

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ВЛАДИМИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ АЛЕКСАНДРА ГРИГОРЬЕВИЧА И НИКОЛАЯ ГРИГОРЬЕВИЧА  
СТОЛЕТОВЫХ»

На правах рукописи

Беляева Екатерина Александровна

УЧЕБНОЕ ЗАДАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО  
ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ  
РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук, профессор  
Елена Николаевна Селиверстова

Владимир - 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

|                                                                                                                                                            |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....                                                                                                                                      | 3   |
| <b>ГЛАВА I.</b> Теоретические и эмпирические основы включения личностных результатов обучения в составе содержания образования.....                        | 18  |
| §1. Психологические предпосылки разработки подходов к описанию специфики личностных результатов обучения.....                                              | 18  |
| §2. Личностные результаты обучения в современной педагогической теории и школьной практике.....                                                            | 27  |
| §3. Учебное задание как средство достижения личностных результатов обучения.....                                                                           | 43  |
| Выводы по главе I .....                                                                                                                                    | 60  |
| <b>ГЛАВА II.</b> Опыт разработки и использования учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов школьников в процессе обучения..... | 65  |
| §1. Анализ содержания учебного материала школьных учебников с позиции их ориентации на достижение личностных результатов обучения .....                    | 65  |
| §2. Разработка фондов учебных заданий, обеспечивающих достижение личностных результатов обучения в процессе опытно-экспериментальной работы .....          | 75  |
| §3. Ход и результаты опытно-экспериментальной работы .....                                                                                                 | 85  |
| Выводы по главе II.....                                                                                                                                    | 115 |
| Заключение.....                                                                                                                                            | 117 |
| Список литературы.....                                                                                                                                     | 123 |
| Приложения.....                                                                                                                                            | 134 |

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В связи с переходом общеобразовательной школы на Федеральные государственные образовательные стандарты начального, основного и среднего (полного) общего образования особое внимание акцентируется на потребности формирования личностных результатов обучения. Следовательно, это означает, что свою значимость и актуальность приобретает вопрос о совершенствовании подходов к формированию такого содержания школьного образования, освоение которого обеспечивало бы формирование у школьников личностных результатов как их планируемых достижений.

Действительно, невзирая на то, что с поры принятия ФГОСов прошло немало времени, в педагогической деятельности сохраняются существенные объективные трудности, которые связаны с известным недопониманием того, каким образом должно быть обновлено содержание учебного материала, чтобы его использование учителем в учебном процессе привело к планомерному формированию у обучающихся личностных результатов.

Концепция Стандартов трактует личностные результаты как формирующуюся в образовательном процессе систему ценностных отношений: обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам. Наряду с этим конкретизируются представления о личностных результатах благодаря их группированию на три основные блока – самоопределение, смыслообразование и морально-этическая ориентация.

При этом под самоопределением Концепция ФГОСов понимает сформированность внутренней позиции обучающегося – принятие и освоение новой социальной роли обучающегося; становление основ российской гражданской идентичности личности как чувства гордости за свою Родину, народ, историю и осознание своей этнической принадлежности; развитие самоуважения и способности адекватно оценивать себя и свои достижения, видеть сильные и слабые стороны своей личности.

В качестве смыслообразования Концепция рассматривает поиск и установление личностного смысла («значения для себя») учения обучающимися на основе устойчивой системы учебно-познавательных и социальных мотивов; понимания границ того, «что я знаю», и того, «что я не знаю», «незнания» и стремления к преодолению этого разрыва.

Содержание морально-этической ориентации представлено в Концепции как знание основных моральных норм и ориентация на их выполнение на основе понимания их социальной необходимости; способность к моральной децентрации – учёту позиций, мотивов и интересов участников моральной дилеммы при её разрешении; развитие этических чувств – стыда, вины, совести как регуляторов морального поведения.

Вместе с тем существенно, что в тексте Стандарта основного общего образования представление о личностных результатах отражено в категориях качеств личности. К примеру, особо подчеркивается направленность современного образования на формирование готовности и способности обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме. Отметим, что традиционно описанные личностные качества и характеристики были предметом внимания теории и методики воспитания, а в педагогической практике определяли целевые ориентиры не обучающихся, а преимущественно воспитательных усилий учителя, которые осуществлялись в основном во внеурочной воспитательной работе.

В то же самое время нельзя не обратить внимание на то, что в Стандарте личностные результаты представлены не столько как результаты воспитательного процесса, сколько как планируемые результаты именно процесса обучения. Сложившаяся ситуация ставит перед дидактикой вопрос о необходимости усовершенствования научных позиций относительно понимания педагогических

принципов формирования учебного материала, ориентированного на достижение личностных результатов именно как планируемых итогов обучения.

**Состояние разработанности проблемы исследования.** Вопрос о формировании содержания школьного образования, в первую очередь, связан с его конструированием, что является предметом современных дидактически исследований.

В настоящее время в педагогической науке изучены состав и структура содержания общего среднего образования, определены принципы конструирования, выделены уровни содержания общего среднего образования (Ю.Н. Березин, И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина, В.В. Краевский, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.С. Шубинский и др.): первый уровень – уровень общего теоретического представления; второй уровень – уровень учебного предмета; третий уровень – уровень учебного материала; четвертый уровень – уровень реализуемого содержания образования в процессе обучения, когда содержание образования становится предметом совместной деятельности учителя и ученика; пятый уровень – уровень, на котором содержание образования выступает как результат обучения, оно становится итогом деятельности и достоянием личности обучающегося. Первые три уровня составляют вместе содержание общего среднего образования как педагогическую модель социального заказа и относятся к проектируемому содержанию, существующему как заданная норма, как то, что необходимо материализовать в процессе обучения на следующих уровнях. Реализуясь в этом процессе, содержание образования становится в конечном итоге достоянием каждого ученика. Четвертый и пятый уровни составляют реализуемое содержание, которое включается в деятельность обучения.

В работах Л.П. Доблаева, Я.А. Микка, А.М. Сохора и др. представлен анализ структуры содержания образования на уровне учебного материала. Особенности формирования личностных результатов посвящены исследования А.В. Хуторского; проблемы, характеризующие ситуацию реализации требования формирования личностных результатов образования, раскрыты в работах Л.С.

Самсоненко; критерии оценки личностных результатов обучения выявлены О.А. Карабановой и др.

В культурологической теории содержания образования В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина находит свое отражение направленность обучения на развитие личности школьников, о чем свидетельствует анализ работ по педагогике.

Однако вопрос о дидактических средствах реализации педагогического потенциала учебного материала в аспекте его направленности на достижение личностных результатов школьников специально не рассматривался в педагогических исследованиях.

Отметим ряд проблем, встречающихся в современной педагогической науке, ставших причинами, которые осложняют процесс проектирования содержания образования на уровне учебного материала, обеспечивающего планомерное достижение обучающимися личностных результатов:

- не выработано научное представление о сущности понятия «учебное задание, ориентированное на достижение личностных результатов обучающихся»;
- не определены основные принципы для выявления видового разнообразия учебных заданий, нацеленных на достижение личностных результатов обучения;
- учебные задания, встречающиеся в учебниках по различным учебным предметам, в большей степени направлены лишь на формирование предметных результатов обучающихся;
- учебное задание как средство проектирования личностных результатов обучения в составе учебного материала также не стало предметом особого исследовательского внимания.

Сложившаяся ситуация свидетельствует о неразработанности дидактических позиций, с точки зрения которых могут быть выделены способы построения учебных заданий, направленных на достижение обучающимися личностных результатов. Все это обуславливает трудности в практике обучения, с которыми многие учителя сталкиваются в своей деятельности, что, очевидно, снижает

продуктивность их усилий по реализации требований ФГОС основного общего образования.

Вместе с тем нельзя не признать, что учеными (О.А. Карабанова, А.В. Хуторской и др.) сделан значительный шаг в исследовании способов достижения личностных результатов обучения. Однако, данная проблема еще не получила своего полного решения. В частности, все еще остаются недостаточно изученными сущность, специфика и принципы конструирования учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения, не разработаны подходы к систематизации таких заданий, а также не решен вопрос об их месте в составе учебного материала.

В ряде исследований (С.Ф. Жуйков, И.Я. Лернер, А.И. Уман и др.) представлены отдельные дидактические ориентиры, использование которых будет способствовать включению в содержание образования некоторых групп учебных заданий. Но при этом разработанные исследователями подходы не в полной мере отражают целевые характеристики современного школьного образования, а потому нуждаются в существенной доработке.

Ряд педагогов (С.М. Бондаренко, Л.П. Долбаев, И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина, Ю.Н. Кулюткин, А.В. Полякова, А.И. Уман и др.) предлагают классификации учебных заданий, в которых используются различные основания для выделения их групп: ценностно-ориентированные, проблемные, с выбором вариантов решений, задания рецептивного, репродуктивного и творческого характера. Однако авторы не фокусируют внимание на изучении места и роли различных видов учебных заданий в составе учебного материала, а также на раскрытии способов их включения в содержание учебного материала.

Таким образом, налицо **противоречия**:

– между востребованностью в содержании школьного обучения учебных заданий, выполнение которых обучающимися способно обеспечить достижение личностных результатов, и практическим отсутствием таких заданий в содержании школьных учебников, а также в научно-методической литературе для учителя;

– между потребностью использования в школьной практике учебного содержания, которое направлено на приобретение школьниками личностных результатов обучения в процессе выполнения специальных учебных заданий, и отсутствием научно выверенных подходов к его построению.

В связи с выявленными противоречиями возникла **проблема** исследования: каковы сущность, педагогические возможности и способы построения учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения, а также способы включения этих заданий в состав содержания образования, рассматриваемого на уровне учебного материала?

Необходимость разрешения проблемы обусловила выбор **темы исследования: «Учебное задание как педагогическое средство достижения личностных результатов обучения в основной школе».**

**Объект** – учебное задание в теории и практике современного обучения в условиях основной школы.

**Предмет** – учебное задание как педагогическое средство достижения личностных результатов обучения в основной школе.

**Цель исследования** – разработать дидактические средства построения учебных заданий, функционально ориентированных на достижение личностных результатов обучения, и включения их в содержание учебного материала.

**Гипотеза исследования:** достижение личностных результатов школьников будет выступать закономерным следствием обучения, если используемые учебные задания будут ориентированы на:

- достижение всей базовой совокупности личностных результатов школьников, обозначенных в ФГОС ООО;
- включение школьников в познавательную деятельность, стимулирующее их к освоению нового опыта социальных отношений;
- освоение содержания, выводящего школьников на организацию взаимодействия с другими людьми.

Цель и гипотеза исследования определили следующие **задачи** исследования:



1. Проанализировать теоретические подходы к осмыслению сущностных характеристик личности и механизмов ее становления, сложившиеся в психологии, с целью формирования педагогических обобщений о специфике учебных заданий, функционально ориентированных на достижение личностных результатов обучения.

2. Охарактеризовать сущность и содержание понятия «учебное задание, ориентированное на достижение личностных результатов школьников».

3. Сформулировать педагогические принципы построения учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения.

4. Разработать вариант систематизации учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения.

5. Выявить способы включения учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения, в содержание учебного материала.

6. Определить критериальные характеристики, используемые для диагностики личностных результатов обучения.

7. Осуществить опытно-экспериментальную работу по проверке действенности разработанных дидактических средств построения учебных заданий, функционально ориентированных на достижение личностных результатов обучения.

**Теоретико-методологическую основу исследования составили:**

– положения о сущности и механизмах развития личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, В.А.Петровского, А.А. Реан, А.Г. Асмолов);

– идеи деятельностного подхода к пониманию процесса обучения (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.);

– идеи и положения, раскрывающие основы содержания образования и процесса его формирования (И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина, В.В. Краевский, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, И.И. Логвинов, И.М. Осмоловская, Л.М. Перминова, Е.Н. Селиверстова, М.Н. Скаткин);

– идеи, выявляющие соотношение между развивающими возможностями общего образования и значимостью личностного потенциала обучающихся (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, И.А. Колесникова, А.М. Кондаков, И.Б. Котова, Е.А. Крюкова, Н.Д. Никандров, Л.И. Новикова, В.А. Петровский, В.Г. Разумовский, В.В. Сериков, В.А. Слостенин, В.И. Слободчиков, А.В. Хуторской, Г.А. Цукерман, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская и др.).

– положения об отдельных дидактических ориентирах, использование которых будет способствовать включению в содержание образования некоторых групп учебных заданий (С.Ф. Жуйков, И.Я. Лернер, А.И. Уман);

– имеющиеся классификации учебных заданий (С.М. Бондаренко, Л.П. Долбаев, И.К. Журавлев, Л.В. Занков, Л.Я. Зорина, Ю.Н. Кулюткин, А.В. Полякова, Д. Толлингерова, А.И. Уман).

#### **Методы исследования:**

– теоретические (теоретический анализ и обобщение психологической, педагогической и методической литературы, моделирование);

– эмпирические (педагогическое наблюдение, беседа, тестирование, педагогический эксперимент, обобщение педагогического опыта, изучение продуктов учебной деятельности обучающихся);

– математические методы обработки результатов исследования.

**Базой для исследования** явились МОУ Китовская СШ Шуйского района Ивановской области, МБОУ СОШ № 6 г. Владимира, МБОУ СОШ № 54 г. Челябинск.

#### **Этапы исследования:**

Первый этап (2013-2014 гг.) – проводился теоретический анализ философской, психологической и педагогической литературы; изучалось состояние проблемы в педагогической практике: анализировались учебные программы и учебный материал школьных учебников по математике на предмет включения заданий, позволяющих планировать формирование личностных результатов обучения школьников. Осуществлялись входные диагностики уровня

сформированности личностных результатов школьников, вырабатывалась методика проведения педагогического эксперимента; формулировались требования к содержанию и способам построения учебных заданий, направленных на достижение личностных результатов учащихся; вырабатывались подходы к выделению видового разнообразия этих заданий; разрабатывались фонды учебных заданий на материале предмета «Математика», выполнение которых обеспечивало планируемое достижение личных результатов.

Второй этап (2015-2018 гг.) – осуществление обучающего эксперимента, определение экспериментальных и контрольных классов, проведение корректировки содержания учебного материала на основе дополнения его учебными заданиями, функционально ориентированными на достижение личностных результатов и разработанных применительно к содержанию учебного предмета «Математика»; обработка промежуточных результатов исследования. Анализ данных обучающего эксперимента, формулирование выводов о действенности разработанных дидактических средств построения учебных заданий, использование которых способно обеспечивать целенаправленное формирование личностных результатов школьников в процессе обучения.

Третий этап (2018-2019 гг.) – обработка и систематизация результатов исследования, формулирование итоговых теоретических обобщений и теоретических выводов; оформление текста диссертации.

**Научная новизна** исследования состоит в том, что в нем:

– обоснованы подходы к расширению научных представлений о видах и педагогических возможностях учебных заданий в аспекте их нацеленности на формирование личностных результатов обучения школьников; в отличие от предыдущих работ, посвященных различным аспектам рассмотрения учебных заданий (И.Я. Лернер, В.А. Онищук, А.И. Уман и др.), поставлена и решена задача выделения, обоснования и описания педагогических возможностей и способов конструирования нового вида учебных заданий, функционально ориентированных на достижение личностных результатов обучения;

– на основе осмысления психологических механизмов обретения человеком личностных характеристик и их проявления определены требования к построению учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов школьников;

– выявлены и теоретически обоснованы пути совершенствования содержания учебного материала посредством введения в его состав учебных заданий, ориентированных на достижение школьниками личностных результатов как планируемых итогов обучения;

– сформулированы педагогические принципы построения учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения;

– определены критериальные характеристики, используемые для оценки сформированности личностных результатов школьников;

– разработаны фонды учебных заданий, включение которых в учебный процесс при обучении математике обеспечивает целенаправленное формирование у школьников личностных результатов обучения.

**Теоретическая значимость исследования** состоит в том, что в нем:

– обогатены дидактические представления о качественной неоднородности учебных заданий посредством обоснования нового их вида – задания, функционально ориентированные на достижение личностных результатов обучения;

– обоснование сущности и содержания понятия «учебное задание, функционально ориентированное на достижение личностных результатов обучения», расширяет понятийно-терминологическую систему дидактики;

– предложенная систематизация учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения, на основе выявления их педагогических возможностей в отношении формирования различных аспектов личностного опыта школьников способствует дальнейшей дифференциации данного научного понятия посредством углубления представлений о его объеме;

– представленный подход к включению учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения, в содержание учебного материала вносит вклад в развитие теории содержания образования, углубляя научные представления о способах организации учебного материала как педагогического средства достижения личностных результатов обучения.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что:

– выявленные подходы к отбору и построению учебных заданий могут быть использованы авторами учебников с целью совершенствования организации учебного материала в учебниках с ориентацией на требования ФГОС ООО;

– использование основных выводов и результатов исследования в практике школьного обучения будет способствовать повышению качества образования в аспекте достижения личностных результатов учащихся как планируемых итогов обучения;

– применение в практике школьного обучения разработанных в исследовании учебных заданий будет способствовать повышению продуктивности обучения математике в отношении достижения личностных результатов.

**Личный вклад автора в исследование** заключается в выборе и теоретическом обосновании проблемы и замысла исследования; во введении и раскрытии содержания понятия «учебное задание, функционально ориентированное на достижение личностных результатов обучения»; в характеристике дидактических средств, которые определяют подходы к построению учебных заданий, обеспечивающих достижение личностных результатов обучения; в выделении видов и в создании фондов учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения на основе сформулированных базовых дидактических принципов их построения; в определении критериальных характеристик достижения личностных результатов школьников; в проведении опытно-экспериментальной работы; в количественной и качественной обработке результатов исследования.

**Достоверность научных положений и выводов** обеспечивается опорой на фундаментальные теории и современные научные положения психологии и

педагогике; комплексным использованием теоретических и эмпирических методов, адекватных цели и задачам исследования; проведением опытно-экспериментальной работы, которая характеризуется стабильностью подтверждающих гипотезу результатов и статистической значимостью сделанных на этой основе выводов.

### **Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Учебное задание, функционально ориентированное на достижение личностных результатов обучения, – это действенное педагогическое средство формирования личностных результатов обучения. Это понятие отличается многозначностью в зависимости от рассмотрения его на различных уровнях анализа содержания образования.

На уровне проекта содержания образования учебное задание, ориентированное на достижение личностных результатов обучения, выступает в качестве формы организации содержания учебного материала, функции которой состоят в планировании задач личностного развития обучающихся в соответствии с целевыми установками ФГОС ООО. В данном случае такое учебное задание понимается как способ фиксации личностных результатов обучения в составе содержания учебного материала, освоение которого приведет к их гарантированному достижению. На этом уровне структура учебного задания может быть представлена в единстве трех составляющих: первая – это описание жизненной ситуации либо исторического факта, которые вызывают переживания и становятся личностно значимыми для обучающихся; вторая – предметное содержание, включенное в контекст такого описания; третья – вопросы / требования, стимулирующие обучающихся к установлению внутренних связей жизненной ситуации / исторического факта с предметным содержанием для выработки какой-либо определенной жизненной и познавательной позиции или принятия соответствующего решения.

На уровне реализации содержания образования, при осуществлении процесса обучения, учебное задание, ориентированное на достижение личностных результатов обучения, выступает в роли особого предписания (требования),

функция которого состоит в решении задач личностного развития обучающихся посредством обогащения их личностного опыта в соответствии с целевыми установками ФГОС ООО. В данном случае такое учебное задание понимается как требование совершить некоторые действия в установленных условиях, мотивирующее обучающегося к переживанию представленного содержания с учетом имеющегося у него личностного опыта, к поиску смысла приобретаемого знания, к самоопределению в познании в процессе выбора того, *что* надо сделать, *как* сделать, *какие условия* соблюсти, *в какой форме* представить результат.

2. Построение учебных заданий, функционально ориентированных на достижение личностных результатов, осуществляется на основе специальных требований, зафиксированных в содержании следующих базовых дидактических принципов:

- принцип ценностно-смысловой направленности содержания заданий;
- принцип ценностной коллизийности содержания заданий;
- принцип учета возрастных особенностей становления личности;
- принцип видового разнообразия заданий относительно полноты охвата всей базовой совокупности личностных результатов обучения.

3. В соответствии с представлением о качественной неоднородности личностных результатов обучения в условиях основной школы целесообразно выделять следующие виды учебных заданий, функционально ориентированных на достижение личностных результатов обучения:

- задания на включения школьников в социально-значимую творческую познавательную деятельность, имеющую культурно-созидательный характер;
- задания на разнообразие видов познавательной деятельности, вводящие ее в контекст жизнедеятельности школьников;
- задания на необходимость социального взаимодействия школьников друг с другом и с другими субъектами в процессе обучения;
- задания на формирование у школьников опыта рефлексии в познавательной деятельности;
- задания ценностно-смысловой направленности;

– задания на выработку у школьников критического отношения к содержанию задания и к форме его предъявления;

– задания с отсутствием границ в поиске и выборе способов их выполнения.

4. Критериальные характеристики, используемые для оценки сформированности личностных результатов обучения, представлены критериями (количественный и качественный) и их показателями, а также диагностическими методиками.

5. Включение учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения, в содержание учебного материала осуществляется с помощью использования совокупности дидактических средств, предполагающих:

– видовое разнообразие учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения;

– дидактические принципы их построения;

– критериальные характеристики, используемые для оценки сформированности личностных результатов обучения.

Действенность данного комплекса дидактических средств доказана в процессе теоретического обоснования, а также опытно-экспериментальной работой, которая характеризуется стабильностью подтверждающих гипотезу результатов и статистической значимостью сделанных на этой основе выводов.

#### **Апробация результатов исследования**

В процессе работы над диссертационным исследованием, основные положения и результаты обсуждались на научных конференциях профессорско-преподавательского состава и аспирантов Владимирского государственного университета (2013-2019 гг.); в процессе участия на международной научно-теоретической конференции "Содержание и методы обновляющегося образования: развитие творческого наследия И.Я. Лернера " (Владимир-Москва, 2017 г.), участия в международном конкурсе аспирантов (в рамках требований ФГОС) UNIVERCITY KNOWLEDGE-2017 (1 место), участия на симпозиуме по



образовательной робототехнике Международного фестиваля робототехники "Робофинист" (Санкт-Петербург 2017, 2018), участия в международном конкурсе аспирантов Discovery Science: UNIVERCITY-2018 (3 место), участия в проектной сессии «Доступное дополнительное образование детей в Тюменской области» (Тюмень, 2018), в процессе проведения семинаров и вебинаров для учителей, руководителей методических объединений г. Владимира и области на тему «Учебное задание как педагогическое средство достижения личностных результатов обучения школьников»; в процессе подготовки и проведения Межрегиональных сетевых телекоммуникационных проектов для школьников; через публикацию материалов по теме исследования.

**Структура и объём диссертационной работы** включает в себя введение, две главы, заключение, список литературы, приложения. Объём диссертационной работы – 133 страницы, в том числе 12 диаграмм и 18 таблиц, дополнительно – 6 приложений. Список литературы включает 109 источников.

# **Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВКЛЮЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В СОСТАВЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

## **1.1. Психологические предпосылки разработки подходов к описанию специфики личностных результатов обучения**

В виду того, что понимание личностных результатов обучения и их особенностей нуждаются в конкретизации и уточнении в контексте их соотнесенности с содержанием учебного материала, необходимо обратиться к анализу психологических исследований, который позволит определить сущность личностных характеристик индивидуального социального опыта и механизмов их становления у человека. Это необходимо для выявления научно обоснованных подходов к определению набора новых требований, относящихся к формированию содержания учебного материала, функционально ориентированного на достижение обучающимися личностных результатов.

Проанализируем работы психологов, которые раскрывают научное понимание сущности и структуры личности, таких, как Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, В.А. Петровский, А.А. Реан, С.Л. Рубинштейн и др.

Так, идеей в исследованиях С.Л. Рубинштейна является положение о том, что не только деятельность влияет на личность, но и личность, имея право на выбор, занимает активную и инициативную позицию. «Личностью в подчеркнута специфическом смысле этого слова, – утверждает ученый, – является человек, у которого есть своя позиция, свое ярко выраженное сознательное отношение к жизни, мировоззрение, к которому он пришел в результате большой сознательной работы» [60, с.152].

Основываясь на этом С.Л. Рубинштейн делает вывод, что личность является субъектом различных видов деятельности и отношений. Исходя из этого, мы заключаем, что при организации учебного процесса, нацеленного на достижение личностных результатов, обязательным условием является включение школьников

и в познавательную, и в другие социально значимые виды деятельности, при этом вырабатывая у учащихся в ходе учебного процесса разнообразные отношения к ним, ставя их в субъектную позицию и формируя у них опыт выступать субъектом различных видов деятельности и отношений.

В таком аспекте интересна позиция В.Н. Мясищева, заключающаяся в его утверждении о том, что именно система общественных отношений вырабатывает субъективные отношения человека ко всем сторонам действительности и является их основой. Отношение, как подчеркивал ученый – одна из форм отражения человеком окружающей его реальности. «Психологические отношения человека в развитом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» [48, с. 17].

Отношения личности – ее потребности, интересы, склонности, по мнению В.Н. Мясищева, являются продуктом взаимодействия человека с конкретной средой. Ученым были выделены следующие виды отношений: эмоциональное отношение, оценочное отношение и интерес. «Отношение есть сила, потенциал, определяющий степень интереса, степень выраженности эмоции, степень напряжения желания или потребности» [49, с. 30]. На этом основании В.Н. Мясищев делает вывод, что отношения являются «движущей силой личности».

Очевидно, что важным направлением для достижения личных результатов обучающихся – развитие готовности строить отношения через продуктивное и разнообразное социальное взаимодействие всех участников образовательного процесса.

С точки зрения Л.С. Выготского, развитие личности не подliegt биологическим законам. Ученый утверждает, что развитие личности ребенка подчиняется социокультурным законам и возникает из-за ассимиляции форм и способов деятельности, которые разработало человечество в ходе исторического развития и основанной на сотрудничестве людей друг с другом [12, с. 745]. Ученый особое внимание обращал на то, что развитие личности – это процесс ее

культурного развития, т. е. окультуривания, ядром которого являются освоение основных человеческих способностей – духовности и созидательности.

Последнее имеет основополагающее значение для выбора таких ориентиров для совершенствования содержания школьного образования, которые определяют два направления.

Первое связано с расширением видов деятельности, опыт которой обучающийся должен осваивать в сотрудничестве с другими субъектами образовательного процесса, а второе направление диктует увеличение творчески-созидательного потенциала содержания учебного материала, которое должно быть предметом освоения для каждого ученика.

Как и в других исследованиях психологов, идея социальной детерминации личности является одной из центральных позиций в концепции Б.Г. Ананьева, который рассматривал структуру человека и выделял в ней свойства индивида, личности и субъекта деятельности.

Ученый относил статус, роли и ценностные ориентации к свойствам человека как личности и выделял «социальную биографию» человека как основную форму личностного развития личности. Согласно мысли Б.Г. Ананьева, объединение свойств субъекта труда, общения и познания в человеке, определяет его организацию как личности и субъекта деятельности.

Важное значение для выявления внутренних механизмов формирования личных характеристик диктуют выводы А.Н. Леонтьева в связи с конкретизацией представлений о личности как внутреннем моменте деятельности.

При сопоставлении существенных признаков индивида и личности, А.Н. Леонтьев акцентировал особое внимание на том, что ребенок выступает личностью только как субъект социальных отношений: «понятие "индивид" выражает неделимость, целостность и особенности конкретного субъекта, возникающие уже на ранних стадиях развития жизни. Индивид является продуктом филогенетического и онтогенетического развития. Личность, по мнению ученого, более поздний продукт социально-исторического и онтогенетического развития

человека; она "производится" посредством социальных отношений, в которые индивид вступает в своей деятельности» [40, с. 46].

Центральными понятиями в исследованиях А.Н. Леонтьева относительно вопроса о структуре личности являются мотив и деятельность. Ученый говорит о том, что нельзя определить структуру личности, обращая внимание лишь на совокупность некоторых психологических или социально-психологических особенностей человека, что ядро личности человека лежит не в генетических программах, заложенных в нем и даже не в способности, знания и навыки, которые он приобрел, в том числе профессиональных навыков, а именно в той системе деятельностей, осуществляемых за счет этих знаний и навыков [40, с. 186].

Поэтому важной особенностью содержания учебного материала, который способствует формированию у обучающихся личных результатов, является его ориентация на формировании деятельностных структур познания.

Подобное понимание личности получило развитие в работах А.А. Реана [57, с. 101], который определял личность как социальный индивид, субъект общественных отношений, деятельности и общения. Автор пишет, что термином «индивид» указывает на биологическую сущность человека, а социальную сущность отражает термином «личность».

А.А. Реан обращает внимание и на неразрывность существование этих двух ипостасей человека, обосновывая это тем, что социальное в человеке не оторвано от биологического. Индивидуальное начало включено в личность и проявляется в личностном, но проявляется уже будучи «переработанным», ассимилированным в личность, то есть на более высоком личностном уровне.

Говоря о том, что личность – это субъект общественных отношений, А.А. Реан характеризует возрастные особенности общения.

Ученый сосредоточивает внимание на том, что дети в возрасте от 6 до 7 лет становятся участниками новой социальной ситуации и среды (школьная среда), а также приобретают новые навыки общения со сверстниками и учатся находить друзей, тем самым значительно расширяя круг общения со сверстниками. Исследователь определяет первый круг общения, включающий в себя тех

одноклассников, которые являются объектом устойчивого выбора, с которыми ребенку приятно общаться. Во второй же круг ходят те люди, с которыми ребенок общается лишь иногда, и те, кого он вовсе избегает.

Развитие общения с одноклассниками, сверстниками определяет новую стадию эмоционального развития ребенка, которая характеризует появление у него способности переключиться от своих переживаний и эмоций на переживания другого человека, таким образом формируется способность к восприятию эмоций и эмоционального состояния посторонних людей.

В возрасте десяти лет, то есть в то время как ребенок заканчивает начальную школу, его интерес к общению со взрослыми снижается и переключается на сверстников и одноклассников, что способствует усвоению новых типов отношений – лидерству и дружбе.

Ученый отмечает, что в подростковом возрасте общение со взрослыми постепенно теряет свою значимость в еще больше, а значимость приобретают отношения со сверстниками. Ученый говорит о формировании у подростков так называемой аффилиативной потребности, сущность которой заключается в принадлежности какой-либо группе людей. Появляется референтная группа, под которой понимается группа людей, особенно важных и значимых для подростка в этот период. Принадлежать к конкретной группе имеет большое значение для ребенка подросткового возраста. Все это объясняется тем, что именно в этой группе у подростка есть возможность поделиться проблемами, которые будут понятны таким же, как он, а также есть вероятность разделить и общие интересы.

Общение в пубертатном периоде приобретает глубину и содержательность в духовном и интеллектуальном плане. Со временем проявляются такие важные формы, как любовь и дружба. В начале подросткового возраста, отмечает ученый, общение имеет гомосоциальный характер, но позднее оно становится гетеросоциальным, что способствует школьникам освоить не только гендерные роли, но и соответствующее им поведение, принять социальные нормы, установки и ценности.

А.Г. Асмолов, так же, как и А.А. Реан, рассматривает личность с точки зрения проблемы соотношения биологического и социального в человеке и дает следующее определение личности, личность – это конкретный человек, взятый в системе его устойчивых социально обусловленных психологических характеристик. Психологические характеристики, о которых говорит ученый проявляются в социальных связях и отношениях, а также они определяют его нравственные поступки, являются регулятором поведения и активности и имеют существенное значение для него самого и окружающих.

