

На правах рукописи

ФАКУШИНА Татьяна Валентиновна

**СХЕМЫ ОРИЕНТИРОВКИ В УЧЕБНОМ ПРЕДМЕТЕ КАК
ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

Специальность 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики
и образования (педагогические науки)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

Москва - 2009

Работа выполнена на кафедре психологии и педагогической антропологии
Московского государственного лингвистического университета
имени Мориса Тореза

Научный руководитель кандидат педагогических наук, доцент
Коломиец Ольга Михайловна

Официальные оппоненты: доктор психологических наук, профессор
Ильясов Ислам Имранович

кандидат педагогических наук, доцент
Архангельская Юлия Серафимовна

Ведущая организация: Московский государственный гуманитарный
университет имени М.А. Шолохова

Защита состоится 22 мая 2009 г. в 15 часов на заседании диссертационного
совета Д 501.001.11 при МГУ имени М.В.Ломоносова по адресу : 125009,
г.Москва, ул. Моховая, дом 11, корпус 5, аудитория _____.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке МГУ имени
М.В.Ломоносова.

Автореферат разослан " ____ " _____ 2009 г.

Ученый секретарь диссертационного совета,
кандидат педагогических наук, доцент

И.А.Володарская

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В диссертации исследуется проблема формирования схем ориентировки в учебном предмете при системном его изучении как фактора успешности деятельности школьников.

Актуальность исследования. Проблема успешности школьников в учебной деятельности является постоянной темой обсуждения в педагогической, дидактической и методической литературе, в практике школьного обучения. По данным диагностики, проведенной Департаментом образования г.Москвы в сентябре 2008 г., около 39% школьников «успешны в учебной деятельности», т.е. могут запоминать и воспроизводить большой объем знаниевого материала и правильно решать любые конкретно-предметные задачи. При этом количество учащихся, которые были «успешными» в изучении нового материала по любому учебному предмету без чьей-либо помощи, составляло 17 %.

В поисках новых способов разрешения обозначенной проблемы в последнее время в педагогическом сообществе заговорили о необходимости психолого-педагогической поддержки учащихся. Так как психическое действие задается определенной ориентировочной основой, которая является производной от схемы ориентировочной основы действия, для успешного выполнения каждым учеником, даже самым «слабым», любой учебной деятельности, необходимы такие схемы ориентировки, которые бы не только обеспечивали школьнику качественное усвоение конкретно-предметного материала, исключали ошибки в учебном процессе, но и ориентировали учащегося в построении им самим схемы ориентировки при выполнении конкретной учебной деятельности. Это предполагает разработку новых, отличных от существующих сегодня в теории и практике обучения, схем ориентировки, с другим содержанием и структурой, определение другого способа их построения, что представляется возможным при системном изучении предмета. Этой проблеме и посвящено исследование.

Объектом исследования является учебная деятельность школьника на начальном этапе освоения учебного предмета.

Предмет исследования: структура и содержание схем ориентировки как фактора успешности учебной деятельности школьников при системном изучении предмета.

Цель исследования состоит в определении структуры и содержания схем ориентировки как средства повышения эффективности учебной деятельности.

Гипотеза исследования: учебная деятельность школьника будет успешной, если:

- она будет задаваться схемами ориентировки системного типа, которые проектируют деятельность определенным образом и реализуют проект этой деятельности;
- схемы ориентировки будут фиксировать систему знаний разного характера: о предмете деятельности; о деятельности, производящей знания о нем; об их функции и характеристиках; о способе анализа задачной ситуации и планировании исполнительской деятельности, о контроле, оценке и коррекции выполняемой деятельности и т.д.;
- содержание схем будет материализовано в категориях деятельности, системного анализа предмета и конкретно-предметной области;
- схемы ориентировки будут построены на основании системного освоения учебного предмета, организованного методом системного анализа, формирующего способ мышления с методологической ориентацией.

В соответствии с целью исследования были поставлены и решены следующие **задачи**:

1. На основании анализа работ по проблеме организации ориентировочной деятельности учащихся в учебном процессе сформулированы основные теоретические положения, раскрывающие зависимость учебной деятельности от структуры и содержания схем ориентировки.
2. Разработана экспериментальная модель построения школьниками схем

ориентировки системного типа как средств, повышающих эффективность учебной деятельности ученика на начальном этапе освоения предмета.

3. На основании проведения экспериментального обучения выявлены педагогические требования к структуре и содержанию схем ориентировки системного типа, выступающих психологическим фактором успешности деятельности школьников.

