

## ИННОВАЦИИ В ОБЩЕМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Т.В. ОБЛАСОВА**  
(Тюмень)

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИАГНОСТИКИ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО- ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

*Предлагаются разработанные на методологической базе педагогической герменевтики теоретические основания для создания «многомерной» диагностики развития учебно-информационных умений в общеобразовательном процессе, представляющей в единстве оценку овладения школьниками операционально-технологической составляющей данных умений и развития таких личностных качеств, как диалогическое мышление и рефлексивность.*

*Ключевые слова: диагностика учебно-информационных умений, педагогическая герменевтика, понимание, взаимообусловленность развития умений и личностных качеств.*

Значимость формирования и диагностики учебно-информационных умений в образовательном процессе обуславливается как требованиями современного информационного общества к умениям человека свободно ориентироваться в информационных потоках, находить и использовать информацию для решения жизненных задач, так и потребностями личности в развитии личностных качеств за счет освоения данных умений, играющих важную роль в обеспечении учебно-познавательной деятельности обучаемых. Доминирование текстовой формы предъявления учебной информации связывает освоение данных умений с проблемой чтения, а развитие навыков чтения рассматривается в современной культуре как условие становления ценностно-смысловой сферы личности, форм и способов мыслительной деятельности на основе усвоения культурного опыта.

При этом в настоящее время в массовой педагогической практике отсутствуют научно обоснованные методики оценки навыков из-

влечения и переработки информации, позволяющие представить умение работать с информацией операционализированно и системно не только в технологическом аспекте, но и в корреляции с развитием определенных личностных качеств. Предложенные еще в 1960 – 1970-х гг. методики диагностирования понимания учебного текста (Л.П. Добраев, С.Г. Чистякова, Т.М. Дридзе и др.), в основу которых положена идея зависимости понимания от логико-смысловой структуры текста, широкого применения не нашли. Это, очевидно, связано с несогласованностью диагностического языка методик с языком методик школьных предметов, создающей впечатление непонятности и недоступности диагностики для применения в практике. На современном гуманистическом этапе развития образования исключительная ориентация данных методик на оценку сформированности операционального состава понимания как мыслительного процесса ограничивает их диагностические возможности применительно к целостной личности в единстве ее когнитивной и ценностно-смысловой сфер. Данная тенденция сохраняется в настоящее время и в итоговой аттестации по предметам. Например, в экзамене по русскому языку при оценке умения приводить аргументы не учитывается их качество (что фактически уравнивает примеры из сказки «Колобок» и романа Ф.М. Достоевского), являющееся одним из показателей уровня усвоения выпускником культурного опыта.

На наш взгляд, разработка многомерной диагностики развития как операционально-технологической, так и личностной составляющей учебно-информационных умений школьников возможна на методологических основаниях такого научного направления, как педагогическая герменевтика [2], основанного на гуманистической мировоззренческой ориентации и целостном понимании человека (в единстве его духовных и природно-биологических начал, сознания и деятельности), обращенного к выработке личностных смыслов, ставящего в центр проблему понимания гуманитарного знания.

Ведущая в отечественной психологии идея преобразования сознания и мышления

в деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев) позволяет рассматривать взаимообусловленность развития учебно-информационных умений и определенных личностных качеств (а соответственно, их диагностики) через оценку сформированности личных «наборов» умений обучаемых. Содержание учебно-информационных умений определяется двумя взаимосвязанными речевыми процессами – пониманием и продуцированием вторичных и встречных текстов. В современных отечественных исследованиях (А.Э. Бабайлова, М.В. Вербицкая, Н.Д. Голев, Л.М. Майданова, Н.Л. Сунцова, Л.М. Яхиббаева) вторичный текст связывается с исходным текстом как его эквивалент, прошедший логико-смысловую обработку субъектом понимания. Однако для текстов, созданных на основе других и требующих личностного переживания, предполагающих наличие субъективного момента – таких, как эссе, страничка из дневника и т.д., представляется более уместным использование понятия «встречный текст». Кроме того, содержание учебно-информационных умений обуславливает развитие умений работать с информацией и диалогического мышления, активизацию внутриличностных механизмов развития личности – децентрацию и рефлексю. Это оказывается возможным, поскольку диалогическое мышление (М.М. Бахтин, М.С. Каган) выступает как специфическая познавательная деятельность субъекта, нацеленная не столько на точность познания феномена, сколько на глубину проникновения в него, происходит в форме межсубъектного диалога на основе процедур понимания позиции Другого и самого себя и оформляется в субъективно-ценностном отношении к знанию и позиции Другого, смысловой позиции познающего субъекта (в отличие от объективного знания о фрагменте реальности, являющегося продуктом монологического мышления). В связи с этим предмет диагностики предстает сложным и многослойным. Его выделение опирается на определение понимания (текста), основанное на сочетании психологического, психолингвистического и герменевтического подходов. Первые два подхода, состоящие в определении понимания (текста) как *компонента мышления*, одного из его процессов, опирающегося на речь (Г.И. Богин, А.А. Брудный, Л.П. Добраев, Т.М. Дридзе, Н.И. Жинкин, А.А. Залевская, И.А. Зим-

