

ПОСТРОЕНИЕ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Л.Г. Петерсон, д.п.н., профессор АПК и ППРО

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение

Дополнительного профессионального образования

«Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки

работников образования», г. Москва, РФ

О различных подходах к решению проблемы непрерывности образования

Проблема непрерывности образования существует столько, сколько существует

педагогика. Смысловое определение этого термина было введено еще Я.А. Коменским.

«Крепким, – писал он, – может быть только то, что *тесно связано во всех своих частях*»

[1, с. 257]. Обучение, считал он, только тогда будет успешным, «если всему будет прочное

основание, если указанные основания будут закладываться глубоко; все последующее

будет опираться на предыдущее; *все связываемое между собой будет связываемо*

постоянно» [1, с. 225].

Говоря современным языком, смысл понятия непрерывности – в *отсутствии разрывов* в

процессе образования, такая организация обучения, когда результат деятельности на

каждом этапе обеспечивает начало следующего: после дошкольной подготовки ребенок

хочет и может идти в школу, после окончания урока по какому-либо предмету он хочет и

может идти на следующий, после окончания некоторого этапа урока – хочет и может

включаться в следующий. Внимание, которое уделял Я.А. Коменский вопросу

непрерывности образования, по всей видимости, объясняется тем, что он считал решение

этой проблемы ключевым моментом в построении модели школы на этапе ее перехода к новым для того времени ценностям образования – ценностям формирования человека, «знающего все вещи» [1, с. 195].

В настоящее время российская школа также переживает процесс перехода, но теперь – перехода от знаниевой парадигмы к системно-деятельностной. Информационный взрыв, произошедший повсеместно, помог каждому члену общества осознать значимость целей образования, сформулированных в науке еще А. Дистервегом: «*развитие самодеятельности*, благодаря которой человек может впоследствии стать распорядителем своей судьбы, продолжателем образования своей жизни...» [2, с. 72]. О приоритете формирования универсальных деятельностных умений и способностей в процессе обучения говорили в течение последних десятилетий и даже столетий многие российские деятели культуры, ведущие педагоги и психологи: Д.И. Писарев и К.Д. Ушинский, А.Н. Леонтьев и П.Я. Гальперин, Л.В. Занков и В.В. Давыдов и многие-многие другие. «Дать *труд* человеку, – писал К.Д. Ушинский, – труд свободный, наполняющий душу, и дать *средства к выполнению этого труда* – вот полное определение цели педагогической деятельности» [3, с. 66]. В настоящее время приоритет формирования универсальных учебных действий и умения учиться в целом нормативно закреплён в федеральных стандартах образования (ФГОС, ФГТ).

Однако на переходном этапе развития школы вновь возникла рассогласованность в понимании того **как** обучать и, соответственно, в подходах к отбору содержания программ и учебников по всем учебным предметам. Образовательная картина России сегодня сравнима с пестрым, контрастным, неоднородным по технике исполнения полотном. По словам доктора физико-математических наук Г.В. Дорофеева, «с широкой

диверсификацией школы, ставшей реальностью, уже не могут не считаться и непосредственные участники учебного процесса – учителя и организаторы школьного образования, – и общество в целом» [4, с. 45]. Как отмечено в Докладе Министерства образования и науки РФ «О реализации Национальной образовательной инициативы “Наша новая школа” в 2011 году», «авторы учебников часто по-своему внутри одного УМК трактуют одно и то же положение ФГОС». В этой ситуации проблема построения непрерывного образования в новых социальных условиях стоит особенно остро.

В научно-педагогических исследованиях накоплен богатый опыт реализации тех или иных подходов к построению системы непрерывного образования, но согласованного определения этого понятия в педагогике до сих пор нет. Сформировались три основных направления исследований по проблеме непрерывности образования в зависимости от индивидуального понимания смысла этого термина: 1) организационно-административное; 2) содержательное; 3) деятельностное.