Методологической и теоретической основой исследования являются деятельностный подход (Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, Н.Н.Нечаев, З.А.Решетова, Н.Ф.Талызина, Д.Б.Эльконин и др.) и системный подход (В.Н.Садовский, З.А. Решетова, Э.Г.Юдин и др.) к обучению.

Цель, гипотеза и задачи исследования предполагали использование следующих **методов исследования:**

1. Теоретический анализ (теоретическое обобщение, системный анализ, моделирование).
2. Педагогический эксперимент - воспроизведение теоретической модели обучения применять знания в практической деятельности и выявление особенностей этого процесса.
3. Сравнительный метод - оценка эффективности новой модели применять знания в решении практических задач по сравнению с традиционной.
4. Статистическая обработка данных педагогического эксперимента.

Апробация и внедрение результатов диссертации осуществлялись на базе: ГОУ СОШ № 1951, 266, 961, 964, 606, ГОУ ЦО № 1678 (г.Москва), ГОУ СОШ № 86 (г. Санкт-Петербург). Результативность экспериментальной деятельности была представлена: в Учебном центре по переподготовке работников сферы образования МГУ имени М.В.Ломоносова (2004г.), на семинарах для руководителей школ (Болгария, г.Бургас, республика Беларусь, Россия, республика Чечня, г. Москва, г. Санкт-Петербург и др.); на городских

конференциях по экспериментальной работе и окружных семинарах; выставках «Дни образования на ВВЦ» и «Дни науки» (г.Москва); и т.д.

Научная новизна диссертации заключается в том, что:

- разработан новый тип схем ориентировки, повышающий эффективность учебной деятельности на начальном этапе овладения учебным предметом;
- раскрыты структура и содержание схем ориентировки при системном изучении учебного предмета;
- показана роль способа организации исследовательской деятельности на принципах системного анализа учебного предмета в построении схем ориентировки, формирования мышления, знаний и познавательных умений методологического уровня обобщения.

Теоретическая значимость работы состоит в расширении и углублении представлений о структуре и содержании схем ориентировки системного типа и способах их построения в процессе учебной деятельности. Показано значение методологических знаний о принципах системного анализа для организации учебной деятельности и способы их введения в содержание и методы обучения.

Практическая ценность исследования заключается в том, что выявленная структура и содержание схем ориентировки системного типа дают новые возможности: а) организации деятельности школьников на начальном этапе обучения предмету; б) разработки учебных программ нового типа - программ, организующих познавательную деятельность с формированием знаний планируемых характеристик для возможности их применения в решении конкретно-предметных задач; в) разработки учебно-методических пособий для учителей и преподавателей; г) разработки новых принципов представления предмета в учебных пособиях для учащихся. Разработанный учебно-методический комплекс по предмету «Язык и речевая деятельность» может быть использован при изучении родного и иностранного языков на разных уровнях обучения.

Результаты проведенного исследования позволяют сформулировать следующие **положения, выносимые на защиту**:

1. Успешность учебной деятельности школьника определяется структурой и содержанием схем ориентировки, способом их построения.

2. Схемы ориентировки, которые строит учащийся при системном изучении учебного предмета, фиксируют в определенных знаково-символических средствах систему знаний:

- о компонентах и структурных этапах той деятельности, которую строит ученик;

- об изучаемом предмете с заранее запрограммированными характеристиками (полные, системные, обобщенные, произведенные самим учеником в исследовательской деятельности, вследствие этого осознаваемые им и легко применимые в решении задач прикладного характера);

- методологические знания, формируемые методом системного анализа предмета, которым принадлежит роль строить ориентировочную основу самой деятельности, производящей знания о предмете как системе.

3. Содержание и структура схем ориентировки определяются характером учебной деятельности ученика, в которой они создаются. При системном изучении предмета формируемый способ мышления, структура знаний и обобщенные формы их выражения, выделяя инвариантное основание предмета, приобретают методологическую функцию. Они становятся средствами анализа и выявления особенностей любого варианта предмета, представленного условиями конкретной учебной задачи или задания, т.е. применяются для построения обобщенной схемы ориентировки решения любой частной задачи прикладного характера в рамках изучаемого учебного предмета.

4. Разработанные на принципах системного изучения языка учебные тетради по дисциплинам: «Русский язык», «English», «Français», использованные в экспериментальном обучении, могут стать средством формирования ориентировочной основы коммуникативных умений

широкого обобщения - как «языковое сознание», выступающее основой полиглотства.

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, трех глав и заключения (169 страниц печатного текста), библиографии, включающей 225 наименований на русском и иностранном языках. Приложения № 1-5 (общим объемом 160 страниц) содержат: типы исследовательских заданий, языковых и речевых задач, образцы схем ориентировки, материалы контрольных заданий и тестов, анкеты, опросники, фрагменты экспериментальных учебных тетрадей по русскому, английскому и французскому языкам.