няя, В.В. Знаков, Е.С. Кубрякова, А.А. Леонтьев), позволяют выделить в качестве предмета оценивания сформированность у понимающего субъекта операциональной составляющей процесса понимания – *речемыслительных действий и операций*, порождающих смысл понимаемого текста. Герменевтическая трактовка понимания как *интерпретации* (М.М. Бахтин, В. Дильтей, Ф. Шлейермахер, Х.Г. Гадамер) – выявления и реконструкции смысла текста на основе обращения к личности автора, а также *смыслообразования* (А.Г. Асмолов, И.В. Абакумова, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, А.Ф. Закирова, В.П. Зинченко, В.Е. Клочко, Д.А. Леонтьев, И.А. Рудакова) – задает в качестве предмета оценки сформированность у школьника процедур интерпретации смысла текста в авторском и культурном контексте и личном контексте понимающего субъекта. Таким образом, набор диагностируемых действий и операций следует производить исходя из определения понимания текста как речемыслительного процесса, осуществляемого в восхождении от содержания (уровень извлечения информации) к смысловому плану текста (уровень интерпретации смысла текста в авторском и культурном контекстах) и затем – к личностному смыслу (уровень интерпретации в личностном плане).

Пооперационную проверку сформированности умений, обеспечивающих извлечение и переработку информации на разных уровнях, целесообразно проводить с помощью набора тестовых заданий (критериально-ориентированных тестов – КОРТ), моделирующих определенные речемыслительные действия. При комплексной диагностике, оценивающей результаты понимания на всех уровнях (от извлечения информации до интерпретации в личностном контексте обучаемого), необходимо использовать как критериально-ориентированные тесты, так и экспертизу продуктов речевой деятельности – вторичных и встречных текстов, эксплицирующих понимание исходного текста. С психолингвистической точки зрения, понимание текста тесно связано с процессом перевода смысла этого текста (с помощью парафразы, пересказа той же мысли другими словами, смысловой компрессии) в любую другую форму его закрепления, в результате чего образуется минитекст, воплощающий в себе основное содержание исходного текста, – реферат, аннота-

## ИННОВАЦИИ В ОБЩЕМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

ция, резюме, набор ключевых слов и др. [3, с. 185]. Данные формы диагностики являются взаимодополняющими: ограничение КОРТов состоит в невозможности оценки сформированности интерпретативных умений и непредставленности личностного контекста обучаемого, а экспертизы текстов, созданных обучаемыми, – в затрудненности обнаружения «дефектного» звена (отдельной операции) в процессе понимания.

С опорой на выдвинутые положения в качестве критериев сформированности учебно-информационных умений следует рассматривать наличие таких личностных новообразований, как *рефлексивные качества понимающего субъекта и развитие диалогического мышления*.

Показателями наличия рефлексивных качеств являются: а) систематичность (регулярность) возникновения у обучающегося осмысленной субъектной позиции по отношению к позиции Другого при прочтении текста, различение своей позиции и позиции Других; б) самостоятельность суждений, критичное принятие любого знания, осознанность и убедительность доказательства своего отношения к чужой позиции.

Опосредованно рефлексивность проявляется в наличии во встречаемых текстах, созданных обучаемыми, ярко выраженного субъективно-личностного плана; сформулированной субъектной ценностно-смысловой позиции, манифестирующей эмоциональное отношение к полученному знанию, ценностные ориентации личности; вербализации личностного смысла полученного знания и собственных оснований для принятия / непринятия позиции.

Диалогическое мышление проявляется в а) признании равноправия других позиций по отношению к знанию и высказанной в тексте авторской позиции; б) преобладании диалогического характера в обращении с текстом (использовании его не только как источника информации, но и как источника других позиций). Индикатором выступает *диалогическая ориентированность* созданного обучающимся *встречного текста* (как на автора исходного текста, так и на потенциального адресата).

Одним из показателей развития диалогического мышления и рефлексивности выступает уровень понимания текста, демонстрируемый обучаемым и проявляющийся в осуществлении соответствующих проце-