Интересен подход А.В. Петровского, заключающийся в характеристике личности в системе межличностных отношений, в совместной коллективной деятельности. Этот аспект А.В. Петровский считал менее изученным, и одновременно необходимым для обоснования концепции личности. Ученый критически характеризовал существующие подходы и изложил собственные представления о взаимосвязи биологического и социального, индивидуально-типического и социально-психологического в личности.

А.В. Петровский и В.А. Петровский высказали гипотезу, заключающуюся в утверждении о том, у индивида есть особая социогенная потребность. Исследователи эту потребность обозначили как потребность «быть личностью». С помощью нее можно описать и объяснить закономерности развития личности на разных возрастных этапах, если она присутствует в жизни человека. В данной концепции были соединены две фундаментальные идеи.

Трактовка А.В. Петровским потребности как сущностной характеристики активности является первой идеей, а второй идеей является трактовка В.А. Петровским личности как инобытия человека в человеке. Согласно В.А. Петровскому, понятие «личность» подразумевает эффекты «присутствия» индивида в других людях, идеальной представленности и продолженности в них своими деяниями – «вкладами».

Описывая личность, А.В. Петровский [53, с. 110], обращал особое внимание на то, межиндивидуальные связи опосредуются содержанием, ценностями, смыслом совместной деятельности для каждого из ее участников; они заключены

в конкретных индивидуальных свойствах и даны исследователю в проявлениях личности каждого из членов группы, но вместе с тем они образуют особое качество самой групповой деятельности, которое опосредует эти личностные проявления.

Потребность индивида в персонализации – это глубинная и не всегда осознаваемая основа таких неутилитарных форм общения людей, как альтруизм, аффилиация, стремление к общественному признанию и самоопределению в группе и др. «Быть личностью, настоящим человеком означает с наибольшей полнотой воплощать в себе лучшие черты, которые присущи дружному сплоченному коллективу... Быть личностью означает осуществлять такие «вклады» в других людей, которые способны влиять на их жизнь и судьбу» [53, с. 59]. Ввиду этого А.В. Петровский указывает на то, что личность характеризует индивида в аспекте его включенности в систему связей с другими индивидами [53, с. 42]. Личность – это то, как человек воспринимается другими людьми, это образ человека в их сознании.

Опираясь на анализ научных представлений психологии о личности, мы делаем вывод, что содержание образования, способствующее формированию личностных результатов обучающихся, должно «провоцировать» и вырабатывать потребность во взаимодействии обучающихся друг с другом, а также потребность стать носителями различных социальных ролей, приобретать особые качества, развивающиеся в процессе социальных отношений, совместной деятельности и общения. Не мало важно вызывать позитивную, а не только интеллектуальную реакцию на изучение окружающего мира и процесс овладения знаниями.

Э.В. Ильенков считает, что личность обнаруживает себя тогда и там, когда и где индивид «в своих действиях и продукте своих действий производит результат, всех других индивидов волнующий, всех других индивидов касающийся, всем другим близкий и понятный, – короче, всеобщий результат, всеобщий эффект. Личность задает всем людям новый эталон работы. Она рождается на переднем крае возникновения всеобщей культуры» [30, с. 46]. Точка зрения ученого отражает мысль о том, что главным признаком личности является творчески созидательный



результат ее активности, причем этот потенциал обусловлен вкладом субъектов общественных отношений.

Говоря об учебном содержании в данном контексте, мы формулируем требование, которое заключается в том, чтобы освоение учебного содержания способствовало формированию у обучающихся готовности занимать определенную позицию, вырабатывать свою точку зрения, делать выбор и нести за него ответственность. давать обоснованную оценку, выражать и аргументировать собственное мнение

В этой связи интерес представляет позиция В.В. Серикова [65, с. 97]. Исследователь выделял ряд функций личности на основе анализа работ психологов, которые, с его точки зрения, являются проявлениями человека, реализующими феномен «быть личностью». В качестве таких функций выделены: избирательная, опосредующая, критическая, функция волевой саморегуляции при достижении целей, функции ответственности за принимаемые решения, рефлексивная, смыслотворческая, ориентирующая, обеспечение автономности и устойчивости внутреннего мира, творческого преобразования, самореализации, обеспечение уровня духовности в соответствии с притязаниями.

Многообразие функций личности, как полагает В.В. Сериков, можно упорядочить, сведя их к трем базовым, а именно функции ответственности, самореализации и рефлексивные функции, представленным в таблице 1.

*Таблица 1.*

### **Базовые личностные функции В.В. Серикова**

| <b>Наименование функций</b>    | <b>Сущность базовых функций</b>                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Функции ответственности</i> | Функции нравственного выбора, мотивационного обоснования жизнедеятельности и др.                                                                                                                                              |
| <i>Самореализация</i>          | Функции творчества, свободы, самостоятельности, состоятельности с различными жизненными препятствиями, развития индивидуальности обеспечения духовного уровня жизнедеятельности, несводимость ее к вещизму, к повседневности. |
| <i>Рефлексивные функции</i>    | Функции, обеспечивающие смыслопоисковую деятельность личности, развитие образа «я» автономность целеобразования.                                                                                                              |

Проанализируем содержание личностных функций, выделенных В.В. Сериковым, в аспекте выработки на этой основе теоретических позиций, которые будут выступать в качестве дидактических ориентиров для разработки подходов к обновлению и совершенствованию содержания образования, направленного на гарантированное достижение личностных результатов школьников. Представим результаты анализа в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты анализа содержания личностных функций В.В. Серикова**

| Личностные функции      | Ориентиры для обновления содержания образования, направленного на достижение личностных результатов обучения                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Функции ответственности | Ориентация учебного содержания на нравственный выбор на основе поиска и осознания его значимости для себя, другого, сложившейся ситуации, жизненных перспектив и т.п.                                                                                                                                             |
| Самореализация          | Направленность учебного содержания на организацию социально-значимой творческой познавательной деятельности, на формирование у школьников представления о том, что самопознание, самоактуализация, самостроительство являются важнейшими жизненными установками, обуславливающие образ жизни, достойный человека. |
| Рефлексивные функции    | Нацеленность учебного содержания на приобретение обучающимися опыта сознательного планирования, регулирования и контроля хода и результатов своего познания; готовности встать в позицию исследователя по отношению к собственной деятельности.                                                                   |

Опираясь на идеи и положения психологов, а также выделенные на основе личностных функций ориентиры для обновления содержания образования, направленного на достижение личностных результатов обучения, мы считаем необходимым представить следующую совокупность теоретических ориентиров, которые позволят нам сформулировать направления совершенствования содержания образования в отношении его направленности на достижение личностных результатов обучения:

- нацеленность содержания на включение школьников в социально-значимую творческую познавательную деятельность, имеющую культурно-созидательный характер;
- направленность на разнообразие видов деятельности, организуемых

заданием, что позволит вводить познавательную деятельность в контекст жизнедеятельности школьников;

- ориентация учебного содержания на необходимость социального взаимодействия школьников друг с другом в процессе обучения;
- направленность учебного содержания на формирование у школьников опыта рефлексии в познавательной деятельности;
- направленность учебного содержания на выработку у школьников критического отношения к нему и форме его предъявления.
- ориентация на отсутствия границ, свободный поиск и выбор способов выполнения учебных заданий.

## **1.2. Личностные результаты обучения в современной педагогической теории и школьной практике**

В связи с переходом основной общеобразовательной школы на Федеральные государственные образовательные стандарты начального, основного и среднего (полного) общего образования особенное внимание акцентируется на потребности формирования личностных результатов обучения. Следовательно, это означает, что свою значимость и актуальность набирает вопрос о совершенствовании ориентиров и принципов формирования содержания школьного образования.

Действительно, невзирая на то, что с поры принятия ФГОСов прошло немало времени, в педагогической деятельности остаются немалые затруднения, которые связаны с серьезными препятствиями в осмыслении того, каким образом должно быть усовершенствовано содержание учебного материала, чтобы его использование учителем в учебном процессе привело к планомерному формированию и развитию у обучающихся личностных результатов.

В школьных ФГОСах [103] подчеркивается, что личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны быть ориентированы на формирование у обучающихся ключевых мировоззренческих ценностей и установок.

Концепция ФГОСов под личностными результатами понимает формирующуюся в образовательном процессе систему ценностных отношений: обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам.

Вместе с тем, в тексте Концепции личностные результаты детализированы через представление и описание в виде трех главных блоков – *самоопределение, смыслообразование и морально-этическая ориентация*.

Под самоопределением Концепция ФГОСов понимает сформированность внутренней позиции обучающегося – принятие и освоение новой социальной роли обучающегося; становление основ российской гражданской идентичности личности как чувства гордости за свою Родину, народ, историю и осознание своей этнической принадлежности; развитие самоуважения и способности адекватно оценивать себя и свои достижения, видеть сильные и слабые стороны своей личности.

В блок смыслообразования входят поиск и установление личностного смысла («значения для себя») учения обучающимися на основе устойчивой системы учебно-познавательных и социальных мотивов; понимания границ того, «что я знаю», и того, «чего я не знаю», «ученого незнания» и стремления к преодолению этого разрыва.

Сегмент морально-этической ориентации представлен в Концепции как знание основных моральных норм и ориентация на их выполнение на основе понимания их социальной необходимости; способность к моральной децентрации – учёту позиций, мотивов и интересов участников моральной дилеммы при её разрешении; развитие этических чувств – стыда, вины, совести как регуляторов морального поведения.

Конкретизация и описание всего спектра личностных результатов, приведенные в содержании ФГОС ООО, свидетельствует, как мы полагаем, о том, что толкование личностных результатов в тексте ФГОС представлено в категориях качеств личности, которые традиционно в классическом педагогическом знании были объектом внимания теории и методики воспитания. Так, например,

личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать следующие требования:

1. первостепенной задачей становится воспитание у подрастающего поколения российской гражданской идентичности, куда входят понятия патриотизма, уважения к Отечеству, прошлому и настоящему русского многонационального народа; при этом важным признается осознание детьми своей этнической принадлежности, основанное на знании истории, языка, культуры своего народа и родного края; немаловажное значение придается усвоению обучающимися основ культурного наследия народов, населяющих Россию, и человечества в целом, что создает условия для прочного усвоения гуманистических, демократических и традиционных ценностей общества; делает возможным успешное воспитание у детей чувства ответственности и долга перед Родиной;

2. не менее актуальным в ситуации неопределённости современного общества является формирование у детей и подростков ответственного отношения к учению, которое проявляется в том числе в готовности и способности детей к саморазвитию и самообразованию. Большое значение в этом процессе имеет мотивация к обучению и познанию, которая позволяет сделать осознанный выбор в мире профессий (профессиональных предпочтений) и построить в дальнейшем индивидуальную траекторию с учётом не только собственных познавательных интересов, но и в процессе формирования уважительного отношения к труду, чему будет способствовать опыт участия детей в социально значимом труде;

3. в условиях современного мира, отличающегося социальным, культурным, языковым и духовным многообразием, возрастает значение формирования у подрастающего поколения целостного мировоззрения, которое учитывает уровень развития современной науки и реалии общественной практики;

4. в ситуации обострения напряженности в современном мире особую актуальность приобретает задача воспитания у детей осознанного уважения и доброжелательного отношения к людям, их мнению. Значимыми для воспитательного воздействия становятся такие понятия, как мировоззрение,

культура, язык, вера другого человека, уважение к гражданской позиции людей. В многонациональном государстве необходимо воспитывать интерес к ценностям, культуре, традициям, истории, религии, языкам народов России и других стран. В укреплении мира большую роль играет готовность и способность человека вести диалог с другими людьми и нацеленность на достижение взаимопонимания;

5. школа должна создавать условия для освоения детьми форм социальной жизни, социальных норм и ролей, правил поведения в группах и в различных сообществах, в том числе разновозрастных, взрослых, социальных и т.п., чему в немалой степени способствует участие обучающихся в общественной жизни и в школьном самоуправлении (разумеется, в пределах соответствующих возрастных ограничений). При этом необходимо также учитывать специфику региона, его социальные, экономические, этнические, культурные особенности;

6. как и прежде, важным воспитательным направлением остается формирование у детей нравственных чувств, нравственного поведения. Развитие морального сознания и совершенствование компетентности в решении моральных проблем строится на основе осознанного личностного выбора и не может существовать без ответственного отношения обучающихся к собственным поступкам;

7. информационное общество предъявляет особые требования к формированию коммуникативной компетентности детей, которая совершенствуется в общении и сотрудничестве в процессе образовательной, творческой, учебно-исследовательской, общественно полезной и других видов деятельности с разными категориями людей (сверстники, дети старшего и младшего возраста, взрослые);

8. полноценная жизнь человека немыслима без учета ценностей здорового и безопасного образа жизни, что предполагает с раннего возраста усвоение правил личного и коллективного безопасного поведения людей в угрожающих жизни и здоровью людей ситуациях, в том числе правил поведения на транспорте, на дорогах, информационной безопасности и др;

9. осознание мира как глобальной экосистемы повышает значимость формирования у обучающихся экологической культуры, экологического мышления; с этой целью необходимо в педагогической практике создавать условия для реализации у детей опыта рефлексивно-оценочной и практической деятельности экологической направленности в конкретных жизненных ситуациях;

10. тревожные тенденции разрушения института семьи актуализируют задачу повышения статуса и значения семьи в жизни человека и общества, формирования у подрастающего поколения ценностей семейной жизни, основанных на уважительном и заботливом отношении к членам своей семьи;

11. развитию эстетического сознания школьников должно способствовать освоение художественного мирового наследия, а также опыт творческой деятельности эстетического характера самих обучающихся.

Как видим, представленное в стандарте понимание содержания личностных результатов обучающихся в сложившейся практике школьного образования, в большей степени сопрягается с содержанием воспитательных усилий педагога, которые в основном характерны для внеурочной деятельности. Вместе с тем, нельзя не подчеркнуть, что рассматриваемые в стандарте личностные результаты являются не столько как достижения, полученные в ходе воспитательного процесса, сколько как планируемые результаты именно процесса обучения.

Сложившаяся ситуация со всей очевидностью свидетельствует о том, насколько актуальной в дидактике сегодня становится проблема формирования обновленного представления о педагогических принципах формирования учебного содержания, освоение которого будет способствовать достижению обучающимися планируемых личностных результатов.

Анализ литературы по теме исследования убеждает в том, что на сегодняшний день наблюдается известная несогласованность в понимании сущности и специфики личностных результатов, а также механизмов их формирования.

Так, А.В. Хуторской [104], подчеркивая идею значимости личностных результатов обучающихся, в то же время выражает сомнения относительно

целесообразности разделения образовательных результатов на «личностные» и «неличностные». Исследователь обосновывает это тем, что данный факт противоречит самой концепции личностно-ориентированного образования, поскольку ведёт к отчуждению достигаемых школьниками результатов (а именно, предметных и метапредметных) от личности учащихся. «Если метапредметные и предметные результаты неличностные, – подчеркивает А.В. Хуторской, – тогда чьи же они? Учителя? Автора учебника? Учебного предмета? Если так, зачем их требовать от ученика?

Разработчики стандартов, провозгласив личностный вектор современного образования, решили отделить его от предметных и метапредметных видов деятельности и соответствующих результатов» [104].

Принимая во внимание суть позиции А.В. Хуторского, мы, в то же время, акцентируем внимание на том, что исследователь обращает свой взгляд в большей степени не столько на то, какую особую роль в образовании обучающихся играют личностные результаты, сколько на то, кто именно их получает.

Однако, очевидно, что, вводя понятие «личностные результаты», авторы ФГОС как раз подчеркивали необходимость принципиального обновления взгляда на сущность результатов школьного обучения посредством усиления его субъектно-личностных начал, которые только и способны привести к появлению у обучающихся качественно новых характеристик формируемого в процессе обучения социального опыта.

Необходимость совершенствования и дополнения содержания учебного материала для того, чтобы его освоение обучающимися обеспечивало на достижение ими личностных результатов, подтверждается выводами, сделанными нами в процессе работы с учителями в рамках системы повышения квалификации:

– во-первых, в педагогической практике присутствует формализм в переходе к новым стандартам. Это явление можно объяснить тем, что в действительности в школьной практике до сих пор все еще преобладают старые подходы относительно формирования и отбора содержания по многим учебным предметам;



– во-вторых, учителя все так же следуют в большей степени эмпирическим, а не научно обоснованным представлениям о сущности личностных результатов обучения, а также о способах их достижения и оценивания. Все это создает трудно преодолимые препятствия на пути к их гарантируемому достижению;

– в-третьих, немалые трудности в школьной практике возникают и в связи с анализом педагогического потенциала содержания учебного материала учебников в аспекте его направленности на достижение обучающимися личностных результатов.

Мы полагаем, что перечисленные проблемы объясняются прежде всего недостаточной теоретической разработанностью подходов к обновлению и усовершенствованию содержания образования в отношении обогащения его новыми педагогическими возможностями.

Все вышеобозначенное позволяет нам сформулировать следующую задачу исследования, которую мы видим в расширении тех представлений о совокупности дидактических принципов построения учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов, которые были сформулированы нами в §1.

Применительно к учебным заданиям, ориентированным на достижение личностных результатов обучения, нам необходимо определить базовую совокупность принципов, которые обуславливают их планируемое достижение. С нашей точки зрения, среди них решающая роль принадлежит ***принципу ценностно-смысловой направленности содержания заданий***.

Толкование данного принципа требует необходимость обращения к исследованиям психологов и философов для анализа сложившихся на сегодняшний день представлений о ценностях и механизмах их функционирования. В данном контексте возникает необходимость выделения теоретических предпосылок, которые способны обогатить представления дидактики о компонентном составе ценностей.

Ю.А. Шерковин высказал две основные идеи о сущности ценностей. Первая идея связана с тем, что ценности являются основой формирования и сохранения в

сознании людей установок, которые помогают индивиду занять определенную позицию, дать оценку, выразить свою точку зрения в результате чего, они становятся неотъемлемой частью сознания. Вторая идея связана с тем, что ценности в преобразованном виде могут выступать в качестве мотивов деятельности, активности и поведения человека [81, с. 137].

С точки зрения философа-культуролога П.С. Гуревича, «ценность выражает человеческое измерение культуры, воплощает в себе отношение к формам человеческого бытия, человеческого существования. Она как бы стягивает духовное многообразие к разуму, чувствам и воле человека» [13, с. 131] и показывает личностно-окрашенное отношение к миру.

Идея С.Л. Рубинштейна о том, что «наличие ценностей есть выражение небезразличия человека по отношению к миру для человека, для его жизни» [62, с. 166] является основополагающим тезисом теории ценностей.

Зафиксируем положение о том, сущность ценностей как феномена сознания является то, что они рассматриваются учёными как фактор самоорганизации человека и как важный личностный ресурс. Данный ресурс является детерминантом целей, устремлений, отношений, активности и взаимодействия с окружающей реальностью, а также он определяют образ жизни человека. С.Л. Рубинштейн утверждал, что основная функция ценностей – функция ориентира поведения. При этом ученый отмечал, что только признаваемая личностью ценность способна выполнять эту важнейшую ценностную функцию [62, с. 166].

Д.А. Леонтьев трактует личностные ценности как переработанные совокупным опытом социальной группы и укорененные в структуре личности «консервированные» отношения с миром [42, с. 6]. Со временем они встраиваются в структуру личности и в дальнейшем своем функционировании практически не зависят от различных ситуативных факторов.

Ценность, по мнению А.В. Машенцева, есть «скрепленная в единстве универсального синтеза взаимосвязь сопринадлежащих ей реальных и идеальных аспектов бытия, на различных структурных уровнях которого сознание всегда

обнаруживает форму какого-либо синтеза, априори всегда стремящуюся к своему аппроксимативно заданному идеалу» [46, с. 24].

По мнению А.В. Серого, проблема соотношения ценностей и личностного смысла кроется в двойственной природе ценностей. Опираясь на ряд исследований, ученый утверждает, что ценности обладают двумя свойствами – значением и личностным смыслом. Ученый говорит, что «ценности являются критериями значимости и ориентирами деятельности индивида, они отражают личностные смыслы.

Смыслы же выражают отношение субъекта к объективной реальности и собственно наделяют предметы ценностным статусом. Личностный смысл ценностей – это отношение ценностей к потребностям человека» [67, с. 41].

Г.Л. Будинайте и Т.В. Корнилова, считают, что личностными ценностями становятся лишь те смыслы, по отношению к которым субъект самоопределился. Авторы утверждают, что личностные ценности опосредуют переход на более высокий уровень личностных структур и тех смысловых образований, которые могли выступать в качестве значимых психических регуляторов деятельности субъекта, но приобретают ценностный статус только при обращении его личностных усилий на смысловую сферу, на собственное «Я» [7, с. 100].

На основе анализа психологической литературы можно заключить, что, во-первых, ценности входят в психологическую структуру личности, являются фактом сознания и выступают источником *отношений* человека с окружающей действительностью, являются регулятором его морального поведения. Во-вторых, «ценности» характеризуется множеством аспектов, и включают в себя разноплановые и разноуровневые явления, связанные с такими категориями как «отношение», «значимость», «потребность», «интерес», «убеждение», «диспозиции», «смысл».

Таким образом, ценность является результатом переживания отношений субъекта и объекта и становится гораздо большим, нежели просто переживание. Ценность как структура, включающая в себя смысл, значимость и переживания,

формируется постепенно от одного компонента к другому и в конечном итоге завершается их единством.

Процесс становления ценности может быть представлен так: отношения субъекта и объекта переходят в субъективное переживание, оно в свою очередь в постижение смысла объекта, или наделения его смыслом, далее происходит выявление значимости объекта и утверждение ценности как синтеза этих превращений.

Поскольку механизмом освоения ценностей являются переживания, то и учебные задания должны вызвать переживания по отношению к тем объектам, которые будут иметь ценностные характеристики и обогащать личностный опыт школьников [67, с. 35].

**Второй принцип** построения учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения, мы считаем **принцип ценностной коллизийности содержания заданий**.

В данном случае под ценностной коллизийностью понимается столкновение ценностей обучающегося, которое может возникнуть в его сознании в процессе выполнения учебных заданий. Подобное столкновение ценностей может быть вызвано самим сюжетом задания через проигрывание лично значимых проблем учащихся, посредством описания жизненной ситуации, которая определяет сюжет задания и вызывает переживания и др.

Не случайно В.В. Сериков обращает внимание, что «состав и структура личностного опыта обусловлены внутренними *коллизиями* личностного развития субъектов учебного процесса. Личностный опыт – это структура жизненных смыслов формирующегося субъекта, своего рода правило самоорганизации своего внутреннего мира» [66, с. 35]. Овладение этим опытом выражается в форме ценностных ориентаций и личностных мировоззренческих диспозиций.

Наличие у обучающегося личностного опыта, как подчеркивает В.В. Сериков, можно определить ввиду наличия:

- во-первых, избирательности и способности к рефлексии;

- во-вторых, потребности в поиске смысла образования, профессиональных и жизненных планов;
- в-третьих, ответственности, способности к саморегуляции и креативности;
- в-четвертых, во внутренней свободе, самостоятельности, независимости от внешних обстоятельств и др. [66, с. 162–163].

Ученый, говоря о личностном опыте обучающихся, высказывает точку зрения о том, что эффективность усвоения предметного содержания образования в условиях лично ориентированного обучения возрастает ввиду того, что это содержание, обретает качественно новый, личностный смысл, и выступает как содержание и среда становления личностного опыта индивида, который и составляет содержание личностных результатов обучения [66, с. 7]. При этом он уточняет, что собственно личностным процессом является не усвоение знания как такового, а извлечение из массива информации собственного, личностного знания [66, с. 108].

Похожую идею высказывает М.В. Кларин, утверждая, что формирование личностного опыта осуществляется в том числе и в процессе познавательной деятельности, интеллектуального поиска, если таковой превращается в поиск знания, наделенного личностным смыслом, значимым для личности обучающегося [32, с. 68–69].

А.В. Зеленцова, рассматривает личностный опыт как компонент содержания образования, указывая что данный опыт одновременно имеет и содержательный, и процессуальный аспекты. «Личностный опыт относительно автономен по отношению к предметному содержанию учебных дисциплин. Он характеризуется специфическими способами освоения, предполагающими вхождение субъекта в лично развивающую образовательную ситуацию, и смыслообразующей ролью по отношению к другим компонентам содержания образования» [28, с. 7].

Таким образом, принцип ценностной коллизийности ориентирует на конструирование учебных заданий, направленных на развития у школьника опыта избирательности, рефлексивности, смыслопоиска, ответственности,

саморегуляции, креативности, свободы. Данный принцип определяет показатели ценностной коллизийности учебных заданий:

– формирование личностных результатов происходит в соответствии с уровнями формирования ценностей, механизм формирования которых обусловлен отношениями субъекта и объекта и субъективным переживанием этих отношений;

– ценность выступает результатом отношений и переживаний. Поскольку в состав и структуру ценности входит и смысл, и значимость, и переживания, то можно сделать вывод о том, что процесс формирования и становления ценности складывается последовательно от одного структурного компонента к другому и итоге заканчивается их объединением в целое.

*Третьим принципом* построения учебных заданий, направленных на достижение личностных результатов, мы считаем *принцип учета возрастных особенностей становления личности*.

Целесообразность этого принципа определена существующей динамикой становления ценностных установок личности и доминированием тех или иных ценностей в определенный возрастной период, что обуславливает необходимость учета этих доминантных характеристик при построении учебных заданий.

Как показывает анализ психологической литературы [57, 81, 42], формирование ценностных установок личности варьируется в зависимости от возраста обучающихся и ступеней образования. Формирование личности младшего школьника (7-11 лет) происходит в значительной степени на основе новых связей со взрослыми (например, отношения с учителями), новых отношений со сверстниками (в частности, с одноклассниками). Ученый обращает внимание и на появление новых видов деятельности (учения) и общения, а также включение в целую систему коллективов (общешкольного, классного). У младшего школьника формируются элементы социальных чувств, вырабатываются навыки общественного поведения.

По мнению В.К. Дьяченко развитие личности младшего школьника (7-11 лет) зависит от оценки младшего школьника взрослыми учителями, родителями. Младший школьник в этом возрасте очень сильно подвержен внешнему влиянию

[20, с. 74]. Именно благодаря этому младший школьник впитывает в себя знания как интеллектуальные, так и нравственные.

Значительную роль в установлении нравственных норм и развитии детских интересов играет учитель, хотя степень успешности интеллектуальных и нравственных знаний в этом будет зависеть от типа отношения с учениками. Так же ученый обращает внимание на то, что другие взрослые тоже занимают важное место в жизни младшего школьника [20, с. 75].

В младшем школьном возрасте зарождаются большие возможности для становления и формирования нравственных качеств личности. Внушаемость и податливость школьника, его доверчивость, склонность подражать, учительский авторитет формируют благоприятную основу для того, чтобы сформировать высокоморальную личность. Именно начальная школа служит фундаментом для закладки нравственных основ.

Таким образом, учебные задания для младших школьников должны быть направлены на становление ученика как субъекта учебной деятельности, актуализируя личностные качества.

В психологической науке возникновение и формирование самосознания рассматривают как центральное психологическое новообразование подросткового возраста (12-15 лет). Подростковый возраст считается периодом усиленного становления нравственных понятий и убеждений, выработки принципов и стереотипов, сенситивный период для морального развития личности. Общение со сверстниками начинает играть ведущую роль, становится очень значимым для подростка и является основой самопознания и формирования идентичности личности.

В то же время нельзя не подчеркнуть, что своё значение сохраняет и учебная деятельность, которая качественно трансформируется в этом возрасте под знаком становления субъектности, а также приобретает черты деятельности по саморазвитию и самообразованию.

У подростка появляется способность рассуждать гипотетико-дедуктивным способом, т.е. на основе общих посылок, абстрактно-логически (в словесном

плане), способность делать предметом внимания, анализа и оценки собственные интеллектуальные операции (развитие рефлексии). Отметим, что ещё одним проявлением субъектности является целеполагание и построение жизненных планов во временной перспективе (Л.И. Божович).

Подросток проявляет исключительную сензитивность к оценкам других, хотя, в то же время, стремится к автономности, свободе и независимости. В подростковом возрасте начинается выбор жизненного пути, построение собственной жизни, определение цели и способов ее достижения. Ввиду этого важными жизнетворческими задачами подросткового возраста выступают:

- развитие самосознания;
- стабилизация самооценки;
- становление индивидуальной системы ценностей и смыслов [55].

Именно на этом этапе субъект конструирует индивидуальный способ самовыражения, самоутверждения, самореализации в контексте социальной активности. Социальная активность на этом этапе развития играет очень важную роль в жизни школьника подросткового возраста и оказывается серьезным стимулом конструктивного развития личности и становления субъектности. Поэтому особое значение имеет «представленность в современной ситуации развития подростка механизмов фасилитации социальной активности: актуализации, адаптации, персонификации, персонализации, идентификации и интериоризации» [37, С.35].

Следует обнаружить и донести до учащихся, посредством учебных заданий, личностный смысл самого процесса учения, а именно раскрыть для чего и ради чего они учатся, актуализировать значимость учения в школе для реализации профессиональных планов, социальной карьеры, межличностных и ролевых отношений в социальной практике взрослой жизни.

Учебные задания для школьников подросткового возраста должны быть нацелены на становление ученика как субъекта отношений именно со сверстниками.



Старший школьный возраст (15-17) можно определить как период выработки мировоззрения, убеждений, характера, жизненного самоопределения, самоутверждения, а также бурного роста самосознания, активного осмысления будущего [56, с. 152]. Нравственные и социальные качества старшеклассников формируются достаточно быстрыми темпами. Моральные понятия и оценки становятся более ясными и отчетливыми, становятся сильнее и этические убеждения. У старшеклассников усиливаются сознательные мотивы поведения.

Важное значение имеют статус (положение) личности в коллективе, характер общения и отношений между членами коллектива. Коллектив корректирует их, формирует те черты, которые культивируются в данном коллективе. Следовательно, учебные задания для старших школьников должны быть ориентированы на становление ученика как субъекта самоопределения.

Принцип учета возрастных особенностей учащихся реализуется при разработке учебных заданий, нацеленных на доминирующие в данном возрасте ценностные установки. Между учебными заданиями должна быть логическая связь, заключающаяся в том, что изучаемый материал, способствующий формированию личностных результатов, опирается на предыдущий, когда уже достигнутые личностные результаты являются фундаментом для формирования новых.

В качестве четвертого принципа мы выдвигаем ***принцип видового разнообразия заданий относительно полноты охвата всей базовой совокупности личностных результатов обучения***. Сущность этого принципа заключена в требовании использования учебных заданий, ориентированных на:

- формирование готовности к смыслообразованию;
- формирование готовности к самоопределению;
- формирование готовности к морально-этической ориентации.

Заданиям, ориентированным на формирование готовности к смыслообразованию, мы отводим главную роль, поскольку значимость этого процесса в том, что он является базовым, исходным для самоопределения и нравственно-этического оценивания [89, с. 116].

В основе смыслообразования лежит понимание личностного смысла как «индивидуализированного отражения действительного отношения личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность, осознаваемое как «значение-для-меня», усваиваемых субъектом безличных знаний о мире, включающих понятия, умения, действия и поступки, совершаемые людьми, социальные нормы, роли, ценности и идеалы» [56, с. 192]. Смысл является условием успешности регуляции деятельности.