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, дается оценка состояния и степени изученности исследуемой проблемы, выделяются объект и предмет исследования, его цель, гипотеза и задачи, описываются методологические и теоретические основы исследования, методы исследования, показывается научная новизна, теоретическое значение и практическая ценность работы, формулируются положения, выносимые на защиту, даются сведения об апробации и внедрении результатов.

В первой главе излагаются результаты анализа представленных в педагогических исследованиях схем ориентировки, их функции, содержания, структуры, способов их получения учащимися; рассматриваются методологические предпосылки проблемы исследования.

Во второй главе раскрывается содержание и структура схем ориентировки при системном изучении учебного предмета и педагогические условия их построения учащимися; представляется программа, организующая учебную деятельность школьников на разном предметном материале.

Третья глава посвящена описанию процедуры проведения экспериментального обучения и полученных результатов.

В заключении представляются выводы исследования, сформулированы педагогические рекомендации для участников учебного процесса по его организации с использованием разработанных схем ориентировки системного типа, учебной программы и учебных тетрадей.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Проблема построения ориентировочных схем, таблиц и других дидактических средств, способствующих повышению эффективности учебной деятельности школьников, не является новой в педагогических науках. Она широко представлена в разных видах, формах, способах выражения в педагогических исследованиях, учебниках и учебных пособиях, рабочих тетрадях, сборниках методических рекомендаций и других дидактических средствах организации учебного процесса.

По мнению многих исследователей данной проблемы в области психологии, дидактики, методики, одним из условий, обеспечивающих успешное усвоение материала, является использование обобщающей, систематизирующей наглядности, обозначающей существенные признаки понятия в графической форме (таблицы, схемы, условные обозначения) и позволяющей не только изучить конкретно-предметный материал, но и осознать сам процесс усвоения.

Многие исследователи (Р.Д.Певина, Н.Г.Салмина, Н.М.Силич, Д.С.Столярчук, Л.М.Фридман, И.Т.Фролов, В.А.Штофф и др.) рассматривают схемы в контексте разработки знаково-символической деятельности как средства систематизации и обобщения знаний учащихся. Чтобы сделать процесс усвоения более успешным, авторы предлагают создавать учебные модели, которые должны иметь знаковый характер и быть достаточно наглядными, указывать на способ организации деятельности учащихся.

Некоторые исследователи (Л.К.Змушко, Р.С.Левина, Н.Ф.Требушная, Г.М.Тульчинская и др.) отмечают, что систематизации знаний и логическому осмыслению изученного материала, влияющего на успешность учебной

деятельности школьников, помогают таблицы, граф-схемы. И.А.Плахов предлагает использовать «сборные» таблицы в следующих формах: таблица-кодограмма, таблица-диафильм, таблица-свиток, динамические таблицы-модели, сравнительные таблицы-модели и др. М.Д.Билоус предлагает схемы - таблицы в качестве одного из простых и эффективных средств для систематизации учебного материала и его эффективного использования в учебной деятельности. Ю.А. Линец, Ю.А.Самоненко вводят понятие «концептуальных схем» (КС), в которых фиксируется предмет изучения в его целостности, очерчивается круг подлежащих усвоению знаний. КС позволяет учащемуся проявить интеллектуальную инициативу в составлении учебной карты, планировать собственную перспективу познавательных действий.

А.В.Кулев предлагает использовать словесные меловые схемы, Ю.И.Мусаев и Э.Б.Мусаева используют таблицы и схемы как способ формализации и уплотнения учебного материала, систематизации большого числа фактов. Н.Ф.Герасимова, Т.В.Смирнова, И.И.Супоницкая и другие предлагают схемы для расположения блоков информации в логической последовательности. М.К.Гребенюк, Ю.Б.Жигалко, В.Р.Ильченко, Н.И.Ковалевская, Ю.С.Куперштейн, О.З.Лысенко, А.Е.Марон, Л.Т.Перовская, Н.А.Тарасова, Н.А.Харламова, А.А.Шаповалов, А.В.Шатных и другие при помощи схемы-программы объединяют в систему опорные знания конкретной темы, что способствует, по их мнению, повышению успеваемости учащихся.