дур с опорой на определенные речемыслительные действия. Так, в соответствии с психолингвистической моделью восприятия информации, в которой выделяется несколько уровней понимания (о **чем** говорится в тексте? **что** говорится? **как**, какими средствами? **зачем** говорится? [1, с. 94]), показателем сформированности способов понимания на *уровне извлечения информации* является осуществление обучаемым ряда речемыслительных действий – определения предмета речи, ключевых слов, суждений (тезисов), анализа логической структуры текста. Индикатором понимания на данном уровне служат *адекватность репрезентации отраженного во вторичном тексте фрагмента реальности*, отсутствие фактических ошибок в понимании содержания текста (верное установление логических отношений между фрагментами текста, определение предмета речи, основных мыслей) и *незатрудненное перефразирование основного содержания текста* с использованием свернутых смысловых эквивалентов, перевод содержания в другие формы – схемы, таблицы, алгоритмы действий. При этом достижение обучаемым только данного уровня понимания текста не является свидетельством диалогического мышления и рефлексивности, которые связаны в первую очередь с двумя последующими уровнями. Показателями понимания на *уровне интерпретации смысла* в авторском и культурном контекстах являются реконструкция речемыслительной деятельности автора; лингвистический анализ оценочной лексики; определение предметов оценивания, общей направленности оценки (положительная или отрицательная); привлечение информации социокультурного, биографического характера; создание вторичных текстов (аннотаций, рефератов). Показателями понимания в личностном контексте обучаемого выступают рефлексия «свое – чужое», аргументация согласия / несогласия с позицией автора на основе личного или читательского опыта, создание встречаемых текстов – рефлексивных и нарративных.

С опорой на выдвинутые положения в ходе проведенного в 2008 – 2010 гг. исследования, в котором приняли участие около 30 тыс. обучающихся 8–9-х классов образовательных учреждений Тюменской области, были установлены уровни развития учебно-информационных умений. Рассмотрим их.

**Высокий уровень** развития учебно-информационных умений характеризуется наличием у обучаемого диалогического мышления, высоким уровнем рефлексивности при работе с текстом, готовностью к работе в «проблемном» режиме, самообразованию и саморазвитию, что обуславливается сформированностью и активным состоянием внутриличностных механизмов развития децентрации и рефлексии. О достижении данного уровня свидетельствует понимание школьником текста на всех уровнях вне зависимости от предварительного объема знаний по теме и логической структуры текста (в том числе таблиц, схем, графиков и др.). Обучаемый умеет работать с различными видами информации (эксплицитной и имплицитной, содержательной и концептуальной), сопоставлять сведения, представленные в нескольких текстах, опираясь на операции обобщения и выведения знаний, что обуславливается сформированностью как самих речемыслительных действий, так и способов их применения для понимания учебного текста. Школьник самостоятельно выбирает и использует различные формы экспликации собственного понимания текста на разных уровнях (вторичные и встречные тексты), демонстрирует ярко выраженную субъектную ценностно-смысловую позицию.

**Средний (допустимый) уровень** развития учебно-информационных умений характеризуется сформированностью у обучаемого монологического мышления, рефлексивностью при работе с текстом при условии индустрирования ее извне (учителем, учебником и др.), готовностью к организованной и сопровождаемой работе в «проблемном» режиме, что обусловлено наличием в потенциальном состоянии внутриличностных механизмов развития децентрации и рефлексии. О достижении данного уровня свидетельствует самостоятельное понимание школьником текста на уровне извлечения информации (чаще – текстов на знакомую тему, например, дополнительные сведения об изученном произведении, как правило, с логическими отношениями иллюстрации и характеристики). Обучаемый умеет работать с эксплицитной содержательной информацией, владеет речемыслительными действиями, обеспечивающими понимание на всех уровнях, легко активизируемыми извне (при участии учителя); использует ограниченный набор форм для экспликации соб-

ственного понимания текста на разных уровнях (вторичные и встречные тексты), создает вторичные и встречные тексты, как правило, при внешнем побуждении, в которых субъектная ценностно-смысловая позиция сформулирована, но представлена размыто, неубедительно.

**Низкий (недопустимый) уровень** развития учебно-информационных умений характеризуется неразвитостью мышления, отсутствием рефлексивности при работе с текстом. У обучаемых, достигших данного уровня, возникают трудности при извлечении явно выраженной содержательной информации. Школьники демонстрируют сформированность отдельных действий по пониманию текста (при этом готовы к пониманию только известного материала), неумение создавать вторичные и встречные тексты (набор отдельных высказываний).

Диагностика уровня развития учебно-информационных умений, построенная на предлагаемых основаниях, позволяет проектировать образовательный процесс, в котором, с одной стороны, учитывается достигнутый уровень развития умений, используемых как средство обучения, а с другой – создаются условия для личностного развития обучаемого за счет их целенаправленного наращивания.

### Литература

1. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М. – Воронеж, 2001.
2. Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики : моногр. Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2001.
3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. 3-е изд. М. – СПб., 2003.

### *Theoretical and methodological foundations of diagnostics of development of pupils' learning and information skills*

*There are suggested the theoretical foundations for "multidimensional" diagnostics of learning and information skills development, worked out on the methodological base of pedagogic hermeneutics, and representing the unity of the estimation of pupils' mastering of the operational and technological component of the given skills and development of such personal qualities as dialogic thinking and reflexivity.*

*Key words: diagnostics of learning and information skills, pedagogic hermeneutics, understanding, interdependence of skills and personal qualities development.*