Несмотря на то, что заданиям, ориентированным на формирование готовности к смыслообразованию, мы отводим важную роль, только ими ограничиваться нельзя. Рационально использовать и задания, направленные на формирование готовности к самоопределению, т.е. на выработку у школьников сознательного выбора собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни, поиска своего места в системе общественных отношений и умения их выстраивать.

Целесообразно включать также задания, ориентированные на формирование готовности к морально-этической ориентации, на включение школьников в социально-значимую творческую познавательную деятельность, имеющую культурно-созидательный характер, развитие этических чувств – стыда, вины, совести как регуляторов морального поведения личности.

Для использования в обучении выделенные виды заданий должны быть определенным образом упорядочены и организованы. Поэтому при организации учебного процесса необходимо использовать такие задания, которые будут обеспечивать поэтапное целенаправленное формирование базовой совокупности личностных результатов обучения.

Для дальнейшего исследования обозначенной проблемы необходимо обратиться к изучению педагогической сущности учебного задания как формы реализации содержания образования на уровне учебного материала, использование которого гарантирует целенаправленное достижение обучающимися личностных результатов.

### **1.3. Учебное задание как средство достижения личностных результатов обучения**

Рассматривая учебное задание как средство фиксации личностных результатов обучения, мы основываемся на культурологической теории содержания образования В.В. Краевского – И.Я. Лернера – М.Н. Скаткина [69]. Процесс формирования содержания образования в плоскости этой теории рассматривается как процесс, включающий пять уровней.

Первый уровень – уровень общего теоретического представления. На этом уровне содержание фиксируется в виде обобщенного системного представления о составе (элементах), структуре (связях между элементами) и функциях социального опыта в его педагогической трактовке. Устанавливается в общем виде, чему нужно и можно научить школьников, выделяется каждый крупный социально и личностно значимый элемент содержания, воплощающий определенную цель.

На этом уровне и на всех последующих структура содержания образования состоит из четырех элементов, воплощающихся в стандарте в виде перечня общепредметных знаний, умений, навыков и способов деятельности (ключевых компетенции). Они «проецируются» с первого уровня, представляющего собой исходную теоретическую модель.

Второй уровень – уровень учебного предмета. Здесь дается представление об определенных частях содержания, обладающих специфическими функциями в общем образовании, но соотносимых с общим теоретическим представлением, конкретизируется представление о том, чему нужно учить. Обозначаются те участки социального опыта, которыми должен овладеть школьник в ходе собственной деятельности, имеющей для него личностную значимость. При конструировании учебного предмета решающее значение имеет его функция в общем образовании. В связи с этим выясняются два важных обстоятельства.

Во-первых, не все учебные предметы представляют основы наук. Например, нет науки, которая называлась бы «иностранный язык» или «литература».

Во-вторых, и такие предметы, как физика или история, не представляют собой сокращенные копии соответствующих наук. Отсюда следует, что при формировании содержания учебного предмета необходимо учитывать не только логику науки, но и другие области изучаемой реальности, а также условия протекания и закономерности самого процесса обучения, в котором учебный предмет реализуется для каждого школьника в соответствии с его индивидуальными, возрастными и иными особенностями.

Место и функции учебного предмета определяются, в конечном счете, образовательными целями, в постановке которых участвует не только государство, но и на соответствующих этапах – регион, школа, учитель, ученик. Если ставится цель научить школьников практическому владению иностранным языком в определенных пределах, это значит, что они не обязаны в данном случае усваивать основы соответствующей науки – лингвистики. Другое дело, что составители учебных программ и учебников, авторы методик, будут учитывать данные этой науки при составлении методических рекомендаций и учебных материалов.

Необходимо помнить, что в практике обучения источником формирования целей будут служить не только научные данные, но и особенности, и потребности реальных субъектов образования.

Третий уровень – уровень учебного материала. На этом уровне содержание образования представлено через элементы состава содержания, которые были обозначены на первом уровне и представлены на втором в форме, специфической для каждого предмета (конкретные знания, умения, навыки, а также познавательные задачи, упражнения, которые составляют содержание учебников, задачников, пособий и других материалов для школьников и учителей).

Перечисленные выше уровни отражают в себе содержание общего среднего образования как педагогическую модель социального опыта. Они относятся к проектируемому содержанию, еще не реализованному в действительности,

существующему только в представлении и концентрированно изложенному в образовательных стандартах.

Четвертый уровень – уровень проектируемого содержания образования в процессе обучения, когда содержание образования становится предметом совместной деятельности учителя и ученика. Т.е. на этом уровне действуют учитель и ученик, и содержание образования существует не в проекте, а в педагогической действительности, внутри практической деятельности обучения – именно в этом процессе реально существует проектируемое содержание образования, т.е. происходит его «материализация».

Пятый уровень – уровень, на котором содержание образования выступает как результат обучения, оно становится результатом деятельности и достоянием личности обучающегося.

Первые три уровня составляют вместе содержание общего среднего образования как педагогическую модель социального заказа и относятся к проектируемому содержанию, существующему как заданная норма, как то, что необходимо материализовать в процессе обучения на следующих уровнях. Реализуясь в этом процессе, содержание образования становится в конечном итоге достоянием каждого ученика. Четвертый и пятый уровни составляют реализуемое содержание, которое включается в деятельность обучения.

*В нашем исследовании мы рассматриваем учебное задание как педагогическое средство фиксации личностных результатов обучения на уровне учебного материала, включение которого в учебный процесс приведет к достижению личностных результатов как планируемого итога обучения.*

Особое внимание В.В. Краевский обращал на то, что состав содержания образования должен соответствовать составу социально-культурного опыта, состоящему из четырёх основных элементов (Схема 1).



*Схема 1. Соответствие состава содержания образования составу социально-культурного опыта*

Ученый указывал, что именно в ходе учебно-познавательной деятельности и происходит усвоение этого социально-культурного опыта. При этом отмечается, что опыт творческой деятельности приобретается в процессе выполнения творческих заданий, входящих в состав учебного материала и зафиксированных в тексте учебника или других дидактических пособиях [74].

Следует отметить, что в современной психолого-педагогической литературе понятие «учебное задание, ориентированное на достижение личностных результатов обучения» еще не стало самостоятельным элементом в понятийно-терминологической системе дидактики. Подтверждением этому выступает тот факт, что, несмотря на востребованность этого понятия практикой современного обучения, оно еще не получило своего целостного научного обоснования и поэтому существует преимущественно в эмпирической форме. Обратимся к анализу подходов к их пониманию для определения педагогической сущности понятия «учебное задание».

Обратим внимание на то, что под заданием часто имеется в виду формулировка требования, которое следует выполнить в процессе работы над упражнением (например, если говорится: «прежде чем делать данное упражнение,

надо внимательно прочитать задание»). В тех случаях, когда предлагается разобрать задание к тому или иному тексту, как правило, имеются в виду упражнения и задачи практического характера, соответствующие фрагменту теории, заключённому в тексте.

В условиях реально протекающего учебного процесса в понятие «задание» вкладывается более широкий смысл. По мнению А.И. Умана, задание – явление, многоплановое и определить его природу в известной степени трудно [77]. Задание может рассматриваться с нескольких точек зрения (Схема 2).



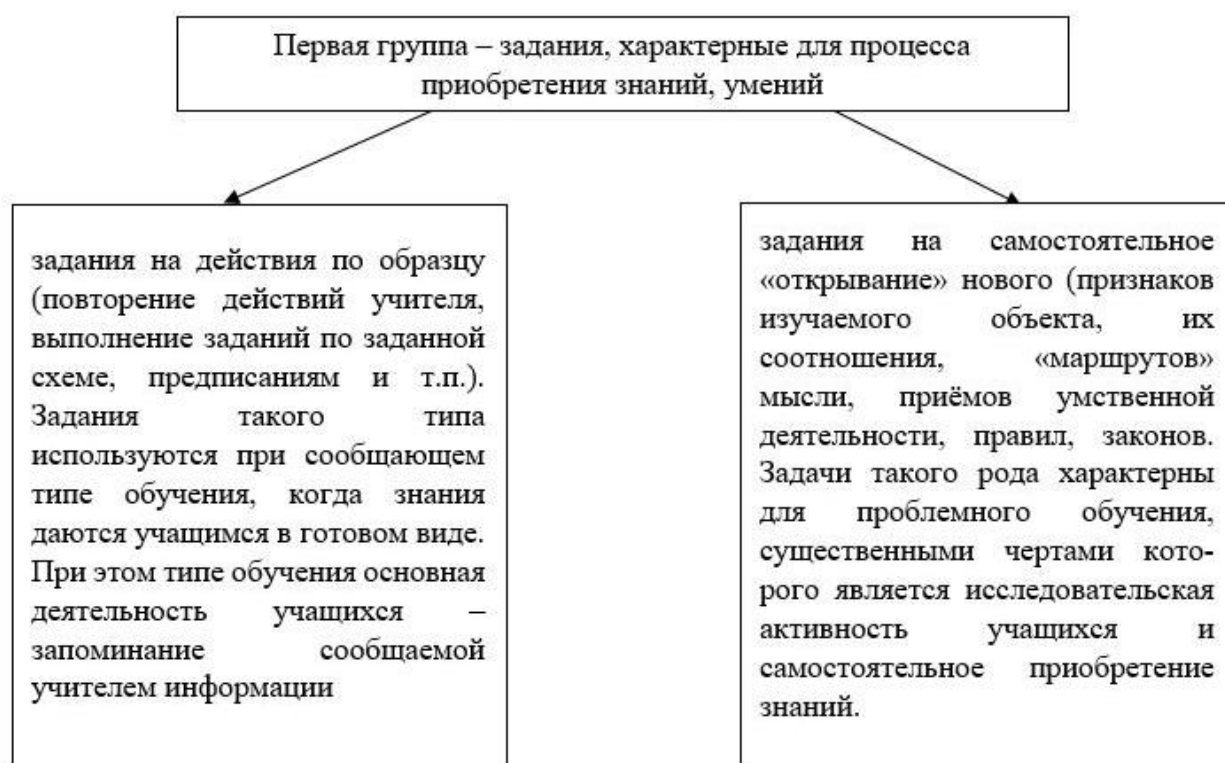
*Схема 2. Классификация понятия задание по А.И. Уману*

Принимая позицию И.Я. Лернера, А.И. Умана, считающих понятие «задание» наиболее общим, включающим в себя более узкие понятия – «упражнение» и «задача», термин «задание» мы будем понимать в широком смысле – как всевозможные указания интеллектуального и практического характера, направленные на организацию деятельности, осуществляемой учеником в процессе учения (Схема 3).

|                                                                                                                                           |                                                                                            |                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1) предписание (явное или скрытое) совершить некоторое действие для достижения определенного результата, или выполнить требование задания | 2) исходные данные, относительно которых должно быть совершено данное действие, или объект | 3) структурно-операционный способ решения, или отношение между двумя указанными выше факторами, потенциально содержащее в себе способ достижения необходимого результата. |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

*Схема 3. Компоненты внутренней структуры задания*

Рассматривая вопрос о классификации учебных заданий, следует обратить внимание на существующие различные подходы. Так, С.Ф. Жуйков разделяет задания на две группы (Схема 4,5).



*Схема 4. Первая группа учебных заданий по С.Ф. Жуйкову*





*Схема 5. Вторая группа учебных заданий по С.Ф. Жуйкову*

Содержание и объем задания определяется целями урока или системой уроков, ходом работы по темам учебной программы и необходимостью привлечения вспомогательных средств получения знаний [36]. Задание может предшествовать объяснению учителя, например, предварительное наблюдение объектов, которые будут изучаться; повторение изученного материала, знание которого необходимо, чтобы понять объяснение учителя; чтение нового материала по теме, которую будет излагать учитель. Выполнение таких заданий психологически подготавливает учащихся к объяснению учителя, к беседе. Задание может быть дано и во время объяснения новой темы – сделать некоторые записи, зарисовки, чертежи.

Большое место занимают задания, связанные с выполнением разнообразных работ после объяснения учителем нового материала. Они даются с целью

самостоятельного осмысления и закрепления учащимися материала, сообщённого учителем и содержащегося в учебнике.

Интересен подход И.Я. Лернер, который предлагает выделять также задания на развитие эмоционально-ценностной сферы, которые «призваны формировать потребности учащихся в социально важном направлении, формировать их систему ценностей, развивать или переориентировать наличную» [36]. В этом случае, трём типам заданий соответствуют три уровня усвоения содержания образования (восприятия и запоминания, репродуктивный и творческий).

Для достижения репродуктивного уровня усвоения содержания образования учителю необходимо использовать задания на воспроизведение действий, уже известных и осознанных учащимися на первом уровне. К подобным заданиям И.Я. Лернер относит задания на устное воспроизведение знаний, а также решение типовых задач, воспроизведение схем, чтение карт, исполнение музыкальных произведений и т.п. Применение подобных заданий в обучении поднимает усвоение знаний на второй уровень усвоения, то есть уровень применения по образцу и в вариативных, но легко опознаваемых ситуациях.

Очевидно, что именно третий уровень усвоения содержания образования в наибольшей степени способствует формированию личностных результатов школьников. Мы полагаем в нашем исследовании, что учебные задания, направленные на достижение личностных результатов в процессе обучения, являются органичным компонентом содержания образования, способствующим приобретению школьниками опыта творческой деятельности в обучении.

В нашем исследовании мы придерживаемся точки зрения А.И. Умана, который разделяет задания по такому признаку как «характер деятельности, требуемой для их выполнения». Соответственно характеру деятельности А.И. Уман выделяет следующие типы заданий:

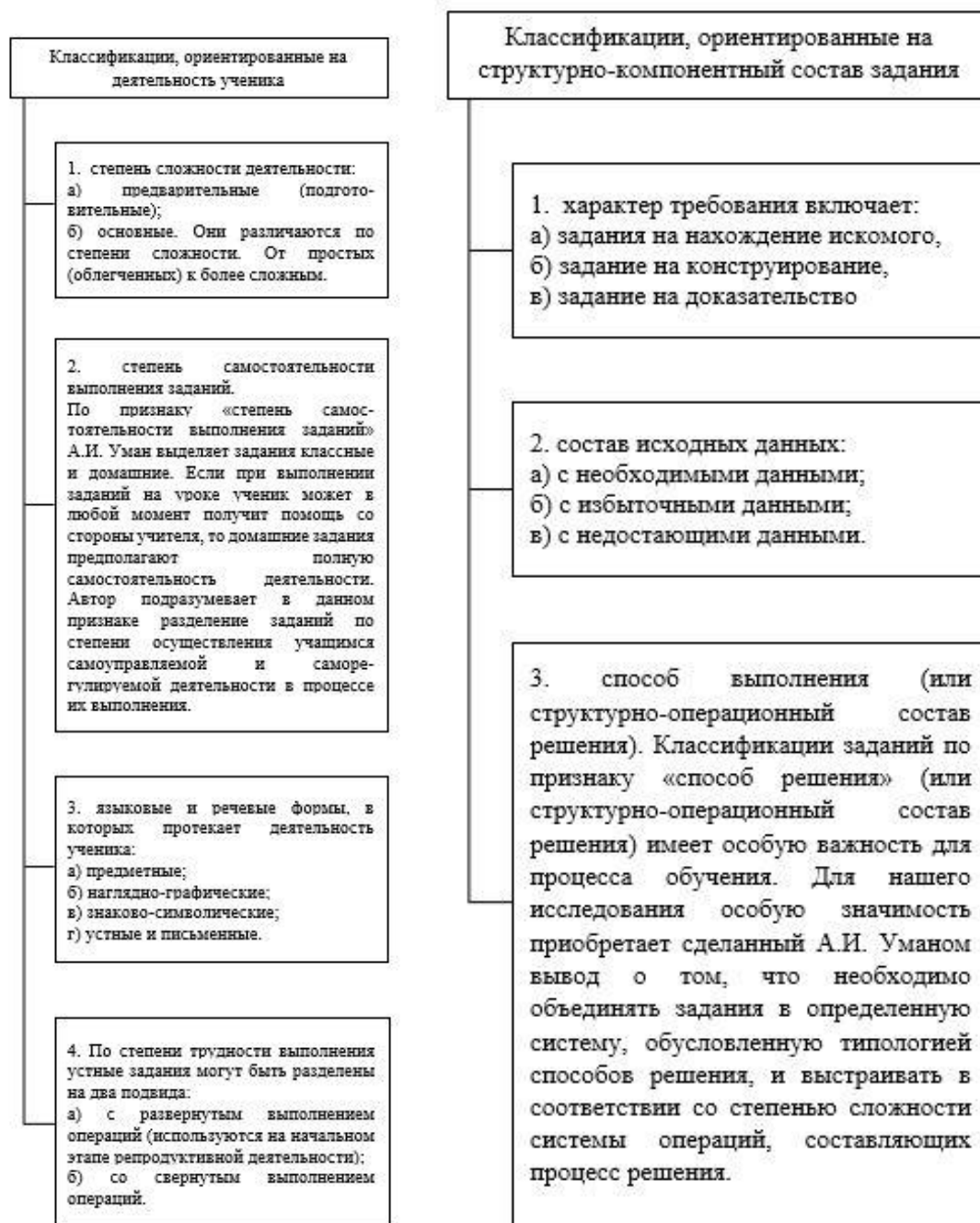
- 1) задания рецептивного характера, направленные на усвоение знаний;
- 2) задания репродуктивного характера, направленные на применение знаний по образцу, в знакомой ситуации;

3) задания творческого характера, направленные на применение знаний в незнакомых ситуациях [77, с. 16].

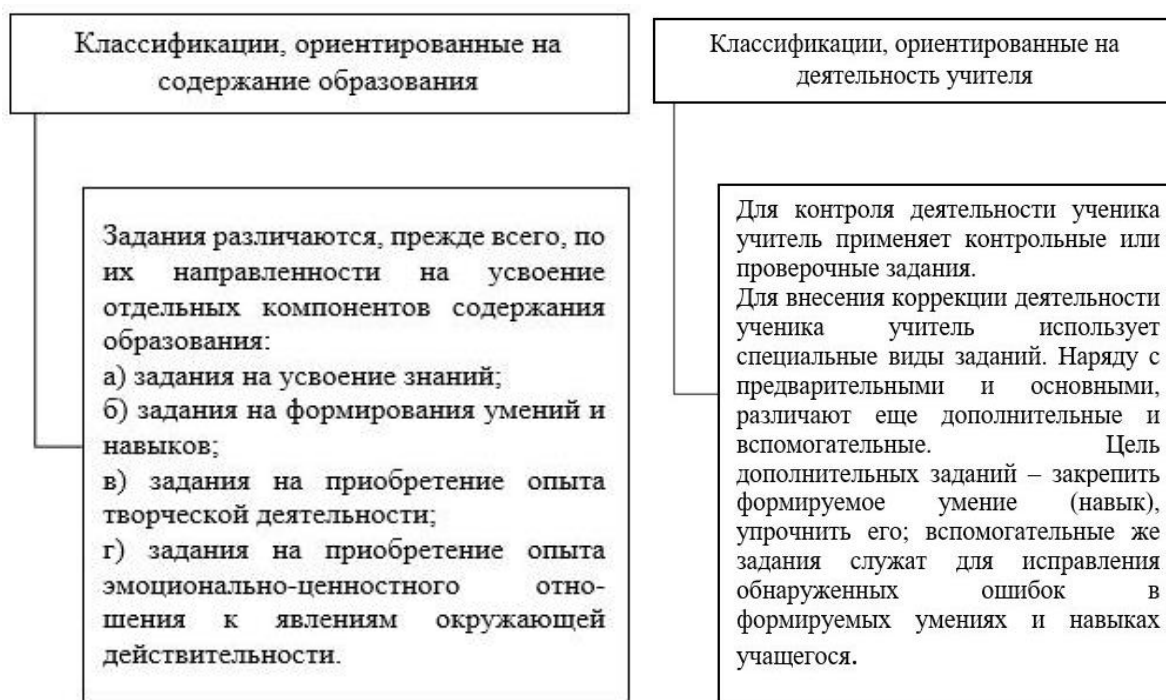
Принимая данную классификацию, мы, в то же время, считаем возможным дополнить ее новыми классами заданий, которые сегодня становятся приоритетными в свете принятия ФГОСов, а именно заданиями, направленными на достижение личностных результатов обучения, оставаясь в рамках предложенной системы и, используя тот же принцип, который А.И. Уман положил в основу построения классификации, поскольку в ней эти задания не выделены как специальный объект.

В своих исследованиях А.И. Уман предлагает разделение каждого типа учебных заданий на виды: устные и письменные, тренировочные и контрольные, классные и домашние и т.д. При этом, каждый из видов заданий отвечает той или иной дидактической задаче, выполняет определённую функцию в процессе обучения.

Чтобы продуктивно включить различные задания в учебный процесс, необходимо, прежде всего, знать, какие виды заданий существуют. Для систематизации существующих классификаций выделяют признаки, лежащие в их основе. Эти признаки могут быть ориентированы на: структурно-компонентный состав задания; деятельность ученика; деятельность учителя; содержание образования (Схема 6,7).



*Схема 6. Классификации учебных заданий, ориентированные на деятельность ученика*



*Схема 7. Классификации учебных заданий, ориентированные на содержание образования*

Интересен предложенный в исследовании Е.А. Зверевой подход к определению видов творческих заданий на основе процедур творческой деятельности, среди которых автор выделяет: познание, освоение, преобразование, разработку, исследование, проектирование, создание [26, с. 43].

Е.А. Зверева отмечает, что каждый вид заданий актуализирует те или иные качества личности, необходимые для организации самостоятельной познавательной деятельности. Задания на познание и освоение в большей степени актуализируют самостоятельность, ответственность, организованность учащихся. Развитию целеустремлённости и инициативности в большей степени способствуют задания на преобразование, разработку и исследование. На формирование творческого отношения к деятельности направлены задания на проектирование и создание объектов, ситуаций, явлений.

Определяя соотношения понятий «задания», «задача», «упражнение», «вопрос» В.А. Рогозина в своей работе анализирует причины неоднозначного понимания данных понятий, указывая, что каждое из них определяется с особой позиции [58]. При определении заданий и задачи принято исходить из их

структуры, причем из разных компонентов. В трактовке задания акцент обычно делается на наличии первого компонента (предписания, требования), в трактовке задачи основываются на факторах, вытекающих из третьего компонента структуры – отношения между данным и искомым (проблемная ситуация, необходимость поиска способа решения); при определении упражнения обычно исходят из видов деятельности (репродуктивный, творческий); при определении вопроса упор делается на языковую форму, в которой выражено предписание (вопросительная).

Для нашего исследования важна точка зрения П.И. Пидкасистого [54], М.Д. Виноградовой [9], Х.Й. Лийметса [45], по мнению которых задание является внешней формой самостоятельной деятельности учащихся, определяющей, что должен выполнить ученик, а внутренним содержанием – познавательную или интеллектуальную задачу.

Следует также обратить внимание на созданную Д. Толлингеровой [76] таксономию учебных задач, раскрывающую стоящую за любым учебным материалом систему познавательных действий и операций (Таблица 3).

*Таблица 3.*

### **Таксономия учебных задач Д. Толлингеровой**

| Категория задач     | Типы задач                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Первая категория    | К первой категории автор относит задачи, требующие от учащегося мнемических операций, содержание которых предусматривает узнавание или репродукцию отдельных фактов или их целого.                                                                                            |
| Вторая категория    | Во вторую категорию включены задачи, при решении которых необходимы элементарные мыслительные операции по выявлению, перечислению, сопоставлению, обобщению и т.п.                                                                                                            |
| Третья категория    | Третья категория охватывает задачи, решение которых требует сложных мыслительных операций. К ним автор относит задачи по индукции, дедукции, интерпретации, верификации и др.                                                                                                 |
| Четвертая категория | Четвёртую категорию составляют задачи, предусматривающие для их решения, помимо мыслительных операций, ещё какой-то речевой акт, устный или письменный. Следовательно, к ним относятся задачи, требующие не только проведения определённых ситуаций, но и высказывания о них. |
| Пятая категория     | В пятую категорию входят задачи, которые предполагают самостоятельность при их решении.                                                                                                                                                                                       |

*В этой связи, учебные задания, ориентированные на достижение личностных результатов школьников мы рассматриваем как педагогическое средство обогащения личностного опыта обучающихся, что проявляется в виде достигаемых ими личностных результатов обучения.*

В контексте данного исследования личностный опыт понимается нами не только как приобретённый в учебном процессе опыт продуктивной познавательной деятельности, но и как сформированная личностная позиция обучающихся по отношению к учебным заданиям, способам достижения образовательных целей, организации познавательной деятельности.

Специфика личностного опыта отражается в его зарождении именно в процессе сотрудничества субъектов образовательного процесса. В то же время личностный опыт является предметом педагогического проектирования. Это объясняется тем, что педагог может целенаправленно актуализировать, различные переживания и состояния личности. Учитель может это реализовать через конструирование учебных заданий, которые ставят учащегося перед необходимостью:

- самостоятельно принимать решения о выборе тех или иных действий и давать им оценку (в том числе и нравственную);
- аргументировать свою личностную позицию: ставить нравственно оправданную цель и проявлять волевое усилие для ее достижения;
- выражать свою личностные специфические качества в творческом продукте; принимать решения самостоятельно, осознанно, при этом, не прибегая к помощи других субъектов образовательного процесса.

При изучении учебного материала целесообразно связывать его содержание с ценностными ориентациями и личностными отношениями школьников к учебно-познавательной деятельности. Это способствует тому, что результатом выполнения таких заданий является не только приобретение какого-либо знания, но и выработка модели, способа оперирования изучаемым материалом, что представляет собой когнитивный аспект заданий. Обязательным при этом является

учет интересов обучающихся, их ценностные ориентации, мировоззренческие установки, жизненные и профессиональные планы, личностная позиция.

В процессе обучения содержание учебных заданий должно формироваться таким образом, чтобы оно вызывало отклик со стороны обучающихся и тем самым наполняло процесс выполнения такого задания личностным смыслом. Таким образом, инвариантной характеристикой заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения, является постановка обучающего перед необходимостью преодоления значимой для него ценностной коллизии.

Актуализация личностных функций особенно эффективно проявляется при выполнении проблемных заданий, для которых характерен дефицит информации, способов решения, интерпретаций, объяснений, оценки и поиска смысла полученного результата.

Таким образом, учебное задание, функционально ориентированное на достижение личностных результатов обучения, – это действенное педагогическое средство формирования личностных результатов обучения. Это понятие отличается многозначностью в зависимости от рассмотрения его на различных уровнях анализа содержания образования.

На уровне проекта содержания образования учебное задание, ориентированное на достижение личностных результатов обучения, выступает в качестве формы организации содержания учебного материала, функции которой состоят в планировании задач личностного развития обучающихся в соответствии с целевыми установками ФГОС ООО. В данном случае оно понимается как способ фиксации личностных результатов обучения в составе содержания учебного материала, освоение которого приведет к их гарантированному достижению. На этом уровне структура такого учебного задания может быть представлена в единстве трех составляющих: первая – это описание жизненной ситуации либо исторического факта, которые вызывают переживания и становятся личностно значимыми для обучающихся; вторая – предметное содержание, включенное в контекст такого описания; третья – вопросы / требования, стимулирующие обучающихся к установлению внутренних связей жизненной ситуации /



исторического факта с предметным содержанием для выработки какой-либо определенной жизненной и познавательной позиции или принятия соответствующего решения.

На уровне реализации содержания образования, при осуществлении процесса обучения, учебное задание, ориентированное на достижение личностных результатов обучения, выступает в роли особого предписания (требования), функция которого состоит в решении задач личностного развития обучающихся посредством обогащения их личностного опыта в соответствии с целевыми установками ФГОС ООО. В данном случае оно понимается как требование совершить некоторые действия в заданных условиях, мотивирующее обучающегося к переживанию представленного содержания с учетом имеющегося у него личностного опыта, к поиску смысла приобретаемого знания, к самоопределению в познании в процессе выбора того, **что** надо сделать, **как** сделать, **какие условия** соблюсти, **в какой форме** представить результат.

В содержание учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения входит не только учебный материал, но и переживания учащегося, изменения его психических процессов, поиск смысла, «проигрывание» лично значимых проблем, выходящих далеко за рамки изучаемого предмета и в силу этого приближающихся к сфере подлинно значимых для личности.

Таким образом, содержание учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения, должно всегда соответствовать актуальным интересам школьников, вследствие чего каждый из них «переживает» и «проживает» жизненные ситуации, моделируемые данным учебным заданием, принимает их как лично значимые для себя. Это создает благоприятные условия для того, чтобы в процессе выполнения таких заданий обучающийся был вынужден не просто оперировать предметным материалом, а одновременно с этим включаться в разрешение жизненных проблем на основе выбора и принятия собственных решений.

Учебные задания, ориентированные на достижение личностных результатов школьников, – это результат сложного взаимодействия субъектов образовательного процесса и объективно заданного содержания. При этом материал определяет сферу творческого поиска и самовыражения участников учебного процесса, а те, в свою очередь, неизбежно реконструируют это содержание, извлекают из него актуальные жизненные смыслы.

Вопрос о схожих заданиях, близких по своей доминирующей функции (развитию личности ученика через учебное содержание) к учебным заданиям, ориентированным на достижение личностных результатов обучения, разрабатывался С.В. Тигровым, который использует термин личностно-ориентированные задания [100].

Сущность личностно ориентированных заданий, утверждает С.В. Тигров заключается в том, что ученик направлен не только на результат, но и на сам процесс переживаний, связанных с обучающими действиями, и чтобы создать такие задания, учителю необходимо подвергать изучаемый материал различным преобразованиям, а именно: адаптации к учебным возможностям учащихся, интерпретации в контексте мотивации и личностной позиции школьников.

В качестве других организационных действий ученый называет выдвижение цели, поиск педагогических проблем, создание оптимальных условий для выбора вариантов решения, прогностические действия по конструированию вариантов решения, анализ и оценка результата.

Все способы создания личностно ориентированных заданий отвечают, на взгляд С.В. Тигрова [100], определенным **условиям**:

а) наличие «заинтересовывания», назначение которого – вовлечь ученика в материал, проблему, процесс, «зацепить» и развить его интерес к изучаемому предмету. Заинтересовывание обусловлено содержанием учебного материала, личностью самого учителя, который, тонко понимая ценностно-смысловые ориентиры учеников, может найти «точки» их удивления, сопереживания, самопроявления в восприятии задачи.

Необходимо владение учителем различными педагогическими приемами, которые способны увлечь, мобилизовать, «собрать» всех учеников и привлечь их внимание. Среди таких приемов можно назвать: коммуникативную атаку; неожиданный вопрос; постановку риторического вопроса, функция которого – привлечь внимание, усилить впечатление, вовлечь в рассуждение; подачу материала через сопоставление («сталкивание») точек зрения, использование театрализованных приемов для повышения эмоциональной и интеллектуальной активности, познавательного интереса учащихся;

б) творческий характер личностно ориентированной деятельности, который способствует развитию творческого потенциала личности, рассматриваемого как интегральное качество личности, обеспечивающее ее эффективное взаимодействие с другими людьми и продуктивность деятельности. Личностно ориентированное задание носит творческий характер, если: есть ориентация на интеллектуальную инициативу – проявление учеником самостоятельности при решении разнообразных учебных задач, стремление найти оригинальный путь решения; исключены все моменты, предполагающие конформные (бездумные) решения;

в) наличие проблемности со всеми атрибутами проблемного обучения.