Различные виды схем, создающих условия для успешной учебной деятельности школьников, предложены рядом авторов (А.С.Владыченский, К.Д.Дятлова, Е.Д.Кеняев, Е.В.Куратова, Л.В.Мозолева, Э.Р.Озолиньш, Э.М.Раковская, В.И.Сиротин, В.В.Сорокин, Т.С.Сухова и др.): «блок-схемы», «граф-схемы», «схемы-программы». Другие (В.И.Нахаевой, А.И.Никишовым, О.Н.Савицкой, А.В.Теремовым и др.) предлагают использовать специальные ассоциативные символы «рисуночного письма» (пиктограммы, идеограммы).

Н.И.Гоголевская, С.В.Селеменев, И.И.Супоницкая и др. усматривают условия повышения эффективности учебной деятельности в систематизации усваиваемого материала по предмету в виде опорных конспектов, опорных плакатов, схем-конспектов, создающих образный план излагаемого материала, систему взаимосвязанных ключевых слов, условных знаков, рисунков и других зрительных опор для мысли. Развивая идеи этих исследователей ряд других авторов (Е.В.Васильева, Т.Д.Коровина, В.М.Лянцевич, Е.В.Макаревич, Е.Б.Реутов, В.Н.Рязанова, Е.Г.Троицкая, А.В.Чоботарь и др.) предлагают в основу опорного конспекта закладывать структурно-логическую схему изучаемого материала, выделяя главные положения, понятия, и зашифровывать их с помощью сигналов: отдельных терминов, символов, условных обозначений.

Разработкой проблемы составления схем для организации более успешной деятельности школьников занимаются разные учителя-практики. С.Н.Лысенкова предлагает использовать опорные схемы, которые представляют собой знаково-символические учебные модели, а работа учащихся с ними является знаково-символическим моделированием. Б.В.Фурман использует учебные опоры, которые в его понимании представляют собой совокупность существенных признаков, отраженных в виде знаков или символов, что дает возможность учащимся в концентрированном виде овладевать большим объемом информации; упрощает процесс восприятия учебного материала за счет создания зрительных образов и компоновки их во взаимосвязанные логические блоки; повышает интерес учащихся к процессу познания. В.Ф.Шаталов использует в практике обучения опорные конспекты, состоящие из отдельных элементов – опорных сигналов, для укрупнения учебного материала с целью четкой и строгой организации учебного процесса.

Исследователи-лингводидакты (Б.В. Беляев, И.А.Зимняя, А.А. Леонтьев, Ф.М.Рабинович, Н.К.Склярченко, В.Б.Царькова, Г.И.Щукина и др.) предлагают разные виды опор как средство управления и активизации

учебной деятельности школьника, организующее включение каждого ученика в активную учебную деятельность. Логико – синтаксические схемы (ЛСС) направляют высказывание учащихся в необходимое русло; управляют высказыванием через его логику, помогают строить связный рассказ и управляют речевой деятельностью на репродуктивном уровне. Функционально – смысловые таблицы (ФСТ) дают возможность логически построить высказывание, подключить к деятельности учащихся различного уровня. Однако они не обеспечивают достаточно высокий уровень трансформации и комбинирования лингвистического материала для перехода к продуктивному уровню владения речевым материалом. Рассматривая опоры как программу управления речевым высказыванием, исследователи (Л.Н.Ланда, Е.И. Пассов и др.) считают, что они обеспечивают выработку у учащихся программы самоуправления, необходимую для успешного формирования устойчивого речевого навыка.

За рубежом в ряде работ исследователей (П.Палмер, М. Уэст, Р. Хорнби и др.) проблема успешности учащегося связывается с использованием знаково-символической наглядности (ЗСН) в процессе обучения, получившей свое развитие от понятия «операторных схем» (Ж.Пиаже), организующих деятельность познающего.

Анализ представленных в педагогических исследованиях схем ориентировки, позволяет сделать вывод, что большинство из них являются лишь наглядными образцами отдельных предметных знаний. Подлежащие усвоению научные знания представлены в них в той форме обобщения, которую выбирает сам автор по своему усмотрению. Знаково-символические средства, которыми выражено содержание схем, зачастую не соответствуют конкретно-предметной области. В схемах даются предписания алгоритмического типа, что и как делать, или перечень указаний, направляющих действия школьника в учебном процессе, или образцы и модели конкретных видов деятельности и т.д. В практике обучения, как правило, такие схемы даются учащемуся «готовыми», они не составляются

самим школьником, поэтому плохо осознаются им и приводят к многочисленным ошибкам в учебном процессе. По своему содержанию и характеристикам эти схемы не выступают той ориентировочной основой, которая бы помогала каждому ученику безошибочно, быстро, осознанно строить свою деятельность.