В фокусе внимания сторонников *организационно-административного* направления находятся звенья системы образования, которые проходит человек на разных его этапах: дошкольное образовательное учреждение, общеобразовательная школа, средняя специальная школа (СПТУ, техникум), вуз, аспирантура, учреждение повышения квалификации и т.д. Пребывая в каждом из перечисленных звеньев, обучающийся последовательно испытывает их воздействие и подвергается соответствующим изменениям. Тогда основная задача системы образования, по мнению сторонников этого подхода, заключается в обеспечении условий возможно менее болезненной адаптации в образовательном звене более высокого уровня при условии успешного прохождения звена предыдущего уровня. Результаты исследований в этом направлении изложены в работах

А.П. Владиславлева, А.В. Даринского, Н.Э. Касаткиной, А.М. Новикова, В.Н.

Просвиркина и др.

Сторонники *содержательного* направления делают акцент на рассмотрении последовательности усвоения человеком знаний и заданность содержания извне по отношению к человеку, получающему образование. По их мнению, то образование непрерывно, в котором реализуется принцип преемственности, отсутствуют эклектика и логические разрывы при изложении учебного материала. Проблемы преемственности содержания учебно-воспитательного процесса рассматривались в работах Н.Я.

Виленкина, Ш.И. Ганелина, С.М. Годника, Г.В. Дорофеева, В.Т. Кудрявцева, О.В.

Кузнецова, Ю.А. Кустова, А.М. Пышкало, В.Д. Шадрикова и др.

Деятельностный подход основывается на понятиях методологической версии теории деятельности. Система образования рассматривается сторонниками этого подхода как частный случай системы деятельности и поэтому должна удовлетворять общим законам функционирования всех систем деятельности. Значит, для обеспечения непрерывности процесса образования необходимо применить к нему общие условия непрерывности базового процесса, характерные для любой системы деятельности (О.С. Анисимов, Ю.В. Громыко, А.А. Деркач, Г.П. Щедровицкий и др.).

Все указанные три направления описывают с разных точек зрения особенности одного и того же процесса – процесса образования. Первые два направления – организационно-административное и содержательное – возникли исторически раньше: управление школами и дошкольными образовательными учреждениями в том или ином виде существовало уже в Древней Греции, а принцип преемственности содержания является одним из ведущих принципов дидактической системы Я.А. Коменского. Это объясняется

тем, что формирование системы знаний воспринималось как первооснова, главная задача обучения. Однако сам автор «Великой дидактики» обращал внимание и на другие факторы, влияющие на «взаимную связанность» процесса обучения. «Все науки и языки, – писал он, – должны преподаваться одним и тем же *методом*. По каждому предмету должен быть один автор» [1, с. 260]. Таким образом, кроме преемственности содержания, необходимыми условиями «связности во всех частях» Я.А. Коменский считал единство метода обучения, единообразие способов раскрытия и стиля изложения учебного материала (то есть, методик), которые, по его мнению, не должны меняться на разных ступенях обучения и при изучении разных предметных областей.

Продолжая мысль Я.А. Коменского, великий немецкий педагог, которого при жизни называли «учителем учителей» – А. Дистервег, впервые относит непрерывность образования к деятельности ученика, к обучаемому индивидууму: «Что для одного ученика является непрерывным для другого полно дыр... Чтобы лучше определить принцип непрерывности, мы скажем: то обучение непрерывно, которое делает ученика способным преодолеть каждую ступень с той степенью самостоятельности, которую допускает его возраст и природа предмета так, чтобы были достигнуты общие цели обучения: развитие самодеятельности и полное знание предмета» [2, с. 142]. Из сказанного следует, что непрерывность образования А. Дистервег связывал с непрерывностью *процесса саморазвития личности*: овладевая законом создания, воспроизводства и развития собственных способностей человек становится творцом себя на всех этапах своей жизни.

Таким образом, в понимании классиков мировой педагогики понятия преемственности и непрерывности образования не являются эквивалентными. Так, очевидно, решение

управленческих вопросов перехода обучающегося с одной ступени образования на другую создает необходимые, но не достаточные условия непрерывности процесса саморазвития ученика. Аналогично, опыт развития советской школы подтверждает, что продуманные и выстроенные в соответствии с требованиями преемственности содержательно-методические линии не обеспечивали непрерывности процесса обучения даже в условиях единого объяснительно-демонстрационного метода: учащиеся «выпадали» из процесса, так как у них не было в нем личностной заинтересованности. Яркое тому доказательство – проблема второгодничества, которая обсуждалась в советской педагогике в течение нескольких десятков лет и так и не была решена.