При определении проблемы, умышленно заданной преподавателем, необходимо:

1) чтобы проблема представляла определенную жизненную ситуацию, была связана с интересами и опытом школьников;

2) наличие определенного объема знаний для решения проблемы, сопряженной с трудностями;

3) ощущение учащимся трудности, что включает порождение новых мыслей на основе имеющихся знаний и опыта. Проблемная ситуация, некоторое психическое состояние субъекта, испытывающего познавательную или практическую трудность, выявившееся противоречие между субъектом и объектом деятельности и познания, может стать личностной, если она затрагивает жизненно важные интересы, переживания школьников.

Идеальный вариант личностно ориентированных заданий подразумевает включение в одном задании и заинтересовывания, и творчества, и проблемности, что, в свою очередь, возбуждает и формирует познавательный интерес к учению, а соответственно, формирует общеучебные и специальные умения обучаемых по переработке учебной информации, направляет их нравственно-волевые и физические силы на процедуру усвоения материала, и, конечно же, создает условия для проявления личностных функций личности, поддерживает ее работоспособность.

Поддерживая в целом суть позиции С.В. Тигрова, мы, вместе с тем, считаем необходимым обратиться к анализу педагогических условий при которых выполнение, выделенных им заданий приведет к планомерному достижению личностных результатов. В то же время целесообразно обратить внимание на выявленные им способы создания личностно ориентированных заданий и показать связь этих условий с возможностью достижения личностных результатов.

### **Выводы по первой главе:**

Анализ психологической, педагогической и методической литературы по теоретическим и прикладным аспектам проблемы исследования учебных заданий как средства формирования личностных результатов школьников показал, что спектр исследований, связанных с поиском путей разработки содержания образования на уровне учебного материала, обеспечивающего целенаправленное формирование личностных результатов школьников, недостаточно широк. Учеными обоснована необходимость поиска дидактических средств, позволяющих реализовать динамику личностных результатов школьников. Вместе с тем, мы встречаемся с объективными трудностями, связанными с недостаточной теоретической и технологической проработкой обозначенной в исследовании проблемы.

Большие препятствия в разработке дидактических средств, обеспечивающих формирование личностных результатов школьников, связаны с неоднозначностью

понимания сущности понятий «учебное задание», «учебное задание, ориентированное на достижение личностных результатов обучения»; неразработанностью требований к конструированию учебных заданий, ориентированных личностных результатов обучающихся; отсутствием подходов при определении оснований к классификации учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения влекущее за собой неопределённость теоретических ориентиров для проектирования содержания учебного материала, обеспечивающего формирование личностных результатов обучения.

Анализ психолого-педагогической литературы в аспекте разработки средств реализации содержания образования на этапе его проектирования на уровне учебного материала, позволил нам определить некоторые исходные теоретические позиции, направившие логику дальнейшего развертывания нашего исследования:

1. На современном этапе развития дидактического знания исследователи испытывают особый интерес к разработке способов проектирования содержания образования с заданными целевыми установками на формирование личностных результатов школьников. Этот интерес продиктован необходимостью сделать личностное развитие школьников предметом специального педагогического управления, основанного на понимании психологических механизмов, обеспечивающих динамику личностного развития школьников в обучении. Значимость этого аспекта заключается в понимании необходимости проектирования специальных дидактических средств, обеспечивающих целенаправленный перевод учащихся с низких уровней сформированности личностных результатов на более высокие, что обеспечивается за счёт качественного совершенствования формируемого у школьников личностного опыта.

2. Основываясь на результатах изучения относительно сущности личностных характеристик и механизмов их приобретения человеком, нами была обозначена базовая совокупность дидактических ориентиров, которые позволяют сформулировать направления совершенствования содержания образования в

отношении его направленности на достижение личностных результатов обучения, являются заданий, ориентированных на достижение личностных результатов школьников:

- нацеленность содержания на включение школьников в социально-значимую творческую познавательную деятельность, имеющую культурно-созидательный характер;

- направленность на разнообразие видов деятельности, организуемых заданием, что позволит вводить познавательную деятельность в контекст жизнедеятельности школьников;

- ориентация учебного содержания на необходимость социального взаимодействия школьников друг с другом в процессе обучения;

- направленность учебного содержания на формирование у школьников опыта рефлексии в познавательной деятельности;

- направленность учебного содержания на выработку у школьников критического отношения к нему и форме его предъявления.

- ориентация на отсутствия границ, свободный поиск и выбор способов выполнения учебных заданий.

3. Базовыми дидактическими принципами построения учебных заданий, направленных на достижение личностных результатов обучения выступают:

- принцип ценностно-смысловой направленности содержания заданий;

- принцип ценностной коллизийности содержания заданий;

- принцип учета возрастных особенностей становления личности;

- принцип видового разнообразия заданий относительно полноты охвата всей базовой совокупности личностных результатов обучения.

4. Выделяя виды учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов, мы опираемся на анализ психологических и педагогических исследований, касающийся научных представлений о личности как особом свойстве человека, позволил нам выработать научно обоснованные подходы к формулированию совокупности новых требований, предъявляемых к формированию такого содержания учебного материала, которое будет

максимально ориентировано на достижение школьниками личностных результатов обучения. Полученные результаты выступили в качестве теоретической основы для определения видов учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения:

- задания на включения школьников в социально-значимую творческую познавательную деятельность, имеющую культурно-созидательный характер;
- задания на разнообразие видов познавательной деятельности, вводящее ее в контекст жизнедеятельности школьников;
- задания на необходимость социального взаимодействия школьников друг с другом в процессе обучения;
- задания на формирование у школьников опыта рефлексии в познавательной деятельности;
- задания ценностно-смысловой направленности;
- задания на выработку у школьников критического отношения к нему и форме его предъявления;
- задания с отсутствием границ в поиске и выборе способов их выполнения.

5. Исследование подходов в рамках современного дидактического знания к пониманию учебного задания в качестве формы реализации содержания образования на уровне учебного материала, позволило сформулировать нам положение о возможности использования соответствующих учебных заданий в целях формирования личностных результатов обучения школьников. Рассмотренные в первом параграфе психологические предпосылки разработки подходов к описанию специфики личностных результатов обучения, конкретизация роли и места учебных заданий в содержании образования, позволили нам рассматривать учебное задание как педагогическое средство в содержании учебного материала, функциональные особенности которого состоят в планировании и решении задач посредством достижения личностных результатов школьников.

Следует отметить, что построение учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов школьников в процессе обучения, должно отвечать ряду требований (дидактических принципов). Только в этом случае формирование личностных результатов школьников может стать объектом целенаправленного педагогического проектирования.

Результаты, полученные в ходе проведенного анализа, целесообразно положить в основу разработки подходов к формированию содержания учебного материала в учебниках. Речь идет о разработке таких дидактических инструментов, с помощью которых содержание, ориентированное на достижение личностных результатов, может быть введено в состав учебного материала по конкретному учебному предмету. В качестве способов фиксации могут выступать учебные задания особого вида – функционально ориентированные на достижение личностных результатов. Их использование будет способствовать достижению личностных результатов обучения как планируемого итога.



### **ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА ДОСТИЖЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

#### **2.1. Анализ содержания учебного материала школьных учебников с позиции их ориентации на достижение личностных результатов обучения**

Обратившись к анализу психолого-педагогических исследований, который стал научно-обоснованным ориентиром для определения условий, необходимых для формирования личностных результатов школьников, стало возможным определить следующую задачу исследования, которую мы видим в выделении существующей эмпирической базы для построения учебных заданий. Подобный подход позволит нам определить, насколько целенаправленно используются в педагогической практике разнообразные виды учебных заданий, а также определить собственные ориентиры для разработки инструментария, позволяющего реализовать идею разработки особого подхода к конструированию учебных заданий, ориентированных на формирования личностных результатов школьников в процессе обучения.

Исходя из того, что одним из важнейших средств реализации целей обучения является учебный материал, а одним из ведущих средств обучения, которое содержит учебный материал, является учебник, обратимся к анализу степени представленности в учебниках математики учебных заданий, ориентированных на формирование личностных результатов школьников

В ходе исследования нами были проанализированы следующие учебники математики 5-ого класса:

Математика: учебник для 5 кл. общеобразовательных учреждений / Дорофеев Г.В., Шарыгин И.Ф., и др. / под ред. Дорофеева Г.В., Шарыгина И.Ф. – 12-е изд., – М.: Просвещение, 2011. – 303 с.

Математика: учебник для 5 кл. общеобразовательных учреждений / Н.Я. Виленкин, В.И. Жохов, А.С. Чесноков, С.И. Шварцбург. – 31-е изд.стер. – М.: Мнемозина.

Математика: 5 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений/ А.Г. Мерзляк, В.Б. Полонский, М.С. Якир. – М.: Вентана-Граф, 2013. –304 с.: ил.

Математика. 5 кл.: учебник для общеобразовательных учреждений / И.И. Зубарева, А.Г. Мордкович – 14-е изд., испр. и доп. – М.: Мнемозина, 2013. – 270 с.: ил.

Выбор учебников первых трех авторов объясняется тем, что в большинстве школ на протяжении долгого времени они используются как основные учебники. При выборе мы исходили также из того, что учебники этих авторов отражают традиционный подход к формированию содержания образования. «Вместе с тем, современные тенденции в педагогике, смена образовательной парадигмы потребовали пересмотра роли содержания образования в учебном процессе. «Учебник по своему содержанию и форме должен быть проекцией уже не только научного знания, – отмечает М.А. Холодная, – но и основных психологических линий интеллектуального развития детей». Данные идеи нашли отражение в учебниках математики авторов И.И. Зубаревой, А.Г. Мордкович». [29, с.62].

В учебнике А.Г. Мерзляк, В.Б. Полонский, М.С. Якир Математика 5 класс предусмотрена уровневая дифференциация, позволяющая формировать у школьников познавательный интерес к математике. Учебник входит в систему «Алгоритм успеха», которая представляет собой целостную информационно-образовательную среду основной школы, построенную на основе единых идеологических, дидактических и методических принципов, направленных на реализацию требований ФГОС. Содержание учебника соответствует федеральному государственному стандарту второго поколения основного общего образования.

Данный учебник содержит в себе два раздела, которые состоят из пяти глав, а главы, в свою очередь, – из параграфов. Всего в учебнике 38 параграфов, каждый из которых начинается с изложения теоретического материала, изучая который,

следует особое внимание обратить на текст, набранный другим шрифтом. Так в книге выделены слова, означающие математические термины, правила и наиболее важные математические утверждения. Как правило, теоретический материал заканчивается примерами решения задач. Их можно рассматривать как один из возможных образцов оформления решения. Для каждого параграфа подобраны задачи для самостоятельного решения, приступать к которым авторы советуют только после усвоения теоретического материала. Среди заданий есть как простые и средние по сложности, так и трудные.

В своем обращении к учителю авторы подчеркивают, что в данном учебнике собран многочисленный и разнообразный дидактический материал, хотя возможно, за один учебный год не удастся решить все задачи, да в этом и нет необходимости. Вместе с тем, намного удобнее работать, если есть значительный запас задач. Это дает возможность реализовать принципы уровневой дифференциации и индивидуального подхода в обучении.

Следует отметить, что нами анализировались учебники данных авторов и более поздних изданий, но каких-либо существенных изменений в содержании и структуре учебных заданий выявлено не было.

Мы будем анализировать вышеуказанные учебники с позиции включённости в их содержание заданий, обеспечивающих возможность целенаправленного формирования личностных результатов школьников. С этой точки зрения нами определены следующие критерии анализа представленности в содержании учебников учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения:

1. Полнота представленности:

- заданий, ориентированных на включение школьников в творческую познавательную деятельность, имеющую культурно-созидательный характер;
- заданий, включающих познавательную деятельность в контекст жизнедеятельности школьников;
- заданий на необходимость социального взаимодействия школьников друг с другом в процессе обучения;

- заданий на формирование у школьников опыта рефлексии в познавательной деятельности;
- заданий ценностно-смысловой направленности; заданий на выработку у школьников критического отношения к ним и форме их предъявления;
- заданий с отсутствием границ в поиске и выборе способов их выполнения.

2. Видовое разнообразие учебных заданий.

3. Наличие заданий, нацеленных на достижение базовой совокупности личностных результатов школьников.

Как показал анализ, заданий, ориентированных на достижение личностных результатов школьников в учебниках очень мало. В учебнике Н.Я. Виленкина представлено 1849 заданий, из которых лишь 5 прямо направлены достижение личностных результатов, что составляет 0,27 % всех заданий. В учебнике Г.В. Дорофеева, И.Ф. Шарыгина представлено 1212 заданий, из которых 4 направлены на достижение личностных результатов, что составляет 0,33 % всех заданий. В учебнике Зубаревой И.И., А.Г. Мордкович представлено 988 заданий, из которых 5 направлены на достижение личностных результатов, что составляет 0,5 % всех заданий. В учебнике А.Г. Мерзляк, В.Б. Полонского представлено 1222 заданий, из которых 7 направлены на достижение личностных результатов, что составляет 0,57 % всех заданий. Эти данные представлены в таблице 4.

**Анализ включенности учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения в школьные учебники математики 5-го класса**

| Название учебника                                                                                                                                        | Общее количество заданий | Количество заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Виленкин Н.Я. Математика: учебник для 5 кл. общеобразовательных школ. - 31-е изд., стереотип. - М.: Мнемозина, 2013.                                     | 1849                     | 5                                                                                 |
| Дорофеев Г.В., Шарыгин И.Ф. Математика: учебник для 5 кл. общеобразовательных учреждений. -12-е изд.,- М.: Просвещение, 2011.                            | 1212                     | 4                                                                                 |
| Зубарева И.И., Мордкович А.Г. Математика 5 кл.: учебник для общеобразовательных учреждений.-М.: Мнемозина, 2013.                                         | 988                      | 5                                                                                 |
| Математика: 5 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений/ А.Г.Мерзляк, В.Б. Полонский, М.С. Якир. – М.: Вентана-Граф, 2013. –304 с.: ил. | 1222                     | 7                                                                                 |

Анализ содержания обозначенных учебников позволил нам получить данные о наличии в них рассматриваемых учебных заданий в учебниках математики 5 класса. Эти результаты мы обобщили в таблице 5.

**Включённость в содержание учебного материала математики 5 класса учебных заданий, направленных на формирование личностных результатов школьников**

| Название учебника                                                                                                                                         | Критерии                                                                                                           |                                                                                           |                                                                                                    |                                                                                    |                                            |                                                                                  |                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                           | Задания на включение школьников в творческую познавательную деятельность, имеющую культурно-созидательный характер | Задания, включающие познавательную деятельность в контекст жизнедеятельности и школьников | Задания на необходимость социального взаимодействия школьников в друг с другом в процессе обучения | Задания на формирование у школьников опыта рефлексии в познавательной деятельности | Задания ценностно-смысловой направленности | Задания на выработку критического отношения к содержанию и форме их предъявления | Задания с отсутствием границ в поиске и выборе способов их выполнения |
| Виленкин Н.Я. Математика: учебник для 5 кл. общеобразовательных школ. - 31-е изд., стереотип. - М.: Мнемозина, 2013.                                      | 1                                                                                                                  | 1                                                                                         | 0                                                                                                  | 1                                                                                  | 1                                          | 0                                                                                | 1                                                                     |
| Дорофеев Г.В., Шарыгин И.Ф. Математика: учебник для 5 кл. общеобразовательных учреждений. -12-е изд.,- М.: Просвещение, 2011.                             | 1                                                                                                                  | 1                                                                                         | 0                                                                                                  | 0                                                                                  | 1                                          | 0                                                                                | 1                                                                     |
| Зубарева И.И., Мордкович А.Г. Математика 5 кл.: учебник для общеобразовательных учреждений.- М.: Мнемозина, 2013.                                         | 1                                                                                                                  | 2                                                                                         | 0                                                                                                  | 1                                                                                  | 1                                          | 0                                                                                | 0                                                                     |
| Математика: 5 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений/ А.Г. Мерзляк, В.Б. Полонский, М.С. Якир. – М.: Вентана-Граф, 2013. –304 с.: ил. | 2                                                                                                                  | 1                                                                                         | 0                                                                                                  | 1                                                                                  | 3                                          | 0                                                                                | 0                                                                     |

В данных учебниках также есть задания, которые будут направлены на достижение личностных результатов школьников, если их доработать, дополнить вопросами, сопроводить исторической справкой, фактами. Приведем некоторые примеры таких заданий.

Задача из учебника Н.Я. Виленкина № 1351 [8, с. 211].

*Для приготовления компота составили смесь из 8 частей (по массе) сухих яблок, 4 частей урюка и 3 частей изюма. Сколько килограммов каждого из сухофруктов понадобится для 2,7 кг такой смеси.*

Можно усовершенствовать содержание, придав ему направленность на формирование личностных результатов, например, дополнив данную задачу возможно дополнить вопросом: подумай, какую практическую значимость для тебя имеет результат, полученный при решении данной задачи? Это задание также обогащает и жизненный опыт учащихся.

Задача из учебника Г.В. Дорофеева, И.Ф. Шарыгина № 1044 [19, с. 221].

*Из неисправного крана капает вода. Андрей подставил под кран поллитровую банку и заметил, что она наполнилась водой за  $\frac{2}{3}$  ч.*

*а) Сколько литров воды вытекает из этого крана за час? За сутки?*

*б) За какое время окажется полной подставленная под этот неисправный кран двухлитровая банка? Шестилитровое ведро?*

Возможный дополнительный вопрос: сколько в рублях составит ущерб за вылитую воду? Каким образом это знание может изменить твои действия в этих ситуациях?

В учебнике И.И. Зубаревой, А.Г. Мордкович была найдена задача № 157 [29, с. 50].

*Составьте список продуктов, которые вы хотели бы купить к праздничному столу, узнайте их цены и, выполнив прикидку, определите, хватит ли вам для покупки 800 р. Если хватит, подумайте, что ещё можно купить на оставшиеся деньги, а если нет, то от чего вам придётся отказаться.*

Возможный дополнительный вопрос: Как ты считаешь, в каких жизненных ситуациях тебе сможет помочь знание, извлеченное из решения данной задачи?

В учебнике авторов А.Г. Мерзляк, В.Б. Полонский, М.С. Якир. Была найдена задача № 1055 [52, с. 252].

*Одновременно на сковороду можно положить два карася. Чтобы поджарить одного карася с одной стороны, нужна 1 минута. Можно ли за три минуты поджарить с двух сторон трех карасей?*

Возможный дополнительный вопрос: Подумай, какую практическую значимость для тебя имеет результат, полученный при решении данной задачи?

Сможешь ли ты усовершенствовать свой жизненный опыт на основе решения этой задачи?

Проведенный анализ учебников по математике 5 класса показал отсутствия в них заданий, обеспечивающих формирование следующих личностных результатов по аспектам проявления личностного опыта следующих видов знаний:

- готовность занять рефлексивную позицию в творческой познавательной деятельности;
- готовность к выработке критического отношения к содержанию, форме предъявления задания;
- готовность к самоопределению в условиях разработки познавательной стратегии;
- готовность к осуществлению ценностно-смыслового выбора;
- готовность к взаимодействию школьников друг с другом в процессе обучения;
- готовность к установлению связей с другими людьми;
- готовность включения школьников в познавательную деятельность, стимулирующего их к освоению нового социального опыта.

В сложившейся ситуации невозможно говорить о функциональном воздействии содержания учебного материала в аспекте его направленности на достижение школьниками личностных результатов как планируемых итогов обучения.



Обратим внимание, на то, что во всех учебниках математики присутствуют учебные задания, в которых зафиксированы знания:

- о типах математических задач, которые станут предметом усвоения (например, задачи на проценты, на части, на движение по реке);
- о способах решения задач определенного типа.

Но вместе с тем, в проанализированных нами учебниках почти отсутствуют задания, направленные на формирование личностных результатов школьников, однако, учебники содержат единичные задания:

- с элементами историзма;
- с описанием жизненных ситуаций,
- задания, требующие включения школьников в творческую познавательную деятельность;
- задания, создающие условия для проявления рефлексивных умений,
- задания, требующие осуществления рефлексивной позиции учащегося в познавательной деятельности;
- задания, стимулирующие обращение ученика к своему внутреннему миру, своему жизненному опыту.

Это осуществляется за счет использования проблемного характера изложения материала, а также организации некоторых учебных заданий в виде диалогов (например, общение персонажей из сюжета заданий).

Эти особенности просматриваются в содержании учебных заданий школьных учебников, рассматриваемые нами как предпосылочные характеристики, на которые можно опираться для конструирования содержания учебного материала, поскольку их использование может привести к достижению личностных результатов учащихся. Данные особенности являются необходимым условием для формирования личностных результатов учащихся, но не достаточным.

Таким образом, в содержании проанализированных учебников, заложены некоторые возможности для формирования у школьников личностных результатов.

Однако, недостаточно набора редко встречающихся заданий, содержанием которых является формирование отдельных личностных результатов. Отсутствуют задания, содержанием которых стали умения на выработку критического отношения к содержанию и форме предъявления задания, на включение школьников в социально-значимую творческую познавательную деятельность, задания, вводящие познавательную деятельность в контекст жизнедеятельности школьников, задания на необходимость социального взаимодействия школьников друг с другом в процессе обучения. В малом количестве представлен задания на формирование у школьников опыта рефлексии в познавательной деятельности; задания ценностно-смысловой направленности; задания с отсутствием границ в поиске и выборе способов их выполнения.

Очевидно, что такого количества и набора заданий явно недостаточно для планомерного формирования личностных результатов учащихся.

Результаты проведенного анализа учебников по математике 5 классов позволяют сделать вывод о том, что личностные результаты не являются предметом специального внимания авторов учебников. Поэтому содержание учебного материала этих учебников не создает условий для планируемого формирования личностных результатов у школьников.

В связи с этим, возникла необходимость проектирования такого содержания учебников, которое обеспечит формирование у школьников личностных результатов в условиях опытно-экспериментального обучения.

## **2.2. Разработка фондов учебных заданий, обеспечивающих достижение личностных результатов обучения в процессе опытно-экспериментальной работы**

Для проверки выдвинутого нами предположения о возможности проектирования на основе базовых дидактических принципов (см. § 1.1, § 1.2) построения учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения, позволяющего обеспечить в качестве планируемого результата обучения формирование личностных результатов обучения, нам необходимо разработать соответствующий методический материал. С помощью учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения, реализуемых в практике преподавания, мы сможем оценить действенность разработанных нами дидактических подходов к отбору содержания учебного материала.

Опираясь на вывод, сделанный в первой главе о том, что для проектирования содержания образования, направленного на формирование у школьников личностных результатов обучения, необходимы специальные учебные задания, и опираясь на результаты проведённого анализа учебников, следующую задачу исследования мы определяем как раскрытие особенностей конструирования учебных заданий на уровне учебного материала учебников, отвечающих определённому ряду требований (дидактических принципов) к их составу, среди которых мы выделяем:

- принцип ценностно-смысловой направленности содержания заданий;
- принцип ценностной коллизийности содержания заданий;
- принцип учета возрастных особенностей становления личности;
- принцип видового разнообразия заданий относительно полноты охвата всей базовой совокупности личностных результатов обучения.

Опираясь, на выявленные нами в первом параграфе первой главы на основе анализа работ психологов, характеристики личности и личностного опыта, мы

выделяем следующие виды учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения:

- задания на включения школьников в социально-значимую творческую познавательную деятельность, имеющую культурно-созидательный характер;
- задания на разнообразие видов познавательной деятельности, вводящее ее в контекст жизнедеятельности школьников;
- задания на необходимость социального взаимодействия школьников друг с другом в процессе обучения;
- задания на формирование у школьников опыта рефлексии в познавательной деятельности;
- задания ценностно-смысловой направленности;
- задания на выработку у школьников критического отношения к нему и форме его предъявления;
- задания с отсутствием границ в поиске и выборе способов их выполнения.

Учебные задания, ориентированные на достижение личностных результатов учащихся, конструируются таким образом, чтобы соответствующий уровень формируемого личностного опыта выступал как планируемый результат обучения.

Очевидно, что для целостного формирования личностных результатов школьников необходимо включение в содержание учебного материала учебника совокупности заданий, следствием решения которых становится формирование личностных результатов.

Структура таких заданий может быть представлена следующим образом: первая – это описание жизненной ситуации либо исторического факта, которые вызывают переживания и становятся личностно значимыми для обучающихся; вторая – предметное содержание, включенное в контекст такого описания; третья – вопросы / требования, стимулирующие обучающихся к установлению внутренних связей жизненной ситуации / исторического факта с предметным

содержанием для выработки какой-либо определенной жизненной и познавательной позиции или принятия соответствующего решения.

Выделение видов заданий осуществлялось с ориентацией на совокупность принципов построения учебных заданий, направленных на формирование и достижение личностных результатов школьников, описанные в первой главе.

### **1. Задания на включение школьников в социально-значимую творческую познавательную деятельность, имеющую культурно-созидательный характер.**

*«Для ремонта детской комнаты длиной 4 м и шириной 4 м необходимо купить обои. В ассортименте имеются обои шириной 50 см, 100 см и 150 см. Длина обоев в рулоне – 10 м. Сколько необходимо купить рулонов шириной 50см, или 100см, или 150 см, если высота потолка 2 м 70 см. Размеры двери 90 см×220см, размеры окна 150см×150см. Родители предложили сыну Тимофею два варианта:*

*1. Осуществить ремонт самостоятельно, при этом сэкономленные деньги отложить на оплату экскурсии вместе с классом.*

*2. Нанять ремонтную бригаду.*

*Ремонтная бригада за демонтаж 1м<sup>2</sup> старых обоев берет 70 рублей, за шпатлевку стен – 240 рублей за 1м<sup>2</sup>, грунтовку стен – 1м<sup>2</sup> 60 рублей, поклейку 1м<sup>2</sup> новых обоев с подбором рисунка – 260 рублей. Ребенок подумал, что, если нанять бригаду, то экономятся силы, но при этом не удастся сэкономить деньги на экскурсию с классом. Но, если ставить задачу сэкономить деньги на экскурсию, то ремонт собственными силами потребует много времени, и к тому же нельзя будет гарантировать высокого качества ремонтных работ.*

*Сколько денег будет сэкономлено в случае самостоятельного ремонта? И неужели этого хватит на экскурсию!? А какое бы ты принял решение?*

*Приведи аргументы в пользу своей позиции.*

В этом задании учащемуся необходимо взять на себя конкретную роль в воображаемой ситуации и определить свое поведение. Особенность такого задания состоит в том, что ученик поставлен в ситуацию сомнения, выбора и выступает не как сторонний наблюдатель, а как человек, решающий поставленную перед ним

задачу, принимающий конкретное решение. Такая формулировка задания вызывает у учащихся многообразные эмоциональные состояния, поскольку они включаются в действие предлагаемой ситуации и именно от их собственного выбора зависит ее решение.

Представленное задание сформулировано таким образом, чтобы побудить переживания у учащихся, так как присвоение ценностей личностью происходит лишь на основе ее внутреннего переживания.

Контекст данного задания ситуационно значим, так как по итогам решения могут быть предприняты определенные действия.

## **2. Задания на разнообразие видов деятельности, организуемых учебным содержанием и вводящих познавательную деятельность в контекст жизнедеятельности школьников**

*Норма ржаного хлеба для нормальной жизнедеятельности организма человека - 250 грамм в сутки (кроме прочих продуктов: молочных, мясных, овощных и т.д.). В блокадном Ленинграде она составляла лишь 125 грамм. Придумайте вопросы к задаче, если подросток должен получать 2500 ккал в сутки, а калорийность 100 граммов хлеба 165 ккал.*

*Например: Какую работу можно было выполнить, получая такую пайку хлеба, а иногда лишаясь и её?*

*Сколько граммов хлеба, при учете, что других продуктов не было, должен был получать подросток?*

*Взрослый человек, который работал у станка? Если взрослому работающему человеку необходимо 5000 ккал в сутки.*

*Можно ли победить такую страну, в которой в военное время работали сутками дети наравне со взрослыми, иногда даже совсем без еды?*

Представленное задание построено таким образом, чтобы включить познавательную деятельность школьников в контекст их жизнедеятельности. Содержание задания стимулирует школьников к осмыслению жизненной ситуации через призму результатов математической деятельности, что приводит к возникновению у школьников широкого спектра переживаний, приводящих к

возникновению духовной коллизии. Проявляющиеся при этом чувства сопереживания, жалости, сострадания, удивления, печали крайне благоприятны для «запуска» механизмов ценностно-смысловых исканий, приводящих в конечном итоге к выработке ценностного отношения школьников к себе, к другим участникам образовательного процесса, к самому образовательному процессу и к его результатам.

*Одеть мальчика в школу в среднем стоит 5170 руб., девочку – 4780 руб. Собрать ранец –1414 руб. В семье 2 мальчика и девочка. Придумайте вопросы к задаче. Какие вопросы можно задать еще, если курс доллара на 1 сентября 2014 года был 39,39, а в марте 2015 – 57.65руб.*

*Подсчитай, сколько примерно было потрачено средств из семейного бюджета для того, чтобы собрать тебя в школу?*

Данная задача имеет практическую направленность. Содержание самой задачи приближено к окружающей ребенка действительности, чтобы школьник более естественно включался в решение ситуации, чувствовал ответственность, которая на него возлагается при выборе решения. Например, предложить способы уменьшить сумму покупки школьной формы, чтобы помочь родителям, сэкономить, например, на вещах с прошлого года, пока еще пригодных к использованию, искать товары со скидками, продающихся по акциям или специальным предложениям.

*«В киоске супермаркета Соня попросила у мамы купить ей детский журнал «Ежик», который стоил 47 рублей. Но мама предложила дочке потерпеть немного, пообещав ей оформить годовую подписку. Она объяснила, что в этом случае, журнал будут приносить ежемесячно на дом, и стоит он будет 27 рублей за номер. Соня согласилась подождать.*

*Как ты считаешь, в чем, с твоей точки зрения, состоит польза в мамином предложении?*

*Сколько денег было сэкономлено, и на что бы семья могла, по-твоему, потратить эти деньги?».*

В данном задании описана возможная жизненная ситуация, отражающая типичные для младшего школьника механизмы присвоения ценностей, лежащие в основе принятия жизненного решения. Педагогические возможности данного задания связаны с тем, что его содержание требует от школьника использовать результаты математической деятельности в целях осмысления правомерности маминой позиции посредством перевода предметного знания в контекст жизнедеятельности и ценностного принятия позиции взрослого.

Применение данного вида заданий особенно важно для учащихся, так как через их решение, чтение происходит активное становление и развитие эмоционального спектра. Благодаря таким заданиям, у учащихся будет развиваться способность проецировать эту эмоциональную сферу и гамму чувств в контекст своей жизнедеятельности.

### **3. Задания на необходимость социального взаимодействия школьников друг с другом в процессе обучения.**

*Пенсионер ежемесячно получает 9000р. За коммунальные услуги ему необходимо оплачивать около 3800 рублей, на лекарства уходит 2500 рублей. Сколько рублей в день он может потратить на еду, если предположить, что одежду и обувь он покупать не будет, донашивая только то, что у него есть?*

*Что он может купить на оставшиеся после оплаты счетов и лекарств деньги, если буханка ржаного хлеба стоит 30 рублей, литр молока 50 рублей, 1 кг мяса птицы 150 рублей, с учетом того, что 1 буханки хлеба и 1 литра молока хватает на три дня и 1 кг птицы на два дня?*

*Узнай у своих родителей, какие льготы предусмотрены пенсионерам в твоём городе? Спроси у своих бабушек и дедушек, пользуются ли они ими?*

Данное задание формирует у школьников навыки социального взаимодействия и установления коммуникативных связей с другими людьми. Это, в частности, проявляется в том, что содержание задания потребует от школьников применить инструменты математической деятельности для оценки того, сколько продуктов на свою пенсию может купить пенсионер.