Новые перспективы дидактической разработки проблемы исследования открывают положения психологической теории деятельности (Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин и др.). Особое значение для нашего исследования имеют разработки, в которых рассматриваются типы схем ориентировки (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина и др.), роль материализации, знака и символа (Н.Г.Салмина), построение схем ориентировочной основы действия (ООД) на разном предметном материале в учебном процессе (И.А.Володарская, Н.Г.Салмина, З.А.Решетова, Н.Ф.Талызина и др.), структуры учебной деятельности (Т.В.Габай, В.В.Давыдов, И.И.Ильясов и др.).

Идеальные действия являются производными от внешних, предметных, материальных действий, для их формирования необходимо «найти то материальное действие, производным от которого является идеальное действие» (П.Я.Гальперин). Это материальное действие не может быть дано учащемуся в «готовом виде», оно должно быть «открыто» им в процессе исследовательской деятельности, направленной на изучаемый объект, подлежащий усвоению, и условия его преобразования. В ней формируется психический образ, отражающий содержание объекта, открытое деятельностью с ним, которое потом начинает эту деятельность ориентировать - регулировать, составляя ее ориентировочную основу (З.А.Решетова).

Рассматривая роль схем ООД как психологического регулятора деятельности учащихся, разными авторами предлагаются разные карты - рабочая карта, учебная, ориентировочная, в которых отражены признаки объектов, объединяемых в понятия, структура объектов, указание на

последовательность операций по выполнению действия. Учение на основе схем ООД третьего типа, формирующее у учащихся абстракции и обобщения содержательного характера, направленное на усвоение теоретических знаний, обеспечивает «мощный развивающий эффект» и способствует повышению успешности школьников в учебном процессе (В.В.Давыдов). Тем не менее, проблему разработки типов ООД нельзя считать вполне решенной. Дальнейшие исследования могут идти в направлении выявления дополнительных, новых свойств ООД (Т.В.Габай).

Во *второй главе* исследования раскрывается содержание и структура схем ориентировки при системном изучении учебного предмета и описываются педагогические условия их построения учащимися на основе программы, организующей учебную деятельность школьников на разном предметном материале.

Содержание схем ориентировки фиксирует систему знаний разного характера. Их характеристики планируются заранее исходя из тех видов учебной деятельности, которые учащиеся должны научиться строить; исходя из тех классов задач, которые учащиеся должны научиться решать. Каждый класс для своего решения требует построения специфического образа объекта: его определенного содержания и структуры (О.М.Коломиец). На основании этого определяются те знания, в тех их характеристиках, которые воссоздают этот образ, - их функция, предметное содержание, объем, полнота, мера обобщенности, вид представления, способ получения, уровень осознаваемости и применимости и т.д.

В содержание схем ориентировки включаются не только конкретно-предметные знания из определенной научной области (схемы ориентировки I и II типа), но и методологические (схемы ориентировки III типа): о предмете деятельности; о деятельности, производящей знания о нем; об их функции и характеристиках; о способе анализа задачной ситуации и планировании исполнительной деятельности; о контроле, оценке и коррекции выполняемой деятельности. Формирование всей системы этих знаний как

«обслуживающих» учебную деятельность в качестве ее ориентировочной основы приводит к формированию осознанной деятельности, повышающей ее эффективность.

В схемах ориентировки усваиваемый материал представляет собой не набор фактов, частных случаев, явлений или отдельные внешние связи между ними, а обобщенный образ изучаемого объекта, основным инструментом построения которого выступает метод системного анализа как общенаучный метод исследования, выполняющий методологическую функцию (Ю.С. Архангельская, Н.Е. Дерябина, Е.Н. Логинова, О.А. Малыгина, З.А. Решетова, И.Г. Шамсутдинова и др.). Он организует исследование, определяя его логику и полноту, изучаемого объекта как системы через свои познавательные процедуры и действия: выделение объекта из среды; определение его целостных свойств и их характеристик; исследование структуры объекта с выделением в ней элементов, их свойств и характеристик; определение системообразующих связей между элементами – одноуровневых и межуровневых; установление связей между целостными свойствами объекта и его структурой. Так, объект изучения представляется не в «законах сочетания единиц», а в законах структуры системы, и знания о нем приобретают системно-структурную форму выражения. Итогом исследования объекта становится построение его обобщенного образа - инварианта, отражающего его общие системные «основы».

