
Умение делать выводы (выделение главной и второстепенной информации,	делает несложные выводы в текстах	делает выводы, используя опоры	делает выводы в текстах, осознанно

умение задавать вопросы к тексту)			используя логические средства
Работа со знаками и символами (обработка и перекодирование смысловой информации)	переводит вербальный текст в таблицу, в которой все графы имеют название	переводит вербальный текст в таблицу, в которой не все графы имеют название	переводит вербальный текст в таблицу, делая ее самостоятельно
Работа с моделями и схемами для решения учебных и познавательных задач (обработка и перекодирование смысловой информации)	работает с моделями и схемами по образцу	работает с моделями и схемами на основе опор	работает с моделями и схемами самостоятельно

5. По окончании обучения учителям было предложено разработать перечень признаков, на основании которых можно было бы почувствовать, состоялся ли дидактический резонанс в процессе актуализации учебного потенциала учебного текста, основным инструментом обнаружения которого является педагогическая интуиция.

В результате педагоги сформулировали перечень вопросов, на которые каждый учитель отвечает сам себе, включая собственную педагогическую интуицию, чтобы оценить результативность первого цикла резонанса:

- Нравится ли ему текст и удовлетворен ли он работой с текстом?
- Определено ли, что учащиеся будут делать с текстом?
- Для чего задумана работа с текстом?
- Задуманные задания по работе с текстом какие УУД будут формировать?

Для диагностики результативности второго цикла дидактического резонанса, на котором определяется, удалось ли ученикам включиться в резонанс с текстом, учителя предложили обратить внимание на признаки, связанные с тем, как делает, как ведет себя ученик на уроке при работе с текстом:

- включился / не включился в работу;
- внимателен к тексту, оценивает текст на уровне восприятия (шрифт, рисунки, таблицы...);
- читает текст;

- выполняет задания к тексту, которые были предложены учителем (самостоятельно, совместно с товарищами, при помощи учителя);
- задает / не задает вопросы;
- проявляет интерес, глаза «горят» / «не горят»;
- получилось / не получилось выполнить задания;
- попытался ли выполнить задания из другого варианта, если не получилось с первой попытки;
- подумал, прежде чем выбрать вариант заданий;
- задания оказались посильными / непосильными (или что-то вызвало затруднения);
- задает ли ученик вопрос: а будем ли мы на следующем уроке работать с текстом?

Рассмотрим примеры реализации механизма дидактического резонанса при работе с учебными текстами на уроках различных предметных циклов.

Урок математики (учебник Математика. 5 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / под ред. Г.В. Дорофеева, И.Ф. Шарыгина. – М.: Просвещение, 2017. – 303 с.)

Тема урока: Длина линии.

Цель урока: формировать потребность в знаниях о старинных единицах длины и связях между ними; о длине линии и длине ломаной, развивать навык нахождения длины кривой и ломаной при решении задач.

Планируемые результаты:

- предметные – строят отрезок, называют его элементы, измеряют длину отрезка, выражают длину в различных единицах, строят прямую, луч, называют точки, прямые, лучи.
- метапредметные – составляют план выполнения заданий вместе с учителем, работают по составленному плану; определяют цель учебной деятельности, осуществляют поиск средств ее достижения; работают с текстом метапредметного содержания, создают объемную картину о различных мерах длины.

1. Учитель выбирает текст из учебника «Математика. 5 класс» под ред. Г.В. Дорофеева, И.Ф. Шарыгина. – С.12.

«В нашей стране и во многих других странах мира основной единицей длины является метр. Есть и другие единицы измерения, связанные с метром: сантиметр, дециметр, километр, миллиметр. Они образуют так называемую метрическую систему единиц.

В России метрическая система стала применяться только с 1918 г., до этого для измерения длин использовались такие единицы, как верста, локоть, аршин и т.д. А, например, в Великобритании метрическая система мер не принята до сих пор. Здесь используют милю, ярд, фут, дюйм. (стр.12)».

2. Учитель анализирует текст: в нем содержатся элементы метапредметной информации, используя которую можно установить межпредметные связи и вывести текст на уровень обобщения знаний о мерах длины.

3. Учитель определяет, что при работе с предложенным текстом можно составить задания, которые будут выводить учащихся на метапредметный уровень.

Задания:

- Определите, что обозначают единицы *верста, локоть, аршин, миля, ярд, фут, дюйм*. Чем вы будете пользоваться, выполняя данные задания?
- Установите, как соотносятся указанные выше единицы измерения, применяемые в России и Великобритании?
- Какие еще единицы измерения длины вы знаете? Если не знаете, то чем вы воспользуетесь, чтобы это узнать.
- Придумайте способы, при помощи которых можно измерить длину кривой линии.

4. Учитель выбирает текст, обладающий метапредметными характеристиками (приложение 10).

5. Учитель определяет, какими метапредметными характеристиками обладает текст.

6. Учитель определяет, какие виды УУД он будет формировать при помощи этого текста (регулятивные – весь цикл действий; познавательные – работает с

терминами, перекодирует информацию; анализирует, сравнивает классифицирует; коммуникативные – выстраивает монологическое высказывание).

7. Учитель в соответствии с задуманным выстраивает работу с текстом (определяет задания в соответствии с формируемыми УУД (см. учебно-методическое пособие + задания представлены ниже, при описании второго цикла дидактического резонанса).

8. Учитель отвечает сам себе на вопросы: нравится ли ему текст и задания к тексту, с которыми будут работать ученики; что будут дети делать с этим текстом; какие УУД учащиеся будут формировать?

На примере работы с текстом на уроке математики рассмотрим второй цикл дидактического резонанса: когда ученик работает с тем учебным текстом и заданиями к нему, которые предложены ему учителем.

Ученик видит перед собой предложенные ему учителем тексты (один из учебника, другой дополнительный) и задания к нему. Задания сформулированы в двух вариантах (Таблица 11).

В начале работы с текстами в ситуации выбора школьники испытывают удивление, потому что в подобных условиях они оказываются редко. Затем появляется заинтересованность, понимание того, что делается, а потом и чувство удовлетворения от проделанной работы, учащиеся начинают выбирать задания и даже проектировать свой путь выполнения заданий.

Так, например, в данном случае из 28 учащихся, выполнявших задания, 19 человек выбрали 1 вариант выполнения заданий, объяснив это тем, что им проще работать в группе (а этот вариант в большей мере предназначен для групповой работы), а также больше нравится составлять кластеры, так как они, по мнению школьников, дают свободу творчеству. Но 2 человека выбрали свой путь работы с текстом: они работали в паре и сказали, что им проще подчеркнуть в текстах новые термины, соотнести их с изученными. В результате была создана таблица, включающая в себя разделы: старое, новое; Русь, зарубежные страны. В завершении работы учащимися был представлен рассказ о мерах длины в паре:

один ученик рассказывал о русских и иностранных единицах измерения, второй – о новой для них информации.

Таблица 11

Варианты заданий, предложенные учителем к текстам, на уроке математики

1 вариант	2 вариант
1. Прочитай задания и определи, с какой целью и как (самостоятельно, в группе) ты будешь работать с предложенным текстом? 2. Прочитай(те) текст(ы) (используй(те) прием «Чтение в кружок». 3. Составь(те) план последовательности действий (используй(те) прием «Разрезанное планирование». 4. Найди(те) новую для себя информацию о мерах длины (используй(те) прием Инсерт). 5. Проанализируй(те) ее, используя соответствующие глаголы и опорные фразы. 6. Сравни(те) информацию. 7. Классифицируй(те) ее. 8. Представь(те) информацию в виде схемы (составьте кластер) 9. Подготовь(те) монологическое высказывание на тему «Что нового я узнал(а) о единицах измерения длины» (используйте алгоритм «Подготовьтесь к монологическому высказыванию».	1. Прочитай задания и определи, с какой целью и как (самостоятельно, в группе) ты будешь работать с предложенным текстом? 2. Прочитай(те) текст(ы) (используй(те) прием «Чтение про себя с пометами». 3. Составь(те) план последовательности действий (используй(те) прием «Спланируй, какие шаги необходимо выполнить, работая с учебным текстом». 4. Найди(те) новую для себя информацию о мерах длины (используй(те) прием «Ключевые слова». 5. Проанализируй(те) ее, выделяя соответствующие термины. 6. Сравни(те) информацию. 7. Классифицируй(те) ее. 8. Представь(те) информацию в виде таблицы. 9. Подготовь(те) монологическое высказывание на тему «Что нового я узнал(а) о единицах измерения длины» (используйте алгоритм «Подготовьтесь к монологическому высказыванию».

Не у всех учащихся получается сразу работать таким образом с текстами. Некоторые школьники, кто работает в группах, «отсиживаются», но постепенно начинают работать. При проведении рефлексии был задан вопрос: что понравилось на уроке? Учащимся нравится, что текст был необычный, не такой, как в учебнике; можно было выбирать те задания, которые тебе нравятся; можно было на уроке общаться с товарищами; можно выполнять задания так, как тебе удобно.

Другой пример – урок физики (учебник физики: Перышкин А.В. Физика. 7 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений. – М.: Дрофа, 2018. – 192 с.)

Тема урока: Скорость. Единицы скорости. § 16 (с.44).

Цель урока: сформировать у учащихся понятие скорости, дать формулу для вычисления скорости, научить переводить единицы в СИ, научить оформлять

задачи, воспитывать интерес к материалу, аккуратность, умение выслушать другого.

Планируемые результаты:

- предметные: понимать и описывать явление механического движения тел; уметь применять формулы для расчета характеристик механического движения в ходе решения задач аналитическим и графическим способом; владеть экспериментальными методами исследования в процессе изучения зависимости пройденного пути от времени движения; овладеть разнообразными способами выполнения расчетов для нахождения искомой величины в соответствии с условиями поставленной задачи; уметь использовать полученные знания, умения и навыки в повседневной жизни и будущей профессиональной деятельности;
- метапредметные: регулятивные – определять цель учебной деятельности с помощью учителя и самостоятельно, осуществлять поиск средств ее достижения; познавательные – работать с текстом; коммуникативные – взаимодействовать в группе, слушать и слышать других, сотрудничать в совместном решении учебных исследовательских задач.

Учитель работает с текстом из §16 для включения его в урок:

1. Анализирует этот текст: выделяет в нем предметную информацию и определяет метапредметный потенциал текста (в конкретном тексте даются предметные данные, связанные с пониманием равномерного движения тела, формулы вычисления скорости, единицах измерения в Международной системе (СИ), условными обозначениями и т.д.; метапредметным потенциалом обладает только начало текста).
2. Определяет на уровне ощущений, нравится ли ему этот текст.
3. Определяет, какие характеристики есть у текста, данного в учебнике.
4. Задумывается, можно ли при помощи этого текста выполнить выход на уровень метапредметности.
5. Выбирает из текста всего параграфа только небольшой отрывок, при помощи которого можно совершить выход на метапредметный уровень:

Текст (отрывок из §16):

Мы часто говорим, что одни тела движутся быстрее, другие медленнее. Например, по шоссе шагает турист, мчится автомобиль, в воздухе летит самолет. Допустим, что все они движутся равномерно, тем не менее движение этих тел будет отличаться.

Автомобиль движется быстрее перехода, а самолет быстрее автомобиля. В физике величиной, характеризующей быстроту движения тел, является скорость.

Предположим, что турист за 1 ч проходит 5 км, автомобиль 90 км, а самолет пролетает 850 км. Тогда говорят, что скорость туриста 5 км в час, скорость автомобиля 90 км в час, а скорость самолета 850 км в час.

6. Выбрав отрывок из текста, учитель дополняет его другим текстом из книги Ш. Холдаша «Быстро, быстрее, еще быстрее» [204, с.8-9] с целью усилить его метапредметность:

Лошади чаще всего передвигаются шагом. При этом она последовательно поднимает и ставит на землю одну за другой все четыре ноги, так что через равные промежутки времени можно слышать четыре удара копытом. В минуту лошадь делает 50-60 шагов, расстояние в 1 км она проходит за 7-10 минут. Когда лошадь бежит иноходью, она поднимает и опускает то обе левые, то обе правые ноги.

При ускоренном аллюре-рыси лошадь переставляет одновременно обе ноги по диагонали – переднюю правую и заднюю левую, затем переднюю левую и заднюю правую. При беге рысью лошадь без особых усилий развивает скорость 12-14 км в час. У рысаков есть официальный мировой рекорд: 1 км за 1 мин 11,6 сек.

Но быстрее всего лошадь бежит галопом. Этот вид аллюра представляет собой непрерывную цепь крупных прыжков. Длина шага при обыкновенном галопе – 3-4 метра, однако на ипподроме при быстром галопе нередки и прыжки длиной 6-7 метров. Мировой рекорд по галопу: 1 км за 54,1 сек. с жокеем в седле.

Еще не так давно в армии каждой страны была конница, продвигающаяся шагом или рысью, а в атаку бросавшаяся галопом. Конные армии из нескольких тысяч кавалеристов нередко решали исход сражений. Атакующая легкая кавалерия наводила на противника страх уже одним своим грозным видом.

Лошади могут быстро бегать благодаря особому устройству их ног. У них всего один палец, оканчивающийся копытом. Копыто защищено железной подковой. Археологические исследования показали, что в древнейшие эпохи существовали Земли у предков нынешних лошадей было еще по несколько пальцев. С течением веков выжидали только те особи, у которых большой палец или мизинец не касались земли: такие лошади, спасаясь от гибели, бегали быстрее.

Позже в живых оставались лишь те лошади, у которых атрофировались указательные и безымянные пальцы и хорошо развился один – средний палец.

7. Учитель оценивает подобранный текст, который, на его взгляд, отвечает следующим требованиям: непосредственно связан с темой урока, интересен для учащихся; имеет межпредметную связь с такими учебными предметами как биология, история; имеет внепредметную связь с конным спортом; практикоориентирован; может вызвать живой отклик у учащихся; расширяет кругозор учащихся (учит видеть скорость не только в примерах, связанных с движением транспорта (велосипед, машина), но и шире, в природе); упрощает восприятие сложной темы.

8. Далее учитель определяет, что учащиеся будут делать с текстами. Для этого учитель отбирает виды УУД, которые он будет формировать при помощи этого текста: регулятивные – формулирование цели и планирование пошаговых действий; познавательные – выделение главной и второстепенной информации, анализ этой информации, формулирование вопросов к тексту; коммуникативные – взаимодействие и сотрудничество с учащимися и учителем.

Рассмотрим работу с учебным текстом на уроке химии (учебник Химия. Вводный курс. 7 класс: учеб. пособие / О.С. Габриелян, И.Г. Остроумов, А.К. Ахлебинин. – М.: Дрофа, 2016. – 159 с.).

Тема: Моделирование (§3, с.24-28)

Текст: *«Моделирование в физике используется особенно широко. ...*

Каждая естественная наука использует свои модели, которые помогают зримо представить себе реальное природное явление или объект.

Самая известная географическая модель – глобус (рис. 35, а) – миниатюрное объемное изображение нашей планеты, с помощью которого вы можете изучать расположение материков и океанов, стран и континентов, гор и морей. Если же изображение земной поверхности нанести на плоский лист бумаги, то такая модель называется географической картой (рис. 35, б)

Химия в центре естествознания



Рис. 35. Самые известные географические модели: а – глобус; б – карта

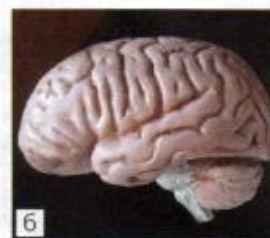


Рис. 36. Биологические модели: а – глаз; б – головной мозг

Широко используются модели при изучении биологии. Достаточно упомянуть, например, модели – муляжи органов человека и т.д. (рис. 36).

Не менее важно моделирование и в химии. Условно химические модели можно разделить на две группы: предметные и знаковые/символьные (схема 1).

Схема 1



Предметные модели атомов, молекул, кристаллов, химических промышленных установок используют для большей наглядности.

Вы, наверное, видели изображение модели атома, напоминающее строение солнечной системы (рис. 37).

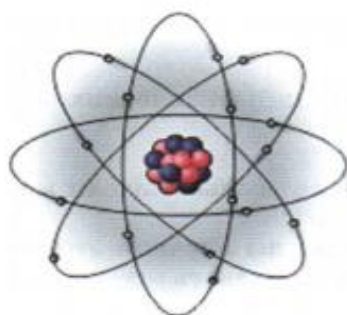


Рис. 37. Модель строения атома

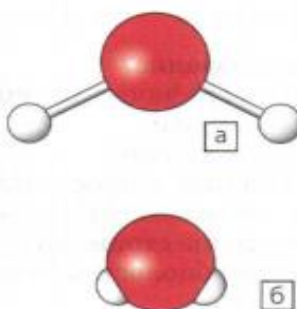


Рис. 38. Модели молекулы воды: а – шаростержневая; б – объемная

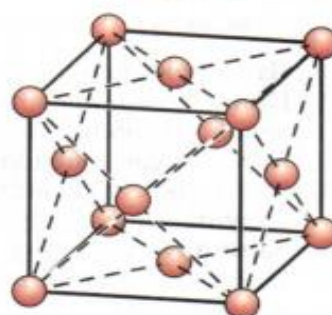


Рис. 39. Модель кристалла меди

Моделирование

Для моделирования молекул химических веществ используют шаростержневые или объемные модели. Их собирают из шариков, символизирующих отдельные атомы. Различие состоит в том, что в шаростержневых моделях атомы-шарики расположены друг от друга на некотором расстоянии и скреплены друг с другом стерженьками. Например, шаростержневая и объемная модели молекул воды показаны на рисунке 38.