Усвоение детьми ценности и важности социального взаимодействия происходит через применение на практике математических операций. При выполнении этого задания школьники оценят требуемые цифры (размер пенсии и объем продуктов, которые на нее можно купить), благодаря чему у них возникнет потребность пообщаться на эту тему с родными (родителями, бабушками и дедушками). В ходе этого общения дети узнают о том, какие льготы предусмотрены пенсионерам.

*В 2014 году в России прошли Олимпийские игры в городе Сочи? В каком году и в каком городе в истории нашей страны еще проводилась подобная олимпиада? Сколько лет прошло между этими олимпиадами? На Олимпиаду в Сочи 2014 потрачено 1 536 000 000 000 рублей. При этом 1/3 всех средств ушла на подготовку и проведение игр. Какая сумма составила нецелевое использование этих средств? Как ты оцениваешь подобные действия чиновников? Справедливо ли они поступают?*

*Ответ переведите в доллары, если 1 доллар = 63,2 руб.*

*Реши данную задачу вместе со своим соседом по парте, распределив обязанности.*

При решении данной задачи, в самом начале детям необходимо дать понимание словосочетания «нецелевое использование».

#### **4. Задания на формирование у школьников опыта рефлексии в познавательной деятельности.**

*Представьте, что вы выступаете в роли строителей. Вам необходимо настелить паркетный пол в своей комнате (размер вы определяете сами). Паркетные плитки имеют форму прямоугольных треугольников, параллелограммов и равнобоких трапеций.*

*Размеры плиток в сантиметрах представлены на рисунке 1.*

*Выполните задание, учитывая, что:*

- для настилки полов нужны столяры, поставщики, паркетчики;
- паркет укладывается в ряды так, что параллелограммы и трапеции чередуются, а треугольников в одном ряду всего два.

Обратите внимание, что столяры изготавливают паркетные плитки указанных размеров в таком количестве, чтобы после настилки пола не осталось лишних плиток, и число треугольных плиток было минимальным, а плиток в форме параллелограммов и трапеций – одинаковое количество. Поставщики должны доставить необходимое количество плиток на строительную площадку (рассчитать количество плиток). Паркетчики контролируют доставку плиток, для этого надо наперёд знать, сколько и каких паркетных плиток понадобится для покрытия пола [106].

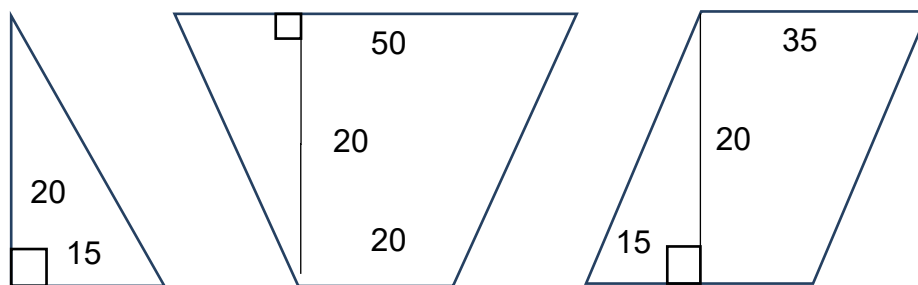


Рисунок 1.

Данное учебное задание представляет собой описание реальной производственной задачи, решение которой осуществляется на основании математических знаний, а также формировании навыков командной работы и ролеразделения.

Главная цель данного учебного задания состоит в включении обучающихся в ситуацию, которая может произойти в реальной жизни. В описанной производственной ситуации учащиеся должны «примерить» на себя новые для них роли и попытаться выполнить функциональные обязанности человека той или иной профессии. Благодаря данному заданию школьники смогут увидеть и оценить прикладное значение математических знаний, самостоятельно овладеть необходимым теоретическим материалом и применить полученные знания на практике.

## 5. Задания ценностно-смысловой направленности.

*«В городе N к празднику Великой Победы городские власти решили воздвигнуть памятную стелу. Ученики школ города не остались равнодушными и решили оказать посильную помощь в строительстве и объявили соревнования по сбору макулатуры. Ученики школы №1 собрали 2,5 тонны макулатуры; ученики школы №2 на 0,3 тонны больше, а ребята из гимназии № 7 собрали на 2,4 т меньше, чем учащиеся 1 и 2 школ вместе. Всего было заработано 24600 рублей. Как ты считаешь, полезно ли было соревнование между школами для оказания помощи в строительстве памятной стелы, если известно, что для воздвижения одного метра стелы требуется 15000 рублей? Почему ты так считаешь?»*

*Сколько стоит тонна макулатуры, если учащимися было заработано 24600 рублей?*

*Как ты считаешь, много или мало было заработано? Что дает тебе основание так считать?».*

Задание построено таким образом, что его сюжет описывает ситуацию ценностного выбора школьника относительно размеров памятной стелы, которые отражают значимость для людей праздника Великой победы. Существенно, что при этом поводом для такого выбора выступает необходимость выполнения математических операций, в результате которых у школьников, выполняющих задание, вырабатывается ценностное отношение к подвигу людей, отстоявших победу в Великой Отечественной войне.

## 6. Задания на выработку у школьников критического отношения к нему и форме его предъявления

*М.В. Ломоносов прошел пешком 1300 км от деревни Денисовки Архангельской губернии (в 1730 г.) до Москвы за месяц, где в 1731г. 15 января зачислен учеником в Московскую Славяно-греко-латинскую академию. Сколько километров в день проходил будущий великий ученый, если учитывать, что каждый день он проходил одинаковое расстояние?*

*Придумайте вопросы к задаче, если в 1829 году один из первых паровозов, носящий название «Ракета», установил тогдашний мировой рекорд скорости, составивший примерно 38,5 км/ч. Экспериментальная модель электровагона, спроектированная компанией Siemens&Halske, сумела достичь показателя скорости в 206 км/ч. А какой путь от дома до школы проделываешь ты ежедневно?*

*Предложи несколько вариантов. Какой из них наиболее оптимален для тебя? Почему?*

Педагогический потенциал данного задания связан с тем, что его содержание требует от школьника использовать инструменты математической деятельности в целях оценки количества километров, которые ученый проходил в день пешком и критически отнестись к этой информации. Благодаря этому, в свою очередь, возможно оценить и силу тяги к учению М.В. Ломоносова. Также учащимся необходимо предложить не только возможные варианты пути от дома до школы, но и аргументировать, почему тот или путь для них наиболее оптимален, с учетом некоторых условий.

**7. Задания на принцип отсутствия границ в поиске и выборе способов выполнения учебных заданий.**

*Профилактика клещевого энцефалита вакциной Энцепур (Германия) у взрослых и подростков 12-летнего возраста стоит 1015 рублей. Какова будет экономия семейного бюджета (двое родителей и трое детей 12-и, 14-и и 17-и лет), если каждый член семьи приобретет страховой полис стоимостью 145 рублей? Во сколько раз выгоднее приобрести страховые полисы, нежели проводить вакцинацию в чрезвычайной ситуации? Реши задачу несколькими способами.*

*Совхоз «Селивановский» обязался сдать государству в 2016 году 2196000 л молока. Для этого необходимо сформировать молочное стадо либо из черно-пестрых коров, либо из коров красных. Одна черно-пестрая корова при надлежащем уходе может давать в день до 36 л молока, а красная до 15 л. Сколько*

*необходимо закупить черно-пестрых коров или сколько необходимо закупить красных коров хозяйству? Решите задачу с учетом того, что корова может давать молоко 305 дней в году. Реши задачу несколькими способами.*

Важно, что содержание практических задач вызывало у школьников интерес и желание их выполнить, поскольку соотносилось с потребностями и особенностями учащихся, пробуждало многообразную гамму переживаний.

Итак, выше мы рассмотрели разработанные нами учебные задания в составе учебного материала учебников (на содержании учебного предмета «Математика»). Представленные задания необходимо было проверить в ходе опытно-экспериментальной работы, ход которой описан в следующем параграфе.

### **2.3. Ход и результаты опытно-экспериментальной работы**

**Цель** опытно-экспериментальной работы – проверка действенности разработанной совокупности дидактических средств построения учебных заданий, использование которых обеспечит функционально воздействовать на уровень сформированности личностных результатов школьников.

Цель определила **задачи** опытно-экспериментальной работы:

1. Проанализировать содержание материала школьных учебников по математике на наличие в них учебных заданий, нацеленных на формирование личностных результатов обучения.

2. Организовать обучение на основе разработанных фондов учебных заданий, функционально ориентированных на достижение обучающимися личностных результатов, опирающихся на разработанную в исследовании совокупность дидактических средств, включающих:

– дидактические принципы построения учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения; видовое разнообразие учебных заданий, направленных на достижение личностных результатов школьников;

– критериальные характеристики уровня сформированности личностных результатов школьников, являющегося результатом выполнения учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения.

3. Провести диагностику, оценивающую действенность использования совокупности дидактических средств построения учебных заданий, обеспечивающих целенаправленное формирование личностных результатов обучающихся.

При проведении опытно-экспериментальной работы, мы основывались, на предположении о том, что наше исследование достигнет своей цели при следующем условии: если при проведении экспериментального обучения будет обнаружено положительное влияние сформированных нами учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучающихся экспериментального класса. Следовательно, о результативности учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов школьников, можно говорить, если будет наблюдаться положительная динамика формирования личностных результатов у школьников экспериментального класса по сравнению с учащимися контрольного класса.

Для определения уровня сформированности личностных результатов нами были использованы следующие методы диагностирования: анкетирование, наблюдение, опрос, методы статистической обработки данных.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в 2014-2015 уч.гг. на базе МБОУ СОШ № 6 г. Владимира, в 2016-2017 и 2017-2018 уч.гг. на базе МБОУ СОШ № 54 г. Челябинска и МОУ Китовская СШ Ивановской области в два этапа.

На первом этапе (сентябрь – ноябрь 2014 г. в МБОУ СОШ № 6 г. Владимира, сентябрь 2016 в МБОУ СОШ № 54 г. Челябинска и МОУ Китовская СШ Ивановской области) был проведен констатирующий этап эксперимента. В ходе этого этапа с точки зрения дидактических исследований относительно понимания учебного задания как средства достижения личностных результатов учащихся, изучалось состояние проблемы в педагогической практике: анализировались

учебные программы и содержание учебников по математике с точки зрения включенности в них заданий, которые способствуют планомерному формированию личностных результатов учащихся в обучении, также посещались уроки, проводились беседы с педагогами.

На втором этапе (декабрь 2014 г. – май 2015 г. в МБОУ СОШ № 6 г. Владимира, октябрь 2016 – май 2018 в МБОУ СОШ № 54 г. Челябинска и МОУ Китовская СШ Ивановской области) проводился формирующий (обучающий) этап эксперимента. Целью данного этапа являлась организация обучения, основанного на систематическом использовании учебных заданий, направленных на достижение личностных результатов обучающихся.

Помимо этого, мы проводили входные и выходные диагностики, благодаря которым мы смогли оценить динамику личностных результатов школьников, а, в следствие чего, и действенность разработанной совокупности дидактических средств построения учебных заданий, ориентированных на формирование личностных результатов школьников.

При определении контрольных и экспериментальных классов мы руководствовались результатами входной диагностики уровней сформированности личностных результатов школьников, которые представлены ниже (см. таблицу № 5).

Начальный уровень сформированности личностных результатов и уровень обученности школьников в контрольных и экспериментальных классах был примерно одинаков, о чем свидетельствуют результаты стартовой диагностики. Также, контрольные и экспериментальные классы были примерно одинаковы по числу учащихся, по соотношению в них мальчиков и девочек, по уровню успеваемости, по количеству часов, отводимых по учебному плану на изучение математики.

При проведении опытно-экспериментальной работы подразумевалось регулярное использование учебных заданий, направленных на достижение личностных результатов обучения школьников на каждом уроке, причем избрание

видов учебных заданий напрямую зависел от целей и задач урока, его формы проведения.

Так, например, при изучении нового материала в большей степени использовались задания ценностно-смысловой направленности, ценностной коллизийности. На уроках закрепления изученного материала чаще других применялись задания, направленные на включение познавательной деятельности, в контекст жизнедеятельности школьников и задания на необходимость социального взаимодействия школьников друг с другом в процессе обучения.

При организации повторения и обобщения учебного материала, контроля степени усвоения содержания учебного материала больше остальных использовались задания, формирующие у школьников опыт рефлексии в познавательной деятельности и на выработку критического отношения к содержанию и форме его предъявления. Задания, организующие включение школьников в творческую познавательную деятельность, имеющую культурно-созидательный характер и задания с отсутствием границ в поиске и выборе способов их выполнения присутствовали практически на всех уроках.

Диагностика на начальном и итоговом этапах опытно-экспериментальной работы осуществлялась по следующим критериям:

1. качественный, фиксирующий повышение уровня сформированности личностных результатов по следующим показателям в начале и в конце опытно-экспериментальной работы:

– характеристика мотивов учения, определяющих качество их субъектной позиции в познании (по диагностике М.И. Лукьяновой [93]). В рамках этой методики учащимся были предложены неоконченные предложения и предложенные варианты ответов к ним. Учащимся предоставлялось выбрать 3 варианта ответов, чтобы исключить случайность выборов и получить объективные результаты. Каждый вариант ответов имеет определенное количество баллов в зависимости от того, какой мотив он отражает (учебный мотив, социальный мотив, позиционный мотив, оценочный мотив, игровой мотив, внешний мотив). Баллы



суммируются и по оценочной таблице выявляется итоговый уровень мотивации учения (низкий, средний или высокий).

– готовность к рефлексии и саморефлексии хода и результатов познания (по диагностике А.В. Карпова [90]). Методика представляет собой опросник. Учащимся необходимо дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов напротив номера вопроса обучающиеся ставят цифру, соответствующую варианту их ответа. Далее осуществляется подсчет баллов и перевод тестовых баллов в стены, которые свидетельствуют об уровнях рефлексии (низком, среднем или высоком).

– степень выраженности ценностно-смысловой позиции в познании (по диагностике П.В. Степанова и результатам наблюдения [72]). Обучающимся предлагалось перечень из 91 утверждений касающихся различных сфер их жизнедеятельности. Учащимся необходимо выразить свое согласие или несогласие с каждым из приведенных утверждений. Результаты заносятся в бланк ответов. Для анализа полученных данных ответы обучающихся распределяются по 13 шкалам: им соответствуют 13 строк в заполняемом респондентами бланке для ответов. Мы обращали внимание только на шкалу «Познание как ценность».

Мы рассматривали шкалу, отражающую характер отношений ученика к знаниям. Обобщение полученных данных позволяет осуществить процентное распределение ответов обучающегося по четырем уровням: устойчиво позитивное отношение (высокий уровень), ситуационно-позитивное отношение и ситуационно-негативное отношение (средний уровень), устойчиво негативное отношение (низкий уровень).

Для определения степени выраженности ценностно-смысловой позиции в познании нами также использовалось педагогическое наблюдение за школьниками в процессе выполнения заданий.

В данном случае мы обращали внимание не весь спектр ценностей, а только на ценности приоритетные для процесса включения школьников в познавательную деятельность (истина/познание как ценность).

Наблюдение осуществлялось по следующей программе:

– качество самоопределения в ситуации столкновения с трудностями и появления возможных ошибок и неудач. В случае ошибки или неудачи учащийся:

- не может поставить перед собой новые цели и решить их самостоятельно (низкий уровень);

- пытается ставить перед собой новые цели и задачи и успешно решает их, но удается это сделать только с помощью учителя (средний уровень);

- не отчаивается, а оценивает ситуацию и, исходя из новых условий, ставит перед собой новые цели и задачи и успешно решает их, не обращаясь к помощи извне (высокий уровень);

– степень выраженности умения сформировать свою позицию и аргументировать ее;

- не может привести аргументы в подтверждение или в опровержение чего-либо (низкий уровень);

- может обосновывать, доказывать что-либо, приводя аргументы, с помощью наводящих вопросов учителя (средний уровень);

- учащийся уверенно приводит доказательства (высокий уровень);

– качество эмоциональных проявлений учащихся при выполнении задания:

- отрицательные эмоции – раздражение, огорчение и т.п. (низкий уровень)

- нейтральные эмоции – равнодушие, нейтральное отношение (средний уровень);

- положительные эмоции – радость, интерес (высокий уровень).

2. количественный, фиксирующий показатель успеваемости (по методике В.П. Симонова [68]). Количественный критерий характеризует успеваемость школьников, которая проявляется в уровне усвоения предметной программы.

Наш выбор этого критерия обусловлен тем, что учебные достижения ребенка обуславливаются его личностным развитием. Умея ставить цель, отбирать способы достижения результата, коммуникативные навыки и т.д. – условия к успешному освоению содержания любой рабочей программы по предметам учебного плана.

Показателем для оценки этого критерия выступает положительная динамика обученности школьников, которая находит отражение в повышении их успеваемости.

Сбор данных по этому показателю осуществлялся по методике В.П. Симонова, которая позволяет выявить фактическую степень обученности обучающихся (уровень реально усвоенных знаний, умений и навыков).

Средний уровень обученности учащихся по математике (СОУ) мы рассчитывали по формуле:

$$\text{СОУ} = \frac{1 \cdot n_1 + 0,64 \cdot n_2 + 0,36 \cdot n_3 + 0,24 \cdot n_4}{\sum Ni} \cdot 100\%,$$

где  $n_1, n_2, n_3, n_4$  – число учащихся, получивших отметки «5», «4», «3», «2» соответственно;  $\sum Ni$  – общее количество учащихся в классе.

Приведём результаты количественной и качественной оценки динамики личностных результатов школьников в течение обучающего эксперимента. Данные показатели мы использовали в каждом экспериментальном и контрольном классе дважды: в начале обучающего эксперимента и на его завершающем этапе. Результаты количественной и качественной оценки динамики личностных результатов школьников по экспериментальным и контрольным классам в трех школах приведены в таблице 7 и в таблице 8.

Таблица 6

**Данные по показателям уровней сформированности личностных результатов в контрольных и экспериментальных классах на начальном этапе экспериментального обучения**

| Критерии и показатели                                                                          | МБОУ СОШ №6<br>г. Владимира              |    |   |                                                  |    |   | МБОУ СОШ №54<br>г. Челябинска            |    |   |                                                  |    |   | МОУ Китовская СШ<br>Ивановской области   |    |   |                                                  |    |   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|----|---|--------------------------------------------------|----|---|------------------------------------------|----|---|--------------------------------------------------|----|---|------------------------------------------|----|---|--------------------------------------------------|----|---|
|                                                                                                | Контрольный<br>класс (кол-во<br>человек) |    |   | Эксперименталь<br>ный класс (кол-<br>во человек) |    |   | Контрольный<br>класс (кол-во<br>человек) |    |   | Эксперименталь<br>ный класс (кол-<br>во человек) |    |   | Контрольный<br>класс (кол-во<br>человек) |    |   | Эксперименталь<br>ный класс (кол-<br>во человек) |    |   |
| Качественные                                                                                   | Н                                        | С  | В | Н                                                | С  | В | Н                                        | С  | В | Н                                                | С  | В | Н                                        | С  | В | Н                                                | С  | В |
| 1. Характеристика мотивов учения, определяющих качество субъектной позиции учащихся в познании | 8                                        | 13 | 6 | 8                                                | 14 | 6 | 13                                       | 11 | 6 | 11                                               | 12 | 7 | 10                                       | 11 | 4 | 9                                                | 12 | 4 |
| 2. Готовность к рефлексии и саморефлексии хода и результатов познания                          | 11                                       | 12 | 4 | 10                                               | 12 | 6 | 10                                       | 15 | 5 | 12                                               | 13 | 5 | 9                                        | 11 | 5 | 10                                               | 10 | 5 |
| 3. Степень выраженности ценностно-смысловой позиции в познании                                 | 9                                        | 13 | 5 | 11                                               | 12 | 4 | 10                                       | 16 | 4 | 10                                               | 15 | 5 | 13                                       | 9  | 3 | 12                                               | 10 | 3 |
| Количественный                                                                                 |                                          |    |   |                                                  |    |   |                                          |    |   |                                                  |    |   |                                          |    |   |                                                  |    |   |
| Успеваемость                                                                                   | 9                                        | 13 | 5 | 8                                                | 15 | 5 | 14                                       | 12 | 4 | 9                                                | 13 | 8 | 7                                        | 13 | 5 | 7                                                | 12 | 6 |

Таблица 7

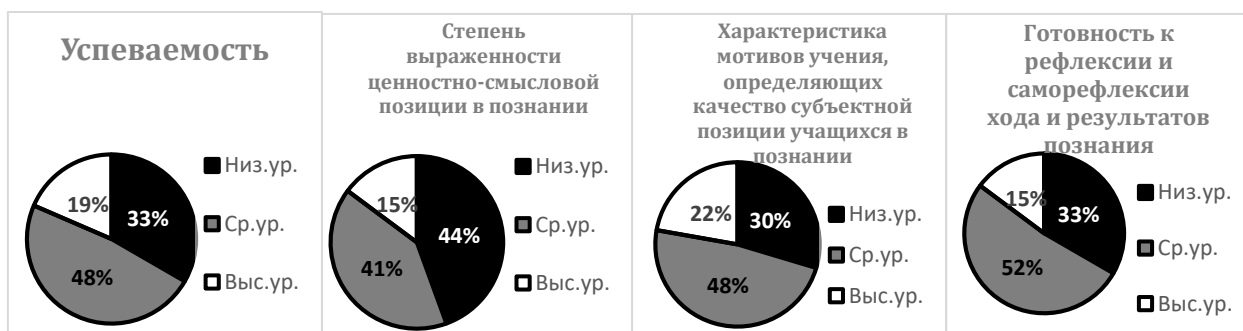
**Данные по показателям уровней сформированности личностных результатов в контрольных и экспериментальных классах на итоговом этапе экспериментального обучения**

| Критерии и показатели                                                                          | МБОУ СОШ №6 г. Владимира           |    |   |                                          |    |   | МБОУ СОШ №54 г. Челябинска         |    |   |                                          |    |   | МОУ Китовская СШ Ивановской области |    |   |                                          |    |   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|----|---|------------------------------------------|----|---|------------------------------------|----|---|------------------------------------------|----|---|-------------------------------------|----|---|------------------------------------------|----|---|
|                                                                                                | Контрольный класс (кол-во человек) |    |   | Экспериментальный класс (кол-во человек) |    |   | Контрольный класс (кол-во человек) |    |   | Экспериментальный класс (кол-во человек) |    |   | Контрольный класс (кол-во человек)  |    |   | Экспериментальный класс (кол-во человек) |    |   |
| <b>Качественный</b>                                                                            | Н                                  | С  | В | Н                                        | С  | В | Н                                  | С  | В | Н                                        | С  | В | Н                                   | С  | В | Н                                        | С  | В |
| 1. Характеристика мотивов учения, определяющих качество субъектной позиции учащихся в познании | 7                                  | 14 | 6 | 4                                        | 17 | 7 | 14                                 | 10 | 6 | 5                                        | 15 | 9 | 10                                  | 11 | 4 | 5                                        | 13 | 7 |
| 2. Готовность к рефлексии и саморефлексии хода и результатов познания                          | 7                                  | 15 | 5 | 5                                        | 16 | 7 | 8                                  | 16 | 6 | 6                                        | 17 | 6 | 9                                   | 12 | 4 | 6                                        | 12 | 7 |
| 3. Степень выраженности ценностно-смысловой позиции в познании                                 | 10                                 | 13 | 4 | 5                                        | 17 | 6 | 9                                  | 17 | 4 | 4                                        | 18 | 8 | 12                                  | 10 | 3 | 8                                        | 12 | 5 |
| <b>Количественный</b>                                                                          |                                    |    |   |                                          |    |   |                                    |    |   |                                          |    |   |                                     |    |   |                                          |    |   |
| Успеваемость                                                                                   | 9                                  | 13 | 5 | 5                                        | 17 | 6 | 14                                 | 12 | 4 | 5                                        | 16 | 9 | 8                                   | 12 | 5 | 4                                        | 12 | 9 |

Как видно из приведённых данных, на начальном этапе обучающего эксперимента в контрольном классе у 30% учащихся 5-х классов в МБОУ СОШ № 6 г. Владимир характеристики мотивов учения, определяющих качество субъектной позиции учащихся в познании находились на низком уровне, готовность к рефлексии и саморефлексии хода и результатов познания на низком уровне составляла у 33% школьников, степень выраженности ценностно-смысловой позиции в познании на низком уровне была зафиксирована у 44% учащихся.

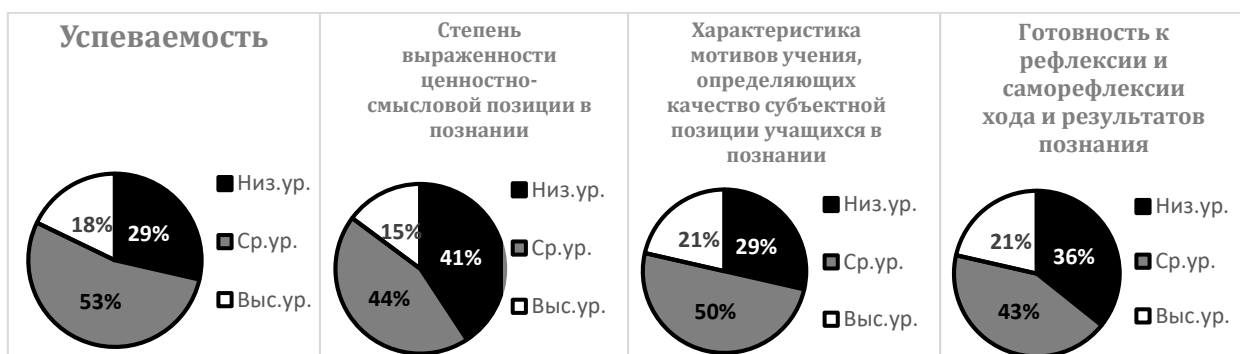
*Диаграмма 1*

Контрольный класс МБОУ СОШ №6 г. Владимира  
Начало экспериментального обучения



В экспериментальном классе этой школы на низком уровне по показателю характеристики мотивов учения, определяющих качество субъектной позиции учащихся в познании, находились у 29 % учащихся, готовность к рефлексии и саморефлексии хода и результатов познания на низком уровне составляла у 36% учащихся в данном классе, степень выраженности ценностно-смысловой позиции в познании на низком уровне была отмечена у 41% учащихся. Успеваемость находилась на низком уровне у 33% учащихся в контрольном классе и у 29% учащихся в экспериментальном классе.

Экспериментальный класс МБОУ СОШ №6 г. Владимира  
Начало экспериментального обучения



Полученные результаты констатирующего эксперимента позволяют заключить, что показатели сформированности личностных результатов, которые мы выделили, у пятиклассников по всем критериям сформированы не на должном уровне.

На начальном этапе обучающего эксперимента в МБОУ СОШ № 54 г. Челябинска в контрольном классе у 43% учащихся 5-х классов характеристики мотивов учения, определяющих качество субъектной позиции учащихся в познании, находились на низком уровне, готовность к рефлексии и саморефлексии хода и результатов познания на низком уровне составляла 33% учащихся, степень выраженности ценностно-смысловой позиции в познании на низком уровне была зафиксирована у 34% школьников.

Контрольный класс МБОУ СОШ №54 г. Челябинска  
Начало экспериментального обучения



В экспериментальном классе этой школы на низком уровне характеристики мотивов учения, определяющих качество субъектной позиции учащихся в познании, находились у 37% учащихся, готовность к рефлексии и саморефлексии хода и результатов познания на низком уровне составляла у 40% обучающихся в данном классе, степень выраженности ценностно-смысловой позиции в познании на низком уровне была отмечена у 33% учащихся. Успеваемость находилась на низком уровне у 43% учащихся в контрольном классе и у 47% учащихся в экспериментальном классе.

*Диаграмма 4*

Экспериментальный класс МБОУ СОШ №54 г. Челябинска  
Начало экспериментального обучения

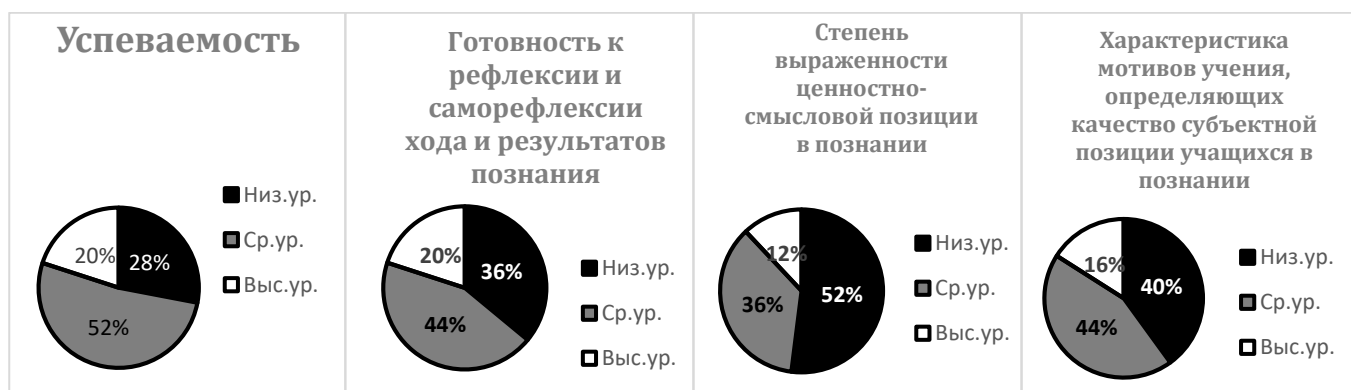


По данным, полученным в МОУ Китовская СШ Ивановской области, на начальном этапе обучающего эксперимента в контрольном классе мы наблюдаем, что у 40% школьников 5-х классов характеристики мотивов учения, определяющих качество субъектной позиции учащихся в познании находились на низком уровне, готовность к рефлексии и саморефлексии хода и результатов познания на низком уровне составляла у 36% школьников, степень выраженности ценностно-смысловой позиции в познании на низком уровне была зафиксирована у 52% учащихся.