Схемы ориентировки не даются учащимся в «готовом виде». На первом этапе процесса обучения они являются результатом организации планомерной, управляемой и развивающейся деятельности учащегося, которая задается специальной учебной программой, требующей определенных принципов ее конструирования. Главными из них являются: а) метод познавательного движения в предмете изучения как формирующий систему взаимосвязанных знаний, дающих целостное представление о предмете в форме теоретического его описания; б) выделение типов задач, в процессе решения которых формируются знания разного содержания (о

предмете; деятельности, их производящей; о способе анализа задачной ситуации и планировании ее решения и др.); в) последовательность в выполнении исследовательских заданий с нормативной программой деятельности каждого из них, представленной в единстве всеобщей формы, выражаемой категориями цели, предмета, средств, состава действий, продукта, и особенной формы, в которой она выступает при решении отдельной задачи. Далее на втором этапе обучения учащиеся переходят к самостоятельному их построению и при решении конкретно-предметных задач, и при изучении нового материала предметной области.

В силу того, что схемы ориентировки фиксируют не только систему знаний, подлежащих усвоению, но и виды деятельности, в которых эти знания производятся и применяются на практике, они выступают образцом теоретического описания объекта и выполненной с ним теоретической и практической деятельности системой знаний, которые выражаются тремя понятийными аппаратами: а) языком системных понятий, отражающих всеобщую форму бытия вещи как системного объекта; б) языком категорий деятельности, описывающих ее системные основы (компоненты предметного содержания, структурные этапы, метод); в) языком понятий конкретно-предметной области. Произведенные в исследовательской деятельности конкретно-предметные и методологические знания обобщаются и материализуются знаково-символическими средствами в схемах ориентировки I, II, III типа.

Организация на практике учебной деятельности школьника по овладению им способом построения схем ориентировки возможна на основе разработанного дидактического обеспечения, включающего в себя наряду с другими материалами учебную тетрадь, в основе которой лежит программа исследования изучаемого объекта методом системного анализа. В ней раскрывается структура и содержание исследовательской и практической деятельности учащегося по изучению учебного предмета. Работая по учебной тетради в письменной и устной форме сначала с учителем, спустя время

каждый школьник научается строить свою учебную деятельность самостоятельно.

Таким образом, успешность учебной деятельности школьника определяется ориентировочной основой, которая формируется в виде схем ориентировки на этапе, предваряющем деятельность по решению конкретно-предметных задач. Этим этапом выступает этап исследовательской деятельности по построению схем ориентировки с заранее запрограммированными характеристиками, в которых схемы ориентировки реализуют свою ориентировочную функцию: системность, обобщенность, полнота, осознанность, широта переноса, большая устойчивость, составлены самим учеником, обеспечивают высокую скорость выполнения деятельности и ее безошибочность.

В третьей главе описывается экспериментальная модель обучения языка в единстве его многоуровневого строения и функционирования в речевой деятельности. Представлена учебная программа, показана ее функция, структура, средства выражения, способы организации учебной деятельности школьников.

Учебный предмет «русский язык», «иностраный язык» представлен в единстве языка и речевой деятельности: I часть – «Лингвистическая система языка (теоретические основы речевой деятельности)»; II – «Система речевой деятельности (практические основы РД)». Язык рассматривается как специфическая система в своей главной функции – общения. В теоретическом плане язык как системное образование анализируется на уровнях: фонетическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом. Речевая деятельность как практическая форма общения в свою ориентировочную основу включает теоретические языковые знания и знания о речепроизводстве – функционировании языка в разных видах речевой деятельности: аудировании, говорении, письме, чтении. От полноты, степени обобщенности, меры свернутости и автоматизации ориентировочной основы речевых умений зависит уровень практического овладения языком. Обучение

языку предполагает не усвоение большого объема готовых знаний о языке и речи (например, целостных по своей структуре слов, словосочетаний, предложений, речевых клише и т.д.), а формирование способности учащегося строить их на основе схем ориентировки, реализуя тем самым функцию общения посредством языка.

Целью экспериментального обучения было подтвердить на практике, что повышение успешности учебной деятельности школьников зависит от структуры и содержания схем ориентировки, которые строят учащиеся на основе системного способа изучения учебного предмета. Разработана методика экспериментального обучения, описываются условия его организации и этапы. Раскрыта методика построения схем ориентировки. Дано описание хода эксперимента.

На первом этапе раскрывается язык как предмет усвоения в своей коммуникативной функции и метод системного анализа как способ его изучения. На втором этапе системой исследовательских заданий, соответствующих процедурам метода системного анализа, организуется исследование языковой системы: выделяются ее уровни (фонетический, морфологический, синтаксический), подуровни (звуков, морфем, членов предложения и т.д.), раскрываются способы выражения элементов (звукосочетание, глагол, именная группа и т.д.) и связей между ними (окончание, предлог, место в структуре и т.д.). Произведенные в исследовательской деятельности языковые знания обобщаются, приобретая системно-структурную форму выражения, и в знаково-символической форме фиксируются в схемах ориентировки I типа. По своим характеристикам эти знания полные, обобщенные, представляют изучаемый объект в системно-структурном виде, добыты самим школьником в его исследовательской деятельности, поэтому осознаваемы и доступны ему, легко применимы на практике.