Модели кристаллов напоминают шаростержневые модели молекул, однако изображают не отдельные молекулы вещества, а показывают взаимное расположение частиц вещества в кристаллическом состоянии (рис. 39).

Однако чаще всего химики пользуются не предметными, а знаковыми, или символическими, моделями. Это химические символы, химические формулы, уравнения химических реакций».

В тексте заложен метапредметный потенциал, связанный с разнообразием существующих вокруг нас моделей. То есть само понятие модель является метапредметным. В этом случае мы не будем подбирать дополнительный текст (в прямом смысле этого слова), обладающий метапредметным потенциалом. Мы выстроим работу с предложенным текстом при помощи заданий, направленных на формирование конкретных видов УУД. Для этого используем изображения различных видов моделей.

1. Учитель подбирает модели различных видов.



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3

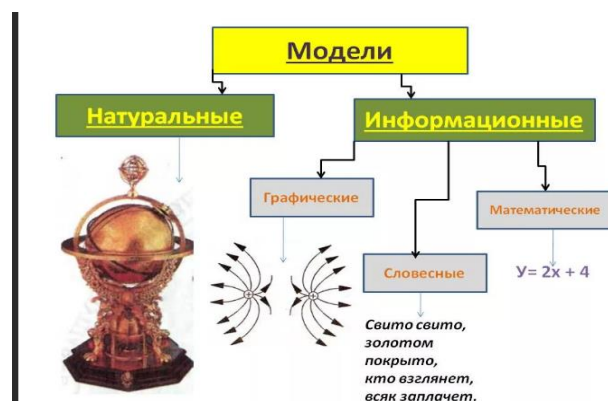


Рис. 4

2. Учитель «настраивает» текст на метапредметный лад:

- прочитатъ печатный текст;
- предлагает найти среди представленных моделей те, которые представляют собой обобщенную информацию (рис. 4); объяснить, почему;
- предлагает обработать предложенную на изображениях информацию (рис. 1-4), проанализировать ее;
- представить полученный результат в виде схемы;
- подготовить устное выступление на тему «Модели вокруг нас».

3. Учитель анализирует, произошел ли резонанс с текстом в том виде деятельности, который был им задуман.

4. Учитель и ученики анализируют, произошел ли резонанс с текстом в ходе работы учеников с учебным текстом.

В исследовании преднамеренно представлена работа с учителями, преподающими различные предметы в основной школе и работающими с разными классами, поскольку важно было обучить приемам работы с учебными текстами не только учителей, преподающих в 5 классах, но и всех остальных, так как данная работа должна носить целостный характер и осуществляться всеми учителями-предметниками на разных этапах обучения школьников.

В ходе формирующего эксперимента при помощи интервьюирования были выявлены затруднения, которые испытывали учителя в ходе проводимого эксперимента. Из них выделены были основные:

- нехватка времени;

- сложность сосредоточения на деятельности, не связанной с предметной;
- поиск текстов, соответствующих требованиям метапредметности;
- неудобства временные и мировоззренческого характера при взаимодействии учителей.

Таким образом, в ходе формирующего эксперимента были созданы следующие условия:

- проведено обучение учителей механизму актуализации метапредметного потенциала учебного текста (при этом были выделены приемы, которыми могут пользоваться учителя-предметники основной школы при работе с учебными текстами); сформирована установка на сознательное и целенаправленное использование учебного текста для формирования метапредметных образовательных результатов;
- созданы и успешно работали творческие группы учителей;
- разработан методический конструктор-активатор, в котором соотнесены приемы и технологии работы с учебным текстом и формируемые метапредметные образовательные результаты;
- внедрен в учебный процесс механизм актуализации метапредметного потенциала учебного текста, основанного на идее двойного дидактического резонанса;
- сделан вывод о необходимости уточнения критериев и показателей оценки метапредметных образовательных результатов в каждом конкретном случае.

2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по актуализации метапредметного потенциала учебного текста в процессе обучения учащихся основной школы

В параграфе подведены итоги экспериментальной части исследования.

Для определения уровня готовности учителей к работе с учебными текстами в условиях метапредметности на контрольном этапе эксперимента использовалась

та же анкета (Приложение 2), которая была предложена учителям на констатирующем эксперименте.

Анализ теоретического компонента готовности учителя к работе с учебными текстами в условиях метапредметности позволяет сделать вывод о том, что владеют знаниями общих педагогических принципов формирования метапредметных образовательных результатов (МОР) 97% учителей, участвовавших в анкетировании. На вопросы, связанные со знанием общих педагогических принципов работы с учебными текстами (УТ), дали положительные ответы 94% из общего числа опрошенных учителей-предметников. Также изменились представления учителей о том, как можно формировать у учащихся метапредметные образовательные результаты при помощи работы с учебными текстами. Многие учителя (83%) изменили свое мнение о необходимости работать с учебными текстами на уроках различных предметных циклов, а не только на уроках русского языка.

Проведенное анкетирование показало также, что учителя-предметники в своей практической деятельности осуществляют деятельность при работе с учебными текстами на метапредметном уровне, но делают теперь это осознанно, отмечая эту работу в технологических картах и непосредственно на уроке. Во время обучения педагоги узнали о механизме двойного дидактического резонанса, о той последовательности действий, которая необходима при работе с учебным текстом. Учителя «настраивали» учебные тексты в соответствии с темой урока, метапредметными требованиями к уроку, уровнем класса и т.д. У них появился опыт совместного проектирования деятельности по работе с учебным текстом, а также умения анализировать деятельность других учителей-предметников. Учителя в ходе эксперимента овладели приемами формирования метапредметных образовательных результатов при помощи учебного текста. В ходе эксперимента возникли группы педагогов, преподающих разные предметы, которые совместно выбирали тексты и использовали их на разных предметах, чтобы учащиеся увидели возможности метапредметных приемов, убедились в их универсальности.

При анализе ценностно-смыслового компонента готовности учителей-предметников к организации деятельности школьников по работе с учебным текстом с целью формирования метапредметных образовательных результатов также произошли изменения. Сохранилось желание отказаться от стереотипов (83%), не пропало ценностное отношение к ученику, так как учителя понимают важность подобной работы, влияющей на познавательное и личностное формирование школьника. Немного снизились данные по параметру «стремление к творческой педагогической деятельности» (на 10%), что связано с теми трудностями, с которыми учителя столкнулись при работе с учебными текстами, нацеленными на формирование метапредметных образовательных результатов. Некоторые педагоги переосмыслили позицию «способность к сотрудничеству, диалогичность», осознав, что за этими словами стоит огромный труд, связанный с установлением временных и диалогических взаимоотношений с учителями-предметниками основной школы.

Анализ анкеты позволяет сделать вывод о том, что общий уровень готовности учителей к работе с учебным текстом в условиях метапредметности претерпел ряд изменений: увеличились данные по параметрам теоретического и технологического компонентов готовности учителей, что связано с проведением обучения в рамках экспериментальной работы. С другой стороны, ряд учителей осознали сложность формирования метапредметных образовательных результатов при помощи учебного текста, что несколько снизило показатели ценностно-смыслового компонента готовности педагогов к подобной деятельности.

Для определения отношения учителя к использованию метапредметного потенциала учебного текста, степени его включенности в этот процесс, было проведено интервьюирование. Нас интересовал вопрос: как изменилось отношение учителя к использованию метапредметного потенциала учебного текста после того, как учителя прошли обучение и получили практические навыки работы с учебными текстами. Анализ интервью позволил сделать следующие выводы: учителям нравится процесс поиска текста, составления заданий к тексту, если проводится эта деятельность совместно, в группах. При самостоятельной работе у учителей

возникает ряд трудностей: с подбором текста, с включением его в состав урока. Учителя отмечали сложности того, как обеспечить равномерность формирования всех требуемых УУД, т.к. и у школьников, и у самих учителей возникают определенные симпатии к определенным приемам при работе с текстами. Эта работа оказалась трудоемкой. Каждый этап по актуализации метапредметного потенциала учебного текста, особенно в начале работы, требовал сосредоточенности, осмысления будущего урока не только со стороны предметного знания, но и метапредметных умений. 46% учителей отметили, что постепенно привыкли, теперь это стало почти автоматическим действием. Сложность, нетрадиционность и трудозатратность проводимой работы вызывает у ряда учителей (7%) отторжение данного вида работы.

При всем том учителя отмечают, что они стали использовать разнообразные приемы работы с учебными текстами в своей практической деятельности. При этом в основе лежат те приемы, которые собраны в учебно-методическом пособии [82], а также учителя стали искать свои приемы. Анализ частотности употребления приемов показал следующие результаты. Учителя отметили, что при формировании регулятивных и коммуникативных УУД больше всего помогли памятки и алгоритмы действий, приведенные в учебно-методическом пособии. При формировании познавательных УУД наибольшей популярностью пользовались следующие:

- при формировании УУД «Чтение текста» учителя отметили как наиболее эффективные приемы «Инсерт» и «Составление вопросного плана»;
- работая с заголовком, определением темы и основной мысли текста, учителя осознали, что эти элементы тесно связаны между собой. Поэтому наиболее удачными приемами работы с этими элементами текста были признаны логические цепочки: заголовок – тема; заголовок – основная мысль; тема – заголовок, основная мысль – заголовок;
- при работе со словом наиболее действенными оказалась работа со словарями, а также такие приемы как «Письмо с дырками» и «Паспорт слова»;

– работа с понятиями наиболее эффективно протекала на основе игрового приема «Установи закономерность», а также при составлении кластеров и сопоставительных таблиц;

– УУД «Деление текста на части» и «Составление плана» представляют собой единую закономерность. Именно они представляют особую сложность освоения учащимися. Кроме того, различные виды планов должны использоваться в соответствии с возрастными особенностями учащихся, поэтому нам не удалось выявить у учителей единого мнения по поводу формирования данных видов УУД;

– формируя УУД «Выявление главной и второстепенной информации» наибольшей популярностью пользовались приемы «Инфографика», «Установи закономерность», а также упражнение «Телеграмма»;

– в УУД «Вопросы к тексту» наиболее эффективными оказались интеллектуальный марафон «Почемучки», «Толстые и тонкие вопросы», «Ромашка Блума»;

– при формировании УУД «Перекодирование информации» наиболее удобными оказались различные виды кластеров, а также сводная и концептуальная таблицы.

Как отмечали учителя, оптимальными приемами при работе с учебными текстами для них являлись те, которые являются простыми, понятными, удобными в использовании и в то же время оказывающими наибольший эффект.

Таким образом, следует обратить внимание на то, что учителя активизировались при выборе приемов работы с учебными текстами, что было обусловлено их интересом, связанным с выявлением наиболее удобных и эффективных способов для работы в их предметной области.

Для определения того, как учителя стали организовывать работу с текстом на уроке, в качестве метода исследования, так же, как и на этапе констатирующего эксперимента, использовалось наблюдение за процессом, происходящим на уроках, и его экспертная оценка.

В организации работы с текстом на уроке отмечается унификация действий, что связано с тем, что учителям была предложена определенная система

деятельности при работе с учебными текстами: реализация механизма двойного дидактического резонанса. Отмечается, что учителя на уроках по-прежнему часто используют тексты учебников (100%), но при этом используют не только задания, которые предлагаются после параграфа, но и создают свою систему заданий, нацеленную на формирование метапредметных образовательных результатов (68%).

Приведем пример. Учитель биологии, работая в 5 классе над темой «Общая характеристика грибов» (учебник Пасечник В.В.), проводит работу с учебным текстом следующим образом:

1. определяет регулятивные УУД, которые будут формироваться на уроке и предлагает их в виде заданий:

- а) сформулируйте цель работы с текстом;
- б) составьте план последовательности действий;
- в) спрогнозируйте результат действий.

2. определяет общеучебные действия:

- а) прочитайте текст;
- б) выделите главную и второстепенную информацию;
- в) ответы на вопросы, данные в учебнике (1. Каковы общие признаки грибов? 2. Как питаются грибы? 3. Как размножаются грибы? 4. Какую роль играют грибы в природе и жизни человека?) представьте в виде перекодировки информации (составьте таблицу).

3. определяет коммуникативные действия:

- а) подготовьте монологическое высказывание;
- б) будьте готовы вступить в диалог.

Некоторые педагоги используют на уроках тексты, подобранные самостоятельно, с разработанными к ним метазаданиями (44%).

Например, учитель физики в беседе с экспертами отметил: 1) формулирует цели работы с учебными текстами через образовательные результаты; 2) сообразно результатам на основе анализа содержания определяет виды деятельности, отдавая

приоритет самостоятельной; 3) к каждому тексту подбирает комплекс разных заданий в соответствии с разными видами деятельности.

Особенно успешно, по его словам, удается работа с текстами, содержащими метапредметные характеристики и ориентированными на жизненный опыт учащихся (пример текста приведен в приложении 11).

Пример «перенастройки» учителем физики традиционных заданий к тексту на формирование метапредметных образовательных результатов представлен в таблице 12.

Таблица 12

**Традиционные задания к тексту и задания к тексту на основе
метапредметного подхода**

Традиционные задания к тексту (задания учебника)	Задания к тексту на основе метапредметного подхода
1. Как зависит скорость испарения жидкости от скорости движения воздушных потоков над поверхностью? 2. Приведите примеры, доказывающие, что скорость испарения зависит скорости движения воздушных потоков над поверхностью. 3. Каковы причины возникновения снежных лавин в горах Кавказа, на Урале?	1. Сформулируйте цель своей работы на уроке. 2. Определите, в какой последовательности вы будете действовать. 3. Прочитайте текст. 4. Разделите текст на части. 5. Проанализируйте, как соотносятся задания учебника к тексту. 6. Выберите среди этих заданий самое простое для вас. 7. Выберите среди этих заданий самое сложное для вас. 8. Установите, если можете, причинно-следственные связи между этими заданиями к тексту. 9. Ответьте на поставленные в учебнике вопросы, выстраивая логическую цепочку в рассуждении. 10. Задайте вопросы товарищам, учителю, если вам что-то непонятно. 11. Сделайте вывод.

Приемы, применяемые учителями на уроках, приобрели характер целенаправленности и упорядоченности. Это видно из приведенных примеров по работе с учебными текстами на уроке биологии и физики. Учителя отмечали полезность конструктора-активатора, желание задействовать различные виды УУД при работе с текстами, выстраивать задания в определенной логической

последовательности, и вместе с тем отметили, что существует мера в использовании познавательных, коммуникативных, регулятивных УУД.

Наблюдение за процессом, происходящим на уроках, и его экспертная оценка позволяют сделать следующий вывод: работа с текстами, нацеленная на формирование метапредметных образовательных результатов, приобрела характер упорядоченности и системности. Учителя поняли принцип отбора текстов, обладающих метахарактеристиками (86%), научились выстраивать работу с учебными текстами на уровне использования на определенных этапах текстовой деятельности нужных приемов, используя конструктор-активатор.

Для определения изменений у учащихся 5 классов, произошедших при формировании метапредметных образовательных результатов, им был предложен текст (Приложение 12) с заданиями, подобный тому, что давался на этапе констатирующего эксперимента (Приложение 6).

Результаты проведенного исследования представлены в таблице 13, где в каждой клетке даны значения среднего результата по классу за выполнение комплекса заданий, первая из которых обозначает данные констатирующего эксперимента, вторая – данные, полученные в результате контрольного эксперимента. Расчет коэффициента корреляции средних результатов показал, что коэффициент вырос до 8% (был 4,1%), что говорит об увеличении различий в результатах классов. Незначительность в изменении мы объясняем ограничением, связанным с коротким сроком педагогического эксперимента, при том что измеряемые умения являются сложными и формируются в течение всего периода обучения в школе. Между тем, положительная динамика в результатах экспериментальных классах заметна на рисунках 6–9 и таблице 13, приведенных ниже (приводятся средние значения по классам).