**Диаграмма 5**

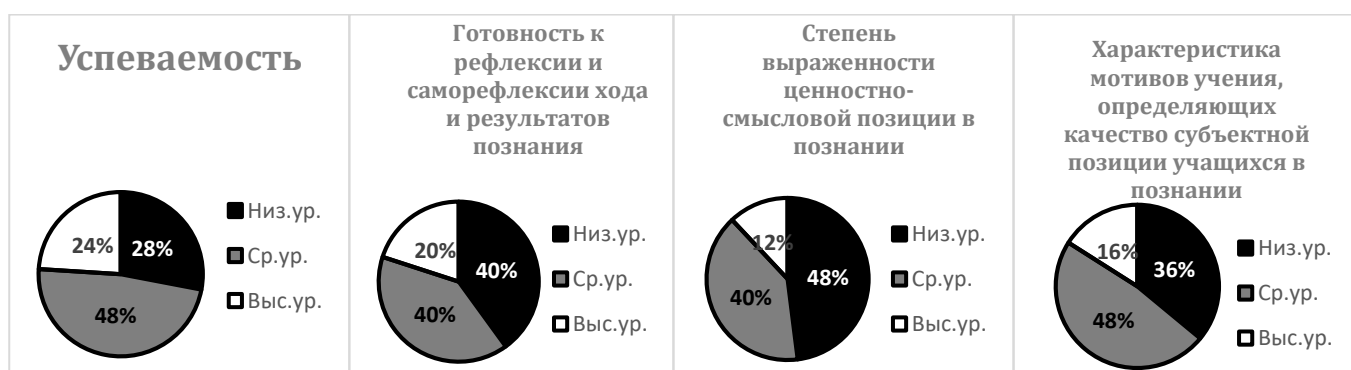
Контрольный класс МБОУ Китовская ОШ Ивановской обл.  
Начало экспериментального обучения



В экспериментальном классе этой школы на низком уровне по показателю характеристики мотивов учения, определяющих качество субъектной позиции учащихся в познании, находились 36% учащихся, по показателю готовность к рефлексии и саморефлексии хода и результатов познания на низком уровне находились 40% учащихся этого класса, по третьему показателю качественного критерия степень выраженности ценностно-смысловой позиции в познании на низком уровне было отмечено у 48% учащихся. Успеваемость находилась на низком уровне у 28% учащихся в контрольном и экспериментальном классах.

**Диаграмма 6**

Экспериментальный класс МБОУ Китовская ОШ Ивановской обл.  
Начало экспериментального обучения



Из полученных результатов констатирующего эксперимента можно сделать вывод, что показатели сформированности личностных результатов развиты не на соответствующем уровне, которые мы выделили у пятиклассников по всем критериям.

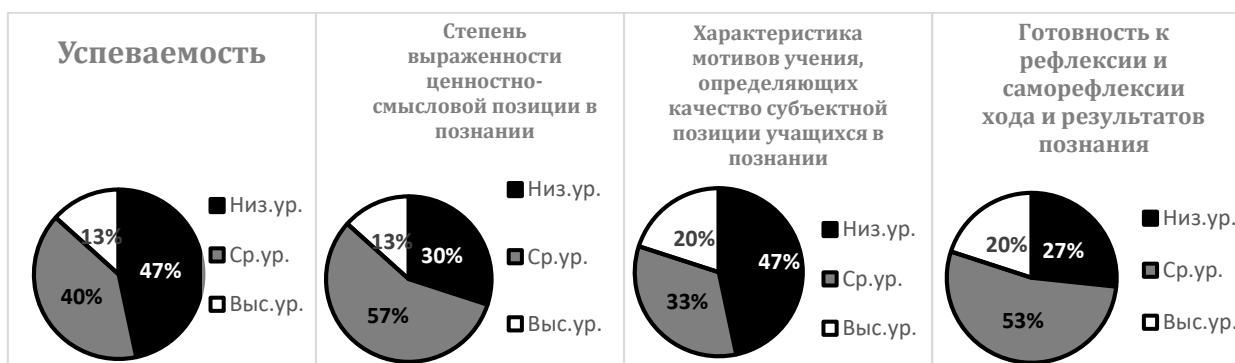
Рассматривая данные показатели в динамике, мы отмечаем следующее: в течение двух учебных лет экспериментального обучения процент учащихся экспериментальных классов, переходящих с низкого на средний и со среднего на высокий уровень сформированности личностных результатов, стабильно увеличивался (соответственно, снижалось количество учащихся на низком уровне).

За два года эксперимента в экспериментальном классе МБОУ СОШ № 54 г. Челябинска процент учащихся, находящихся на низком уровне по показателю мотивов учения, определяющих качество субъектной позиции учащихся в познании, сократился на 20%.

Процент учащихся с низким уровнем по второму показателю качественного критерия, готовности рефлексии и саморефлексии хода и результатов познания, снизился на 19% и по третьему показателю качественного критерия, степени выраженности ценностно-смысловой позиции в познании, снизился на 20%, тогда как в контрольном классе по первому показателю качественного критерия процент учащихся с низким уровнем даже увеличился на 4%, сокращение по второму и третьему показателю составило соответственно на 6% и 4%. Процент учащихся с низким уровнем успеваемости в контрольном классе увеличился на 4%, тогда как в экспериментальном классе сократился на 17%.

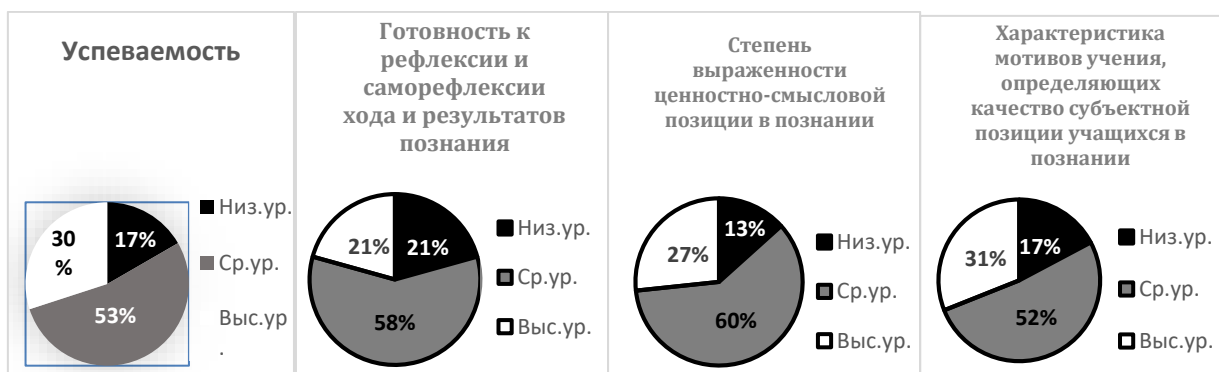
## Диаграмма 7

### Контрольный класс МБОУ СОШ №54 г. Челябинска Итоговый этап экспериментального обучения



## Диаграмма 8

### Экспериментальный класс МБОУ СОШ №54 г. Челябинска Итоговый этап экспериментального обучения

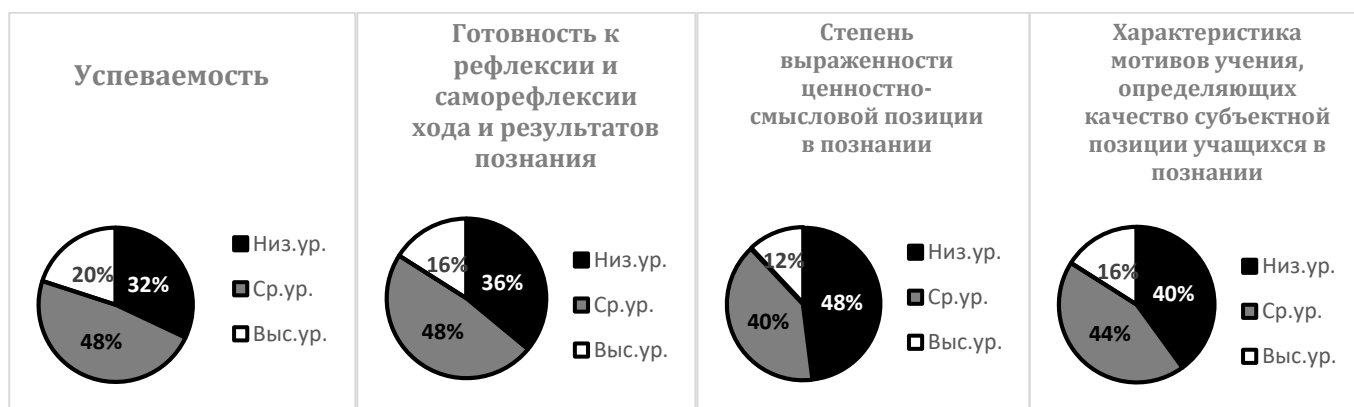


В МОУ Китовская СШ Ивановской области за два учебных года процент учащихся, находящихся на низком уровне по первому, второму и третьему показателю качественного критерия сократился на 16%, тогда как в контрольном классе по первому и второму показателям качественного критерия процент учащихся с низким уровнем остался неизменным, по третьему показателю сократился на 4%.

Процент учащихся с низким уровнем успеваемости в контрольном классе увеличился на 4%, а в экспериментальном классе сократился на 8%.

**Диаграмма 9**

Контрольный класс МБОУ Китовская ОШ Ивановской обл.  
Итоговый этап экспериментального обучения



**Диаграмма 10**

Экспериментальный класс МБОУ Китовская ОШ Ивановской обл.  
Итоговый этап экспериментального обучения



В СОШ № 6 г. Владимира экспериментальное обучение в течение одного учебного года позволило сократить процент учащихся экспериментального класса с низким уровнем по первому показателю качественного критерия на 15%, по второму показателю на 18% и по третьему на 27%.

Исходя из вышесказанного, очевидно, что в экспериментальном классе наблюдается устойчивое, стабильное увеличение количества учащихся, переходящих с низкого на средний и со среднего на высокий уровень сформированности личностных результатов обучения.

При этом отмечаем, что в экспериментальных классах процесс перехода на более высокие уровни сформированности личностных результатов

происходит гораздо более высокими темпами, чем в контрольных классах.

Рассматривая количественный показатель динамики личностных результатов, мы наблюдали сокращение процента учащихся с низким показателем успеваемости в течение периода обучающего эксперимента на 11%.

*Диаграмма 11*

**Контрольный класс МБОУ СОШ №6 г. Владимира  
Итоговый этап экспериментального обучения**



*Диаграмма 12*

**Экспериментальный класс МБОУ СОШ №6 г. Владимира  
Итоговый этап экспериментального обучения**



Следует отметить, что качественный показатель динамики личностных результатов школьников позволяет увидеть, как изменяется внутри каждого уровня качество сформированности личностных результатов, что обуславливает переход учащегося с низкого на средний уровень, а далее со среднего на высокий уровень сформированности личностных результатов.

Также он показывает стабильную тенденцию перехода учащихся на более высокие уровни сформированности личностных результатов при соответствующей организации обучения на основе использования учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов независимо от региона, в котором расположена школа, национального состава класса, профиля школы и класса, типа школы (сельская или городская).

Однако тенденция роста личностных результатов обучения учащихся сельской школы несколько ниже, чем у учащихся городской школы. Это может быть вызвано рядом проблем, имеющих социокультурный характер: удаленностью от центров культуры, искусства, науки и образования, ограниченностью в получении детьми разнообразного социального опыта.

Опытно-экспериментальная работа подтверждает, что, если в процессе обучения школьников использовать разработанную нами совокупность дидактических средств, то создаются благоприятная обстановка и необходимые условия для целенаправленного, а не стихийного формирования личностных результатов у большинства школьников и в соответствии с задаваемыми обучением ориентирами на их личностное развитие. Подтверждением этому служит сравнение результатов опытно-экспериментальной работы в контрольных и экспериментальных классах.

Из приведённых диаграмм определяется увеличение уровня личностных результатов обучения в экспериментальных классах, в контрольных классах этот уровень остался почти неизменным.

Таким образом очевидна действенность разработанных нами дидактических принципов построения учебных заданий, направленных на формирование личностных результатов школьников.

Приведем сравнительные таблицы показателей уровня сформированности личностных результатов обучения в контрольных и экспериментальных классах на начальном и итоговом этапе проведения опытно-экспериментальной работы.

Таблица 8

МБОУ СОШ № 54 г. Челябинск  
Контрольный класс

| Уровни<br>Показатели                                                                                       | До экспериментальной<br>работы |         |        | После экспериментальной<br>работы |         |        | Разница            |                    |                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|---------|--------|-----------------------------------|---------|--------|--------------------|--------------------|--------------------|
|                                                                                                            | Высокий                        | Средний | Низкий | Высокий                           | Средний | Низкий | Высокий            | Средний            | Низкий             |
| Успеваемость                                                                                               | 17%                            | 40%     | 43%    | 13%                               | 40%     | 47%    | Понизился<br>на 4% | Остался<br>прежним | Повысился<br>на 4% |
| Степень<br>выраженности<br>ценностно-смысловой<br>позиции в познании                                       | 13%                            | 53%     | 34%    | 13%                               | 57%     | 30%    | Остался<br>прежним | Повысился<br>на 4% | Понизился<br>на 4% |
| Характеристика<br>мотивов учения,<br>определяющих<br>качество субъектной<br>позиции учащихся в<br>познании | 20%                            | 37%     | 43%    | 20%                               | 33%     | 47%    | Остался<br>прежним | Понизился<br>на 4% | Повысился<br>на 4% |
| Готовность к<br>рефлексии и<br>саморефлексии хода и<br>результатов познания                                | 17%                            | 50%     | 33%    | 20%                               | 53%     | 27%    | Повысился<br>на 4% | Повысился<br>на 3% | Понизился<br>на 6% |

Таблица 9

МБОУ СОШ № 54 г. Челябинск  
Экспериментальный класс

| Показатели \ Уровни                                                                         | До экспериментальной работы |         |        | После экспериментальной работы |         |        | Разница          |                  |                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|---------|--------|--------------------------------|---------|--------|------------------|------------------|------------------|
|                                                                                             | Высокий                     | Средний | Низкий | Высокий                        | Средний | Низкий | Высокий          | Средний          | Низкий           |
| Успеваемость                                                                                | 20%                         | 33%     | 47%    | 30%                            | 53%     | 17%    | Повысился на 10% | Повысился на 20% | Понизился на 30% |
| Степень выраженности ценностно-смысловой позиции в познании                                 | 17%                         | 50%     | 33%    | 21%                            | 58%     | 21%    | Повысился на 4%  | Повысился на 8%  | Понизился на 12% |
| Характеристика мотивов учения, определяющих качество субъектной позиции учащихся в познании | 17%                         | 43%     | 40%    | 27%                            | 60%     | 13%    | Повысился на 10% | Повысился на 17% | Понизился на 27% |
| Готовность к рефлексии и саморефлексии хода и результатов познания                          | 17%                         | 43%     | 37%    | 31%                            | 52%     | 17%    | Повысился на 14% | Повысился на 9%  | Понизился на 20% |



Таблица 10

МБОУ СОШ № 6 г. Владимир

Контрольный класс

| Уровни<br>Показатели                                                                                 | До экспериментальной<br>работы |         |        | После экспериментальной<br>работы |         |        | Разница            |                    |                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|---------|--------|-----------------------------------|---------|--------|--------------------|--------------------|--------------------|
|                                                                                                      | Высокий                        | Средний | Низкий | Высокий                           | Средний | Низкий | Высокий            | Средний            | Низкий             |
| Успеваемость                                                                                         | 19%                            | 48%     | 33%    | 19%                               | 48%     | 33%    | Остался<br>прежним | Остался<br>прежним | Остался<br>прежним |
| Степень выраженности ценностно-<br>смысловой позиции в познании                                      | 15%                            | 41%     | 44%    | 15%                               | 48%     | 37%    | Остался<br>прежним | Повысился<br>на 7% | Понизился<br>на 7% |
| Характеристика мотивов учения,<br>определяющих качество<br>субъектной позиции учащихся в<br>познании | 22%                            | 48%     | 30%    | 22%                               | 52%     | 26%    | Остался<br>прежним | Повысился<br>на 4% | Понизился<br>на 4% |
| Готовность к рефлексии и<br>саморефлексии хода и результатов<br>познания                             | 15%                            | 52%     | 33%    | 18%                               | 56%     | 26%    | Повысился<br>на 3% | Повысился<br>на 4% | Понизился<br>на 7% |

Таблица 11.

МБОУ СОШ № 6 г. Владимир

Экспериментальный класс

| Уровни<br>Показатели                                                                                    | До экспериментальной<br>работы |         |        | После экспериментальной<br>работы |         |        | Разница             |                     |                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|---------|--------|-----------------------------------|---------|--------|---------------------|---------------------|---------------------|
|                                                                                                         | Высокий                        | Средний | Низкий | Высокий                           | Средний | Низкий | Высокий             | Средний             | Низкий              |
| Успеваемость                                                                                            | 18%                            | 53%     | 29%    | 21%                               | 61%     | 18%    | Повысился<br>на 3%  | Повысился<br>на 8%  | Понизился<br>на 11% |
| Степень выраженности<br>ценностно-смысловой<br>позиции в познании                                       | 15%                            | 44%     | 41%    | 25%                               | 61%     | 14%    | Повысился<br>на 10% | Повысился<br>на 17% | Понизился<br>на 27% |
| Характеристика мотивов<br>учения, определяющих<br>качество субъектной<br>позиции учащихся в<br>познании | 21%                            | 44%     | 41%    | 25%                               | 61%     | 14%    | Повысился<br>на 4%  | Повысился<br>на 17% | Понизился<br>на 27% |
| Готовность к рефлексии и<br>саморефлексии хода и<br>результатов познания                                | 21%                            | 43%     | 36%    | 25%                               | 57%     | 18%    | Повысился<br>на 4%  | Повысился<br>на 14% | Понизился<br>на 18% |

Таблица 12

## МОУ Китовская СШ Ивановской области

## Контрольный класс

| Уровни<br>Показатели                                                                                 | До экспериментальной<br>работы |         |        | После экспериментальной<br>работы |         |        | Разница            |                    |                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|---------|--------|-----------------------------------|---------|--------|--------------------|--------------------|--------------------|
|                                                                                                      | Высокий                        | Средний | Низкий | Высокий                           | Средний | Низкий | Высокий            | Средний            | Низкий             |
| Успеваемость                                                                                         | 20%                            | 52%     | 28%    | 20%                               | 48%     | 32%    | Остался<br>прежним | Понизился<br>на 4% | Повысился<br>на 4% |
| Степень выраженности ценностно-<br>смысловой позиции в познании                                      | 20%                            | 44%     | 36%    | 16%                               | 48%     | 36%    | Понизился<br>на 4% | Повысился<br>на 4% | Остался<br>прежним |
| Характеристика мотивов учения,<br>определяющих качество<br>субъектной позиции учащихся в<br>познании | 12%                            | 36%     | 52%    | 12%                               | 40%     | 48%    | Остался<br>прежним | Повысился<br>на 4% | Понизился<br>на 4% |
| Готовность к рефлексии и<br>саморефлексии хода и результатов<br>познания                             | 16%                            | 44%     | 40%    | 16%                               | 44%     | 40%    | Остался<br>прежним | Остался<br>прежним | Остался<br>прежним |

Таблица 13

## МОУ Китовская СШ Ивановской области

## Экспериментальный класс

| Показатели \ Уровни                                                                         | До экспериментальной работы |         |        | После экспериментальной работы |         |        | Разница          |                 |                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|---------|--------|--------------------------------|---------|--------|------------------|-----------------|------------------|
|                                                                                             | Высокий                     | Средний | Низкий | Высокий                        | Средний | Низкий | Высокий          | Средний         | Низкий           |
| Успеваемость                                                                                | 24%                         | 48%     | 28%    | 36%                            | 48%     | 16%    | Повысился на 8%  | Остался прежним | Понизился на 12% |
| Степень выраженности ценностно-смысловой позиции в познании                                 | 20%                         | 40%     | 40%    | 28%                            | 48%     | 24%    | Повысился на 8%  | Повысился на 8% | Понизился на 16% |
| Характеристика мотивов учения, определяющих качество субъектной позиции учащихся в познании | 12%                         | 40%     | 48%    | 20%                            | 48%     | 32%    | Повысился на 8%  | Повысился на 8% | Понизился на 16% |
| Готовность к рефлексии и саморефлексии хода и результатов познания                          | 16%                         | 48%     | 36%    | 28%                            | 52%     | 20%    | Повысился на 12% | Повысился на 4% | Понизился на 16% |

Для подтверждения гипотезы исследования о положительном влиянии на формирование личностных результатов школьников разработанной нами совокупности дидактических средств построения учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения оценки динамики личностных результатов обрабатывались по методике определения достоверности совпадений и различий для экспериментальных данных, измеренных в порядковой шкале, по статистическому критерию однородности  $\chi^2$  (Д.А. Новиков) [95].

Нам необходимо было доказать, что учащиеся контрольных и экспериментальных классов до применения специального комплекса дидактических средств имели одинаковый первоначальный уровень личностных результатов обучения. После же экспериментального обучения с использованием специальных комплексов дидактических средств, уровень сформированности личностных результатов школьников в экспериментальных классах стал значительно выше по сравнению с контрольными классами, что свидетельствует о его действенности разработанной совокупности дидактических средств построения учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения.

Для этого необходимо было вычислить *эмпирическое значение критерия* до начала эксперимента и сравнить его с известным табличным числом – *критическим значением критерия* с уровнем значимости 0,05, что на 95% гарантирует достоверность полученных результатов.

Критические значения  $\chi^2_{\text{эмп}}$  критерия  $\chi^2$  для уровня значимости 0,05 приведены в таблице 14.

**Критические значения критерия  $\chi^2$  для уровня значимости  $\alpha = 0,5$** 

|                 |      |             |      |      |       |       |       |       |       |
|-----------------|------|-------------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|
| L-1             | 1    | 2           | 3    | 4    | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     |
| $\chi^2_{0,05}$ | 3,84 | <b>5,99</b> | 7,82 | 9,49 | 11,07 | 12,59 | 14,07 | 15,52 | 16,92 |

В рассматриваемом диагностировании при оценке уровня сформированности личностных результатов каждому выделенному нами уровню (низкий, средний, высокий) были поставлены в соответствие баллы: 1, 2 или 3.

Ниже приводятся таблицы, соотносящие уровни сформированности личностных результатов с баллами в экспериментальных и контрольных классах в начале экспериментального обучения.

**Распределение учащихся экспериментальных классов по уровням сформированности личностных результатов до начала эксперимента**

| Уровни сформированности личностных результатов | 1 балл | 2 балла | 3 балла |
|------------------------------------------------|--------|---------|---------|
| Низкий                                         | 28     |         |         |
| Средний                                        |        | 38      |         |
| Высокий                                        |        |         | 17      |

**Распределение учащихся контрольных классов по уровням сформированности личностных результатов до начала эксперимента**

| Уровни сформированности личностных результатов | 1 балл | 2 балла | 3 балла |
|------------------------------------------------|--------|---------|---------|
| Низкий                                         | 31     |         |         |
| Средний                                        |        | 37      |         |
| Высокий                                        |        |         | 14      |

Так как  $L=3$  (выделены три уровня сформированности личностных результатов «низкий», «средний», «высокий»), следовательно,  $L - 1 = 2$ . Из таблицы критического значения критерия получаем для  $L - 1 = 2$ :  $\chi_{\text{эмп}}^2 = 5,99$ .

Эмпирическое значение критерия  $\chi_{\text{эмп}}^2$  вычислялось по формуле:

$$\chi_{\text{эмп}}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}, \text{ где } N - \text{число учащихся всех экспериментальных}$$

классов,  $M$  – число учащихся всех контрольных классов,  $n$  – число учащихся экспериментальных классов с определенным уровнем сформированности личностных результатов,  $m$  – число учащихся контрольных классов с определённым уровнем сформированности познавательного опыта.

Параметры экспериментальных классов:  $N=83$ ,  $n_1=28$ ,  $n_2=38$ ,  $n_3=17$ .  
Параметры контрольных классов:  $M=82$ ,  $m_1=31$ ,  $m_2=37$ ,  $m_3=14$ . Подставляем в формулу, указанную в алгоритме.

**Эмпирическое значение критерия до проведения эксперимента:**

$$\chi_{\text{эмп}}^2 = 83 \times 82 \left[ \frac{\left(\frac{28}{83} - \frac{31}{82}\right)^2}{(28 + 31)} + \frac{\left(\frac{38}{83} - \frac{37}{82}\right)^2}{(38 + 37)} + \frac{\left(\frac{17}{83} - \frac{14}{82}\right)^2}{(17 + 14)} \right] \approx 0,5$$

### Первая дробь

- 1)  $\frac{28}{83} - \frac{31}{82} = 0,337 - 0,378 = -0,041$
- 2)  $(-0,041)^2 = 0,00168$
- 3)  $28 + 31 = 59$
- 4)  $\frac{0,00168}{59} = 0,0000284$

### Вторая дробь

- 1)  $\frac{38}{83} - \frac{37}{82} = 0,457 - 0,451 = 0,006$
- 2)  $(0,006)^2 = 0,000036$
- 3)  $38 + 37 = 75$
- 4)  $\frac{0,000036}{75} = 0,00000048$

### Третья дробь

- 1)  $\frac{17}{83} - \frac{14}{82} = 0,204 - 0,170 = 0,034$
- 2)  $(0,034)^2 = 0,00115$
- 3)  $17 + 14 = 31$
- 4)  $\frac{0,0015}{31} = 0,0000372$

- 1)  $0,0000284 + 0,00000048 + 0,0000372 = 0,00006608$
- 2)  $83 + 82 = 6806$
- 3)  $6806 * 0,00006608 = 0,5$

Сопоставив эмпирическое и критическое значения критерия ( $0,5 < 5,99$ ), мы подтвердили, что контрольные и экспериментальные классы до применения учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов школьников имели одинаковый первоначальный уровень сформированности личностных результатов обучения.

После проведения эксперимента мы снова вычислили эмпирическое значение критерия.



Таблица 17

**Распределение учащихся экспериментальных классов по уровням сформированности личностных результатов в конце эксперимента**

| Уровни сформированности личностных результатов | 1 балл | 2 балла | 3 балла |
|------------------------------------------------|--------|---------|---------|
| Низкий                                         | 14     |         |         |
| Средний                                        |        | 45      |         |
| Высокий                                        |        |         | 23      |

Таблица 18

**Распределение учащихся контрольных классов по уровням сформированности личностных результатов в конце эксперимента**

| Уровни сформированности личностных результатов | 1 балл | 2 балла | 3 балла |
|------------------------------------------------|--------|---------|---------|
| Низкий                                         | 33     |         |         |
| Средний                                        |        | 33      |         |
| Высокий                                        |        |         | 17      |

*Эмпирическое значение критерия после проведения эксперимента:*

$$\chi_{\text{эмп}}^2 = 83 \times 82 \left[ \frac{\left(\frac{14}{83} - \frac{33}{82}\right)^2}{(14 + 33)} + \frac{\left(\frac{45}{83} - \frac{33}{82}\right)^2}{(45 + 33)} + \frac{\left(\frac{23}{83} - \frac{17}{82}\right)^2}{(23 + 17)} \right] \approx 10,5$$

Первая дробь

- 1)  $\frac{14}{83} - \frac{33}{82} = 0,168 - 0,402 = -0,234$
- 2)  $(-0,234)^2 = 0,0547$
- 3)  $14 + 33 = 47$
- 4)  $\frac{0,0547}{47} = 0,00116$

### Вторая дробь

- 1)  $\frac{45}{83} - \frac{33}{82} = 0,542 - 0,402 = 0,14$
- 2)  $(0,14)^2 = 0,0196$
- 3)  $45+33 = 78$
- 4)  $\frac{0,0196}{78} = 0,00025$

### Третья дробь

- 1)  $\frac{23}{83} - \frac{17}{82} = 0,277 - 0,207 = 0,07$
- 2)  $(0,07)^2 = 0,0049$
- 3)  $23+17 = 40$
- 4)  $\frac{0,0049}{40} = 0,0001225$

- 1)  $0,00116 + 0,00025 + 0,0001225 = 0,0015325$
- 2)  $83 * 82 = 6806$

$$0,0015325 * 6806 = 10,5$$

Параметры экспериментальных классов:  $N=83$ ,  $n_1=14$ ,  $n_2=45$ ,  $n_3=23$ .

Параметры контрольных классов:  $M=82$ ,  $m_1=33$ ,  $m_2=33$ ,  $m_3=17$ .

Сопоставив эмпирическое и критическое значения критерия (**10,5 > 5,99**), мы подтвердили *достоверность различий по уровню сформированности личностных результатов школьников между экспериментальной и контрольной группами в конце экспериментального обучения*, что свидетельствует о положительном влиянии разработанной нами совокупности дидактических средств.

Полученные результаты статистической обработки экспериментальных данных позволяют нам утверждать:

– применение разработанной нами совокупности дидактических средств построения учебных заданий, направленных на достижение личностных результатов школьников, приводит к статистически значимым (на уровне 95%) отличиям результатов.

– следовательно: повышение уровня сформированности личностных результатов школьников экспериментальных классов произошло не случайным образом; результаты, полученные в ходе эксперимента – достоверны;

– по окончании 6 класса уровень сформированности личностных результатов по всем критериям у учеников экспериментальных классов по сравнению с контрольными классами ощутимо повысился.

### **Выводы по второй главе**

Результаты проведенной опытно-экспериментальной работы по разработке и оценке действенности совокупности дидактических средств (виды заданий, диагностические характеристики) построения учебных заданий, направленных на целенаправленное формирование личностных результатов школьников, позволяют нам сделать следующие выводы.

1. В ходе анализа учебников по «Математике» сделан вывод о том, что учебные задания не рассматриваются авторами этих учебников как инструмент планируемого формирования личностных результатов школьников, что определило необходимость в разработке учебных заданий, который станет действенным средством их формирования в условиях опытно-экспериментального обучения.

2. Выделены критерии и показатели динамики личностных результатов и на основе их осуществлялся выбор контрольных и экспериментальных классов, сбор и обработка данных опытно-экспериментальной работы мы подтвердили действенность нашего подхода.

3. В процессе разработки и проверки учебных заданий, направленных на достижение личностных результатов школьников, нами выделены составляющие, которые определяют форму и содержание таких учебных заданий. Первая – это описание жизненной ситуации либо исторического факта, которые вызывают переживания и становятся личностно

значимыми для обучающихся; вторая – предметное содержание, включенное в контекст такого описания; третья – вопросы / требования, стимулирующие обучающихся к установлению внутренних связей жизненной ситуации / исторического факта с предметным содержанием для выработки какой-либо определенной жизненной и познавательной позиции или принятия соответствующего решения.

4. На основе базовой совокупности дидактических принципов, ориентиров и видов учебных заданий нами разработаны фонды учебных заданий, направленных на достижение личностных результатов обучения.

5. Формирующий эксперимент показал, что при организации обучения школьников в соответствии с разработанной нами совокупностью дидактических средств создаются благоприятные условия для того, чтобы формирование личностных результатов школьников происходило у большинства учащихся не стихийно, а в соответствии с задаваемыми обучением целевыми ориентирами.

Подтверждением этому служит сравнение результатов опытно-экспериментальной работы в контрольных и экспериментальных классах, где было организовано опытно-экспериментальное обучение, математическая обработка результатов исследования с использованием методики определения достоверности совпадений и различий для экспериментальных данных, измеренных в порядковой шкале, по статистическому критерию однородности  $\chi^2$ .

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный нами в ходе исследования теоретический анализ проблемы формирования личностных результатов школьников в условиях современного образования и опытно-экспериментальная проверка действенности разработанного комплекса дидактических средств, позволяющих включать учебные задания, функционально ориентированные на достижение личностных результатов обучения, в содержание учебного материала для целенаправленного формирования личностных результатов школьников в процессе обучения, мы можем сделать следующие выводы.

В ходе исследования определены сущность и содержание понятия учебного задания, ориентированного на достижение личностных результатов обучения, которое отражает способы организации содержания учебного материала, направлено на планомерное личностное развитие школьников посредством формирования и совершенствования их личностного опыта. В структуре учебного задания, ориентированного на достижение личностных результатов обучения выделено три составляющих. Первая – это описание жизненной ситуации либо исторического факта, которые вызывают переживания и становятся личностно значимыми для обучающихся; вторая – предметное содержание, включенное в контекст такого описания; третья – вопросы / требования, стимулирующие обучающихся к установлению внутренних связей жизненной ситуации / исторического факта с предметным содержанием для выработки какой-либо определенной жизненной и познавательной позиции или принятия соответствующего решения. Разработанный в исследовании подход к пониманию сущности и содержания учебного задания, ориентированного на достижение личностных результатов обучения, открывает возможность к выделению его в качестве самостоятельного дидактического понятия.