По словам Г.В. Дорофеева, проблема непрерывности образования приобрела сегодня «качественно иной аспект» [4, с. 45]. Говоря о непрерывности математического образования, он отмечает, что «классический» путь решения этой проблемы, состоящий в исключении или перестановке отдельных тем, вариаций изложения, создания новых систем упражнений, – в действительности оказывается попыткой «вливать новое вино в старые мехи». «Возникшие на практике многочисленные противоречия, – пишет он, – настолько усложнили работу учителя, что проблема *методологической непрерывности* курса математики в настоящее время фактически стала *первостепенной*» [4, с. 45–46].

Итак, сегодня имеется острая необходимость в создании условий, обеспечивающих непрерывность индивидуальной образовательной траектории для каждого обучающегося во всех предметных областях. Вместе с тем, в исследованиях проблемы непрерывности по первым двум направлениям из системы образования как системы деятельности выделяются отдельные ее элементы, что не позволяет в рамках данных направлений дать

комплексное решение этой проблемы. Механизмом ее решения, с точки зрения сторонников третьего направления, является процесс обучения, формирующий универсальные деятельностные умения и способности, умение учиться и готовность к саморазвитию. Актуальность и значимость этого подхода в настоящее время определяется, по нашему мнению, следующим:

1. Деятельностные целевые требования являются в современной системе образования приоритетными в соответствии с социальным заказом, научными исследованиями, Законом РФ «Об образовании», ФГОС и ФГТ.
2. Именно деятельностный подход, опирающийся на общие законы деятельности (то есть системно-деятельностный подход) позволяет выбрать понятийный инструментарий для разработки модели непрерывной системы образования как некоторой системы деятельности.

В силу этого для выделения условий непрерывности образования нами выбран системно-деятельностный подход как наиболее конструктивный для комплексного решения данной проблемы в современных условиях.

Условия непрерывности системы образования

как системы деятельности

В методологии в настоящее время разработана достаточно полная, непротиворечивая и независимая система схем-аксиом, описывающая универсум деятельности и функциональные связи между элементами [6, с. 787–791]. Используя эту аксиоматику, выделим условия непрерывности системы образования как частного случая системы деятельности. Для этого, во-первых, выделим параметры, характеризующие систему

образования как систему деятельности, а во-вторых, соотнесем их с условиями непрерывности технологического цикла в произвольной системе деятельности.

Система деятельности задается следующими параметрами:

- 1) целевыми требованиями (что мы хотим достичь);
- 2) информацией о состоянии исходного продукта (с чего начнем, на чем базируемся);
- 3) технологией базового процесса (каким способом мы будем это делать);
- 4) условиями реализации нормы субъектом деятельности и управленцем (как мы организуем процесс);
- 5) средствами реализации нормы деятельности (с помощью каких средств мы будем достигать цель);
- 6) средствами контроля соответствия результата деятельности целевым требованиям (как определить соответствие цели и результата);
- 7) допусками соответствия результата деятельности целевым требованиям (допустимые отклонения).

Применительно к системе образования, *первый* параметр задается

законодательно; *второй* – описанием на каждом этапе актуального уровня способностей

ученика, достаточного для включения в учебную деятельность; *третий* – описанием

технологии организации процесса обучения; *четвертый* – описанием условий

взаимодействия между учителем и учениками (системой дидактических

принципов); *пятый* – средствами обучения (содержанием, методическим обеспечением и

т.д.); *шестой* – средствами контроля; *седьмой* – описанием минимального и

максимального уровней обучения.

Непрерывность системы деятельности определяется условиями непрерывности ее базового процесса. В свою очередь, базовый процесс непрерывен, если целевые требования стабильны, исполнитель и управленец лично заинтересованы в их реализации, есть способ и средства достижения и контроля поставленных целей.

Говоря языком методологии, условиями непрерывности базового процесса являются:

- 1) положительное самоопределение исполнителя к норме деятельности;
- 2) инвариантность целевых требований в ходе реализации базового процесса;
- 3) наличие технологии, обеспечивающей функциональную связь между всеми этапами базового процесса в соответствии с поставленными целями;
- 4) соответствие технологии и используемых средств реализации нормы;
- 5) соответствие средств контроля целевым требованиям.