Таблица 13

Сравнительная характеристика данных констатирующего и контрольного экспериментов

Задание	ЭГ1	КГ1	ЭГ2	КГ2
A1	22/27	21/21	20/27	23/22
A2	19/27	17/17	16/24	18/19
A3	24/28	22/21	21/27	22/21
A4	23/27	21/22	22/27	24/22
A5	17/21	16/14	17/20	18/18
A6	16/21	16/16	15/24	17/18
A7	26/28	25/22	25/27	27/26
B1	16/24	14/15	12/19	13/14
B2	18/26	20/20	17/27	21/20
C1	20/22	20/21	21/24	22/21
C2	19/23	17/18	17/22	18/16
C3	20/22	20/19	18/23	18/15
Сумма (x)	240/296	229/226	221/291	241/232
среднее	20/24,7	19,1/18,8	19,2/24,3	20,1/19,3

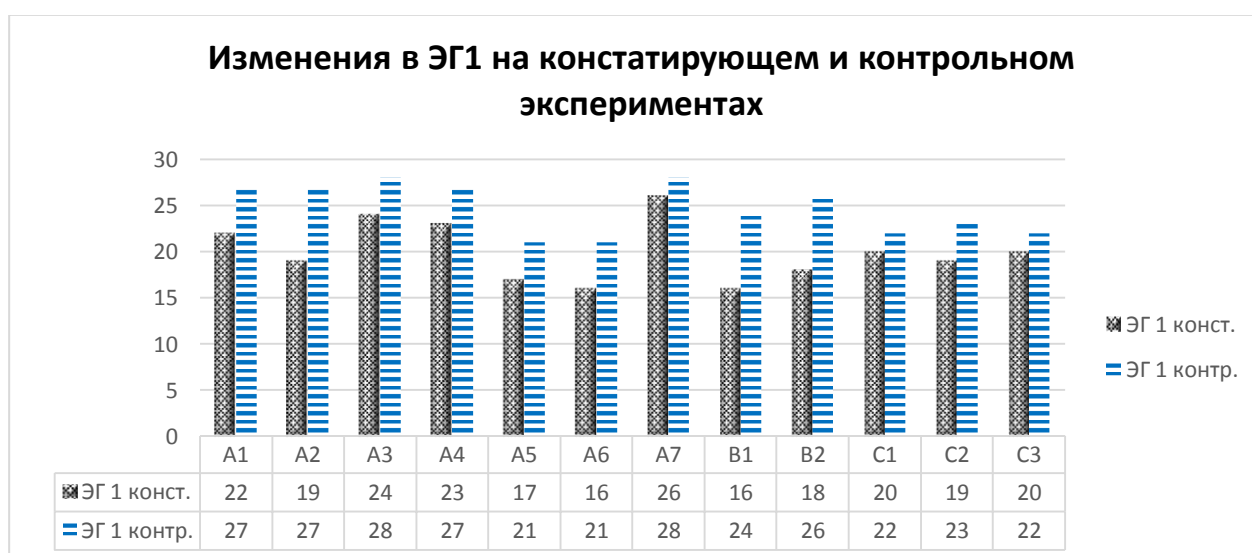


Рисунок 6 – Изменения в ЭГ1 на этапе констатирующего и контрольного экспериментов



Рисунок 7 – Изменения в КГ1 на этапах констатирующего и контрольного экспериментов



Рисунок 8 – Изменения в ЭГ2 на этапах констатирующего и контрольного экспериментов

В приведенной ниже таблице 14 и рисунке 10 показана динамика результатов, полученных при работе учащихся с элементами текста в экспериментальной и контрольной группах. Уровень выполнения заданий (высокий, средний, низкий) определялся по работам, проводимым на констатирующем и контрольном экспериментах (приложения 13, 14).



Рисунок 9 – Изменения в КГ2 на этапах констатирующего и контрольного экспериментов

Таблица 14

Динамика результатов, полученных при работе учащихся с выделенными элементами текста, в экспериментальной (ЭГ1 +ЭГ2) и контрольной группах (КГ1 + КГ2)

	ЭГ			КГ		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Тема	22%	-18%	-2%	9%	-9%	0%
Основная мысль	27%	-7%	-20%	4%	0%	-4%
заглавие по теме	33%	-24%	-11%	4%	-2%	-2%
заглавие по основной мысли	20%	-9%	-11%	5%	-2%	-4%
работа со словом	16%	-4%	-13%	2%	-5%	4%
работа с термином	9%	0%	-9%	-2%	4%	2%
деление текста на части	22%	-7%	-15%	-2%	5%	-4%
составление плана	20%	2%	-22%	2%	-2%	0%
выделение главной и второстепенной информации	9%	4%	-13%	-2%	4%	-2%
вопросы к тексту	11%	4%	-15%	-2%	-4%	5%
перекодировка информации	-4%	4%	-18%	4%	0%	-4%

Из проведенного исследования следует вывод: данные в экспериментальной и контрольной группах показывают положительную динамику в экспериментальных группах на несколько единиц, в контрольных – отмечается либо стабильность, либо незначительные отклонения в одну или в другую сторону.

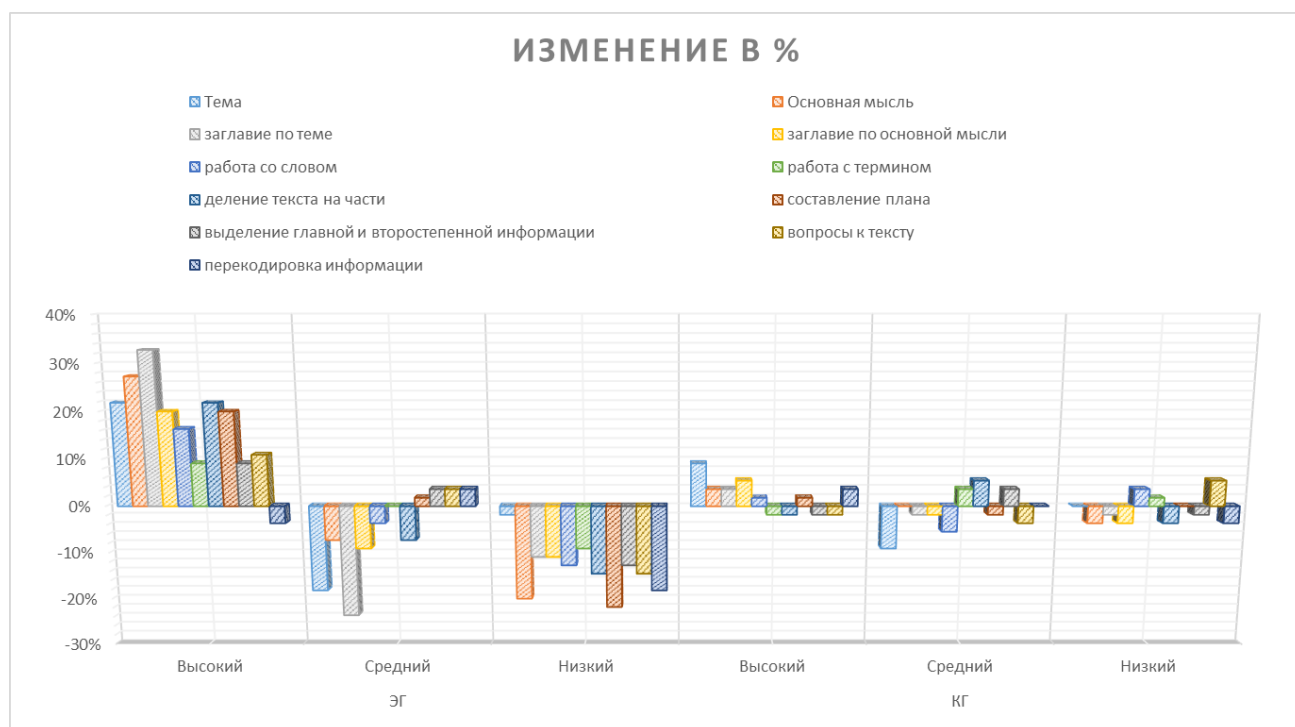


Рисунок 10 – Изменения в результатах на контрольном этапе эксперимента
(по отношению к результатам на констатирующем этапе)

При проведении контрольного этапа эксперимента важно было выяснить, изменилось ли отношение учащихся 5 класса к работе с текстом. Для этого был использован методический прием «закончи фразу». Были предложены следующие фразы:

1. Мне стало интереснее / не интереснее работать с текстами, потому что...
2. Мне стало нравиться выполнять задания к тексту: ...
3. Я заметил(а), что мне легче стало работать с текстами, потому что...
4. Я заметил(а), что мне труднее стало работать с текстами, потому что...

После обработки анкет были получены результаты, исходя из которых сделан вывод о том, что мнения учащихся разделились, когда они продолжали фразу «Мне стало интереснее / не интереснее работать с текстами, потому что...». В основном, учащимся работа с учебным текстом нравится, что обусловлено ситуацией выбора, свободой действий, комфортностью ситуации. Но в то же время некоторым школьникам эта работа по-прежнему кажется тяжелой, однообразной (17%). Прежде всего, это связано, на наш взгляд, с тем, что работа с текстом для многих

учеников является трудной деятельностью, а также с временным интервалом: разница во времени при проведении констатирующего и контрольного экспериментов составила 1 год. Но для того чтобы научить школьников работать с учебным текстом, этого времени крайне мало, подразумевается, что привитие интереса и вкуса к работе с текстами происходит на протяжении длительного времени.

Отвечая на вопрос «Мне стало интереснее работать с текстами», были получены следующие результаты: потому что тексты стали разнообразнее; тексты стали доступнее; в текстах говорится не только о том, что изучается на уроке; из текстов я узнаю много нового; тексты об актуальном сейчас; в текстах содержится то, о чем я и не догадывался...

При утверждении «Мне не интересно работать с текстами», школьники продолжали фразу так: потому что скучно; потому что очень большой текст; потому что мне вообще не нравится читать; потому что я люблю, когда мне читают, а приходится самостоятельно работать. Анализ этих ответов позволил сделать следующий вывод: интерес / отсутствие интереса к работе с текстом у школьника зависит от степени вовлеченности его в процесс работы, заинтересованности, познавательного интереса, разнообразия форм деятельности.

Ответ на следующий вопрос: «Мне стало нравится выполнять задания к тексту», предполагал перечислить эти задания. Были получены ответы: отвечать на вопросы в форме игры; распределять информацию в различных таблицах; составлять разные схемы; играть с текстом; рассказывать друг другу о том, что было в тексте. Таким образом, учащимся нравится делать то, что интересно, необычно, ярко, что позволяет ребенку раскрепоститься на уроке.

Продолжая фразу, «Я заметил(а), что мне легче стало работать с текстами, потому что...», ученики продолжали: потому что стало интересно, стало легко, стало веселее, можно двигаться по классу...

Завершая высказывание: «Я заметил(а), что мне труднее стало работать с текстами, потому что...», звучали слова: мне мешают товарищи, мне не сосредоточиться, мне не дают возможность ответить, я не успеваю...

Исходя из анализа высказываний, следует сделать вывод: учащиеся отметили разнообразие приемов, используемых учителем при работе с учебными текстами, отсюда интерес к работе с текстами. Вместе с тем неготовность учащихся к работе по-новому, к смене деятельности приводит к тому, что привычка работать по-старому мешает учащимся перестроиться.

В беседе с родителями учащихся экспериментальных классов было получено подтверждение тому, что учащихся произошло повышение интереса к работе с текстами: из 38 опрошенных 26 родителей отметили, что дети стали охотнее работать с текстами, перестали избегать выполнения заданий к ним.

Исходя из данных, полученных в ходе контрольного эксперимента, можно сделать следующие выводы:

1. Общий уровень готовности учителей к актуализации метапредметного потенциала учебного текста претерпел ряд изменений: учителя в процессе обучения приобрели знания о работе с учебными текстами в условиях метапредметного обучения, что привело к усилению теоретического и технологического компонентов готовности учителей, при этом произошло незначительное снижение по показателю ценностно-смыслового компонента готовности педагогов к подобной деятельности.

2. Изменилось отношение учителей к использованию метапредметного потенциала учебного текста: учителям нравится процесс поиска текста, составления заданий к тексту в условиях совместной деятельности; самостоятельность порождает пока некоторый страх.

3. Отмечается повышение эффективности деятельности учителей по активизации метапредметного потенциала учебного текста в связи с методической обеспеченностью этой работы конструктором-активатором. Повысилась активность учителей в поиске других приемов по работе с учебными текстами. Кроме того, выделены приемы, которые учителя считают оптимальными для работы с учебными текстами, формирующими метапредметные образовательные результаты, на уроках своей предметной направленности.

4. Организация работы с учебным текстом на уроке приобрела характер упорядоченности и системности. Учителя в целом разобрались в характеристиках учебных текстах, значительная часть из них научилась различать учебные тексты по уровню метапредметного потенциала; освоили принцип отбора текстов, обладающих метахарактеристиками; научились выстраивать работу с учебными текстами, используя механизм двойного дидактического резонанса; приобрели навык работы с конструктором-активатором, помогающим выстроить работу на метапредметном уровне, и стали активно использовать учебно-методическое пособие, содержащее большое количество разнообразных приемов работы с текстами, ориентированных на формирование метапредметных образовательных результатов.

5. Определение уровня сформированности метапредметных образовательных результатов у учащихся 5 классов показывает положительную динамику в экспериментальных группах и незначительные изменения в контрольных группах.

6. Были выявлены позитивные изменения в отношении учащихся к работе с учебным текстом, что связано с появлением интереса у школьников к разнообразным вариативным видам деятельности с текстами.

Выводы по второй главе

Вторая глава диссертационного исследования посвящена описанию опытно-экспериментальной работы по проверке результативности организационно-педагогических условий актуализации метапредметного потенциала учебного текста в процессе обучения в основной школе.

На этапе констатирующего эксперимента были получены следующие результаты:

– выявлен исходный уровень готовности педагогов основной школы работать в условиях метапредметности: недостаточный с точки зрения технологической и

теоретической, но положительный настрой педагогов к ведению инновационной деятельности; учителя используют разные приемы работы с элементами учебного текста, но это разнообразие невелико, работают со всеми предложенными элементами текста, но в зависимости от преподаваемого предмета, используют разные элементы с различной степенью интенсивности; метапредметный потенциал учебного текста мало известен учителям основной школы, но неосознанно педагоги частично используют метапредметные знания, смыслы, заложенные в учебном тексте, а также используют задания к текстам, не осознавая, что при их помощи можно формировать любые метапредметные образовательные результаты (результаты интервьюирования учителей-предметников); учителя бессистемно работают на уроках с учебными текстами, порой не осознавая нацеленность текста на формирование метапредметных образовательных результатов;

– сделано заключение, что учитель работает с текстами, выбирая их, выстраивает задания к ним, но связь элементов учебного текста с формируемыми метапредметными образовательными результатами не прослеживается; работа с учебными текстами выстраивается на уровне отдельных приемов; связь между учебными текстами и формируемыми ими метапредметными образовательными результатами, часто отсутствует;

– выявлено, что в методических материалах (учебниках, технологических картах, конспектах уроков) недостаточно учебных текстов и заданий к ним, способствующих формированию у учащихся метапредметных образовательных результатов;

– сделан вывод о недостаточном уровне сформированности у учащихся 5 классов метапредметных образовательных результатов, при этом, отмечена их позитивная ориентация на работу с учебными текстами, стремление научиться работать с учебным текстом, использовать различные способы работы с ним.

На этапе формирующего эксперимента, направленного на создание и апробацию авторских организационно-педагогических условий и выявление их эффективности, были созданы следующие условия: проведено обучение учителей

приемам овладения механизмом актуализации метапредметного потенциала учебного текста (при этом были выделены приемы, которыми могут пользоваться учителя-предметники основной школы при работе с учебными текстами); созданы творческие группы учителей; произошло внедрение идеи двойного дидактического резонанса актуализации метапредметного потенциала учебного текста с целью формирования сознательного и целенаправленного отношения к учебному тексту как средству формирования метапредметных образовательных результатов; разработан методический конструктор-активатор, в котором соотнесены приемы и технологии работы с учебным текстом и формируемые метапредметные образовательные результаты; внедрен в учебный процесс механизм актуализации метапредметного потенциала учебного текста, основанного на идее двойного дидактического резонанса; обнаружена необходимость уточнения критериев и показателей оценки метапредметных образовательных результатов в зависимости от целевых установок в работе с учебным текстом.

На этапе контрольного эксперимента проверялись результаты формирующего эксперимента и сравнивались данные с результатами, полученными в ходе констатирующего эксперимента. Было выявлено, что улучшились знания педагогов в сфере теоретического и технологического компонентов, но снизились данные по показателю ценностно-смыслового компонента готовности педагогов к подобной деятельности.

Наметилось изменение отношения учителей к использованию метапредметного потенциала учебного текста: учителям нравится процесс поиска текста, составления заданий к тексту в условиях совместной деятельности, но вызывает ряд затруднений. Отмечено использование учителями в процессе своей деятельности разнообразных приемов, логически обусловленных их применением. Организация работы с учебным текстом на уроке приобрела характер упорядоченности и системности.

Уровень сформированности метапредметных образовательных результатов у учащихся 5 классов указывает на положительную динамику в экспериментальных группах. Выявленное изменение отношения учащихся к работе с учебным текстом

позволило отметить позитивное отношение к этому виду деятельности, несмотря на возникающие определенные затруднения у учащихся при работе с текстами.

Таким образом, наличие позитивных изменений при проведении опытно-экспериментальной работы позволяет сделать вывод о справедливости выдвинутой гипотезы и адекватном определении организационно-педагогических условий, создание которых способствует формированию у учащихся метапредметных образовательных результатов при работе с учебными текстами. Можно констатировать, что задачи исследования решены, цель исследования достигнута.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одной из основных тенденций развития современного процесса обучения является усиление его метапредметной направленности, отражающей требования изменяющейся социокультурной ситуации, вызовы времени и проявляющейся, прежде всего, в потребности формирования учащимися метапредметных образовательных результатов.

Результаты проведенного исследования доказали актуальность и значимость решения научной задачи по актуализации метапредметного потенциала учебного текста в процессе обучения учащихся основной школы, продуктивность гипотезы о результативности этого процесса при наличии комплекса организационно-педагогических условий, ключевым из которых является реализация идеи двойного дидактического резонанса.

Обоснована методологической основой исследования, включающая культурологический подход и деятельностный подходы.