1. Изучение психологической, педагогической литературы позволило выявить теоретические предпосылки для разработки совокупности

дидактических средств построения учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения, обеспечивающих формирование личностного опыта школьников в процессе обучения. Такими предпосылками стали теоретические подходы к рассмотрению понятия «личность» в психологической литературе с целью выделения существенных характеристик личностных результатов обучения в теории и практике школьного обучения.

2. На основе анализа научной литературы и практики школьного обучения выявлено, что в педагогике и школьной практике учебное задание не рассматривается как средство формирования личностных результатов школьников. Отмеченное несовершенство актуализирует необходимость разработки специального комплекса дидактических средств построения учебных заданий, который будет выступать в качестве теоретической предпосылки для превращения личностного развития школьников из стихийного явления практики обучения в объект научного проектирования.

3. Результаты исследования убедительно демонстрируют, что формирование личностных результатов школьников станет закономерным следствием обучения при условии разработки специальных учебных заданий, функционально ориентированных на достижение личностных результатов обучения, и их включении в содержание учебного материала. Последнее осуществляется с помощью использования совокупности дидактических средств, состоящей из видового разнообразия этих учебных заданий; базовых дидактических принципов их построения, а также из критериальных характеристик, которые используются для диагностики уровня сформированности личностных результатов обучения. Разработанные в исследовании дидактические средства, акцентируя внимание на процессе формирования личностных результатов школьников, позволяют конкретизировать научные представления о способах проектирования содержания образования, ориентированного на целенаправленное личностное развитие школьников.

4. Проведенное исследование позволяет определить базовые дидактические принципы построения учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения, выступающих в качестве теоретических ориентиров для построения технологий обучения, отвечающих современным требованиям дидактики. Базовыми дидактическими принципами являются:

- принцип ценностно-смысловой направленности содержания заданий;
- принцип ценностной коллизийности содержания заданий;
- принцип учета возрастных особенностей становления личности;
- принцип видового разнообразия заданий относительно полноты охвата всей базовой совокупности личностных результатов обучения.

Использование базовых дидактических принципов построения учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения, создает благоприятные предпосылки для эффективного прогнозирования хода и результатов конкретных вариантов реализации обучением своего предназначения в отношении развития личности учащихся.

5. Определено видовое разнообразие учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения. Опираясь на осмысленные на основе анализа работ психологов сущностные характеристики личности и механизмы ее развития, разработано видовое разнообразие этих учебных заданий. Опираясь на данную классификацию, на примере содержания учебного предмета «Математика» нами разработаны фонды авторских учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения, которые прошли опытно-экспериментальную проверку и могут быть рекомендованы для использования учителями в практике обучения в основной школе.

6. Для оценки действенности разработанных способов включения учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения, в содержание учебного материала определены критериальные

характеристики, открывающие взгляд на специфику диагностических процедур, которые должны быть использованы в процессе формирования у школьников личностных результатов обучения. Они включают: критерии (качественный и количественный) с соответствующими показателями, а также диагностические методики:

а) качественный, фиксирующий повышение уровня сформированности личностных результатов по следующим показателям в начале и в конце опытно-экспериментальной работы:

– характеристика мотивов учения, определяющих качество их субъектной позиции в познании (по диагностике М.И. Лукьяновой [93]).

– готовность к рефлексии и саморефлексии хода и результатов познания (по диагностике А.В. Карпова [90]).

– степень выраженности ценностно-смысловой позиции в познании (по диагностике П.В. Степанова и результатам наблюдения [72]).

Для определения степени выраженности ценностно-смысловой позиции в познании нами также использовалось педагогическое наблюдение за школьниками в процессе выполнения заданий.

В данном случае мы обращали внимание не весь спектр ценностей, а только на ценности приоритетные для процесса включения школьников в познавательную деятельность (истина/познание как ценность).

Наблюдение осуществлялось по разработанной нами авторской программе:

– качество самоопределения в ситуации столкновения с трудностями и появления возможных ошибок и неудач. В случае ошибки или неудачи учащийся:

- не может поставить перед собой новые цели и решить их самостоятельно (низкий уровень);

- пытается ставить перед собой новые цели и задачи и успешно решает их, но удается это сделать только с помощью учителя (средний уровень);



- не отчаивается, а оценивает ситуацию и, исходя из новых условий, ставит перед собой новые цели и задачи и успешно решает их, не обращаясь к помощи извне (высокий уровень);

- степень выраженности умения сформировать свою позицию и аргументировать ее;

- не может привести аргументы в подтверждение или в опровержение чего-либо (низкий уровень);

- может обосновывать, доказывать что-либо, приводя аргументы, с помощью наводящих вопросов учителя (средний уровень);

- учащийся уверенно приводит доказательства (высокий уровень);

- качество эмоциональных проявлений учащихся при выполнении задания:

- отрицательные эмоции – раздражение, огорчение и т.п. (низкий уровень)

- нейтральные эмоции – равнодушие, нейтральное отношение (средний уровень);

- положительные эмоции – радость, интерес (высокий уровень).

б) количественный, фиксирующий показатель успеваемости (по методике В.П. Симонова [68]). Количественный критерий характеризует успеваемость школьников, которая проявляется в уровне усвоения предметной программы.

Наш выбор этого критерия обусловлен тем, что учебные достижения ребенка обуславливаются его личностным развитием. Умея ставить цель, отбирать способы достижения результата, коммуникативные навыки и т.д. – условия к успешному освоению содержания любой рабочей программы по предметам учебного плана.

Показателем для оценки этого критерия выступает положительная динамика обученности школьников, которая находит отражение в повышении их успеваемости.

Сбор данных по этому показателю осуществлялся по методике В.П. Симонова, которая позволяет выявить фактическую степень обученности обучающихся (уровень реально усвоенных знаний, умений и навыков).

7. Проведённая опытно-экспериментальная работа доказала эффективность разработанной совокупности дидактических средств включения учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения, в содержание учебного материала, что позволяет использовать её в качестве основы для проектирования содержания образования, обеспечивающего формирование личностных результатов как планируемый итог обучения.

Достоверность полученных выводов подтверждена результатами использования методики определения достоверности совпадений и различий для экспериментальных данных, измеренных в порядковой шкале, по статистическому критерию однородности  $\chi^2$ .

Выполненное исследование не исчерпывает всех вопросов, связанных с проблемой дидактических основ формирования содержания образования, обеспечивающего достижение личностных результатов школьников. Полученные результаты создают содержательные предпосылки для перспективной разработки технологий формирования личностных результатов школьников, а также для дальнейшего исследования условий эффективности использования подобных технологий.

Выводы и результаты исследования могут быть полезны для разработки теоретических основ построения комплексов учебных заданий, ориентированных на достижение личностных результатов обучения.

Особо следует отметить, что в ходе исследования обозначился и сопутствующий исследуемой проблеме вопрос, заключающийся в разработке стратегии подготовки учителя-предметника к овладению способами отбора и построения содержания учебного материала, функционально ориентированного на формирование у школьников личностных результатов обучения. Данная проблема требует также специального рассмотрения.

## Список литературы

1. Ананьев, Б.Г. Избранные педагогические труды: в 2-х т. / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. Москва : Педагогика, 1980. – 513 с.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания : Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев. Москва, 1980. – 70 с.
3. Артюшина, Л.А. Дидактические средства включения рефлексивных умений школьников в содержание образования : дис.....канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 22.01.02: утв. 15.07.02 / Л.А. Артюшина. Владимир, 2008. –173 с.
4. Баева, Л.В. Ценностные основания индивидуального бытия: Опыт экзистенциальной аксиологии : Монография. / Л.В. Баева. Москва : Прометей. МПГУ, 2003. – 240 с.
5. Балл, Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. Москва : Педагогика, 1990. – 184 с.
6. Богуславский, М.В. Инновационный потенциал разработки теории содержания образования и образовательных технологий (в отечественной педагогике второй половины XX века) / М В. Богуславский. Москва : ИТИП РАО, 2008. – 122 с.
7. Будинайте, Г.Л. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта / Г.Л. Будинайте, Т.В. Корнилова. Т. 14, 1993. – с. 99–105.
8. Виленкин, Н.Я. Математика: учебник для 5 классов общеобразовательных учреждений : учебник / Н.Я. Виленкин, В.И. Жохов, А.С. Чесноков, С.И. Шварцбург. 31-е изд. стер. М. : Мнемозина, 2013. – 280 с.
9. Виноградова, М.Д. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. Из опыта работы / М.Д. Виноградова, И.Б. Пер-вин. М. : Просвещение, 1977. – 159 с.
10. Волков, Ю.Г. Человек: Энциклопедический словарь / Ю.Г. Волков, В.С. Поликарпов. М. : Гардарики, 1999. – 520 с.

11. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций : Собр. соч. в 6 томах. Т. 3/ Л.С. Выготский. М.: Педагогика, 1983. – с. 5-313.
12. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций : Психология развития как феномен культуры. Избранные психологические труды. / Л.С. Выготский. М. : Воронеж, 1996. – с. 745–746.
13. Гуревич, П.С. Философия культуры / П.С. Гуревич. М. : 1994. – 315 с.
14. Давыдов, В.В. Учение А.Н. Леонтьева о взаимосвязи деятельности и психического отражения / Под ред. А.В. Запорожца и др. М. : МГУ, 1983. – 129 с.
15. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт пед. и эксп. психолог. Исследования: Учеб. пособие для вузов. / В.В. Давыдов. М. : Академия, 2004. – 288 с.
16. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
17. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт пед. и эксп. психолог. Исследования : Учеб. пособие для вузов. / В.В. Давыдов. М.: Академия, 2004. – 288 с.
18. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М.Н. Скаткина. М. : Просвещение, 1982. – с.46-64.
19. Дорофеев, Г.В. Математика: учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений / Г.В. Дорофеев, И.Ф. Шарыгин, С.Б. Суворова и др./ под ред. Г.В. Дорофеева, И.Ф. Шарыгина. 3-е изд. М. : Просвещение, 2000. – 368 с.
20. Дьяченко, В.К. Организация коллективных учебных занятий Начальная школа / В.К. Дьяченко, А.И. Попова. М. : Просвещение, 1990. – 192с.
21. Епишева, О.Б. Методическая система обучения математике на основе формирования приемов учебной деятельности учащихся: Основные теоретические процедуры: Кн. для учителя. / О.Б. Епишева. Тобольск: Изд-во ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 1999. – 175 с.

22.Жуйков, С.Ф. Развитие активности детей и молодёжи в процессе обучения и воспитания. / Жуйков С.Ф. 1966. – с. 68-78.

23.Загвязинский, В.И. О стратегических ориентирах реформирования образования : Научные основы развития образования в XXI веке: 105 выступлений членов Российской академии образования в СПбГУП / сост., ред. А. С. Запесоцкий, О.Е. Лебедев. СПб : СПбГУП, 2011. – С. 259-260.

24. Занков, Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. 3-е изд., дополн. М. : Дом педагогики, 1999. – 608 с.

25. Зверева, Е.А. Творческие задания как средство развития самостоятельности студентов в учебно-воспитательном процессе, диссертация на соискание учёной степени канд.пед.наук / Е.А. Зверева. Киров, 2007. – 173 с.

26.Зеленцова, А.В. Роль учителя в проектировании содержания лично ориентированного образования / А.В. Зеленцова. М. : Просвещение. Элиста. 1998. – с. 21.

27.Зеленцова, А.В. Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / А.В. Зеленцова. Волгоград, 1996. – 21 с.

28.Зубарева, И.И. Математика. 5 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / И.И. Зубарева, А.Г. Мордкович. – М. : Мнемозина, 2002. – 293 с.

29.Ильенков, Э. В. Проблема идеального : Вопросы философии / Э.В. Ильенков. 1979. – с. 128-140.

30.Кабанова-Меллер, Е.Н. Формирование приёмов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е.Н. Кабанова-Меллер. М. : Просвещение, 1968. – 288 с.

31.Кларин, М.В. Обучение на основе целостного личного опыта: Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей : тез. док. М. : 1993. – с. 67–73

32.Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь : Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.

33.Краевский, В.В., Основы обучения: Дидактика и методика : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / В. В. Краевский, А.В. Хуторской. М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.

34.Крысько, В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах / В.Г. Крысько. Минск : Харвест, 1999. – 384 с.

35.Кузнецова, Н.В. Учебные развивающие задания как средство формирования познавательного опыта школьников : дис.....канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 2011: утв. 15.12.11 / Н.В. Кузнецова Владимир, 2011. – 171 с.

36.Крамаренко, Н.С. Исследование анонимности в самоосуществлении подростков в интернет – среде /Н.С. Крамаренко. Москва:Ун-т РАО, 2012.– С.32-39.

37.Крысько, В. Словарь-справочник по социальной психологии / Сост. В. Крысько. СПб. : Питер, 2003. – 416 с.

38. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. М. : ВШЭ, 1991. – 224 с.

39.Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. М. : Политическая литература, 1975. – 304 с.

40.Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М. : МГУ, 1981. – 584 с.

41.Леонтьев, Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности [Электронный ресурс]. URL: /[http://edu.glazov.net/to\\_teachers/books/2/leontiev.txt](http://edu.glazov.net/to_teachers/books/2/leontiev.txt) (дата обращения: 11. 11. 2007).

42.Лернер, И.Я. Дидактические проблемы построения базового содержания образования: сб. науч. тр. / Под ред. И. Я. Лернера, И.К. Журавлева. М. : ИТПиМИО РАО, 1993. – 210 с.

43.Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения. / И.Я. Лернер. М. : Педагогика, 1981. – 186 с.

44.Лийметс, Х.Й. Групповая работа на уроке / Х.Й. Лийметс. М. : «Знание», 1975. – 64с.

45.Машенцев, А.В. Интуиция и ценностная ориентация в познании: автореф. дис. ... канд. филос. наук. / А.В. Машенцев. Санкт - Петербург, 2003. – 26 с.

46.Мерзляк, А.Г. Математика. 5 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / А.Г. Мерзляк, В.Б. Полонский, М.С. Якир. М. : Вентана-Граф, 2013. – 304 с.: ил.

47.Мясищев, В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека: Психология отношений. Избранные психологические труды / В.Н. Мясищев. Воронеж, 1995. – с. 15-38.

48.Мясищев, В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии : Психология отношений. Избранные психологические труды. / В.Н. Мясищев. Воронеж, – с. 39-67.

49.Немов, Р.С. Психология: в 2 кн. Кн. 1. Общие основы психологии / Р.С. Немов. М. : Просвещение: Владос, 1994. – 576 с.

50. Общие основы педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.

51.Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / под ред. Ю.К. Бабанского, 2-е изд., доп. и перераб. М. : Просвещение, 1988. – 479 с.

52.Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. М. : Политиздат, 1982. – 255 с.

53.Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование / П.И. Пидкасистый. М. : Педагогика, 1980. – с. 240.

54. Психология человека от рождения до смерти / Под общей редакцией А.А. Реана. М. : Издательство АСТ, 2015. – 656 с.
55. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. Москва, 1990.
56. Реан, А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб : Питер, 2001. – 432 с.
57. Рогозина, В.А. Педагогические условия использования вариативных заданий в учебном процессе как средство развития творческих способностей школьников, диссертация на соискание учёной степени кпн / В.А. Рогозина. М. : 2007. – 165 с.
58. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. М. : Большая Русская энциклопедия, 1994. – 604 с.
59. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. 2-е издание / С.Л. Рубинштейн. М. : Педагогика, 1989. – 328 с.
60. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. М. : Педагогика, 1973. – 416 с.
61. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. М. : Наука, 1997. – 713 с.
62. Селиверстова, Е.Н. Дидактическая концепция развивающей функции обучения : дис. на сосиск. уч. степ. док. пед. наук:13.00.01 / Е.Н. Селиверстова. М. : 2006. – 330 с.
63. Селиверстова, Е.Н. Педагогические теории, системы: учеб. пособие для бакалавриата по направлению «педагогическое образование» / авт. сост.: Е.Н. Селиверстова, Л.И. Богомолова, Е.Ю. Рогачева; под ред. Е.Н. Селиверстовой. Владимир : ВлГУ, 2012. – 348 с.
64. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
65. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности. / В.В. Сериков. М. : Академия, 2008. – 256 с.



- 66.Серый, А.В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика / науч. ред. М.С. Яницкий. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004. – 272 с.
67. Симонов, В.П. Диагностика степени обученности учащихся: Учебно-справочное пособие. – М.: МРА, 2016. – 48 с.
- 68.Скаткин, М.Н. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М.Н. Скаткина. М. : Просвещение, 1982. – 324 с.
- 69.Сластенин, В.А., Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
- 70.Современная дидактика: теория – практике/ Под научной редакцией И.Я. Лернера, И.К. Журавлёва. М. : Изд. ИТПиМИО РАО, 1993. – 288с.
71. Степанов, П.В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе / П.В. Степанов, Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова. – М. : Академия : АПКИПРО, 2003. – 82 с.
- 72.Столяр, А.А. Роль математики в гуманизации образования / А.А. Столяр. 1990. – с. 5-12.
- 73.Теоретические основы содержания общего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 325 с.
- 74.Тихомиров, О.К. Вклад А.Н. Леонтьева в общую психологию / О.К. Тихомиров. М. : МГУ, 1983. – с. 40-53.
- 75.Толлингерова Д. Психология проектирования умственного развития детей / Д. Толлингерова, Д. Голоушева, Г. Канторкова. М. : Изд-во Роспедагенство, 1994. – 56 с.
76. Уман, А.И. Учебные задания и процесс обучения Текст. / Уман А.И. М. : Педагогика, 1989. – 56 с.
- 77.Харламов, И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. М. : Юрист, 1997. – 512 с.

78.Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А.В. Хуторской. –М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383с.

79.Цветков, А.А. Аксиологическая концепция культуры в свете онтологии личности / А.А. Цветков. Вестник гуманитарного факультета Ивановского химико-технологического университета. 2006. Вып. 1.

80.Шерковин, Ю.А. Проблема ценностных ориентаций и массовые информационные процессы / Ю.А. Шерковин, 1982. – с. 135-145.

81. Шиянов, Е.Н. Развитие личности в обучении: Учеб. пособие для студ. пед. вузов. М. : Издательский центр «Академия», 1999.– 288 с.

82. Штурбина, Н.А. Гуманно-личностный подход в обучении и его результативность / Н.А. Штурбина. М. : Чистые пруды, 2006. – с.6.

83.Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. М. : Сентябрь, 1996. – с.7-26.

### Электронные ресурсы

84.Беликов, В.А. Образование. Деятельность. Личность. [Электронный ресурс] : Электрон. Текстовые данные. URL : <http://www.rae.ru/monographs/76> (дата обращения: 03.05.2017).

85.Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов [Электронный ресурс]: Электрон. текстовые данные– СПб. : Питер, 2000. – 304 с. (дата обращения: 07.03.2017).

86.Дебердеева, Т.Х. Подходы к мониторингу метапредметного и личностного результата в контексте ФГОС второго поколения [Электронный ресурс]: Электрон. текстовые данные. URL: [http://iARO.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=80:2011-07-05-18-41-46&catid=6:mtdschool&Itemid=20/](http://iARO.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=80:2011-07-05-18-41-46&catid=6:mtdschool&Itemid=20/). (Дата обращения: 13.09.2017).

87.Загвязинский, В.И., Атаханов, Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Электронный ресурс] : Учебное пособие.

Электрон. текстовые данные. М. : Академия, 2004. (Дата обращения: 17.06.2017).

88.Иванова, Е.О. Смыслообразование как основа личностных универсальных учебных действий [Электронный ресурс]: Электрон. текстовые данные // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smysloobrazovanie-kak-osnova-lichnostnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy> (Дата обращения: 06.08.2018).

89.Карпов, А.В. Тест рефлексии. Методика диагностики уровня развития рефлексивности. – URL: <https://psycabi.net/testy/517-test-refleksii-metodika-diagnostiki-urovnya-razvitiya-refleksivnosti-oprosnik-karпова-a-v> (дата обращения: 10.10.2017).

90.Кондаков, А.М. Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [Электронный ресурс / Под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. М. : Просвещение, 2008. URL : <https://minobrnauki.gov.ru/ru/document>. (дата обращения: 26.07.2017).

91. Лернер, И.Я. Проблемы понимания учебного текста [Электронный ресурс] : Электрон. текстовые данные, 1984. – с. 129-131 (Дата обращения: 03.02.2017).

92. Методика диагностики учебной мотивации Калининой Н.В., Лукьяновой М.И. – URL: <https://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2013/03/13/psikhodiagnostika-uchebnaya-motivatsiya-shkolnikov> (дата обращения: 10.10.2017).

93.Назмутдинова, Е.С. Развитие теории формирования содержания общего образования в отечественной педагогике во второй половине XX века [Электронный ресурс]: Электрон. текстовые данные. URL : <http://aspirantura-olimpiada.narod.ru/index/0-60/>. (дата обращения: 12.02.2017).

94.Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследования (типовые случаи) [Электронный ресурс]: Электрон. текстовые данные. М. : МЗ-Пресс, 2004. 67 с. URL : <http://www.mtas.ru/uploads/pedstat.pdf>

95. Новое педагогическое мышление [Электронный ресурс] : Электрон. текстовые данные. / Под ред. А.В. Петровского. М. : 1989. URL: [http://pedlib.ru/Books/2/0054/2\\_0054-87.shtml#book\\_page\\_top5](http://pedlib.ru/Books/2/0054/2_0054-87.shtml#book_page_top5) (дата обращения: 16.04.2017).

96. Сериков, В.В. Личностно-развивающая функция непрерывного образования [Электронный ресурс]: Электрон. текстовые данные. URL : <http://lll21.petrso.ru/journal/atricle.php?id=1943/>. (дата обращения: 13.03.2017).

97. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование [Электронный ресурс] : Педагогические теории, системы: учеб. пособие для бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» / авт. сост.: Е.Н. Селиверстова, Л.И. Богомолова, Е.Ю. Рогачева ; под ред. Е.Н. Селиверстовой. Владимир : ВлГУ, 2012. с. 321 – 329 (Дата обращения: 15.04.2017).

98. Сенько, Ю.В. Педагогический процесс как гуманитарный феномен [Электронный ресурс] : Электрон. текстовые данные, 2002. – с. 11 - 17. URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/2>. (Дата обращения: 20.10.2014).

99. Тигров, С.В. Личностно ориентированные задания в процессе формирования проектных умений студентов [Электронный ресурс] / С.В. Тигров // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус, №2(6), 2004. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/lichnostno-orientirovannye-zadaniya-v-protssesse-formirovaniya-proektnyh-umeniy-studentov> (Дата обращения: 15.09.2017).

100. Турянская, О.Ф. Определение результатов учебной деятельности учащихся: системно-деятельностный подход [Электронный ресурс] / Турянская О.Ф., Уман А.И. 2015. – с. 81-95. (Дата обращения: 14.08.2017).

101. Урок – деловая игра: «Строитель» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://xn--jlahfl.xn--p1ai/library/urok\\_delovaja\\_igra\\_stroitel.html](https://xn--jlahfl.xn--p1ai/library/urok_delovaja_igra_stroitel.html) (Дата обращения: 08.08.2018).

102. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс] / Национальная ассоциация развития образования и науки. URL: <https://fgos.ru/>.

103. Фундаментальное ядро содержания общего образования [Электронный ресурс] : Электрон. текстовые данные. / Под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2010. URL : [kpfu.ru/docs/F1999935214/fundamentalnoe.yadro.pdf](http://kpfu.ru/docs/F1999935214/fundamentalnoe.yadro.pdf). (Дата обращения: 25.11.2017).

104. Хуторской, А.В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [Электронный ресурс]: Электрон. текстовые данные. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm/>. (Дата обращения: 16.12.2017).

105. Школьные учебники подвергнут обрезанию [Электронный ресурс] : Электрон. текстовые данные. URL : <http://www.mk.ru20/>.

106. Шубинский, В.С. Об общем составе содержания образования и воспитания [Электронный ресурс] : Электрон. текстовые данные. М., 1984. – с. 95. (Дата обращения: 10.10.2017).

107. Хуторской, А.В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования [Электронный ресурс] : Интернет-журнал «Эйдос». URL:<http://www.eidos.ru/journal/2006/0829.htm> (Дата обращения: 18.01.2017).

108. Яницкий, М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система [Электронный ресурс]. URL: <http://hpsy.ru/public/x2755.htm> (Дата обращения: 15. 08. 2008).

## Приложения

### Приложение 1

#### Методика изучения мотивации обучения обучающихся 5-7 класса.

М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина.

#### *Анкета*

Дата \_\_\_\_\_ Ф.И. \_\_\_\_\_ Класс \_\_\_\_\_

Дорогой друг!

Внимательно прочитай каждое неоконченное предложение и предложенные варианты ответов к нему. Выбери для окончания предложения 3 варианта из предлагаемых ответов, самые справедливые и действительные по отношению к тебе. Выбранные ответы подчеркни.

1. Я стараюсь учиться лучше, чтобы...

- а) получить хорошую отметку;
- б) наш класс был лучшим;
- в) принести больше пользы людям;
- г) получать впоследствии много денег;
- д) меня уважали и хвалили товарищи;
- е) меня любила и хвалила учительница;
- ж) меня хвалили родители;
- з) мне покупали красивые вещи;
- и) меня не наказывали;
- к) я больше знал и умел.

2. Я не могу учиться лучше, так как...

- а) у меня есть более интересные дела;
- б) можно учиться плохо, а зарабатывать впоследствии хорошо;
- в) мне мешают дома;
- г) в школе меня часто ругают;
- д) мне просто не хочется учиться;
- е) не могу заставить себя делать это;

- ж) мне трудно усвоить учебный материал;
- з) я не успеваю работать вместе со всеми.

3. Если я получаю хорошую отметку, мне больше всего нравится то, что...

- а) я хорошо знаю учебный материал;
- б) мои товарищи будут мной довольны;
- в) я буду считаться хорошим учеником;
- г) мама будет довольна;
- д) учительница будет рада;
- е) мне купят красивую вещь;
- ж) меня не будут наказывать;
- з) я не буду тянуть класс назад.

4. Если я получаю плохую отметку, мне больше всего не нравится то, что...

- а) я плохо знаю учебный материал;
- б) это получилось;
- в) я буду считаться плохим учеником;
- г) товарищи будут смеяться надо мной;
- д) мама будет расстроена;
- е) учительница будет недовольна;
- ж) я весь класс тяну назад;
- з) меня накажут дома;
- и) мне не купят красивую вещь.

Спасибо за ответы!

### **Обработка результатов**

Учащимся предлагается выбрать 3 варианта ответов, чтобы исключить случайность выборов и получить объективные результаты.

Каждый вариант ответов имеет определенное количество баллов в зависимости от того, какой мотив он отражает (табл. 1).

Внешний мотив – 0 баллов.

Игровой мотив – 1 балл.

Получение отметки – 2 балла.

Позиционный мотив – 3 балла.

Социальный мотив – 4 балла.

Учебный мотив – 5 баллов.

Таблица 1

| Варианты ответов | Количество баллов по номерам предложений |   |   |   |
|------------------|------------------------------------------|---|---|---|
|                  | 1                                        | 2 | 3 | 4 |
| а)               | 2                                        | 3 | 5 | 5 |
| б)               | 3                                        | 3 | 3 | 2 |
| в)               | 4                                        | 0 | 3 | 3 |
| г)               | 4                                        | 4 | 3 | 3 |
| д)               | 3                                        | 1 | 3 | 3 |
| е)               | 3                                        | 3 | 0 | 3 |
| ж)               | 3                                        | 5 | 0 | 4 |
| з)               | 0                                        | 3 | 4 | 0 |
| и)               | 0                                        | — | — | 0 |
| к)               | 5                                        | — | — | — |

Баллы суммируются и по оценочной табл. 8 выявляется итоговый уровень мотивации учения.

Таблица 2

| Уровни мотивации | Сумма баллов итогового уровня мотивации |
|------------------|-----------------------------------------|
| I                | 41 – 48                                 |
| II               | 33 – 40                                 |
| III              | 25 – 32                                 |
| IV               | 15 – 24                                 |
| V                | 5 – 14                                  |

Выделяются итоговые уровни мотивации школьников на момент перехода учащихся из начальных классов в средние.

I – *очень высокий* уровень мотивации учения;

II – *высокий* уровень мотивации учения;

III – *нормальный (средний)* уровень мотивации учения;

IV – *сниженный* уровень мотивации учения;



V – *низкий уровень* мотивации учения.

Качественный анализ результатов диагностики направлен на определение преобладающих для данного возраста мотивов (табл. 3). По всей выборке обследуемых учащихся подсчитывается количество выборов ими каждого мотива, а затем определяется процентное соотношение между ними.

### Выявление ведущих мотивов у учащихся 5-х классов

Таблица 3

| Варианты ответов | Выбранные мотивы по номерам предложений |   |   |   |
|------------------|-----------------------------------------|---|---|---|
|                  | 1                                       | 2 | 3 | 4 |
| а)               | О                                       | П | У | У |
| б)               | П                                       | П | П | О |
| в)               | С                                       | В | П | П |
| г)               | С                                       | С | П | П |
| д)               | П                                       | И | П | П |
| е)               | П                                       | П | В | П |
| ж)               | П                                       | У | В | С |
| з)               | В                                       | П | С | В |
| и)               | В                                       | - | - | В |
| к)               | У                                       | - | - | - |

Условные обозначения мотивов:

У – учебный мотив; С – социальный мотив; П – позиционный мотив;

О – оценочный мотив; И – игровой мотив; В – внешний мотив.

Вывод об успехе и эффективности образовательного процесса возможен в том случае, если в выборах учащихся явно преобладают *познавательный* и *социальный* мотивы. Таким образом, оценка эффективности образовательного процесса на данном этапе тестирования осуществляется по следующим групповым показателям:

- количество учащихся с высоким и очень высоким уровнем развития учебной мотивации, выраженное в процентах от общего числа обследуемых;
- количество учащихся со средним уровнем учебной мотивации, выраженное в процентах от общего числа обследуемых;
- количество учащихся с низким уровнем учебной мотивации, выраженное в процентах от общего числа обследуемых.

## Обработка результатов

Предложения 1, 2, 3, входящие в содержательный блок I диагностической методики, отражают такой показатель мотивации, как личностный смысл учения.

Предложения 4, 5, 6 входят в блок II и характеризуют другой показатель мотивации – способность к целеполаганию.

Блок III анкеты (предложения 7, 8, 9) указывает на иные мотивы.

Каждый вариант ответа в предложениях названных блоков обладает определенным количеством баллов в зависимости от того, какой именно мотив проявляет себя в предлагаемом ответе (табл. 4).

Внешний мотив – 0 баллов. Игровой мотив – 1 балл. Получение отметки – 2 балла. Позиционный мотив – 3 балла. Социальный мотив – 4 балла. Учебный мотив – 5 баллов.