На третьем этапе таким же способом организуется исследовательская деятельность по производству знаний о способе построения речевой

деятельности (ее элементах и системообразующих связях между ними), которые обобщаются и в материализованной форме в категориях деятельности фиксируются в схемах ориентировки II типа. В содержание опорных схем входит деятельность, которая раскрывается через категории цели, предмета, метода, средств и форм ее построения, состава действий и операций, продукта. Построенные самим учеником такие опорные схемы выступают в ориентировочной функции по отношению к деятельности чтения, говорения, аудирования и письма, обеспечивая отсутствие ошибок в речепроизводстве. Для правильного построения учебной деятельности в содержание схем ориентировки II типа включаются и знания о структурных этапах деятельности: ориентировке в условиях деятельности, планировании способа ее построения, проведении самоконтроля, самооценки и самокоррекции (в случае появления отклонений от нормативной деятельности в соответствии со схемой ориентировки).

На четвертом этапе организуется рефлексия выполненной на предыдущих этапах исследовательской деятельности и производство уже методологических знаний о способе анализа изучаемого объекта и построении схем ориентировки I и II типа. Эти знания заносятся в схему ориентировки III типа и обеспечивают успешность школьников в построении ими самими схем ориентировки при самостоятельном изучении нового материала по учебному предмету.

Экспериментальное обучение проводилось в течение ряда лет по русскому, английскому и французскому языкам с учащимися 5-8 классов общеобразовательных школ разных типов. В экспериментальной работе участвовало свыше 720 учащихся, в том числе 350 – обучались у автора и около 370 обучались у учителей – экспериментаторов, подготовленных автором.

Для проведения экспериментального обучения весь контингент испытуемых был разделен на 2 группы: экспериментальная группа (ЭГ) и контрольная группа (КГ), в которых процесс обучения строился по

традиционной системе. Были определены условия обучения в ЭГ, подготовлены дидактические материалы, выделены оценочные параметры для сравнительного анализа результатов обучения. Экспериментальное исследование состояло из трех этапов: 1) констатирующий эксперимент (выявление в экспериментальных и контрольных группах на основе материалов контрольных работ и тестов уровня сформированности умений учащихся строить свою учебную деятельность на разном предметном материале; умений строить схемы ориентировки: выделять их структуру и содержание, подбирать способ построения, материализации и др.; 2) формирующий эксперимент (выявление влияния схем ориентировки системного типа на успешность учебной деятельности школьников); 3) контрольный эксперимент (проверка результатов экспериментального обучения на основе сравнения с результатами в контрольной группе).

Итоги экспериментального обучения показали следующее.

1. Учащиеся научились строить исследовательскую деятельность на новом языковом материале, производить лингвистические знания и использовать их как ориентировочную основу деятельности по решению языковых и речевых задач.

2. Школьники научились строить схемы ориентировки трех типов. В содержании схем I типа они фиксировали конкретно-предметные знания, отражающие обобщенный образ объекта в его инвариантном виде, в системно-структурной форме, выражаемой понятиями системного анализа. В схемах ориентировки II типа учащиеся фиксировали структуру и содержание деятельности по решению конкретно-предметных задач. В содержание схем ориентировки III типа входили методологические знания о проведении исследовательской деятельности процедурами метода системного анализа и построении схем ориентировки.

3. Лингвистические знания о системе языка были усвоены учащимися в планируемых характеристиках: их объем был достаточным для решения задач речепроизводства; они имели методологический уровень обобщения,

были организованы в определенную структуру, выражавшую системные основы предмета; обладали широтой переноса, большой устойчивостью; знания производились самими учащимися, вследствие чего были осознаваемы и легко применимыми в учебном процессе; они обеспечивали высокую скорость построения речевой деятельности и ее безошибочность.

4. Знания в новых характеристиках выступали реальными ориентирами для решения всего многообразия задач в учебной деятельности.

5. Изменилась мотивация учения: ведущим мотивом стал познавательный интерес к технологии овладения языком и речью.

6. Учащиеся научились строить нормативную речепроизводящую деятельность. Имел место переход от репродуктивной псевдоречевой деятельности к осознанному речепроизводству адекватно условиям речевой ситуации.