В ходе решения задач исследования были получены следующие обобщенные выводы:

1. Анализ понятий «текст» и «учебный текст» с позиции философии, культурологии, лингвистики, психологии и педагогики, характеристик и функций учебного текста в современном процессе обучения позволил:

– установить, что учебный текст как элемент социокультурной среды, структурно включающий собственно текст и аппарат его сопровождения (внетекстовые компоненты), отличающийся гуманитарной, социальной, естественно-научной сущностью, обладает возможностями, различными по своей природе, но в совокупности своей образующими его метапредметный потенциал, обеспечивающий формирование учащимися метапредметных образовательных результатов;

– обосновать структурно-содержательную характеристику метапредметного потенциала учебного текста, которая включает следующие компоненты: ценностный (интегрирующий философское и психологическое понимание текста в

широком контексте культуры), содержательный (отражает лингвистические возможности учебного текста как произведения речетворческого процесса в контексте предметного знания, учебного предмета), деятельностный (определяет педагогические возможности учебного текста в организации учебно-познавательной деятельности школьников);

– предложить авторскую типологию учебных текстов по основанию его содержательной наполненности (предметный; межпредметный; надпредметный; метапредметный) и уровни его потенциала в формировании метапредметных образовательных результатов (базовый и повышенный).

2. Обращение к идее дидактического резонанса позволило уточнить понятие актуализации метапредметного потенциала учебного текст как целенаправленно организуемого (на принципах осознанности выбора, последовательности, универсальности, специфичности, целостности, диалогичности) резонансно-выборочного взаимодействия в субъект-объект-субъектной системе «учитель – учебный текст – ученик».

3. Механизм актуализации метапредметного потенциала учебного текста реализует идею двойного дидактического резонанса:

– этапы I цикла резонанса (взаимодействие учителя с учебным текстом для «настройки» его на достижение учащимися определенных метапредметных образовательных результатов): ценностно-мотивационный; коммуникативный; аналитический; проектировочный; конструктивный; контрольно-корректировочный;

– этапы II цикл резонанса (взаимодействие учащихся с учебным текстом, выполнение ими заданий из спектра предложенного): ценностно-целевой; коммуникативный; деятельностный; оценочный; рефлексивный.

4. Сформулированный комплекс условий для актуализации метапредметного потенциала учебного текста включил в себя ключевое условие – запуск и реализация механизма актуализации метапредметного потенциала учебного текста, основанного на идее двойного дидактического резонанса; а также методическое обеспечение и целенаправленное обучение учителей-предметников;

разработку критериев и показателей достижения метапредметных образовательных результатов учащимися основной школы при работе с учебным текстом, требующих уточнения под конкретные дидактические задачи урока.

5. Апробация организационно-педагогических условий в учебном процессе основной школы показала, что обучение, создание творческих групп учителей, обогащение их инструментальными средствами за счет конструктора-активатора, демонстрирующего возможности методических приемов по работе с учебным текстом для формирования метапредметных образовательных результатов, реализация механизма актуализации метапредметного потенциала учебного текста способствовали формированию у учителей позитивного и сознательного отношения к учебному тексту как средству формирования метапредметных образовательных результатов, упорядоченности и системности при организации работы учащихся с учебным текстом на уроке, повышению мотивации учащихся экспериментальных классов к работе с учебным текстом и уровня сформированности у них метапредметных образовательных результатов.

6. Были определены направления дальнейшего исследования проблемы актуализации метапредметного потенциала учебного текста: моделирование сквозной системы формирования метапредметных образовательных результатов в начальной, основной и старшей школе, основанной на актуализации метапредметного материала учебного текста; исследование специфики актуализации метапредметного потенциала учебного текста для формирования индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Автухов, И.Г. Программы ГУСа и массовая школа: Опыт построения учебно-производственных планов на основе программ ГУСа и применения данных программ в массовой школе / И.Г. Автухов, И.Д. Мартыненко. – М.: Работник просвещения, 1926. – 189 с.
2. Агапов, Ю.В. Метапредметное содержание образования и формирование новой образовательной культуры / Ю.В. Агапов // Научные ведомости. Серия Философия. Социология. Право. – 2013. – №16 (159). Вып.25. – С.113-120.
3. Александров, Е.П. Учебный текст и текстовая деятельность в образовательном процессе // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2015. – № 2. – С.130-136.
4. Аналитическая справка. Оценка сформированности метапредметных результатов в начальной и основной школе (2014-15 уч.год) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/79577145-Analiticheskaya-spravka-ocenka-sformirovannosti-metapredmetnyh-rezultatov-v-nachalnoy-i-osnovnoy-shkole-dekabr-yanvar-uch-g.html>.
5. Аранова, С.В. Взаимодействие музея, школы и педагогического вуза как системообразующий фактор построения уклада школы. Метапредметные задания как содержательная основа этого взаимодействия / С.В. Аранова, Н.С. Подходова // Интеллектуальное путешествие в мире науки и искусства: сборник научно-практических материалов «Пути и средства достижения метапредметных образовательных результатов». – СПб.: Свое издательство, 2013. – 146 с.
6. Арефьева, О.М. Формирование коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Арефьева Ольга Михайловна. – Махачкала, 2012. – 186 с.
7. Артемьева, О.Н. Обучение приемам понимания текста как основа формирования тактик изучающего чтения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Артемьева Оксана Николаевна. – Ульяновск, 2012. – 331 с.

8. Асмолов, А.Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов - М.: Изд-во МГУ, 1979. – 151 с.
9. Астахова, А.А. Ментальные репрезентации учебных текстов подростками с разным учебно-познавательным опытом: дис. ... канд. псих. наук: 10.00.07 / Астахова Армини Аветиковна. – Ростов-на-Дону, 2014. – 142 с.
10. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Сост. Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
11. Бабанский, Ю.К. Дидактические проблемы совершенствования учебных комплексов / Ю.К. Бабанский // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1980. Вып.8. – С.17-33.
12. Бабенко, В.Г. Лучезарный Аполлон. Птицы, бабочки и мифы: книга для чтения в школе и дома / В.Г. Бабенко, В.Н. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 304 с.
13. Барт, Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика: Пер. с фр. / Сост., общ.ред и вступ. ст. Г.К. Косикова / Р. Барт. – М.: Прогресс, 1994. – 615 с.
14. Бахтин, М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа / М.М. Бахтин // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
15. Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
16. Белова, С.В. Урок смыслодеятельности в системе гуманитарно-антропологического образования [Электронный ресурс] / С.В. Белова // Режим доступа: <http://www.rcde.ru/method/987.html>
17. Белолуцкая, А.К. Преемственность в формировании метапредметных образовательных результатов: учебно-методическое пособие / А.К. Белолуцкая. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2018. – 104 с.
18. Бехтенова, Е.Ф. Условия формирования проектной деятельности учащихся: на материале национально-регионального компонента школьного исторического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бехтенова Елена Федоровна. – Новосибирск, 2006. – 23 с.

19. Библер, В.С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 412 с.
20. Бим-Бад, Б.М. Антропологическое основание теории и практики современного образования / Б.М. Бим-Бад. – М.: ВТИИ, 1994. – 257 с.
21. Борисова, И.И. Формирование универсальных учебных действий учащихся на основе технологии модульного обучения (в системе основного общего образования): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Борисова Ирина Ивановна. – Елец, 2017. – 25 с.
22. Брудный, А.А. Психологическая герменевтика / А.А. Брудный. – М.: Лабиринт, 2005. – 335 с.
23. Бунеев, Р.Н. Понятие функциональной грамотности / Р.Н. Бунеев // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сборник материалов / под научной редакцией А.А. Леонтьева. – М.: «Баласс», Издательский Дом РАО. 2003. – 368 с.
24. Бурханова, И.Ю. Формирование метапредметной компетентности магистрантов в условиях практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бурханова Ирина Юрьевна. – Москва, 2018. – 24 с.
25. Вагина, С.Г. Реализация метапредметного подхода в преподавании гуманитарного цикла предметов в общеобразовательной школе / С.Г. Вагина, О.В. Гливинская, Я.В. Михайлюк. – М.: Просвещение, 2010. – 214 с.
26. Валицкая, А.П. Теория образования в контексте современности: Учебное пособие / А.П. Валицкая. – СПб.: Астерион, 2014. – 167 с.
27. Виноградова, А.П. Педагогические условия преодоления профессиональных затруднений учителей в построении образовательного процесса в основной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Виноградова Антонина Петровна. – СПб., 2018. – 236 с.
28. Войтик, Н.В. Актуализация педагогического потенциала учебного текста (на примере обучения иностранным языкам в вузе): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Войтик Наталья Викторовна. – Тюмень, 2004. – 18 с.

29. Володин, А.А. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» / А.А. Володин, Н.Г. Бондаренко // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2014. – №2. – С.143-152.
30. Вопросы конструирования содержания общего среднего образования: сборник научных трудов / НИИ общ. педагогики; под ред. В.В. Краевского. – М.: НИИОП, 1980. – 120 с.
31. Воровщиков, С.Г. К вопросу о проектировании теории метапредметного образования / С.Г. Воровщиков // Вестник Института образования человека. – 2016. – №1.
32. Воровщиков, С.Г. Развитие универсальных учебных действий: внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения / С.Г. Воровщиков, Е.В. Орлова. – М.: МГПУ Прометей, 2012. – 209 с.
33. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании: материалы всерос. конф. / под ред. О.С. Газмана. – М.: УВЦ "Инноватор", 1996. – 72 с.
34. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 248 с.
35. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
36. Выжлецов, Г.П. Аксиология культуры / Г.П. Выжлецов. – СПб.: Изд-во СПб гос.ун-та. – 1996. – 148 с.
37. Галактионова, Т.Г. Проект реализации надпредметной программы «Успешное чтение – ресурс развития» в региональной образовательной практике (на примере Петербургской школы) [Электронный ресурс] / Т.Г. Галактионова, М.И. Гринева. – Режим доступа: www.gos-rus.ru/upload/materials/attachment7.pdf.
38. Галактионова, Т.Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Галактионова Татьяна Гелиевна. – СПб, 2008. – 432 с.

39. Галкина, О.В. Роль и место понятия "организационно-педагогические условия" в терминологическом аппарате педагогической науки: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Галкина Ольга Владимировна. – Самара, 2009. – 23 с.
40. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: КомКнига, 2007. – 144 с.
41. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
42. Гельфман, Э.Г. Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся / Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная. – М.: Институт психологии РАН, 2016. – 199 с.
43. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
44. Голованова, Н.Ф. Общая педагогика / Н.Ф. Голованова. – М.: Речь, 2005. – 320 с.
45. Гордеева, А.В. Современные подходы к формированию образовательных результатов / А.В. Гордеева, Г.А. Папуткова // Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки: сборник статей. – Н.Новгород: Мининский университет, 2015. – 478 с.
46. Гормакова, В.В. Формирование метапредметных умений младших школьников в исследовательской деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гормакова Вера Владимировна. – Кемерово, 2019. – 200 с.
47. Горшков, А.Н. Русская словесность: от слова к словесности / А.Н. Горшков. – М.: Просвещение, 1996. – 336 с.
48. Граник, Г.Г. Как научить школьников вдумчивому чтению. / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая // Воспитание школьников. – 1992. – № 5/6. – С. 12-16.
49. Граник, Г.Г. О типах учебных текстов / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко // Проблемы школьного учебника. Вып. 3. – М.: Просвещение, 1975. – С.73-85.
50. Граник, Г.Г. Проблемы земные и космические / Г.Г. Граник, О.В. Соболева // Вопросы психологии. – 1993. – №5. – С. 82-89.

51. Греханкина, Л.Ф. Самостоятельная деятельность обучающихся в условиях реализации ФГОС ООО // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – №1. – С.159-164.
52. Гринева, М.И. Организационно-педагогические условия развития культуры чтения подростков в общеобразовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гринева Мария Игоревна. – СПб., 2015. – 291 с.
53. Громыко, Ю.В. Век МЕТА: современные деятельностные представления о социальной практике и общественном развитии / Ю.В. Громыко. – М., 2006. – 503 с.
54. Громыко, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства. – Минск: Технопринт, 2000. – 375 с.
55. Гутник, И.Ю. Гуманитарные технологии педагогической диагностики в междисциплинарном контексте / И.Ю. Гутник. – СПб.: Книжный Дом, 2008. – 248 с.
56. Гутов, А.Г. О словесном и визуальном в обучении / А.Г. Гутов // Литература в школе. – 2007. – №9. – С. 25.
57. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ОПЦ "ИНТОР", 1996. – 541 с.
58. Даутова, О.Б. Оценивание метапредметных и личностных образовательных результатов школьников / О.Б. Даутова, Е.Ю. Игнатьева // Непрерывное образование. – 2015. – № 3 (13). – С. 14-20.
59. Даутова, О.Б. Изменения учебно-познавательной деятельности школьника в образовательном процессе: Монография / О.Б. Даутова. – СПб.: Изд-во «ЛЕМА», 2010. – 300 с.
60. Дейкина, А.Д. Характеристика текста как вида учебной деятельности в современном школьном обучении русскому языку / А.Д. Дейкина, О.Н. Левушкина // Мир русского слова. – 2011. – №2. – С. 77-84.
61. Дистервег, А. О природосообразности и культуросообразности в обучении. / А. Дистервег // Народное образование. – 1998. – №7-8. – С. 193-197.

62. Дмитриева, С.В. Метапредметный компонент содержания учебного текста / С.В. Дмитриева // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 10. – С.67-75.
63. Дмитриева, С.В. Работа с учебным текстом в основной школе как комплексная проблема / С.В. Дмитриева // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – Сб.статей: - Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып.52. – Ч.7. – С.119-125.
64. Доблаев, Л.П. Психологические основы работы над книгой / Л.П. Доблаев. – М.: Книга, 1970. – 72 с.
65. Доблаев, Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л.П. Доблаев. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
66. Долгова, О.В. Чтение. Диагностика читательской компетентности. 5 класс. Тестовые материалы / О.В. Долгова. – М.: Интеллект-Центр, 2013. – 88 с.
67. Донской, Г.М. О языке и стиле школьных учебников по общественным дисциплинам / Г.М. Донской // Проблемы школьного учебника. Сб.статей. Вып.18. Язык и стиль школьных учебников. – М.: Просвещение, 1988. – С.124-163.
68. Дораш, С.А. Уроки на метапредметной и межпредметной основе: общие черты и отличия / С.А. Дораш, А.Б. Тумашик, Е.П. Трусевич // Метапредметный подход в образовании: от теории к практике: сборник материалов Международной научно-практической конференции. 27 октября 2015 года / Под общ.ред. В.В. Тюко. – Могилев: УО «МГОИРО», 2015. – 274 с.
69. Дридзе, Т.М. Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии. // [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://ecsocman.hse.ru/data/931/005/1218/016_Dridze.pdf.
70. Дридзе, Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии / Т.М. Дридзе. – М.: Наука, 1984. – 268 с.
71. Ежелев, В.Б. Новая педагогика массовой школы / В.Б. Ежелев. – СПб.: Изд-во РГПУ им.Герцена, 2005. – 466 с.

72. Женина, Л.В. Межпредметность, надпредметность, метапредметность как проявление интегративных процессов в образовании / Л.В. Женина // Пермский педагогический журнал. – 2011. – №2. – С. 10-13.

73. Журавлева, О.Н. Гуманитарная модель современного учебника: проектирование и экспертиза содержания / О.Н. Журавлева. – СПб.: СПбАППО, 2009. – 174 с.

74. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия». 2001. – 192 с.

75. Зарецкая, Е.Н. Риторика: теория и практика речевой коммуникации / Е.Н. Зарецкая. – М.: АНХ Дело, 1999. – 475 с.

76. Звенигородская, Г.П. Эвристичность педагогического резонанса в образовательном процессе / Г.П. Звенигородская, С.Я. Сандалова. // Педагогическое образование и наука. – 2011, №5. – С.65-71.

77. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2010. – 448 с.

78. Золотова, Г.А. Русский язык: от системы к тексту / Г.А. Золотова. – М.: Дрофа, 2002. – 320 с.

79. Зорина, Л.Я. Программа - учебник - учитель / Л.Я. Зорина. – М.: Знание, 1989. – 80 с.

80. Зуев, Д.Д. Школьный учебник / Д.Д. Зуев. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.

81. Игнатьева, Е.Ю. О нелинейности в образовании // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2016. – № 12. – С. 11-16.

82. Игнатьева, Е.Ю. Метапредметный потенциал учебного текста: реализация в основной школе: учебно-методическое пособие / Е.Ю. Игнатьева, С.В. Дмитриева / под ред. Е.Ю. Игнатьевой. – СПб.: Свое издательство, 2020. – 60 с.

83. Игнатьева, Е.Ю. Оценивание образовательных результатов школьников как обучающая стратегия [Электронный ресурс] / Е.Ю. Игнатьева // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 3 (23), 2018, DOI: 10.15393/j5.art.2018.4067.

84. Игнатьева, Е.Ю. Урок как событийное конструирование / Е.Ю. Игнатьева // Вестник Новгородского гос. ун-та. Сер.: Педагогические науки. – 2017. – № 1 (99). – С.20–23.
85. Ионин, Г.Н. Цели образования и функции учебных предметов в условиях модернизации образовательной системы / Г.Н. Ионин, Н.С. Подходова, Е.П. Суворова // Известия РГПУ им.А.И.Герцена. – 2002. – №3. – С.112-123.
86. Ипполитова, Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – №1. – С. 8-14.
87. Исаев, Е.И. Психология образования человека: становление субъективности в образовательных процессах / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 431 с.
88. Каган, М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб: Петрополис, 1996. – 415 с.
89. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
90. Казакова, Е.И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования / Е.И. Казакова // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. – № 4. – С. 102-109.
91. Киселёва, О.О. Педагогический потенциал культуры как фактор профессионального становления специалиста / О.О. Киселёва, О.М. Позднякова // Человек и образование. – 2008. – № 4. – С. 3-6
92. Кичева, И.В. Словарь актуальных терминов педагогики / И.В. Кичева. – Пятигорск: ФГБОУ ВПО «ПГЛУ», 2012. – 212 с.
93. Ковалева, Г.С. Материалы к заседанию Президиума РАО 27 июня 2018 г. Возможные направления совершенствования общего образования для обеспечения инновационного развития страны (по результатам международных исследований качества общего образования) [Электронный ресурс] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – №5 (55). Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/n/materialy-k-zasedaniyu-prezidiuma-rao-27-iyunya-2018-g-vozmozhnye-napravleniya-sovershenstvovaniya-obshchego-obrazovaniya-dlya>.

94. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Academia, 2005. – 173 с.

95. Козырева, Е.И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры / Е.И. Козырева // Методология и методика естественных наук: сборник научных трудов. Вып. 4. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1999. – 24 с.

96. Колесина, К.Ю. Метапроектное обучение: теория и технологии реализации в учебном процессе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Колесина Карина Юрьевна. – Ростов-на-Дону, 2009. – 416 с.

97. Коменский, Я.А. Великая дидактика. / Я.А. Коменский // Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1982. – С.242-476.

98. Конев, В.А. Культура и архитектура педагогического пространства / В.А. Конев // Вопросы философии. – 1996 г. – № 10. – С.46-57.

99. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. – М.: Просвещение, 2008. – 39 с.

100. Кошечкина, Т.В. Формирование мотивации текстовой деятельности младших подростков / Т.В. Кошечкина // Известия РГПУ им.Герцена, 2008, №88. – С.289-293.

101. Краевский, В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах [Электронный ресурс] / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – 2011, №1. – Режим доступа: https://xn--h1am1a.xn--p1ai/journal/Eidos-Vestnik2011-104-Kraevskiy_Khutorskoy.pdf.

102. Крайник, О.М. Реализация речевого опыта подростка при восприятии и осмыслении текстовой информации / О.М. Крайник // Вестник ТГПУ, 2009, вып.6 (84). – С.27-31.

103. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М., 2000. – 272 с.

104. Кудрявцева, Т.С. Учебный текст как объект лингводидактического описания русского языка: функции, типология, принципы оценки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кудрявцева Татьяна Семеновна. – М., 1985. – 14 с.
105. Кузнецов, С.А. Большой толковый словарь русского языка / С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
106. Кузнецова, Н.А. Дидактические проблемы понимания учебного текста старшеклассниками (на материале гуманитарных предметов): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кузнецова Наталья Алексеевна. – Барнаул, 1998. – 202 с.
107. Кулюткин, Ю.Н. Анализ функциональных стилей учебного текста / Ю.Н. Кулюткин // Проблемы школьного учебника. Вып. 5. – М.: Просвещение, 1977. – С. 91-97.
108. Кятова, М.К. Развитие вербально-логического мышления обучаемых в процессе формирования когнитивного понимания текста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кятова Марина Керимовна. – Майкоп, 2004. – 219 с.
109. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С.3-18.
110. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
111. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
112. Леута, О.Н. Ю.М. Лотман о трех функциях текста / О.Н. Леута // Юрий Михайлович Лотман. – М.: РОССПЭН, 2009. – С.294-309.
113. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций / Б.Т. Лихачев. – М.: Юрайт-М, 2001. – 607 с.
114. Лобашев, В.Д. Дидактические функции учебных текстов / В.Д. Лобашев // Фундаментальные исследования №8, 2006. – С.69-71.
115. Лопаткина, Е.В. Дидактические средства формирования у школьников опыта работы с учебным текстом в условиях современного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лопаткина Елена Вячеславовна. - Владимир, 2009. – 213 с.

116. Лотман, Ю.М. О семиотическом механизме культуры / Ю.М. Лотман, Б.А. Успенский // Ученые записки ТГУ. Вып.284. Труды по знаковым системам V. – Тарту, 1971. – С.144-166.
117. Лотман, Ю.М. Семиосфера / Ю.М. Лотман. – СПб.: Искусство-СПБ, 2004. – 703 с.
118. Лотман, Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста / Ю.М. Лотман // Труды по знаковым системам. – Тарту: Изд-во Тартус.ун-та, 1981. – Вып.12. – С.3-7.
119. Лотман, Ю.М. Текст в тексте / Ю.М. Лотман // Лотман Ю.М. Культура и взрыв. – М.: Гнозис; Издательская группа "Прогресс", 1992. – С.104-123.
120. Лукина, И.Г. Инновации как условие достижения надпредметных образовательных результатов школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лукина Ирина Григорьевна. – СПб, 2009. – 200 с.
121. Лысенко, А.В. Психолого-педагогические условия формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя музыки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лысенко Анна Владимировна. – Майкоп, 2005. – 25 с.
122. Маджуга, А.Г. Фрактально-резонансный и квантовый подходы как методология современного социально-гуманитарного знания / А.Г. Маджуга, И.А. Синицина, С.Х. Асадуллина, Э.Ф. Асадуллин // Философия образования. – 2016. – №1. – С.145-161.
123. Максаковский, В.П. Учебник нового поколения / В.П. Максаковский // Проблемы школьного учебника. Вып.20. – М.: Просвещение, 1991. – С.69-71.
124. Максимова, В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения / В.Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1984. – 143 с.
125. Манилкина, С.А. Метапредметный подход к развитию личности в дополнительном образовании детей и молодежи / С.А. Манилкина // Метапредметный подход в образовании: от теории к практике: сборник материалов Международной научно-практической конференции. 27 октября 2015 года / Под общ.ред. В.В. Тюко. – Могилев: УО «МГОИРО», 2015. – 274 с.

126. Марусева, Е.Г. Гуманитаризация образования в изменяющемся мире / Е.Г. Марусева // Модернизация образования. – 2008. - №1. – С.3-8.

127. Метапредметные и личностные образовательные результаты: Новые практики формирования и оценивания: учебно-методическое пособие; под общей редакцией О.Б. Даутовой, Е.Ю. Игнатъевой. – СПб.: КАРО, 2015. – 160 с.

128. Метапредметные результаты: Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации: 5 класс: Пособие для учителя / Г.С. Ковалева и др.; под ред. Г.С. Ковалевой, Е.Л. Рутковской. – М., СПб.: Просвещение, 2014. – 160 с.

129. Метапредметный урок: методические рекомендации для учителей общеобразовательных школ, студентов направления «Педагогическое образование» / авт.-сост. С.В. Галян. – Сургут: РИО СурГПУ, 2012. – 83 с.

130. Методологические основы формирования цифровой образовательной среды [Электронный ресурс]: монография. – Эл.изд. – Электрон. – Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2019. – Режим доступа: <http://scipro.ru/conf/monographeeducation-1/pdf>

131. Микк, Я.А. Оптимизация сложности учебного текста / Я.А. Микк. – М.: Просвещение, 1981. – 119 с.

132. Митрахович, В.А. Потенциал как педагогическая категория [Электронный ресурс] / В.А. Митрахович // Известия ВГПУ, 2008. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-kak-pedagogicheskaya-kategoriya/viewer>.

133. Мишати́на, Н.Л. Диалог с культурными концептами в 5-11 классах / Н.Л. Мишати́на. – СПб.: Изд-во "САГА", "Наука", 2004. – 256 с.

134. Мурзин, Л.Н. О деривационных аспектах текстообразования / Л.Н. Мурзин // Теоретические аспекты деривации. – Пермь: Изд-во Пермского гос. ун-та, 1982. – С.20-28.

135. Мусина, А.А. Формирование метапредметных результатов на уровне начального общего образования с использованием социального сервиса: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Мусина Альфира Абатымовна. – Пермь, 2018. – 214 с.

136. Национальный проект «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол

от 24.12.2018 №16 [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project>.

137. Недогреева, Н.Г. Этнокультурный подход к становлению личности обучающихся / Н.Г. Недогреева // Известия Саратовского университета. Нов.сер. Сер.Философия. Психология. Педагогика. – 2017. – Т.17. – Вып.4. – С.483-487.

138. Неупокоева, Н.И. Взаимосвязь образовательных результатов и педагогических целей в условиях трансформационных процессов в системе образования: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Неупокоева Надежда Игоревна. – СПб, 2004. – 24 с.

139. Нечаева, О.Л. Функционально-смысловые типы речи / О.Л. Нечаева. – Улан-Удэ: Бурят.кн.изд-во, 1974. – 261 с.

140. Новиков, А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.

141. Обласова, Т.В. Актуализация личностно-развивающего потенциала учебно-информационных умений школьников: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Обласова Татьяна Владимировна. – Тюмень, 2012. – 350 с.

142. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Русский язык, 1981. – 816 с.

143. Озеркова, И.А. Метапредметный подход: способы реализации [Электронный ресурс] // Новые образовательные стандарты. Метапредметный подход: материалы пед.конф., Москва, 17 декабря 2010 г. / Центр дистанц.образования "Эйдос". – М.: ЦДО "Эйдос", 2010. – Режим доступа: <http://eidos.ru/shop/ebooks/220706/>.

144. Орешкина, А.К. Методологические основы преемственности образовательного процесса в системе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Орешкина Анна Константиновна. – М., 2009. – 417 с.

145. Осмоловская, И.М. Дидактика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.М. Осмоловская. – М.: Академия, 2008. – 238 с.

146. Павлова, О.А. Преемственность в формировании научной картины мира: традиции и новации / О.А. Павлова // Вестник Калужского университета. – 2016, №2. – С.90-99.
147. Певзнер, М.Н. Педагогическая метатеория управления многообразием / М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, Р.М. Шерайзина // Педагогика. –2017. – № 5. – С. 34-40.
148. Педагогический энциклопедический словарь / гл.ред. Б.М.Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2009. – 527 с.
149. Перминова, Л.М. Самоидентификация учителя: опыт дидактической рефлексии / Л.М. Перминова. – СПб.: СПб АППО, 2004. – 388 с.
150. Петербургский учитель: вечера, сегодня, завтра: монография / под науч. ред. А.Н. Шевелева. – СПб.: СПб АППО, 2018. – 282 с.
151. Пивнев, Д.И. Роль игрофикации в образовании: опыт создания игрового модуля / Д.И. Пивнев, А.В. Касаткина // Гуманитарная информатика. – 2017. - №12. – С.77-81.
152. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная деятельность учащихся (дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества) / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1972. – 184 с.
153. Пискунов, А.И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / А.И. Пискунов. – М.: ТЦ "Сфера", 2001. – 512 с.
154. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс (кн.1. Общие основы. Процесс обучения) / И.П. Подласый. – М.: Владос, 2001. – 512 с.
155. Подходова, Н.С. Метаметодический проект как новая форма взаимодействия субъектов образовательного пространства / Н.С. Подходова // Интеллектуальное путешествие в мире науки и искусства. Сборник научно-практических материалов «Пути и средства достижения метапредметных образовательных результатов». – СПб.: Свое издательство, 2013. – 146 с.

156. Позднякова, Е.П. Развитие метапредметных компетенций у младших школьников посредством интерактивных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Позднякова Екатерина Петровна. – Челябинск, 2010. – 24 с.

157. Портал сетевой поддержки внедрения ФГОС, СПб // Режим доступа: <https://www.spbfgos.org/upravlenie-vnedreniem-fgos>.

158. Поташник, М.М. Как помочь учителю в освоении ФГОС: методическое пособие / М.М. Поташник, М.В. Левит. – М.: Педагогическое общество России, 2015. – 320 с.

159. Программы ГУСа и местная работа над ними: Материалы подсекции учета педагогической работы науч.-педагогической секции ГУСа / Под ред. С.Т.Шацкого. – 2-е изд. – М.: Работник просвещения, 1925. – 104 с.

160. Прокудина, Ю.А. Формирование метапредметных знаний старшеклассников в условиях профильного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Прокудина Юлия Анатольевна. – Нижний Новгород, 2013. – 169 с.

161. Прохорчук, Е.Н. Учебный текст как средство усвоения биологического материала: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Прохорчук Елена Николаевна. – Красноярск, 2004. – 192 с.

162. Психология современного подростка / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Б.И., 1990. – 197 с.

163. Пятигорский, А.М. Текст и функция / А.М. Пятигорский, Ю.М. Лотман // Лотман Ю.М. Статьи по типологии культуры. – Тарту: Изд-во Тартус.ун-та, 1970. – Вып.1. – С.67-77.

164. Пяткова, О.Б. Достижение метапредметных результатов средствами различных учебных предметов (на примере естественно-математических дисциплин): учебно-методич. пособие для педагогов образовательных организаций / О.Б. Пяткова. – Челябинск: ЧИППКРО, 2016. – 144 с.

165. Ратикова, И.Н. Метапредметный подход: теория и практика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2014/pdf/1597.pdf>

166. Реанович, Е.А. Смысловые значения понятия «потенциал» / Е.А. Реанович // Международный научно-исследовательский журнал. – 2012. Вып. №7 (7). – Часть 2. – С.14-15.
167. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. - М.: Большая Российская энциклопедия. – Т.1: А–М, 1993. – 607 с., Т.2: Н–Я, 1999. – 669 с.
168. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2015. – 705 с.
169. Руднев, В.П. Прочь от реальности: исследования по философии текста / В.П. Руднев. – М.: "Аграф", 2000. – 432 с.
170. Сандалова, С.Я. Педагогический резонанс как состояние субъектов образовательной деятельности / С.Я. Сандалова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010, №15 – С.262-266.
171. Сапон, С.А. Формирование информационно-интеллектуальных умений школьников в процессе работы с учебным текстом: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сапон Светлана Андреевна. – Великий Новгород, 2013. – 179 с.
172. Селиванова, О.Г. Метапредметные результаты образовательной деятельности школьника и способы их достижения / О.Г. Селиванова // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. Педагогические науки. – 2014, Ноябрь, №7. – С.36-39.
173. Семенов, А.В. Этимологический словарь русского языка. – М.: Русский язык от А до Я. Издательство «Юнвес», 2003. – 702 с.
174. Семенов, А.Н. Метапредметный подход на уроках литературы как средство познания и воспитания: учебно-методическое пособие для учителей русского языка и литературы / А.Н. Семенов. – Ханты-Мансийск, 2013. – 89 с.
175. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности / В.В. Сериков. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. – 256 с.
176. Сидельникова, Т.Т. Потенциал и ограничения визуализации как метода изучения социально-гуманитарных дисциплин / Т.Т. Сидельникова // Интеграция образования. – 2016, Т.20, №2. – С.281-292.

177. Сидоренков, В.А. Формирование общеучебных умений текстовосприятия на уроках русского языка / В.А. Сидоренков // Русский язык в школе. – 1997. – №2. – С.7-11.

178. Систематика терминологического аппарата педагогики в условиях парадигмальных изменений как фактор обновления содержания педагогического образования: монография / А. И. Жук [и др.]; под науч. ред. А. В. Торховой, О. Б. Даутовой. – Минск: БГПУ, 2019. – 308 с.

179. Систематика терминологического аппарата современной парадигмы образования как методология отбора содержания педагогического образования / О.Б. Даутова [и др.]. / под общей ред. О.Б. Даутовой, А.В. Торховой. – Санкт-Петербург: Буквально, 2019. – 320 с.

180. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.

181. Сметанникова, Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС / Н.Н. Сметанникова. – М.: Баласс, 2011. – 128 с.

182. Соболева, О.В. «Человек понимающий»: формирование начинающего читателя: монография / О.В. Соболева. – Курск: Изд-во Курского гос. ун-та, 2009. – 270 с.

183. Сохор, А.М. Логическая структура учебного материала / А.М. Сохор. – М.: Педагогика, 1974. – 192 с.

184. Степанова, Л.С. К проблеме восприятия текста современными школьниками / Л.С. Степанова // Русский язык в школе. – 2011. – №9. – С.15-18.

185. Суворова, Е.П. Речевое развитие школьников и студентов как междисциплинарная проблема общего и педагогического образования / Е.П. Суворова // Вестник Герценовского университета. – 2007. – № 1. – С.55-59.

186. Суворова, Е.П. Роль текстовой деятельности в формировании умения учиться / Е.П. Суворова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2015. – № 174. – С.83-90.

187. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 1998. – 288 с.

188. Титова, Е.В. Если знать, как действовать / Е.В. Титова. - М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
189. Трофимова, Н.Б. Моделирование совместного образовательного пространства при взаимодействии в системе учитель – ученик / Н.Б. Трофимова // Сибирский психологический журнал. – 2005, №22. – С.141-145.
190. Тряпицына, А.П. Инновационные процессы в образовании / А.П. Тряпицына // Инновационные процессы в образовании. I. Интеграция российского и западноевропейского опыта: сборник статей. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена. 1997. – 285 с.
191. Тураева, З.Я. От мастерства писателя к открытиям читателя: в поисках сущности текста / З.Я. Тураева. - М.: URSS ЛЕНАНД, 2015. - 137 с.
192. Тюко, В.В. Метапредметный подход в современном образовании: теоретико-методологические и психолого-педагогические основы / В.В. Тюко // Метапредметный подход в образовании: от теории к практике: сборник материалов Международной научно-практической конференции. 27 октября 2015 года / Под общ. ред. В.В. Тюко. – Могилев: УО «МГОИРО», 2015. – 274 с.
193. Тюрина, Ю.А. Социализация, образование и воспитание: формы взаимодействия: монография / Ю.А. Тюрина, Б.В. Смирнов. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2005. – 136 с.
194. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь русского языка: современная редакция / Д.Н. Ушаков. – М.: Хит-книга, 2017. – 959 с.
195. Ушинский, К.Д. Проблемы педагогики / Избранные труды. В 4 кн. Книга 1. – М.: Дрофа, 2005. – 638 с.
196. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: офиц. текст. – М.: Просвещение, 2019. – 61 с.
197. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: офиц. текст. – М.: Проспект, 2015. – 160 с.
198. Федорец, Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения / Г.Ф. Федорец. – М.: Народное образование, 1985. – 88 с.

