

Факультет педагогики, психологии и коммуникативистики
Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

В.К. Игнатович, П.Б. Бондарев, В.М. Гребенникова,
С.С. Игнатович, В.Е. Курочкина

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ:
ПОНЯТИЕ, ФОРМИРОВАНИЕ, ОЦЕНКА**

Монография

под науч. ред. В.К. Игнатовича

Краснодар
2017

УДК 371.3
ББК 74.202.4; 88.6
И 265

Рецензенты:

Доктор психологических наук, профессор

В.Т. Кудрявцев

Кандидат педагогических наук, доцент

А.М. Моисеев

И 265 Образовательная самостоятельность старшеклассников: понятие, формирование, оценка: монография / В.К. Игнатович, П.Б. Бондарев, В.М. Гребенникова, С.С. Игнатович, В.Е. Курочкина; под науч. ред. В.К. Игнатовича. – Краснодар: Просвещение-Юг, 2017. 168 с.

ISBN 978-5-93491-766-2

Монография посвящена научному обоснованию понятия образовательной самостоятельности старшеклассников, изучению путей формирования и оценки образовательной самостоятельности в средней школе. Образовательная самостоятельность старшеклассников понимается как интегральная способность быть субъектом собственной образовательной деятельности, проявляющаяся в готовности управлять своей индивидуальной образовательной траекторией от проектирования до реализации. Самостоятельность как образовательный результат формируется через целенаправленную организацию педагогических условий проявления особых видов деятельности старшеклассников. Выделены и охарактеризованы современные педагогические технологии, применение которых в образовательном процессе средней школы способствует формированию образовательной самостоятельности обучающихся. Предложена авторская модель оценки образовательной самостоятельности старшеклассников.

Исследование проведено при финансовой поддержке РФФИ и администрации Краснодарского края (проект № 16-16-23002 «Формирование образовательной самостоятельности школьников как педагогическое условие эффективности прохождения ими индивидуального образовательного маршрута на старшей ступени обучения»).

ISBN 978-5-93491-766-2

© Кубанский государственный университет, 2017

© В.К. Игнатович, П.Б. Бондарев, В.М. Гребенникова,
С.С. Игнатович, В.Е. Курочкина, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
I. ФИЛОСОФСКИЙ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПОНЯТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ	10
1.1. Философский аспект исследования проблемы образовательной самостоятельности старшеклассников ...	10
1.2. Изучение феномена образовательной самостоятельности старшеклассников в отечественной психологической науке	22
1.3. Представления о структуре и содержании образовательной самостоятельности старшеклассников в современных психолого-педагогических исследованиях	33
1.4. Анализ формирования образовательной самостоятельности старшеклассников в современной массовой школе	44
II. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	63
2.1. Педагогические условия формирования образовательной самостоятельности учащихся в старших классах средней общеобразовательной школы	63
2.2. Образовательная самостоятельность как условие профессионально-личностного самоопределения старшеклассника	71
2.3. Процесс формирования готовности старшеклассников к проектированию индивидуальной образовательной траектории в системе непрерывного образования.....	80
2.4. Развитие профессиональной готовности учителей к осуществлению субъект-субъектного взаимодействия как условие формирования образовательной самостоятельности старшеклассников	94

III. ТЕОРЕТИКО-ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	104
3.1. Современные педагогические технологии развития образовательной самостоятельности старшеклассников ...	104
3.2. Содержание и уровни образовательной самостоятельности старшеклассников как образовательного результата ступени общего среднего образования	112
3.3. Теоретико-эмпирическая модель оценки уровня образовательной самостоятельности старшеклассников ...	121
3.4. Теория и практика оценки образовательной самостоятельности старшеклассников в режиме совместного пробного действия.....	128
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	141
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	143
ПРИЛОЖЕНИЯ	150

ВВЕДЕНИЕ

Научно-педагогическая проблема развития образовательной самостоятельности учащихся до сих пор изучалась в двух направлениях, базирующихся на разных теоретико-методологических основаниях. Первое направление опирается на представления о ведущей роли учебной деятельности школьников, в процессе которой ими усваивается учебный материал и формируются предусмотренные программой знания, умения и навыки. Образовательная самостоятельность в данном контексте приравнивается к самостоятельной учебной деятельности и контролируемой самостоятельной работе ученика (П.И. Пидкасистый [40]), либо, в раках позиции С.М. Абрамова, связывается с потребностью ученика самостоятельно выйти за пределы заданного учебного материала для реализации своих познавательных интересов и любознательности [1]. Второе направление базируется на представлениях о сущности познания человеком окружающего мира как результата собственного продуктивного мышления. В нем образовательная самостоятельность обуславливается способностью ученика самостоятельно выявлять границы своего незнания, ставить и достигать на этой основе собственные цели познания. Это понимание образовательной самостоятельности представлено в теории развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, а также в психолого-педагогических концепциях А.В. Брушлинского [8], В.Т. Кудрявцева [29], Б.Г. Матюнина [32] и др. исследователей.