7. Любая форма и вид речепроизводящей деятельности осознавался каждым учеником: он выделял ее функцию, структуру, предметное содержание, ее категории, мог самостоятельно построить схему ориентировки для новой деятельности применительно к новым теоретическим и практическим задачам, осуществляя самоконтроль и оценку ее выполнения.

Результаты сравнительного анализа показали большую разницу в объеме, содержании и характеристиках усвоенных знаний в ЭГ и КГ по окончании экспериментального обучения. Максимальный объем языковых знаний, необходимых для решения речевых задач, составил 18% от того объема, которым владели учащиеся в КГ, а речевых знаний - 10%. Испытуемыми ЭГ по окончании экспериментального обучения было усвоено свыше 93% языковых знаний и 96% речевых знаний. Испытуемые КГ не справились с построением схем ориентировки, в содержание которых входили конкретно-предметные знания - они были представлены в «законах сочетания единиц». А учащиеся ЭГ построили схемы ориентировки, в которых лингвистические знания представили в законах структуры системы, обладающие высокой мерой обобщенности и полноты.

В экспериментальном обучении успешность выполнения заданий на протяжении всего периода обучения оценивалась не только по правильным результатам, но и по тому, как обучаемые оценивали свою собственную деятельность и ее отличительные особенности на каждом из этапов. Перед испытуемыми ЭГ ставилась задача понятийного воспроизведения выполненной деятельности, что было невозможно для учащихся КГ. Показательными для учащихся ЭГ стали умения не только анализировать и планировать свою деятельность, но и оценивать правильность ее выполнения и своевременно ее корректировать.

Как показали наблюдения, на уроках учащиеся ЭГ были активны, все были включены в учебную деятельность разного уровня сложности, при появлении затруднений в решении задач сами находили способ построения новых схем ориентировки, каждый ученик работал в собственном временном режиме. На протяжении всего экспериментального обучения школьники находились в состоянии психологической комфортности: у них отсутствовало состояние тревожности, не было страха и боязни, как это наблюдалось у учеников КГ. Учебная деятельность стала посильной каждому учащемуся независимо от его индивидуальных способностей и особенностей, наличного уровня развития и степени его подготовленности по конкретному предмету.

В заключении следует отметить, что выдвинутая нами гипотеза получила подтверждение. Учебная деятельность школьника становится успешной, если она задается схемами ориентировки системного типа, которые, выступая внешней опорой внутренних действий ученика, проектируют его деятельность определенным образом и реализуют проект этой деятельности; если в схемы ориентировки входит система знаний разного характера: о предмете деятельности; о деятельности, производящей знания о нем; об их функции и характеристиках; о способе анализа задачной ситуации и планировании исполнительной деятельности и др.; если изучение

предмета организовано методом системного анализа, формирующего способ мышления с методологической ориентацией.

Основное содержание диссертации отражено в публикациях.

Статьи, опубликованные в ведущих рецензируемых журналах, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки РФ:

1. Факушина, Т.В. Роль схемы ориентировочной основы действия в учебной деятельности школьника /О.М. Коломиец, Т.В. Факушина // Психолого-педагогические проблемы развития образования. - Вестник МГЛУ. № 562. М., «Рема». – 2008. - С.112-122. – объем 0,6 п.л.; авторский вклад 0,3 п.л.

Публикации в других изданиях:

2. Факушина, Т.В. Формирование лингвистических способностей для решения проблемы неуспешности школьников в обучении языкам / Т.В. Факушина // Сборник материалов научно-практической конференции «Проблемы психолого-педагогической поддержки субъектов образовательного процесса». - М., 2005. – С. 73. - 0,1 п.л.
3. Факушина, Т.В. Психолого-педагогические условия построения школьниками схем ориентировки / Т.В.Факушина // Журнал «Компьютерные учебные программы и инновации». - М., 2007. - № 3. - С.176-177. - 0,5 п.л.
4. Факушина, Т.В. Системно-деятельностный подход к организации проектной деятельности. Педагогическое проектирование / Т.В. Факушина // Сборник СОУО Департамента образования г. Москвы «Экспериментальные площадки - массовой практике». - М., 2007. - С. 467-482. - 0,7. п.л.
5. Факушина, Т.В. Проектирование учебно-воспитательного процесса на уроке/ Т.В. Факушина // Сборник СОУО Департамента образования г. Москвы «Экспериментальные площадки - массовой практике». - М., 2007. - С.483-484. - 0,3 п.л.

6. Факушина, Т.В. Формирование ориентировочной основы деятельности при обучении иностранному языку / Т.В. Факушина // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». Издательский дом «Первое сентября», 2008. С. 235-235. festival@1september.ru. - 0,3 п.л.