При этом особое значение для непрерывности системы деятельности имеет используемая технология: именно технология обеспечивает функциональную связь между всеми этапами базового процесса, задает требования к средствам и методам реализации нормы и критерии для средств контроля.

Применяя выделенные выше параметры системы образования, получаем следующие условия ее непрерывности как системы деятельности:

- 1) соответствие целей образования личностным ценностям каждого обучающегося;
- 2) единство целей для каждого звена в системе образования;
- 3) наличие технологии, обеспечивающей функциональную связь между всеми этапами

процесса обучения в соответствии с поставленными целями;

4) соответствие технологии средств обучения;

5) соответствие поставленным целям средств контроля.

Систему образования, удовлетворяющую перечисленным выше условиям, мы называем *системой непрерывного образования*.

Для построения системы непрерывного образования необходима конкретизация перечисленных выше условий непрерывности. Поскольку нормативно закреплённые цели образования сегодня отвечают первым двум условиям, то принципиальное значение приобретает выявление структуры организации взаимодействия между учителем и детьми в процессе обучения в новой образовательной парадигме. Именно *технология обучения* и условия ее реализации – *система дидактических принципов*, определяют в системе непрерывного образования требования к отбору содержания и критерии эффективности обучения в соответствии с поставленными целями.

Технология деятельностного метода и

условия ее реализации (система дидактических принципов)

Концептуальной идеей построения образовательной технологии в системе непрерывного образования явилась идея включения ученика в активную познавательную деятельность как наиболее эффективный способ вовлечения ученика в образовательный процесс на личностно значимом уровне. Эта идея сформировалась еще в глубокой древности (Конфуций, Сократ, Аристотель, Сенека) и в настоящее время объединяет все известные отечественные теории развивающего обучения (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков и др.).

Определение видов деятельности и теоретическое описание структуры их организации в работах ведущих российских методологов (Г.П. Щедровицкий, О.С. Анисимов и др.) сделали возможным переход к понятийному уровню разработки технологии деятельностного метода.

Из методологии известно, что существует всего три процесса деятельности, отличающихся отношением к норме: мотивация (самоопределение), нормотворчество и нормореализация [7, с. 104]. *Мотивация* предполагает соотнесение предложенной нормы деятельности («надо») с системой ценностей («хочу») и актуальным уровнем способностей («могу»). Мотивация бывает как положительной, так и отрицательной. При положительной мотивации фиксируется включение в деятельность и самоопределение в ней (индивидуальное, субъективное, личностное), а при отрицательной – отказ от деятельности. *Нормореализация* предполагает воспроизведение известной нормы деятельности, ее итогом является преобразованный продукт. *Нормотворчество* предполагает построение новой нормы деятельности в случае невыполнимости или отсутствия известной нормы. Следовательно, технология обучения в новой его парадигме должна обеспечить системное формирование у учащихся способностей к мотивации, нормореализации и нормотворчеству и содержать этап рефлексивного анализа ими своей собственной деятельности.

Перечисленным условиям удовлетворяет разработанная в рамках научно-экспериментальной работы Центра системно-деятельностной педагогики «Школа 2000...» и Ассоциации «Школа 2000...» последовательность деятельностных шагов, которую мы называем **технологией деятельностного метода** [10, с. 31–33].

Данная технология разрабатывалась на основе построенной авторским коллективом

Центра общей структуры учебной деятельности [9], что позволило реализовать в ней следующие требования:

1) создать условия для того, чтобы дети на основе коммуникативного взаимодействия имели возможность *на каждом уроке тренировать весь комплекс УУД*, входящих в структуру учебной деятельности;

2) обеспечить при этом *глубокое и прочное усвоение знаний*.

Так, например, для уроков открытия нового знания (ОНЗ) данная технология имеет следующий вид

Технология деятельностного метода «Школа 2000...» (ТДМ)

Приведенная структура урока и ее графическая модель, сохраняя общие закономерности включения в учебную деятельность, видоизменяются в зависимости от возрастного этапа обучения и типа урока

- 1) Мотивация (самоопределение) к учебной деятельности.
- 2) Актуализация и фиксирование индивидуального затруднения в пробном действии.
- 3) Выявление места и причины затруднения.
- 4) Построение проекта выхода из затруднения.
- 5) Реализация построенного проекта.
- 6) Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи.
- 7) Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.
- 8) Включение в систему знаний и повторение.
- 9) Рефлексия учебной деятельности.