199. Фейдл, Ч. Четырёхмерное образование. Р Четырёхмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха / Пер. с англ. / Ч. Фейдл, М. Бялик, Б. Триллинг. – М.: Издательская группа «Точка», 2018. – 240 с.
200. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
201. Формирование метапонятий в режиме диалога учебных дисциплин начального образования: Методическое пособие / Под ред. М.П. Воюшиной, Е.П. Суворовой. – СПб.: Астерион, 2016. – 120 с.
202. Харламов, И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 1999. - 520 с.
203. Хмылев, В.Л. Коммуникативные стандарты интенсивности когнитивного резонанса / В.Л. Хмылев, В.А. Кондрасюк // Вестник Томского государственного университета. – 2015. – №390. – С.66-72.
204. Холдаш, Ш. Быстро, быстрее, еще быстрее / Ш. Холдаш. – Будапешт, 1974. – 32 с.
205. Храмцова, Н.В. Проектирование метапредметного компонента содержания начального общего образования в условиях региона (на примере курса «Забайкаловедение»): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Храмцова Наталья Викторовна. – Улан-Удэ, 2017. – 25 с.
206. Хуторской, А.В. Дидактика / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2017. – 720 с.
207. Хуторской, А.В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Эйдос: интернет-журн. - 2012. - № 1. – Режим доступа: <http://eidos-institute.ru/journal/2012/0302.htm>.
208. Хуторской, А.В. Методика проектирования и организации метапредметной образовательной деятельности учащихся / А.В. Хуторской // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2014. – №2. – С.7-23.

209. Хуторской, А.В. Нынешние стандарты нужно менять, наполнять их метапредметным содержанием образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2012. – №4. – С.36-48.

210. Центр оценки качества образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.centeroko.ru/>

211. Цукерман, Г.А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1998. – №3. – С.17-31.

212. Цукерман, Г.А. Оценка читательской грамотности: материалы к обсуждению [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hse.ru/data/2011/02/21/1208561931/PISA2009.pdf>.

213. Цурцилина, Н.Н. Поэтический текст как средство развития индивидуальной культуры подростка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Цурцилина Наталья Николаевна. – Ижевск, 2004. – 221 с.

214. Эльконин, Д.Б. Избранные педагогические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

215. Якушкина, М.С. Педагогический потенциал культуры как ресурс развития современного социального центра / М.С. Якушкина // Научный диалог. – 2015. – № 10 (46) – С.120-133.

216. Яремчук, С.В. Особенности переработки текстовой информации школьниками с разной успеваемостью (на примере подростков 14 лет): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Яремчук Светлана Владимировна. – СПб, 2003. – 159 с.

217. Яровая, Т.В. Словарь педагогических терминов / С.В. Яровая. – Одинцово: АНОО ВПО ОГИ, 2013. – 314 с.

218. Ambartsumova, E.M., & Dyukova, S. E. Modern assessment forms of achieving meta-subject outcomes at the geography lessons. // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. – 2017. – №28. – PP. 78-87.

219. Branigan, H.E., & Donaldson, D.I. Learning from learning logs: A case study of metacognition in the primary school classroom // British educational research journal. – 2019. – Vol. 45. – № 4. – PP. 791-820.
220. Cross, D.R., & Paris, S. G. Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension // Journal of Educational Psychology. – 1988. – № 80(2). – PP. 131-142.
221. Flavell, J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // American Psychologist. – 1979. – №34(10). – PP. 906-911.
222. Papaleontiou-Louca, E. The concept and instruction of metacognition // Teacher Development. – 2003. – 7(1). – PP. – 9-30.
223. Pigozzi M.J. Quality education – a UNESCO perspective, 2004.

Приложение 1

Характеристика метапредметных подходов

	Научная школа Ю.В. Громыко	Научная школа А.В. Хуторского	Научная школа А.Г. Асмолова
Время создания	с 1998 г.	с 1993 г.	2008 г.
Истоки	Теория развивающего обучения В.В. Давыдова; Московский методологический кружок: объединение теоретико-методологических представлений о мышлении и деятельности; П.Г. Щедровицкий: проект мыследеятельностной педагогики. В основе – мышление, коммуникация и действие; связывают их процессы понимания и рефлексии.	Идеи Сократа, Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева, Н.Ф. Федорова, П.А. Флоренского: о скрытых возможностях человека и образовании как средстве реализации этих возможностей; использование базовых культурных понятий.	Психологическая теория деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев) и теория учебной деятельности (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), системно-деятельностный подход (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, Л.С. Выготский, Л.В. Занков и др.) В основе – межпредметные понятия и УУД
Ключевой подход к реализации идеи	Развитие личности ученика на основе мыследеятельностной интеграции учебного материала	Принцип человекообразности	Развитие личности ученика на основе освоения универсальных способов познания мира
Цель введения	Научить детей мыслить, решить проблему разобщенности учебных предметов	Обеспечить самореализацию ученика через метапредметную деятельность	Обеспечить развитие способности ученика к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта
Подход	Психологический	Педагогический	Психологический
Содержание метапредметов	Метапредметное: уход от предметов, образование метапредметов – знак, знание, проблема, задача.	Метапредметное: выход, но не уход от предметов – числа (связь с математикой), буквы – с русским языком и литературой, культура – с культурологией, мироведение – с философией.	Межпредметное содержание

Определение метапредметов	Метапредметы – это определенный взгляд на интегративность и на то, как она может выстраиваться в соответствии с двумя позициями: – материал переорганизуется в соответствии с логикой развития какой-то конкретной организованности (знания, знака, проблемы, задачи), которая надпредметна и носит универсальный характер; – обычный учебный материал переорганизуется в соответствии с логикой формирования определенных способностей, позволяющих работать с той или иной организованностью. Метапредмет – это новая образовательная форма, которая выстраивается поверх традиционных учебных предметов, это учебный предмет нового типа, в основе которого лежит мыследеятельностный тип интеграции учебного материала	Метапредмет – это не особый, деятельностный «срез» предмета, но именно основосоздающая часть предмета. Такая основа связана с понятием «фундаментальный образовательный объект». Метапредмет – это то, что стоит за предметом или за несколькими предметами, находится в их основе и одновременно в корневой связи с ними.	Понятие метапредмета отсутствует; метапредметные результаты – это образовательные результаты, «включающие освоенные обучающимися межпредметные понятия и УУД (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности».
Отношение к предметному содержанию образования	Соединяет в себе идею предметности и одновременно надпредметности, идею рефлексивности по отношению к предметности.	Формирование метапредметности не может быть оторвано от предметности, характеризуется выходом за предметы, но не уход от них.	Формирование метапредметности не может быть оторвано от предметности, характеризуется выходом за предметы, но не уход от них.
Основные характеристики	- Промысливание (а не запоминание) важнейших понятий учебного предмета; - переоткрытие процесса	- Выделение в содержании образования фундаментальных образовательных объектов,	Освоение универсальных способов действий

	возникновения того или иного знания одного учебного предмета; - использование способа переоткрывания знания на разном учебном материале.	метапредметных первосмыслов. - в основе фундаментальные образовательные предметы, которые могут входить в обычные учебные курсы в виде метапредметной темы или раздела. - обеспечение метапредметной деятельности.	
Процессуальная основа	Процесс познания, освоение самой структуры знания, независимо от его предметной специфики, мыследеятельность	1. Деятельность, связанная с познанием фундаментальных образовательных предметов, направленная на решение фундаментальных проблем. 2. деятельность, стоящая «за» конкретными учебными предметами – целеполагание, планирование, проблематизация, рефлексия и т.д. 3. «переоткрытие культурно-исторической продукции».	Универсальные учебные действия

Приложение 2

Определение уровня готовности учителей-предметников основной школы к работе с учебными текстами в условиях метапредметности

1. Теоретический компонент готовности		
№	Показатели (критерии)	Да / Нет
1.	Знание общих педагогических принципов работы с учебным текстом	
2.	Знание общих педагогических принципов формирования метапредметных образовательных результатов	
3.	Знание психолого-педагогических основ организации работы учащихся с учебным текстом при формировании метапредметных образовательных результатов	
4.	Знание уровня сформированности у учащихся умений работать с учебным текстом	
5.	Знание уровня сформированности у учащихся метапредметных образовательных результатов	
6.	Понимание места и роли учителя в формировании метапредметных образовательных результатов у учащихся в работе с учебным текстом	
7.	Получение теоретических знаний по работе с учебным текстом на курсах повышения квалификации, педагогических советах, путем самообразования	
2. Технологический компонент готовности		
1.	Осуществление попытки выйти на метапредметный уровень, постановка задач метапредметного содержания	
2.	Владение последовательностью действий, которые необходимы при работе с учебным текстом	
3.	Умение проектировать процесс работы с учебным текстом	
4.	Наличие опыта совместного с другими учителями-предметниками проектирования деятельности по работе с учебным текстом	
5.	Владение приемами формирования метапредметных образовательных результатов при помощи учебного текста	
6.	Владение способами переноса умений работать с учебным текстом с одного предмета на другой	
7.	Умение анализировать деятельность других учителей-предметников, сотрудничать с ними	
3. Ценностно-смысловой компонент готовности		
1.	Ценностное отношение к ученику	
2.	Ценностное отношение к формированию метапредметных образовательных результатов при помощи организации работы учащихся с учебным текстом	
3.	Потребность в личностном и профессиональном самосовершенствовании	
4.	Способность отказаться от стереотипов	
5.	Стремление к творческой педагогической деятельности	
6.	Независимость, самостоятельность суждений	
7.	Способность к сотрудничеству, диалогичность	

Лист наблюдения

реализации метапредметного потенциала учебного текста

	Критерии наблюдения (какие УУД формировались при помощи учебного текста)	В каком виде деятельности применялся метапредметный потенциал учебного текста	Примечания
1.	Регулятивные УУД		
	1. Формулирует цель.		
	2. Планирует пошаговые действия.		
	3. Составляет план последовательности действий.		
	4. Прогнозирует результат.		
	5. Контролирует действия.		
	6. Корректирует действия.		
	7. Оценивает работу.		
2.	Коммуникативные УУД		
	1. Выслушивает, принимает мнение других, сотрудничает.		
	2. Выстраивает монологическое высказывание.		
	3. Ведет диалог.		
	4. Задает вопросы.		
3.	Познавательные УУД		
3.1.	Общеучебные		
	1. Читает текст.		
	2. Работает с заголовком.		
	3. Определяет тему текста.		
	4. Определяет основную мысль текста.		
	5. Работает со словом, словосочетанием, предложением.		
	6. Работает с терминами.		
	7. Делит текст на части.		
	8. Составляет план.		
	9. Выделяет главную и второстепенную информацию.		
	10. Задает вопросы к тексту.		
	11. Перекодирует информацию.		
3.2.	Логические		
	1. Анализирует.		
	2. Синтезирует.		
	3. Сравнивает, классифицирует.		
	4. Устанавливает причинно-следственные связи.		
	5. Выстраивает логическую цепочку в рассуждении.		
	6. Доказывает.		
	7. Выдвигает гипотезы и обосновывает их.		
3.3.	Постановки и решения проблем		
	1. Формулирует проблемы.		
	2. Предлагает способы решения проблемы.		

Самооценка умений школьников работать с учебным текстом

Были предложены следующие вопросы:

1. Умею ли я озаглавливать текст?
2. Умею ли я определять тему текста?
3. Умею ли я определять главную мысль текста (идею)?
4. Всегда ли я понимаю в текстах значения всех слов, словосочетаний (понятий)?
5. Могу ли я делить текст на части?
6. Могу ли я составить простой план?
7. Могу ли я составить сложный план?
8. Смогу ли я отличить в тексте главную информацию от второстепенной?
9. Умею ли я задавать вопросы к тексту?
10. Умею ли я переводить информацию, полученную из текста в таблицу, диаграмму, схему и т.д.?

АНКЕТА

Определение отношения учащихся 5 классов к работе с учебными текстами

Ребята!

Мы просим вас искренне ответить на следующие вопросы. Эти ответы помогут сделать так, чтобы на уроках в школе вам стало интереснее учиться.

Спасибо за ваше участие!

1. Как вы думаете, зачем нужны тексты учебника?
2. Как вы думаете, зачем нужно уметь работать с текстом?
3. Как вы думаете, что можно делать с учебным текстом?
4. Интересно ли вам работать с учебными текстами? __да – не очень – нет
5. Какие задания к тексту вам нравится выполнять?
6. Какие задания вам кажутся неинтересными?
7. Чему вы учитесь, работая с текстами?
8. Чему вы хотите научиться, работая с текстом?

Комплексное задание по изучению сформированности метапредметных умений у учащихся 5 классов при работе с текстами

(Долгова О.В. Чтение. Диагностика читательской компетентности. 5 класс. Тестовые материалы. – М.: Интеллект-Центр, 2013)

Прочитай текст и выполни задания А1-А7, В1, В2, С1-С3.

Когда заходит разговор о сумчатых животных, сразу же вспоминают австралийского кенгуру. А между тем Австралия и остров Тасмания – родина целого ряда сумчатых животных, одно из которых – дьявол сумчатый тасманийский. Это самый крупный из современных сумчатых хищников.

Дьявол – плотное приземистое животное размером с небольшую собаку, однако тяжелым телосложением и темной окраской больше напоминающее миниатюрного медведя. Длина его тела 50-80 см, хвоста – 23-30 см. Размеры тела зависят от возраста, места обитания и питания. Самец весит до 12 кг при высоте в плечах до 30 см. Голова у дьявола крупная, с притуплённой мордой. Уши небольшие, розовые. Шерсть коротка, чёрного цвета; на груди и под хвостом – белые полулунные пятна. Хвост короткий и толстый, покрытый длинными волосами. У дьявола очень сильные челюсти с острыми, крупными зубами, способными перекусывать и дробить кости. Сила укуса сумчатого дьявола – самая высокая среди животных, по силе укуса превосходит даже льва. Лапы у дьявола сильные, невысокие, с крупными когтями; передние лапы чуть длиннее задних, что не характерно для сумчатых. Обычно сумчатый дьявол медлителен и неуклюж, но в экстренных ситуациях переходит на галоп, развивая скорость до 13 км/ч.

Активно это животное ночью, днём укрывается в густом кустарнике, в пустых норах, под стволами упавших деревьев, где устраивает гнездо из коры, листьев и травы. Сумчатого дьявола иногда можно встретить днём, когда он принимает солнечные ванны. Дьяволы имеют определенные «владения», которые обходят по ночам в поисках добычи. Их площадь составляет от 8 до 20 км². Очень прожорливый (его суточная норма пищи равна 15 % от веса тела, т.е. около 2 кг), сумчатый дьявол питается мелкими и средними животными и птицами, а также насекомыми, змеями, съедобными корнями и клубнями растений. Имея развитое обоняние, он находит и пожирает мёртвых животных, причём предпочитает уже тухлое и червивое мясо. Как падальщики, сумчатые дьяволы снижают опасность заражения овец мясными мухами, так как убирают падаль, в которой развиваются личинки.

Тасманийские дьяволы ведут одиночный образ жизни; собираются вместе только при поедании крупной добычи. Трапеза сопровождается громким шумом, слышимым на несколько километров. Сумчатый дьявол издаёт разнообразные устрашающие звуки: от монотонного рычания и глухого «покашливания» до жутких пронзительных криков. Сумчатые дьяволы весьма агрессивны, однако привычка широко раскрывать пасть у них является не способом устрашения и агрессии, а, скорее, признаком неуверенности. Они очень чистоплотны, без конца вылизывают себя и приглаживают, обожают купаться и греться на солнце. Сумка у

самки состоит из подковообразной складки кожи на брюхе. Во второй половине сентября можно уже видеть маленькое тельце или хвост, торчащие из сумки, и самка начинает готовить гнездо. При рождении вес тела детёныша составляет четверть грамма. Развиваются молодые сумчатые дьяволы довольно быстро: к 90-му дню они полностью покрываются шерстью, и у них открываются глаза. К этому времени детёныши достигают веса 200 г и покидают сумку, но мать кормит их до полугода. Детёныши хорошо лазают по деревьям. Взрослые лазают хуже, но всё же они могут карабкаться по наклонным стволам и легко удерживаются на ветвях. Дьяволы хорошо плавают, легко переплывают реки.

Долгое время считалось, что приручить дьявола невозможно. Действительно, когда его ловят, он отчаянно защищается, кусается. Помещённый в клетку, поначалу старается убежать: бывали случаи, когда дьяволы выворачивали зубами прутья решётки. Однако доброе отношение ценят все. Выращенные в неволе, дьяволы становятся совершенно ручными, резвыми и привязчивыми. Даже взрослые пойманные звери становятся вскоре настолько ручными, что их можно гладить.