### Ключ для показателей I, II, III мотивации

Таблица 4

| Номера предложений и баллы, им соответствующие | Варианты ответов |   |   |   |   |   |   |   | Показатель и мотивации |
|------------------------------------------------|------------------|---|---|---|---|---|---|---|------------------------|
|                                                | а                | б | в | г | д | е | ж | з |                        |
| 1                                              | 2                | 5 | 4 | 3 | 5 | 0 | - |   | I                      |
| 2                                              | 0                | 0 | 0 | 5 | 3 | 4 | 3 | 4 |                        |
| 3                                              | 2                | 5 | 2 | 4 | 5 | 3 | - | - |                        |
| 4                                              | 3                | 0 | 2 | 5 | 4 | 4 | - | - | II                     |
| 5                                              | 4                | 5 | 5 | 0 | 3 | 2 | - | - |                        |
| 6                                              | 3                | 5 | 5 | 3 | 0 | 1 | - | - |                        |
| 7                                              | 1                | 4 | 3 | 3 | 5 | 1 | 3 | - | III                    |
| 8                                              | 3                | 1 | 3 | 3 | 0 | 0 | 2 | - |                        |
| 9                                              | 3                | 1 | 3 | 3 | 0 | 5 | - | - |                        |

Для того чтобы исключить случайность выборов и получить более объективные результаты, учащимся предлагается выбрать два варианта ответов.

Баллы выбранных вариантов ответов суммируются. Показатели I, II, III мотивации по сумме баллов выявляют итоговый уровень мотивации. По оценочной таблице 5 можно определить уровни мотивации по отдельным показателям (I, II, III) и итоговый уровень мотивации подростков.

Таблица 5

**Оценочная таблица**

| Уровень мотивации | Показатели мотивации |       |       | Сумма баллов итогового уровня мотивации |
|-------------------|----------------------|-------|-------|-----------------------------------------|
|                   | I                    | II    | III   |                                         |
| I                 | 27–29                | 25–29 | 20–23 | 70–81                                   |
| II                | 24–26                | 20–24 | 16–19 | 58–69                                   |
| III               | 18–23                | 13–19 | 10–15 | 39–57                                   |
| IV                | 10–17                | 6–12  | 4–9   | 18–38                                   |
| V                 | до 9                 | до 5  | до 3  | до 17                                   |

*I – очень высокий уровень мотивации учения;*

*II – высокий уровень мотивации учения;*

*III – нормальный (средний) уровень мотивации учения;*

*IV – сниженный уровень мотивации учения;*

*V – низкий уровень мотивации учения.*

Кроме того, уровни мотивации по блоку I показывают, насколько сильным для школьника является личностный смысл обучения. Уровни мотивации по блоку II свидетельствуют о степени развитости у учащихся способности к целеполаганию. Анализ данных по каждому из этих показателей мотивации позволит руководителям образовательного учреждения, учителям, школьному психологу сделать вывод об эффективности педагогической работы в плане формирования личностного смысла учения и способности к целеполаганию, а также сформулировать соответствующие коррекционно-развивающие задачи.

Поскольку блок III анкеты выявляет направленность мотивации на познавательную или социальную сферы, то при поэлементном анализе мы имеем возможность увидеть по всей выборке мотивы, выбираемые детьми чаще всего. Для этого необходимо подсчитать частоту выборов всех мотивов по всей выборке учащихся. После этого следует определить процентное соотношение между всеми мотивами, что позволит сделать выводы о преобладании тех или иных из них (табл. 6):

Условные обозначения мотивов:

У – учебный мотив; С – социальный мотив; П – позиционный мотив;

О – оценочный мотив; И – игровой мотив; В – внешний мотив.

Содержательный блок IV анкеты (предложения 10, 11, 12) позволяет выявить преобладание у школьника внутренней или внешней мотивации обучения.

Предложения 13, 14, 15 входят в V блок методики и характеризуют следующий показатель мотивации – стремление подростка к достижению успеха в учебе или недопущение неудачи.

Реализацию названных мотивов поведения учащихся позволяют определить вопросы содержательного блока VI анкеты (предложения 16, 17, 18).

Варианты ответов, выбранные учащимися по трем названным показателям (IV, V, VI), предлагается оценивать с помощью полярной шкалы измерения в баллах +5 и –5. Ответам, в которых отражается внутренняя мотивация, стремление к достижению успеха в учебе, начисляется +5 баллов. Если ответы свидетельствуют о внешней мотивации, о стремлении к недопущению неудачи и о пассивности поведения, то они оцениваются в – 5 баллов.

Полярная шкала измерения позволяет выявить преобладание определенных тенденций в показателях IV, V, VI мотивации.

Баллы выбранных вариантов ответов суммируются. Так как учащиеся выбирают два варианта ответов для окончания каждого предложения, то возможные суммы баллов за каждое предложение будут такими: +10; 0; –10.

Таблица 6

**Ключ для показателей IV, V, VI мотивации**

| Номера предложений и баллы, им соответствующие | Варианты ответов |    |    |    |    |    | Показатели мотивации |
|------------------------------------------------|------------------|----|----|----|----|----|----------------------|
|                                                | а                | б  | в  | г  | д  | е  |                      |
| 10                                             | +5               | -5 | -5 | -5 | +5 | +5 | IV                   |
| 11                                             | -5               | +5 | -5 | +5 | -5 | +5 |                      |
| 12                                             | +5               | -5 | +5 | -5 | +5 | -5 |                      |
| 13                                             | -5               | +5 | -5 | +5 | -5 | -5 | V                    |
| 14                                             | +5               | -5 | +5 | -5 | -5 | +5 |                      |
| 15                                             | -5               | +5 | -5 | +5 | -5 | +5 |                      |
| 16                                             | +5               | -5 | -5 | +5 | -5 | +5 | VI                   |
| 17                                             | +5               | -5 | +5 | -5 | +5 | -5 |                      |
| 18                                             | -5               | +5 | -5 | +5 | -5 | +5 |                      |

По каждому показателю мотивации (то есть в каждом из содержательных блоков – IV, V, VI) возможные суммы баллов будут таковы: +30; +20; +10; 0; –10; –20; –30. Следовательно, если учащийся набирает по каждому из данных показателей: +30; +20 баллов, то можно сделать вывод о явном преобладании у него внутренних мотивов над внешними (показатель IV), о наличии стремления к успеху в учебной деятельности (показатель V) и реализации учебных мотивов в поведении (показатель VI); + 10; 0; –10 баллов, то внешние и внутренние мотивы выражены примерно в равной степени, присутствует как стремление к успеху, так и недопущение неудач в учебной деятельности; учебные мотивы реализуются в поведении довольно редко; –20; –30 баллов, то следует говорить о явном преобладании внешних мотивов над внутренними, о стремлении к недопущению неудач в учебных действиях и его преобладании над стремлением к достижению успехов, об отсутствии поведенческой активности при реализации учебных мотивов.

Таким образом, оценка эффективности образовательного процесса на данном этапе тестирования осуществляется по следующим групповым показателям:

- количество учащихся с высоким и очень высоким уровнем развития учебной мотивации, выраженное в процентах от общего числа обследуемых;
- количество учащихся со средним уровнем учебной мотивации, выраженное в процентах от общего числа обследуемых;
- количество учащихся с низким уровнем учебной мотивации, выраженное в процентах от общего количества обследуемых.

Об успехах деятельности образовательного учреждения можно говорить в том случае, если при выборе мотивов учащимися явно преобладают познавательный и социальный мотивы. Кроме того, поэлементный качественный анализ основных компонентов (показателей) учебной мотивации осуществляется на основе вычисления следующих показателей:

- количество учащихся, имеющих очень высокий и высокий уровни понимания личностного смысла обучения, а также количество учащихся, у которых понимание личностного смысла отсутствует (определяется процентное соотношение между ними);

- количество учащихся с очень высоким и высоким уровнями целеполагания, а также количество школьников с низким уровнем целеполагания (определяется процентное соотношение между ними);

- количество учащихся с явным преобладанием внутренней мотивации учения, а также количество учащихся с преобладанием внешних мотивов учения (определяется процентное соотношение между ними);

- количество школьников с ярко выраженным стремлением к достижению успехов в учении и количество школьников, у которых преобладает стремление к недопущению неудач в учебном процессе (определяется процентное соотношение между ними);

- количество подростков, активно реализующих учебные мотивы в собственном поведении, и количество учащихся, у которых отсутствует

активность в реализации учебных мотивов (определяется процентное соотношение между ними).

## Приложение 2

### Методика диагностики личностного роста

П.В. Степанов, Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова

### Опросный лист для учащихся 5 – 8-х классов

*Перед тобой несколько разных высказываний. Пожалуйста, прочти их и подумай - согласен ты с этими высказываниями или нет. Если согласен, то поставь положительную оценку (+ 1, +2, +3 или +4) в специальном бланке рядом с номером этого высказывания. Если ты не согласен с каким-нибудь высказыванием, то поставь в бланке отрицательную оценку (-1, -2, -3, или -4).*

«+4» - несомненно, да (очень сильное согласие);

«+3» - да, конечно (сильное согласие);

«+2» - в общем, да (среднее согласие);

«+1» - скорее да, чем нет (слабое согласие);

«0» - ни да, ни нет;

«-1» - скорее нет, чем да (слабое несогласие);

«-2» - в общем, нет (среднее несогласие);

«-3» - нет, конечно (сильное несогласие);

«-4» - нет, абсолютно неверно (очень сильное несогласие). Постарайся быть честным. Здесь не может быть «правильных» и «неправильных» оценок. Важно лишь, чтобы они выражали только твое личное мнение. Спасибо тебе заранее!

### Бланк для ответов

|   |    |    |    |    |    |    |
|---|----|----|----|----|----|----|
| 1 | 14 | 27 | 40 | 53 | 66 | 79 |
| 2 | 15 | 28 | 41 | 54 | 67 | 80 |
| 3 | 16 | 29 | 42 | 55 | 68 | 81 |

|    |    |    |    |    |    |    |
|----|----|----|----|----|----|----|
| 4  | 17 | 30 | 43 | 56 | 69 | 82 |
| 5  | 18 | 31 | 44 | 57 | 70 | 83 |
| 6  | 19 | 32 | 45 | 58 | 71 | 84 |
| 7  | 20 | 33 | 46 | 59 | 72 | 85 |
| 8  | 21 | 34 | 47 | 60 | 73 | 86 |
| 9  | 22 | 35 | 48 | 61 | 74 | 87 |
| 10 | 23 | 36 | 49 | 62 | 75 | 88 |
| 11 | 24 | 37 | 50 | 63 | 76 | 89 |
| 12 | 25 | 38 | 51 | 64 | 77 | 90 |
| 13 | 26 | 39 | 52 | 65 | 78 | 91 |

Фамилия, имя (Ты можешь указать по желанию)

1. Мне нравится, когда вся наша семья идет в гости, отмечает какой-нибудь праздник или просто собирается за общим столом.
2. Те, кто критикуют происходящее в стране, не могут считаться настоящими патриотами.
3. Бродячих собак надо уничтожать, потому что они могут быть опасны.
4. Любые ссоры можно уладить, не прибегая к дракам.
5. Я способен с радостью выполнять разную работу.
6. То, что взрослые называют культурными ценностями прошлого, на самом деле часто оказывается старой рухлядью.
7. Даже если мне что-то непонятно на уроке, я не стану задавать уточняющие вопросы учителю - ведь это не так уж и важно.
8. Человек, совершивший преступление, в будущем никогда не сможет стать хорошим.
9. Глупо рисковать ради другого человека.
10. Даже самые странные люди с самыми необычными увлечениями



должны иметь право защищать себя и свои взгляды.

11. Спортивные занятия – необходимость для здоровья каждого человека.

12. Большинство моих сверстников предпочитает общаться с красивыми людьми.

13. Свои проблемы я стремлюсь решать самостоятельно, собственными силами.

14. Когда я стану взрослым, то смогу прожить счастливо и, не создавая собственной семьи.

15. Мне повезло, что я живу именно в России.

16. За новогодней елкой лучше сходить в лес, потому что там можно выбрать самую пушистую.

17. Люди, выступающие против войны, наверное, просто трусы.

18. Физическим трудом занимаются одни неудачники.

19. Внешний вид – показатель уважения не только к себе, но и к окружающим.

20. Я люблю узнавать значения незнакомых мне слов.

21. Наша страна станет лучше, если мы избавимся от всех психически больных людей.

22. Мне жаль беспомощных людей и хочется им помочь. 23. Есть такие народы, которые не заслужили, чтобы к ним хорошо относились.

24. Я думаю, что курение и алкоголь помогают людям расслабиться, снять напряжение после трудной работы.

25. Я часто недоволен тем, как я живу.

26. Я не боюсь сделать ошибку, когда выбираю что-то в своей жизни.

27. Хорошо, когда у человека нет семьи и детей – так он чувствует себя более свободным.

28. Когда вырасту, я буду стараться защищать свою Родину от врагов.

29. Держать животных в передвижных зверинцах – бесчеловечно.

30. Фильмы-боевики со стрельбой и кровью помогают детям стать

смелыми и мужественными.

31. Работа дворника не менее важна, чем любая другая работа.

32. Нецензурные выражения в общении - признак бескультурья.

33. Учеба – занятие для заумных «ботаников».

34. Если ради справедливости надо убить человека – это нормально.

35. Мне нравится дарить подарки своим друзьям, родственникам, знакомым.

36. Большинство преступлений в нашем городе совершают люди, приехавшие к нам из других мест.

37. Я считаю, что от одной дозы наркотиков нельзя стать наркоманом.

38. Я очень сильно переживаю любые свои неудачи, даже самые маленькие.

39. Я готов спорить с учителем, если считаю, что он не прав.

40. Я горжусь своей фамилией.

41. День Победы (9 Мая) – праздник не для всех, а только для ветеранов и пожилых людей.

42. Торговля животными, занесенными в Красную книгу, неплохой способ заработать деньги.

43. К военнопленным можно относиться жестоко, ведь они наши враги.

44. Я *хотел* бы подрабатывать в свободное время, если это не будет мешать учебе.

45. Если ребенок резко перебивает разговор взрослых, в этом нет ничего страшного – ребенок тоже имеет право высказаться.

46. Человек не может всего знать, поэтому я не беспокоюсь по поводу того, что не знаю многих важных вещей.

47. Лучше отпустить на свободу 10 преступников, чем казнить одного невиновного человека.

48. Люди, которые просят милостыню, скорее всего, ленивы и лживы.

49. Судейство в отношении «наших» на международных соревнованиях часто несправедливо, потому что россиян никто не любит.

50. Все известные, прославленные люди стараются поддерживать хорошую физическую форму.
51. Мне тяжело знакомиться с новыми людьми, я часто при этом стесняюсь и смущаюсь.
52. Я хочу знать, зачем и ради чего я живу.
53. Рассматривать старые семейные фотографии – занятие для чудаков.
54. Мне не нравится, когда исполняется наш гимн – это скучно и приходится все время вставать.
55. Убирать чужой мусор на туристических стоянках – глупое занятие.
56. Уступить в споре – значит показать свою слабость.
57. Хорошая учеба – это тоже важный и серьезный труд.
58. На стенах подъезда можно рисовать и писать все, что вздумается.
59. Мне нравится копаться в энциклопедиях, журналах, словарях: там можно найти много интересного.
60. Я плохо себя чувствую, когда окружающие меня люди чем-то расстроены.
61. Я помогу другому человеку, даже если очень занят.
62. Несправедливо ставить людей с темным цветом кожи руководителями над белыми людьми.
63. Я больше люблю подвижные игры, занятие спортом или рыбалкой, чем сидение у компьютера или телевизора.
64. Я неловко себя чувствую в незнакомой компании.
65. Мои поступки чаще зависят не от меня самого, а от других людей.
66. Человеку не обязательно что-то знать о своих предках или родственниках.
67. Бывает, что я испытываю сильное волнение, чувство гордости, когда слышу песни о своей Родине.
68. Нет ничего страшного, если после мытья рук ты не закрыл за собой кран в школьной столовой, ведь в нашей стране самые большие запасы воды в мире.

69. Сильную военную державу, в том числе и Россию, другие страны должны уважать и бояться.
70. Субботник по очистке территории дома или школы – бесполезное занятие.
71. Если взрослый человек ругается матом, в этом нет ничего плохого – ведь он уже взрослый.
72. Я думаю, что и без получения хороших знаний смогу в будущем устроиться на неплохую работу.
73. Пыток и издевательств не заслуживают даже отъявленные преступники, ведь они тоже люди.
74. Я готов помочь пожилому человеку только за вознаграждение.
75. Надо запретить въезд в нашу страну беженцам из Азии и Африки, так как их приток увеличивает уровень преступности.
76. Я думаю, что здоровье сегодня не самое главное для человека.
77. Я не грущу и не тоскую, когда остаюсь в одиночестве.
78. Я чаще всего соглашаюсь с мнением большинства.
79. Меня огорчает то, что я не делаю для своих родителей всего, что мог бы.
80. Я хотел бы съездить в другие страны, но жить я хочу в своей стране.
81. Я считаю, что нужно обязательно подкармливать бездомных животных и зимующих птиц.
82. Мне кажется, что у нашей страны слишком много оружия и это плохо – его количество можно было бы уменьшить.
83. Если нужно, то я могу делать даже ту работу, которая мне не нравится.
84. Я могу оскорбить человека, если он мне чем-то не нравится.
85. Телевизор необходим для развлечения и отдыха, а не для того, чтобы узнавать из него что-то новое – на это есть школа.
86. Всех бомжей и попрошаек необходимо вылавливать и силой

принуждать к работе.

87. Человек никогда и ничего не будет делать, если ему это не выгодно.

88. Люди другой расы или национальности могут быть нормальными людьми, но в друзья я предпочел бы их не брать.

89. Вкус продуктов питания важнее, чем их полезность.

90. Мне кажется, что во мне больше плохого, чем хорошего.

91. Когда я поступаю плохо, меня мучает совесть.

### **Обработка результатов**

Ответы школьников распределяются по 13 шкалам: им соответствуют 13 строк в заполняемом респондентом бланке для ответов. Результаты получаются путем сложения баллов по каждой шкале.

1. Характер отношений школьника к семье показывают его оценки высказываний №№ 1, 14, 27, 40, 53, 66, 79. При этом в ответах на вопросы №№ 1, 40, 79 знак не меняется. В ответах же на вопросы №№ 14, 27, 53, 66 знак меняется на противоположный.

2. Характер отношений школьника к отечеству показывают его оценки высказываний №№ 2, 15, 28, 41, 54, 67, 80. При этом в ответах на вопросы №№ 15, 28, 67, 80 знак не меняется. В ответах же на вопросы №№ 2, 41, 54 знак меняется на противоположный.

3. Характер отношений школьника к Земле показывают его оценки высказываний №№ 3, 16, 29, 42, 55, 68, 81. При этом в ответах на вопросы №№ 29, 81 знак не меняется. В ответах же на вопросы №№ 3, 16, 42, 55, 68 знак меняется на противоположный.

4. Характер отношений школьника к миру показывают его оценки высказываний №№ 4, 17, 30, 43, 56, 69, 82. При этом в ответах на вопросы №№ 4, 82 знак не меняется. В ответах же на вопросы №№ 17, 30, 43, 56, 69 знак меняется на противоположный.

5. Характер отношений школьника к труду показывают его оценки высказываний №№ 5, 18, 31, 44, 57, 70, 83. При этом в ответах на вопросы №№

5, 31, 44, 57, 83 знак не меняется. В ответах же на вопросы №№ 18, 70 знак меняется на противоположный.

6. Характер отношений школьника к культуре показывают его оценки высказываний №№ 6, 19, 32, 45, 58, 71, 84. При этом в ответах на вопросы №№ 19, 32 знак не меняется. В ответах же на вопросы №№ 6, 45, 58, 71, 84 знак меняется на противоположный.

7. Характер отношений школьника к знаниям показывают его оценки высказываний №№ 7, 20, 33, 46, 59, 72, 85. При этом в ответах на вопросы №№ 20, 59 знак не меняется. В ответах же на вопросы №№ 7, 33, 46, 72, 85 знак меняется на противоположный.

8. Характер отношений школьника к человеку как таковому показывают его оценки высказываний №№ 8, 21, 34, 47, 60, 73, 86. При этом в ответах на вопросы №№ 47, 60, 73 знак не меняется. В ответах же на вопросы №№ 8, 21, 34, 86 знак меняется на противоположный.

9. Характер отношений школьника к человеку как Другому показывают его оценки высказываний №№ 9, 22, 35, 48, 61, 74, 87. При этом в ответах на вопросы №№ 22, 35, 61 знак не меняется. В ответах же на вопросы №№ 9, 48, 74, 87 знак меняется на противоположный.

10. Характер отношений школьника к человеку как Иному, как к представителю иной национальности, иной веры, иной культуры показывают его оценки высказываний №№ 10, 23, 36, 49, 62, 75, 88. При этом в ответе на вопрос №10 знак не меняется. В ответах же на вопросы №№ 23, 36, 49, 62, 75, 88 знак меняется на противоположный.

11. Характер отношений школьника к своему телесному Я показывают его оценки высказываний №№ 11, 24, 37, 50, 63, 76, 89. При этом в ответах на вопросы №№ 11, 50, 63 знак не меняется. В ответах же на вопросы №№ 24, 37, 76, 89 знак меняется на противоположный.

12. Характер отношений школьника к своему внутреннему миру, своему душевному Я показывают его оценки высказываний №№ 12, 25, 38, 51,

64, 77, 90. При этом в ответе на вопрос № 77 знак не меняется. В ответах же на вопросы №№ 12, 25, 38, 51, 64, 90 знак меняется на противоположный.

13. Характер отношений школьника к своему духовному Я показывают его оценки высказываний №№ 13, 26, 39, 52, 65, 78, 91. При этом в ответах на вопросы №№ 13, 26, 39, 52, 91 знак не меняется. В ответах же на вопросы №№ 65, 78 знак меняется на противоположный.

## **Интерпретация результатов**

### **7. Отношение подростка к знаниям**

*От +15 до +28 баллов (устойчиво-позитивное отношение)* – перед вами – любознательный человек, у которого есть устойчивое стремление к познанию нового. Подросток может быть «неудобен» учителю, так как много спрашивает на уроке, сомневается в, казалось бы, очевидных вещах. Он считает, что успешность профессионального роста, карьеры напрямую связана с глубиной знаний, и стремится к их получению. (Высокий уровень).

*От +1 до +14 баллов (ситуативно-позитивное отношение)* – подросток может неплохо учиться, но по своей инициативе вряд ли будет долго копаться в книгах, чтобы найти значение непонятого ему термина или факта. В его сознании знания и будущая карьера, конечно, связаны, но не прикладывают же для этого столько усилий! (Средний уровень).

*От -1 до -14 баллов (ситуативно-негативное отношение)* – подросток никогда не спросит взрослого, если ему что-то непонятно. Откровенно не понимает, как по телевизору можно смотреть научно-популярные программы. Знания носят для него чисто утилитарный характер (выучил, ответил – значит, не нажил неприятностей). (Средний уровень).

*От -15 до -28 баллов (устойчиво-негативное отношение)* – очевидно, потребность в получении знаний у подростка практически отсутствует. Он откровенно презирает тех, кто учится, считает их «ботаниками» - людьми, живущими неполноценной жизнью. Он уверен, что уровень и качество его

образования не окажут никакого влияния на его дальнейшую жизнь. (Низкий уровень).

### Приложение 3

#### Определение уровня обученности по В.П. Симонову

Методика В.П. Симонова позволяет выявить фактическую степень обученности обучающихся (уровень реально усвоенных знаний, умений и навыков).

Средний уровень обученности учащихся по математике (СОУ) мы рассчитывали по формуле:

$$\text{СОУ} = \frac{1 \cdot n_1 + 0,64 \cdot n_2 + 0,36 \cdot n_3 + 0,24 \cdot n_4}{\sum Ni} \cdot 100\%,$$

где  $n_1, n_2, n_3, n_4$  – число учащихся, получивших отметки «5», «4», «3», «2» соответственно;  $\sum Ni$  – общее количество учащихся в классе.

### Приложение 4

#### Тест на рефлексю. Методика диагностики уровня развития рефлексивности, опросник Карпова А.В.

**Инструкция.** Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа: 1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно. Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может.

#### Стимульный материал.

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить.
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.



3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.

4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.

5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.

6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.

7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.

8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.

9. Я часто ставлю себя на место другого человека.

10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.

11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.

12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.

13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.

14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.

15. Я беспокоюсь о своем будущем.

16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.

17. Порой я принимаю необдуманные решения.

18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.

19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.

20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.

21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.

22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.

23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.

24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, в каких словах это лучше сделать, чтобы его не обидеть.

25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.

26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.

27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

**Обработка результатов.** Из этих 27 утверждений 15 являются прямыми (номера вопросов: 1,3,4, 5,9,10,11,14, 15, 18, 19,20,22,24,25). Остальные 12 – обратные утверждения, что необходимо учитывать при обработке результатов, когда для получения итогового балла суммируются в прямых вопросах цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратных – значения, замененные на те, что получаются при инверсии шкалы ответов. Т.е. 1=7, 2=6, 3=5, 4=4, 5=3, 6=2, 7=1.

**Ключ к тесту-опроснику рефлексивности А.В. Карпова.** Перевод тестовых баллов в стены.

| Стены          | 0         | 1        | 2         | 3         | 4         | 5         | 6         | 7         | 8         | 9         | 10         |
|----------------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| Тестовые баллы | 80 и ниже | 81 – 100 | 101 – 107 | 108 – 113 | 114 – 122 | 123 – 130 | 131 – 139 | 140 – 147 | 148 – 156 | 157 – 171 | 172 и выше |

При интерпретации результатов целесообразно исходить из дифференциации полученных результатов на три основные категории. Результаты методики, равные или большие, чем 7 стенов, свидетельствуют о

высокоразвитой рефлексивности. Результаты в диапазоне от 4 до 7 стенов – индикаторы среднего уровня рефлексивности. Показатели, меньшие 4-х стенов – свидетельство низкого уровня развития рефлексивности. Интерпретация и расшифровка.

Методика базируется на теоретическом материале, который конкретизирует общую трактовку рефлексивности, а также ряд иных существенных особенностей данного свойства.

Эти представления можно резюмировать в следующих положениях:

1. Рефлексивность как психическое свойство представляет собой одну из основных граней той интегративной психической реальности, которая соотносится с рефлексией в целом. Двумя другими ее модусами являются рефлексия в ее процессуальном статусе и рефлексирование как особое психическое состояние. Эти три модуса теснейшим образом взаимосвязаны и взаимодействуют друг друга, образуя на уровне их синтеза качественную определенность, обозначаемую понятием рефлексия. В силу этого, данная методика ориентируется не только непосредственно на рефлексивность как психическое свойство, но также и опосредствованно учитывает его проявления в двух других отмеченных модусах. Отсюда следует, что те поведенческие и интроспективные индикаторы, в которых конкретизируется теоретический конструкт, а также сами вопросы методики, учитывают и рефлексивность как психическое свойство, и рефлекссию как процесс, и рефлексирование как состояние.

2. Наряду с этим, как показывает анализ литературных данных, диагностика свойства рефлексивности должна обязательно учитывать и дифференциацию ее проявлений по другому важному критерию, основанию – о ее направленности. В соответствии с ним, как известно, выделяют два типа рефлексии, которые условно обозначаются как "интра и интерпсихическая" рефлексия. Первая соотносится с рефлексивностью как способностью к самовосприятию содержания своей собственной психики и его анализу, вторая со способностью к пониманию психики других людей, включающей наряду с

рефлексивностью как способностью встать на место другого также и механизмы проекции, идентификации, эмпатии. Следовательно, общее свойство рефлексивности включает оба указанных типа, а уровень развития данного свойства является производным от них одновременно.

3. Содержание теоретического конструкта, а также спектр определяемых им поведенческих проявлений индикаторов свойства рефлексивности предполагает и необходимость учета трех главных видов рефлексии, выделяемых по так называемому "временному" принципу: ситуативной (актуальной), ретроспективной и перспективной рефлексии. Ситуативная рефлексия обеспечивает непосредственный самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ происходящего, способность субъекта к соотнесению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием.

Поведенческими проявлениями и характеристиками этого вида рефлексии являются, в частности, время обдумывания субъектом своей текущей деятельности; то, насколько часто он прибегает к анализу происходящего; степень развернутости процессов принятия решения; склонность к самоанализу в конкретных жизненных ситуациях.

Ретроспективная рефлексия проявляется в склонности к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий. В этом случае предметы рефлексии – предпосылки, мотивы и причины произошедшего; содержание прошлого поведения, а также его результативные параметры и, в особенности, допущенные ошибки. Эта рефлексия выражается, в частности, в том, как часто и насколько долго субъект анализирует и оценивает произошедшие события, склонен ли он вообще анализировать прошлое и себя в нем.

Перспективная рефлексия соотносится: с функцией анализа предстоящей деятельности, поведения; планированием как таковым; прогнозированием вероятных исходов и др.

Ее основные поведенческие характеристики: тщательность планирования деталей своего поведения, частота обращения к будущим событиям, ориентация на будущее.

По данным автора методики, степень надежности разработанного им теста-опросника, который отражает точность и устойчивость его результатов, соответствовала психодиагностическим требованиям. Результаты проверки методики на валидность также подтверждают ее необходимую с точки зрения требований психометрики степень.

## Приложение 5

### Методика определения достоверности совпадений и различий для экспериментальных данных, измеренных в порядковой шкале

(Д.А. Новиков)

Рассмотрим случай, когда используется порядковая шкала с  $L$  различным баллами. Характеристикой группы будет число ее членов, набравших тот или иной балл. Для экспериментальной группы вектор баллов есть  $n = (n_1, n_2, \dots, n_L)$ , где  $n_k$  – число членов экспериментальной группы, получивших  $k$ -ый балл,  $k = 1, 2, \dots, L$ . Для контрольной группы вектор баллов есть  $m = (m_1, m_2, \dots, m_L)$ , где  $m_k$  – число членов контрольной группы, получивших  $k$ -ый балл,  $k = 1, 2, \dots, L$ . Для рассматриваемого нами числового примера ( $L = 3$  – "низкий", "средний" или "высокий" уровень знаний) данные приведены в таблице 7. Для данных, измеренных в порядковой шкале, целесообразно использование критерия однородности, эмпирическое значение которого вычисляется по следующей формуле:

$$\chi_{эмп}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i} \quad (1)$$

Критические значения для уровня значимости 0,05 приведены в таблице 7.

Таблица 7

**Критические значения критерия  $\chi^2$  для уровня значимости  $\alpha = 0,5$**

|                 |      |             |      |      |       |       |       |       |       |
|-----------------|------|-------------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|
| L-1             | 1    | 2           | 3    | 4    | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     |
| $\chi^2_{0,05}$ | 3,84 | <b>5,99</b> | 7,82 | 9,49 | 11,07 | 12,59 | 14,07 | 15,52 | 16,92 |

**Алгоритм** определения достоверности совпадений и различий для экспериментальных данных, измеренных в порядковой шкале, заключается в следующем:

1. Вычислить для сравниваемых выборок  $\chi^2_{\text{эмп}}$  – эмпирическое значение критерия  $\chi^2$  по формуле (1).

2. Сравнить это значение с критическим значением  $\chi^2_{0,05}$ , взятым из таблицы 7: если  $\chi^2_{\text{эмп}} \leq \chi^2_{0,05}$ , то сделать вывод: "характеристик сравниваемых выборок совпадают с уровнем значимости 0,05", если  $\chi^2_{\text{эмп}} \geq \chi^2_{0,05}$ , то сделать вывод "достоверность различий характеристик сравниваемых выборок составляет 95%". Следовательно, можно сделать вывод, что эффект изменений обусловлен именно применением экспериментальной методики обучения.