.

Для успешной реализации технологии базового процесса в любой системе деятельности необходимо выполнение определенных требований для всех элементов системы. Применительно к системе образования нами выделены семь условий успешной реализации технологии деятельностного метода, сформулированные в виде **дидактических принципов**: это *принципы деятельности, непрерывности, целостного представления о мире, минимакса, психологической комфортности, вариативности, творчества* [10, с. 34–37].

Соотнесение этих принципов со схемой системы деятельности показывает, что: принцип деятельности выделяет деятеля в базовом процессе в системе обучения, в то время как учителю отводится роль организатора деятельности; принцип непрерывности задает нормативные рамки для базового процесса как в отдельном образовательном учреждении, так и для системы образования в целом; принцип целостного представления о мире устанавливает требования к средствам обучения, используемым учеником; принцип минимакса регламентирует процедуру контроля достижения образовательных целей; принцип психологической комфортности устанавливает рамку взаимодействия между учителем и учеником; принцип вариативности обеспечивает возможность выбора учащимися индивидуальной образовательной траектории; принцип творчества определяет границы высокого уровня подготовки по предмету.

Таким образом, к каждому элементу системы предъявлено требование, обеспечивающее воспроизводимость его функции, что обосновывает достаточность перечисленных выше условий. С другой стороны, условия являются независимыми друг от друга, что обосновывает их необходимость. Следовательно, перечисленные требования являются **необходимыми и достаточными** для функционирования системы непрерывного

образования как системы деятельности.

Предложенная технология и система дидактических принципов носят **интегративный** характер: в них отражены не конфликтующие между собой идеи из концепций развивающего образования с позиций преемственности с традиционной школой.

Действительно, в ТДМ шаги 2–8 обеспечивают системное прохождение учащимися всех этапов, выделенных П.Я.

Гальпериным как необходимых для глубокого и прочного усвоения знаний. Завершение 2-го шага связано с созданием затруднения в деятельности – «коллизии», являющейся, по мнению Л.В. Занкова, необходимым условием развития ребенка в процессе обучения. На этапах 2–5, 7, 9 обеспечиваются требования к организации учебной деятельности учащихся, разработанные В.В. Давыдовым.

Аналогично, описанные выше принципы деятельности, непрерывности и целостного представления о мире обеспечивают формирование у детей системы знаний в соответствии с основными дидактическими требованиями традиционной модели школы (наглядности, преемственности, доступности, научности, системности, активности, сознательности и др.). С другой стороны, реализация данной системы дидактических принципов обеспечивает введение в практику работы учителей дидактических идей К.Д. Ушинского, Л.С.

Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Л.В. Занкова, В.В. Давыдова, Н.Я. Виленкина и многих других известных педагогов и психологов о гуманизации и гуманитаризации образования, его непрерывности, включении ребенка в самостоятельную учебно-познавательную деятельность, поэтапном формировании умственных действий, развитии речевого мышления и эмоциональной сферы школьников, о разноуровневом обучении, обеспечении психологической комфортности во взаимодействии между учителем и учениками и др.

Таким образом, предложенная дидактическая система деятельностного метода обучения может использоваться в современной сфере образования в качестве *синтезирующего предиката*.

Условия перехода системы образования в новое качество

В истории развития системы образования в России реформ было немало, однако далеко не все они приводили к ожидаемому результату. Для того чтобы декларируемые цели и задачи образования реально воплотились в жизнь, необходимо выполнение следующих методологически обоснованных условий перехода системы образования к деятельностной парадигме:

- 1) сформированность всех параметров, задающих систему непрерывного образования;
- 2) наличие общественной потребности в переходе системы

образования к школе деятельностного типа;

3) наличие системы подготовки педагогических кадров;

4) наличие позитивного практического опыта деятельности отдельных образовательных учреждений в новых условиях.

Анализ состояния современной системы образования показывает, что на нынешнем этапе развития школы сформировались все предпосылки для перехода системы образования в новое качество. Прежде всего, новые образовательные стандарты для дошкольной подготовки, начальной и средней школы строятся на единой системно-деятельностной основе. Новые цели и ценности школы деятельностного типа, в основном, восприняты обществом как необходимое условие успешности их детей в будущем. В практике работы школы накоплен обширный опыт реализации деятельностного подхода.