В настоящее время сумчатый дьявол водится только на острове Тасмания. Европейские поселенцы безжалостно истребляли сумчатых дьяволов, поскольку те разоряли курятники. В результате по мере освоения острова сумчатый дьявол отступал всё дальше и неосвоенные лесные и горные районы Тасмании, и его численность неуклонно сокращалась, пока в 1941 году охота на него не была официально запрещена. Сейчас тасманийские дьяволы обычны в центральных, северных и западных частях острова на территориях, отведённых под овечьи пастбища, а также в национальных парках Тасмании.

Выполняя задания А1-А7, обведи номер правильного ответа, а затем запиши его в бланк тестирования. При выполнении заданий В1 и В2 сначала запиши ответ в указанном месте в тесте, а затем в бланке тестирования.

А 1. Ты прочитал текст, в котором говорится о том,

1. где сейчас можно встретить сумчатого дьявола
2. как можно приручить тасманийского дьявола
3. каковы облик и образ жизни сумчатого дьявола
4. почему поселенцы истребляли сумчатого дьявола

А 2. Автор написал этот текст, чтобы все поняли, что

1. тасманийский дьявол – очень интересное, необычное животное
2. тасманийский дьявол – самый крупный из всех современных хищников
3. обычно медленно передвигающийся, дьявол может переходить на галоп
4. охота на сумчатого дьявола была запрещена только в 1941 году

А 3. Теперь ты знаешь, что

1. хвост сумчатого дьявола покрыт короткой шерстью

2. тасманийский дьявол очень боится воды
3. белые пятна на груди дьявола имеют форму месяца
4. дьяволы ведут групповой образ жизни

А 4. Прочитав этот текст, ты узнал, что

1. по физической силе дьявол превосходит даже льва
2. все дьяволы очень хорошо лазают по деревьям
3. дьявола можно увидеть только в ночное время
4. к 3-м месяцам детёныши дьявола обрастают шерстью

А 5. После чтения текста стало понятно, что сумчатые дьяволы

1. сооружают гнёзда из травы и листьев на ветках деревьев
2. отличаются от других сумчатых животных строением лап
3. водятся на всех материках и островах нашей планеты
4. держат детёнышей в сумке, находящейся у них на спине

А 6. Какие из утверждений соответствуют содержанию текста? Обведи кружочком соответствующие буквы.

Сумчатого дьявола считают очень прожорливым, потому что

А) площадь «владений», которые дьявол обходит в поисках добычи, составляет от 8 до 20 км²

Б) он питается самой разнообразной пищей и за сутки способен употребить почти 2 кг пищи

Укажи верный ответ.

1. верно только А
2. верно только Б
3. оба утверждения верны
4. оба утверждения неверны

А 7. Если ты захочешь узнать побольше о сумчатых дьяволах, их повадках, какую книгу ты возьмёшь в библиотеке?

1. Советы юному натуралисту
2. Ребятам о зверятах
3. Энциклопедия животного мира
4. Животный мир степей

В 1. Расположи перечисленные пункты в такой последовательности, чтобы получился план к тексту.

А. Образ жизни и размножение дьяволов.

Б. возможности приручения дьяволов.

- В. Внешний вид и особенности сумчатого дьявола.
 Г. Места обитания сумчатого дьявола.
 Д. Дьявол – одно из сумчатых животных.
 Е. Особенности питания сумчатого дьявола.

Запиши в таблицу буквы плана в нужной последовательности.

1	2	3	4	5	6

В 2. Тебе встретились слова, которые употребляются нечасто, но их значение при чтении текста вполне понятно. Для каждого слова из первого абзаца найди верное толкование его значения из второго столбца, обозначенное буквой.

Слова	Толкование слов
1) Падалыщик 2) Трапеза	А) охотник, опускающийся на свою добычу резким движением вниз Б) прием пищи, еда В) тот, кто питается падалью – трупами птиц и животных Г) специальная приставная лестница

Запиши в таблицу каждую выбранную букву под номером слова.

1	2

Ответы на задания С1, С2, С3 запиши на отдельном подписанном листе, указав сначала номер задания С1 и т.д.

С 1. В тексте есть сведения о сумчатом дьяволе. Заполни, пользуясь ими, без пропусков табличку, внося в нее необходимые заголовки или сведения.

	Длина тела		Высота в плечах		Вес новорождённого детеныша
До 12 кг		20-20 см		13 км/ч	

С 2. Как ты думаешь, почему европейские поселенцы в Тасмании дали этому животному название «дьявол»? Приведи две причины.

С 3. Как ты думаешь, есть ли от сумчатого дьявола какая-либо польза для человека? Почему?

**Перечень проверяемых УУД в региональной работе
(в октябре 2017 года в 5 классах школ Санкт-Петербурга)**

В работе проверялась сформированность следующих универсальных учебных действий:

Регулятивные: Р1. Планирование – составление плана и последовательности действий; Р2. Контроль (сличение результата с эталоном) и оценка результатов работы; Р3. Коррекция – внесение необходимых дополнений и коррективов в план и способ действия.

Познавательные: П1. Поиск и выделение необходимой информации; П2. Смысловое чтение – определение основной и второстепенной информации; П3. Моделирование с выделением существенных характеристик объекта и преобразование модели; П4. Анализ объектов (выделение существенных и несущественных признаков) и синтез (составление целого из частей); П5. Группировка (классификация) объектов; П6. Установление причинно-следственных связей.

Коммуникативные: К1. Постановка вопросов при работе с информацией; К2. Умение выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации.

**Структура образовательной программы повышения квалификации
учителей-предметников основной школы по работе с учебными текстами в
контексте метапредметного обучения учащихся**

Блок	Занятие	Основное содержание
I. Социально-педагогические ценности метапредметного образования.	1. Метапредметность – особенность, требование, сущность современного образовательного процесса.	1. Метапредметность в контексте анализа основных документов (международных и российских), заявленные в них требования. 2. Особенности метапредметного образования. 3. Сущность метапредметного подхода. Метапредметное образование, его социально-педагогические ценности.
II. Содержание метапредметного образования	2. Метапредметность как результат образования.	1. Понятие «метапредметность». 2. Основные признаки метапредметности. 3. Современный урок с точки зрения метапредметного подхода. 4. Понятие «метапредметный образовательный результат», его определение. 5. Структура формирования метапредметного образовательного результата.
	3. Учебный текст как компонент учебного содержания в метапредметном образовании.	1. Понятие «учебный текст» в практике современного образования. 2. Признаки метапредметного потенциала в учебном тексте. 3. Характеристики учебного текста (инвариантные и метахарактеристики).
	4. Идея двойного дидактического резонанса в организации работы с учебным текстом по актуализации его метапредметного потенциала.	1. Понятие о дидактическом резонансе. 2. Реализация идеи двойного дидактического резонанса в учебном процессе как механизма, способствующего формированию метапредметных образовательных результатов при помощи учебного текста.
III. Процесс организации работы учащихся с учебными текстами с целью формирования метапредметных образовательных результатов.	5. Основы процесса организации работы учащихся с учебными текстами с целью формирования метапредметных образовательных результатов.	1. Выделение в учебном тексте основных структурных элементов (заголовок, тема, основная мысль; слово, словосочетание, предложение; термин; деление текста на части; составление плана; выделение главной и второстепенной информации; вопросы к тексту; перекодирование информации), при помощи которых можно формировать метапредметные образовательные результаты.

		2. Соотнесение элементов учебного текста с формируемыми универсальными учебными действиями.
	6. Организация работы учащихся с учебным текстом: формирование познавательных УУД.	1. Организация работы с учебным текстом, направленной на формирование общеучебных познавательных УУД (освоение приемов) (чтение текста, работа с заголовком, определение темы текста, определение основной мысли текста, работа со словом, словосочетанием, предложением, работа с терминами, деление текста на части, составление плана, выделение главной и второстепенной информации, вопросы к тексту, перекодирование информации). 2. Организация работы с учебным текстом, направленной на формирование логических познавательных УУД (анализ, синтез, сравнение, классификация, причинно-следственные связи, логическая цепочка, доказательство, гипотеза и ее обоснование) 3. Организация работы с учебным текстом, направленной на формирование познавательных УУД постановки и решения проблем (освоение приемов) (формулирование проблемы, предложение способов решения проблемы).
	7. Организация работы с учебным текстом: формирование коммуникативных УУД.	Организация работы с учебным текстом, направленной на формирование коммуникативных УУД (освоение приемов) (выслушивание, принятие мнений других, сотрудничество, выстраивание монологического высказывания, ведение диалога, постановка вопросов).
	8. Организация работы с учебным текстом: формирование регулятивных УУД.	Организация работы с учебным текстом, направленной на формирование регулятивных УУД (освоение приемов) (формулирование цели, планирование пошаговых действий, составление плана последовательности действий, прогнозирование результата, контроль своих действий, коррекция своих действий, оценивание работы).
IV. Оценивание сформированности метапредметных образовательных результатов	9. Разработка диагностического инструментария.	Конкретизация критериев и показателей реализации потенциала учебного текста в достижении метапредметных образовательных результатов учащимися основной школы

Маврикийский попугай (предметный текст)

Маврикийский кольчатый попугай, или маврикийский ожереловый попугай (*Psittacula echo*) — птица семейства попугаевых. Длина тела 35-42 см. Вес: самец — 150, самка — 170 г. Окраска оперения изумрудно-зеленая. Вокруг шеи у самцов проходит узкое розово-красное кольцо, откуда и название «ожереловый» (у самок «ожерелья» нет). Молодые птицы окрашены тускло, окончательную окраску приобретают после 2 лет.

Половые отличия: у самца верхняя часть клюва красно-оранжевая, подклювье черное; вокруг шеи находятся розовато-красное «ожерелье». У самок весь клюв черный.

Обитает на острове Маврикий. Ранее был распространен также на острове Реюньон, но там уже вымер.

Гнездится преимущественно в дуплах старых деревьев.

Единственный сохранившийся вид ожереловых попугаев, из населявших южные острова Индийского океана близ Мадагаскара. Уничтожение лесов и хищничество со стороны яванских макаков и черных крыс быстро сократили популяцию этого вида до критического уровня.

В начале 1980-х, эти попугаи почти вымерли. В 1986 году менее 10 птиц существовали в природе, и только 3 из них самки. Были предприняты попытки спасти вид.

Занесен в международную Красную книгу. (<https://ptichka.net/>)

Мухоловка (предметный текст)

Описание. Общая длина 135-145 мм, длина крыла самцов 49,0-58,0, самок 50,5-56,3 мм, масса тела самцов в среднем 14,6 г, самок — 13,4 г.

Песня — длинная громкая переливчатая трель, состоящая как из мелодичных флейтового характера строк, так и из скрежещающих звуков. Позывка — быстрый посвист.

У взрослого самца в свежем перье окраска горла, области зоба и верхней части груди варьирует от желто-оранжевой до ярко-оранжевой у старых птиц. На груди и боках тела этот цвет светлеет и переходит в светло-желтый. Брюшко и нижние кроющие хвоста белые. От лба и далее над глазом к затылку тянется широкая желтая бровь. Верхняя часть и бока головы, затылок и верхняя часть спины черные. Черный цвет с боков шеи заходит на бока груди. Маховые, рулевые, а также большая часть верхних кроющих крыла черные. Ноги бурые. Радужина глаза темно-коричневая.

Взрослая самка сверху от зеленовато-оливкового цвета до оливково-серого. Надхвостье такое же, но к верхним кроющим хвоста появляется примесь ржавчато-рыжего. Рулевые темно-роговые. Маховые и верхние кроющие крыла бурые. Первые по краю наружных опахал имеют оливково-охристые канты, вторые — каемки и вершины такого же цвета. Нижняя часть тела белая с

серовато-оливковым налетом и слабым серым чешуйчатым рисунком. Клюв темно-розового цвета.

Молодые в гнездовом наряде сверху коричнево-оливковые со светло-охристыми большими пятнами на перьях и черно-бурыми узкими окантовками по краю опахал. Надхвостье со значительной примесью охристо-рыжего. Рулевые ржавчато-коричневые. Маховые и верхние кроющие крыла бурые со светло-охристыми кантами и каемками на наружных опахалах, а для последних – и на вершинах. Горло, зоб и верхняя часть груди бледно-охристые со слабым бурым волнистым рисунком. Брюшко и нижние кроющие хвоста белые.

Хозяйственное значение: уничтожает многих насекомых-вредителей леса, а также переносчиков возбудителей некоторых заболеваний человека и животных. (<http://onbird.ru/>)

Эхо, Нарцисс (метапредметный текст)

Однажды Эхо гуляла по дубравам и встретила заблудившегося прекрасного юношу. Когда он родился, странное предсказание дал ему прорицатель Тиресий. Он предрек, что младенец счастливо проживет до старости, если не увидит своего лица. Повзрослел Нарцисс (таким было его имя) и превратился в юношу удивительной красоты. Все смертные девушки, все лесные нимфы были влюблены в него. Но никому не отвечал холодных красавец взаимностью. Полюбила прекрасного юношу и увидевшая его Эхо. Но и ее любовь отверг холодный Нарцисс, и удалилась прочь опечаленная нимфа.

Так, постепенно тая от неразделенной любви, исчезла Эхо, и остался от нее лишь голос. А нимфы, узнав, что случилось с их подружкой, взмолились богам с просьбой наказать Нарцисса. И покарала его богиня возмездия – Немезида. Раз Нарцисс подошел к источнику. Ни зверь, ни птица, ни человек не нарушали его прозрачных вод. Хотел утолить жажду Нарцисс, нагнулся к воде, и тут сбылось пророчество Тиресия. Увидел Нарцисс свое отражение в воде и влюбился в него.

Воду пьет он, а меж тем – захвачен лица красотой.

Любит без плоти мечту и призрак за плоть принимает.

Сам он собой поражен, над водою застыл неподвижен

...глядит он на очи свои, - созвездье двойное, -

Вакха достойные зрит, Аполлона достойные кудри;

Щеки без пуха еще, и шею кости слоновой,

Прелесть губ и в лице белоснежностью слитый румянец. (Ов. Мет., кн.3)

Когда понял Нарцисс, что влюбился в свое отражение, стал он чахнуть от безнадежного чувства, и в конце концов превратился в красивый, но холодный желтый цветок – нарцисс.

В Индийском океана к востоку от Мадагаскара лежат три острова, которые называются Маскаренскими. Один из них – остров Маврикий. На нем живет попугай, который естественно называется маврикийским попугаем, а по латыни – *Psittacula echo*. Известно об этой редкой птице – тезке несчастной

нимфы Эхо – немного. Это незаметная птица, которая большую часть дня проводит, сидя на вершинах деревьев. В полете эти попугаи переговариваются, издавая протяжное «аак-аак». Практически ничего не известно о гнездовании этого вида. Лишь однажды в 1876 году в дупле дерева было найдено гнездо маврикийского попугая с полной кладкой – двумя белыми яйцами.

Небольшая птичка – японская желтоспинная мухоловка (*Muscicapa parvissima*) – встречается на Сахалине, Южных Курилах, в восточном Китае и Японии. Грудь и спина мухоловки окрашена в насыщенно-желтый, «нарциссовый» цвет. Птица гнездится на различных типах леса. Наибольшая численность этого вида отмечена по долинам рек, в зарослях ольхи, ивы, бузины, клена, амурского бархата, тополя и осины. Весной сначала появляются самцы. Яркие, как цветы одуванчика, птицы перепархивают в прозрачном лесу. С появлением самок начинается строительство гнезд. В августе – октябре желтоспинные мухоловки мигрируют на юг. (п В.Г., Алексеев В.Н. Лучезарный Аполлон. Птицы, бабочки и мифы: Кн. для чтения в школе и дома. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 304 с.)

Дополнительный текст для урока математики по тема уроке «Длина линии»

Самыми древними единицами были субъективные единицы. Так, например, моряки измеряли путь трубками, т. е. расстоянием, которое проходит судно за время, пока моряк выкурит трубку. В Испании похожей единицей была сигара, в Японии – лошадиный башмак, т. е. путь, который проходила лошадь, пока не износится привязанная к ее копытам соломенная подошва, заменявшая подкову.

В программе Олимпийских игр Древней Эллады был бег на стадию. Установлено, что греческая стадия (или стадий) это длина стадиона в Олимпии – 192,27 м. Стадий равняется расстоянию, которое проходит человек спокойным шагом за время от появления первого луча солнца, при его восходе, до момента, когда диск солнца целиком окажется над горизонтом. Это время приблизительно равно двум минутам ...

Стадий, как единица измерения расстояний, был и у римлян (185 см), и у вавилонян (около 195 см), и у египтян (195 см).

В Сибири в стародавние времена употреблялась мера расстояний – бука. Это расстояние, на котором человек перестает видеть раздельно рога быка.

У многих народов для определения расстояния использовалась единица длины стрела – дальность полета стрелы. Наши выражения “не подпускать на ружейный выстрел”, позднее “на пушечный выстрел” – напоминают о подобных единицах длины.

Древние римляне расстояния измеряли шагами или двойными шагами (шаг левой ногой, шаг правой). Тысяча двойных шагов составляла милю (лат. “милле” – тысяча).

Длину веревки или ткани неудобно измерять шагами или стадиями. Для этого оказались пригодными встречающиеся у многих народов единицы, отождествляемые с названиями частей человеческого тела. Локоть – расстояние от конца пальцев до локтевого сустава (рис.1).



Рис.1



Рис.2

Мерой длины для тканей, веревок и т.п. наматывающихся материалов у многих народов был двойной локоть. Этой мерой мы и сейчас пользуемся для приблизительной оценки длины (рис.2)...

На Руси долгое время в качестве единицы длины использовали аршин (примерно 71 см). Эта мера возникла при торговле с восточными странами (перс, “арш” – локоть). Многочисленные выражения: “Словно аршин проглотил”, “Мерить на свой аршин” и другие – свидетельствуют о ее распространении.

Для измерения меньших длин применяли пядь – расстояние между концами расставленных большого и указательного пальцев.

Пядь или, как ее еще называли, четверть (18 см) составляла $1/4$ аршина, а $1/16$ аршина равнялся вершок (4,4 см).

Очень распространенной единицей длины была сажень. Впервые упоминание о ней встречается в XI в. С 1554 г. сажень устанавливают равной 3 аршинам (2,13 м) и она получает название царской (или орленой, печатной) в отличие от произвольных – маховой и косой. Маховая сажень – размах рук – равна примерно 2,5 аршинам. Рыбак, который показывает, какую большую рыбу он упустил, демонстрирует нам маховую (рис. 3).



Рис. 3

Косая сажень – расстояние от конца вытянутой вверх правой руки до носка левой ноги, она примерно равна 3,25 аршинам (рис. 4).



Рис. 4

Вспомним, как в сказках о великанах: “Косая сажень в плечах”. Удивительно совпадение древнеримской меры длины – “архитектурной трости” и древнерусской косой сажени: 248 см. Имеется в виду сажень “с ноги на руку косая, от земли и до земли”. Эту сажень определяли длиной веревки, один конец которой прижимался ногой к земле, а другой перекидывался через согнутую в локте руку стоящего человека и опускался снова до земли.

При сложении упомянутой выше косой сажени вчетверо получаем “литовский локоть” (62 см).

Приложение 11**Текст для урока физики «Испарение веществ»**

Скорость испарения вещества зависит от скорости движения воздуха у поверхности испаряющегося тела. Дело в том, что молекула, покинувшая жидкость, попадает в пространство, заполненное другими молекулами, которые взаимодействуя с ней, могут ударив, вернуть ее в жидкость. Например, если жидкость поместить в закрытый сосуд, то через некоторое время число вылетевших из нее молекул будет равно числу молекул, вернувшихся в жидкость. Масса испаряющейся жидкости в этом сосуде не изменится. А в жидкость, находящуюся в открытом сосуде, многие молекулы не вернуться, так как они рассеиваются в воздухе, а если воздух над поверхностью жидкости будет двигаться, то большинство молекул будет отнесено от ее поверхности. Снег тоже испаряется, а во время метели он испаряется особенно интенсивно; если бы метель свирепствовала месяц, она испарила бы 2-3 м снежного покрова. Сильный ветер способствует образованию лавин в горах. Так как снег является хорошим теплоизолятором, то температура в его верхних слоях может быть низкой, но чем глубже, тем снег теплее. При больших снегопадах защищенная снегом от мороза земля начинает оттаивать, часть влаги испаряется и поднимается вверх из теплых зон в холодные, туда, где давление меньше. Поэтому внизу снег становится рыхлым, а в верхних слоях более плотным, тяжелым. При сильном ветре, проносящемся над снежной поверхностью, испарение происходит быстрее. Кроме того, в этом случае давление над поверхностью снега уменьшается, поэтому водяные пары буквально высасываются из снежной толщи, что также увеличивает скорость испарения. Все это приводит к тому, что внизу образуется рыхлый, слабо связанный с почвой слой снега. Поэтому на склонах гор иногда тысячетонные массы снега как будто висят на тонкой ниточке, словно подрезанные огромным ножом. Достаточно незначительного толчка, как это неустойчивое равновесие нарушается и снег мощной лавиной обрушивается вниз. Стремительный снежный поток как бритвой срезает деревья, стальные рельсы, в мелкую крошку перемалывает каменные постройки. Огромные массы снега гонят перед собой мощную воздушную волну, которая обладает большой разрушительной силой. В нашей стране лавины сходят в горах Кавказа, на Урале. Будьте осторожны в горах. (https://www.eduspb.com/public/books/nauch_pop_uch)

Комплексное задание по изучение сформированности метапредметных умений у учащихся 5 классов при работе с текстами (на этапе контрольного эксперимента)

(Долгова О.В. Чтение. Диагностика читательской компетентности. 5 класс. Тестовые материалы. – М.: Интеллект-Центр, 2013)

Прочитай текст и выполни задания А1-А7, В1, В2, С1-С3.

Когда в тихий ясный июньский полдень от слабого дуновения ветерка колышутся голубые и лиловые головки колокольчиков, чудится, что плывёт над цветочным ковром тихий, серебристый звон – это колокольчики называют дивный гимн молодому лету. По поверьям кельтов, колокольчик не только красивый цветок, но и оберег для людей, рождённых с 1 по 11 июня. Его надо сорвать, засушить и всегда носить с собой, тогда он защитит от бед и сглаза. А люди, рождённые под знаком колокольчика, умны и надёжны. В стародавние времена с помощью этих цветков люди передавали друг другу информацию. Так, древние греки, даря кому-либо колокольчик, упрекали того в болтливости, а на Востоке по числу его лепестков уточняли час свидания. Колокольчики издавна любили и на Руси, давая им ласковые прозвища: голубки, синельки, балаболки, котелочки, звонцы. Существует поверье, что один раз в году – в ночь на Ивана Купалу – можно услышать тихий перезвон колокольчиков. Колокольчики напоминают нам об изобретении церковных колоколов. Предание гласит, что святому Павлину во сне явился ангел с золотыми колокольчиками, издававшими дивные звуки, а полевые цветы колокольчики подсказали ему форму колоколов, которые стали использоваться при богослужении.

Колокольчики знают все. Но не всем известно, сколько существует разных видов этих прелестных цветов. А их около 300! В естественных условиях колокольчик встречается на Кавказе, в Сибири, Средней и Передней Азии, в Европе, в Северной Америке. На территории России и соседних стран насчитывается около 150 видов, в европейской части России – до 15. Места обитания колокольчиков разнообразны: им доступны луга, леса, степи, встречаются они на пустынных и скальных участках, в альпийских поясах гор. Одни колокольчики любят солнечные места, другие тенистые, но всех их объединяет одно – трогательное очарование. На протяжении тысячелетий люди не только любовались колокольчиками на природе, они пересаживали их в свои сады, отбирая самые лучшие. Например, в Европе сначала в моде были крупноцветковые высокорослые. Потом, когда вспыхнул интерес к высокогорным растениям, в садах стали появляться альпинарии, воссоздающие горный пейзаж с альпийскими растениями, в том числе колокольчиками. А научное описание этих цветов появилось только в середине XVIII века, и сделано оно было шведским учёным Карлом Линнеем.

Относится это растение к травам, чаще встречаются многолетние виды, реже двулетние и однолетние. Стебли у колокольчиков бывают простые или ветвистые,

длиной от 5 до 200 см. Листья очередные, иногда собраны в розетку. Цветки чаще объединены в метельчатые, кистевидные, колосовидные соцветия. Цветки пятилепестковые (кроме махровых сортов), колокольчатые, воронковидные, реже блюдцевидные или колесовидные. Разной может быть не только форма, но и размер цветков (от 1 до 8 см). Окраска чаще синяя, фиолетовая или голубая, но есть виды с розовыми, розово-сиреневыми, тёмно-красными, жёлтыми и белыми цветками.

Каждый колокольчик хорош по-своему. Вот колокольчик скученный: цветки будто тесно прижались друг к другу, скучились по 15-20 на одном стебле. Цветки тёмно-фиолетовые, днём в хорошую погоду они широко раскрыты, но едва соберётся дождь или начнёт темнеть, наглухо закрываются. У другого колокольчика самое характерное – листья, похожие на листья крапивы. Так его и называли – колокольчик крапиволистный. А у персикolistного колокольчика листья похожи на листья персика. Он вырастает высотой до 1 м. Репчатолистный колокольчик не только очень красив (цветки у него лазоревого цвета), не только высок (до 120 см), но он ещё и очень популярен среди шестиногих и восьминогих лесных обитателей. К ночи становится холодней в лесу, выпадает роса. Намокают крылышки у насекомых, мёрзнут они от ночной прохлады. Выручает их репчатолистный колокольчик. Он не закрывает свои цветки на ночь. Забираются насекомые в цветки колокольчика и проводят в них ночь, а в ненастную погоду и днём отсиживаются. Сухо им в цветке и тепло: в колокольчике температура на 3-4 градуса выше, чем на улице.

Колокольчики не только внешне привлекательны, но и полезны. Отвары, настои из колокольчика скученного применяют для полоскания горла при ангине и как примочку при головных болях, нарывах. Колокольчик персикolistный используют как обезболивающее при боли в желудке, он же, а также колокольчик жестковолосистый могут быть противовоспалительными средствами при нарывах и порезах. Колокольчик рапунцелевидный поможет при кровотечениях, заболеваниях голосовых связок, головной боли. В это трудно поверить, но колокольчики даже выращивают как съедобные растения. Знатоки утверждают, что у колокольчиков крапиволистного, молочнoцветкового, рапунцелевидного, персикolistного листья и молодые побеги содержат большое количество аскорбиновой кислоты и минеральных солей, а корни по вкусу напоминают шпинат. Их едят свежими в салатах, тушат, запекают, солят, кладут в зелёные щи.

С июня до сентября цветут на лугах и в садах колокольчики, радуя взоры, и все требуют к себе бережного отношения. Некоторые виды колокольчиков уже занесены в Красную книгу растений. Уж очень активно уничтожают их люди: собирают большие охапки, нередко вырывая с корнями. Не рвите дикорастущие колокольчики в букеты. Сорванные цветы моментально вянут, и оживить их в воде невозможно. Пусть лучше кажется нам, что плывёт над пёстрым ковром цветов серебристый тоненький перезвон... (По Ю. Дмитриеву)

Выполняя задания А1-А7, обведи номер правильного ответа, а затем запиши его в бланк тестирования. При выполнении заданий В1 и В2 сначала запиши ответ в указанном месте в тесте, а затем в бланке тестирования.

A1. Ты прочитал текст, в котором в основном говорится о том,

- 1) в каких местах нашей планеты растут колокольчики
- 2) каковы особенности разных видов колокольчиков и их применение
- 3) почему не следует собирать букеты из дикорастущих колокольчиков
- 4) как в древности относились к этому полевому цветку

A2. Автор написал этот текст, чтобы все поняли, что

- 1) научное описание колокольчиков было сделано Карлом Линнеем
- 2) форма церковного колокола подсказана святому Павлину формой полевого цветка
- 3) в европейской части России можно встретить 15 видов колокольчиков из 300 существующих
- 4) колокольчик – красивый и полезный цветок с древней историей

A3. Теперь ты знаешь, что

- 1) колокольчик растут только на полях, лугах и опушках лесов
- 2) все колокольчики предпочитают открытые, солнечные места
- 3) кельты считали засушенный колокольчик оберегом от бед и сглаза
- 4) съедобные листья и корни колокольчика используют только в салатах

A4. Прочитав текст, ты узнал, что

- 1) лепестки всех колокольчиков имеют голубой или лиловый цвет
- 2) высокорослые виды колокольчиков могут достигать 2 м в высоту
- 3) изначально в европейских садах были модны колокольчики с мелкими цветками
- 4) в листьях колокольчика скученного содержится много аскорбиновой кислоты

A5. После чтения текста стало понятно, что

- 1) по древним поверьям, тот, кто родился 20 июня, будет умным человеком и надёжным другом
- 2) период жизни всех видов колокольчиков – два года
- 3) названия многих разновидностей колокольчиков связаны с формой их листьев
- 4) при ветре колокольчики на полях издают тихий звон

A6. Какие из утверждений соответствуют содержанию текста? Обведи кружочком соответствующие буквы.

Репчатолистный колокольчик очень популярен у насекомых, потому что

- А) в нём они могут в любое время найти убежище от холода и сырости
- Б) его цветки имеют красивый лазоревый оттенок

Укажи верный ответ.

- 1) верно только А
- 2) верно только Б

- 3) оба утверждения верны
4) оба утверждения неверны

A7. Если ты захочешь узнать побольше о садовых видах колокольчиков, какую книгу ты возьмёшь в библиотеке?

- 1) Сборник «Легенды о цветах»
2) Толковый словарь
3) Справочник «Лекарственные растения»
4) Справочник юного цветовода

B1. Расположи перечисленные пункты в такой последовательности, чтобы получился план к тексту.

- A. Необходимость бережного отношения к цветку.
Б. Поверья и предания, связанные с колокольчиками.
B. Особенности некоторых видов колокольчиков.
Г. Применение колокольчиков в медицине.
Д. Размеры, формы и цвета разных видов колокольчиков.
E. Места произрастания и многообразие видов колокольчиков.

Запиши в таблицу буквы плана в нужной последовательности.

1	2	3	4	5	6

B2. Тебе встретились слова, которые употребляются нечасто, но их значение при чтении текста вполне понятно. Для каждого слова из первого столбца найди верное толкование его значения из второго столбца, обозначенное буквой.

Слова	Толкование слов
1) Кельт 2) Альпинарий	А) высокогорный альпийский луг, покрытый цветущими растениями Б) представитель древних индоевропейских племён, обитавших в Западной Европе B) национальная одежда шотландских горцев – кусок клетчатой ткани, обёрнутый вокруг талии наподобие юбки Г) искусственная горка из камней с небольшими участками земли между ними, на которых выращиваются горные растения

Запишите в таблицу каждую выбранную букву под номером слова.

1	2
---	---

--	--

Ответы на задания C1, C2 и C3 запиши на отдельном подписанном листе, указав сначала номер задания (C1 и т.д.).

C1. В тексте есть сведения об использовании колокольчиков в качестве лекарственных растений, одно из которых уже вписано в таблицу. Дополни таблицу, приведя 3 разных примера растения и излечиваемой им болезни (так, чтобы сведения в правом столбце не повторялись).

Разновидность колокольчика	Заболевание
1) Скученный	1) Головная боль
2)	2)
3)	3)
4)	4)

C2. Как ты думаешь, почему люди уже давно используют колокольчик в садоводстве как декоративное растение? Приведи 2 причины.

C3. Было ли тебе интересно читать этот текст? Объясни, почему.

Приложение 13**Комплексное задание на этапе констатирующего эксперимента**

Издавна Петербург имел два лика. Создавался величественный и торжественно-прекрасный город дворцов, музеев, театров, парков; рядом с ним жил город нищеты. Издавна к городу относились двояко: одни предрекали гибель, уничтожение, вспоминая, что на костях и крови был построен. Другие видели в нем воплощающуюся в действительность мечту Петра о новой России, сильной, уверенной в себе, гордой. Так возникал город контрастов, так нес он в себе надежду одних и горькие разочарования других. Лучшие писатели, литературоведы, деятели искусства, продолжая традицию Пушкина и внося в литературу свое видение города, на протяжении XIX века осмысливали тему Петербурга. Так возникли Петербург Н.В. Гоголя, Н.А. Некрасова, Ф.М. Достоевского.

ЗАДАНИЯ:

1. *Определите тему текста.*
2. *Определите основную мысль текста.*
3. *Озаглавьте текст в соответствии с темой.*
4. *Озаглавьте текст в соответствии с основной мыслью.*
5. *Работа со словом: определите лексическое значение слова «лик».*
6. *Работа с термином: определите значение термина «литературовед».*
7. *Разделите текст на части.*
8. *Составьте план текста.*
9. *Выделите главную и второстепенную информацию.*
10. *Задайте вопросы к тексту.*
11. *Перекодировать текстовую информацию (составьте таблицу).*

Комплексное задание на этапе контрольного эксперимента

«Из тьмы лесов, из топи блат» поднималась северная столица и на заре своего существования уже влекла к себе писателей, поэтов. Чем объяснить такой пристальный и неизменный интерес к городу? Может быть, тем, что город строился вопреки всякой градостроительной логике – на топких болотах, в гнилых, непроходимых местах, – как бы протестуя против законов природы и утверждаясь силой людской воли и провидением Петра I? Может быть, интерес литераторов подстегивался небывалыми темпами строительства, той стремительностью, с которой тысячи людей возводили дома, прочерчивали улицы, расчищали место для площадей города? А может быть, поэтов привлекало то необъяснимое обаяние, присутствие какой-то тайны, которая издавна сопровождала городу белых ночей? Как бы то ни было, но среди первых, кто посвятили городу восторженные строки, были Феофан Прокопович, Антиох Кантемир, Василий Тредиаковский. За великими поэтами последовали М.В. Ломоносов, А.П. Сумароков, И.Ф. Богданович, Г.Р. Державин, В.А. Жуковский, П.А. Вяземский – всех не перечислишь. И каждый из них находил свои слова, образы, чтобы, изумившись, воспеть, возвеличить новый, становящийся прекрасным город.

ЗАДАНИЯ:

1. Определите тему текста.
2. Определите основную мысль текста.
3. Озаглавьте текст в соответствии с темой.
4. Озаглавьте текст в соответствии с основной мыслью.
5. Работа со словом: определите лексическое значение слова «обаяние».
6. Работа с термином: определите значение термина «образ».
7. Разделите текст на части.
8. Составьте план текста.
9. Выделите главную и второстепенную информацию.
10. Задайте вопросы к тексту.
11. Перекодируйте текстовую информацию (составьте таблицу).