Одним из вариантов перехода к новой школе является теоретическая модель, построенная в Центре системно-деятельностной педагогики «Школа 2000...» АПК и ППРО [8].

Ключевым компонентом построенной модели является описанная выше технология деятельностного метода и ее модификации для различных ступеней образования [10]. Апробация ТДМ и соответствующей ей системы дидактических принципов в 2000–2012 гг. показала, что предложенный способ

обучения *понятен* массовому учителю, *технологичен*, затрагивает все звенья образовательной системы, обеспечивает *преемственность* с традиционной школой и инновационным опытом педагогов, *систематизирует* этот опыт и достаточно быстро дает *лучший результат*.

Теоретический способ построения технологии деятельностного метода позволил предложить ее методическое обеспечение принципиально нового, открытого типа. Учителя, реализующие образовательную систему «Школа 2000...», имеют возможность на основе разработанной дидактической системы формировать из учебников федеральных перечней комплексы по собственному выбору (Открытый УМК «Школа 2000...»), что создает психологически комфортные условия для более полного раскрытия творческого потенциала педагогов [11, с. 47–98]. С другой стороны, схемы-аксиомы теории деятельности могут использоваться как критериальная основа для объективных измерителей сформированности метапредметных УУД и умения учиться в системе непрерывного образования. Уже сейчас имеется первый опыт разработки таких измерителей и положительные результаты их апробации [11, с. 99–113].

На базе ЦСДП «Школа 2000...» за последние 15 лет создана многоуровневая система подготовки педагогических кадров

разных категорий, в том числе, и на базе региональных систем образования [11, с. 126–128]. Разработана и апробирована модель профессиональной подготовки будущих учителей в педколледже и педвузе [12]. Опытно-экспериментальная работа Центра позволила за последние годы сформировать положительный практический опыт и создать образцы реализации системно-деятельностного подхода в школах и ДООУ. Таким образом, все необходимые условия для запуска процесса реального перехода российской школы к новой системно-деятельностной парадигме образования сегодня имеются. Однако важно осознавать всю глубину и сложность этого перехода, коренным образом изменяющего привычную систему работы по сути каждого работника образования – от учителя и воспитателя до управленца. Главными задачами на этом пути являются сегодня, с нашей точки зрения, создание в точном соответствии с новыми целями образования и внедрение объективной системы измерителей качества образования, системы аттестации школ и учителей, системы профессиональной подготовки педагогических кадров.

Литература:

1. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические произведения. Т. 1. Великая дидактика – М.: Педагогика, 1982.
2. *Дистервег А.* Избранные педагогические сочинения. – М.:

- Учпедгиз, 1956.
3. *Ушинский К.Д.* Собрание педагогических сочинений: В 6 томах. – Т. 6. – М.: Педагогика, 1990.
 4. *Дорофеев Г.В.* Математика для каждого. – М.: Аякс, 1999.
 5. *Анисимов О.С.* Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. – М.: Экономика 1991.
 6. *Анисимов О.С.* Гегель: мышление и развитие (путь к культуре мышления). – М.: Агро-вестник, 2000.
 7. *Анисимов О.С.* Методологический словарь (для акмеологов и управленцев). – М.: «Агро-Вестник», АМБ-агро, 2001.
 8. *Петерсон Л.Г.* Теория и практика построения непрерывного образования. Монография. – М., 2001.
 9. *Петерсон Л.Г., Агапов Ю.В., Кубышева М.А., Петерсон В.А.* Система и структура учебной деятельности в контексте современной методологии. – М.: УМЦ «Школа 2000...», 2006.
 10. *Петерсон Л.Г.* Деятельностный метод обучения: образовательная система «Школа 2000...». – М.: УМЦ «Школа 2000...», 2006.
 11. Как перейти к реализации ФГОС второго поколения по образовательной системе деятельностного метода обучения «Школа 2000...»: Научно-методическое пособие / Под ред. Л.Г. Петерсон – М.: АПК и ППРО, УМЦ «Школа 2000...», 2010.
 12. «Школа 2000...» Деятельностный метод обучения: модель

подготовки студентов педколледжа // Сб. статей под ред. Л.Г.
Петерсон. – М., 2007.