Реалии современности – высокий уровень неопределенности социокультурной ситуации вхождения молодого человека во взрослую жизнь, востребованность индивидуально-творческого начала личности в большинстве сфер общественной жизни, объективная необходимость самостоятельного выстраивания человеком непрерывной образовательной траектории на протяжении всей профессиональной карьеры и жизни – существенно расши-

ряют проблемное поле этих исследований. В новых условиях первое из выделенных нами направлений исследований во многом утрачивает свою актуальность, а второе, напротив, становится наиболее востребованным как теоретическое основание введения образовательной самостоятельности в широкий контекст индивидуализации и социализации учащихся. В таком ключе образовательную самостоятельность учащихся следует рассматривать как высокий уровень развития их субъектности, реализуемый в ходе взаимодействия с учителями при самостоятельном продвижении по индивидуальному образовательному маршруту (Е.А. Александрова, Е.А. Андреева, А.Б. Воронцов, Т.М. Ковалева, А.В. Хуторской). Также актуализировалась задача изучения возрастных аспектов развития данного качества, поскольку в каждом возрасте образовательная самостоятельность обладает своими специфическими свойствами.

Таким образом, образовательную самостоятельность старшеклассников мы понимаем как их интегральную способность быть субъектом собственной образовательной деятельности, совершать осознанный выбор целей, содержания, методов, форм, критериев деятельности, ответственно управлять индивидуальной образовательной траекторией от проектирования до реализации. На уровне образовательной деятельности в средней школе образовательная самостоятельность проявляется в готовности старшеклассников выстроить и осуществить индивидуальный образовательный маршрут, обеспечивающей как выбор будущей профессии, так и в целом возможность раскрытия своего потенциала в ближайшей и отдаленной перспективе, как способ целенаправленного продвижения к желаемому образу будущего.

В последние годы произошли значительные изменения в понимании активности субъекта в процессе образования, что позволяет поставить новые акценты в изучении образовательной самостоятельности ученика. Если раньше она рассматривалась в основном как способность ученика обходиться без помощи и

контроля со стороны учителя при выполнении учебных заданий и осуществлять активную и осознанную учебную деятельность в целом (М.А. Данилов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, П.И. Пидкасистый), то сегодня акцент смещается к готовности ученика быть эффективным на последующей ступени обучения в системе непрерывного образования. Теоретическую основу такого понимания образовательной самостоятельности составляет акмеологическая концепция Н.В. Кузьминой, в которой готовность к продолжению образования на последующей ступени рассматривается как интегральный образовательный результат ученика [30].

Следует отметить, что такая готовность характеризует возможности ученика эффективно и самостоятельно действовать (обучаться) в новой для него педагогической системе. Однако крайне важно, что условия обучения в этой новой системе достаточно хорошо известны, поскольку весь этап школьного обучения изначально проектируется на основе принципа преемственности всех ступеней обучения. Более того, во многом сохраняется ситуация, описанная В.В. Давыдовым: на всех этапах обучения в деятельности ребенка практически ничего не изменяется [20]. Поэтому ситуация перехода на новую ступень обучения для ученика является вполне определенной, а учителя имеют возможность целенаправленно готовить его к этому переходу. Понимание самостоятельности в этом случае вполне укладывается в обычную рамку «действия без посторонней помощи».

Ситуация резко изменяется в момент окончания учащимся средней школы, поскольку последующая педагогическая система не является для него столь же определенной и понятной, как и предыдущая. На отличия педагогического процесса вуза и средней общеобразовательной школы ранее указывали многие исследователи (С.И. Архангельский, А.А. Вербицкий, С.И. Гессен, С.М. Годник, Н.С. Ладыжец, Н.С. Пряжников и др.). Так, например, Н.С. Пряжников выделяет целый спектр проблем, с которыми сталкивается вновь поступивший в вуз студент: несформиро-

ванность индивидуального стиля учебно-профессиональной деятельности; трудности понимания речи преподавателей, не стремящихся к «артистизму» и «удобопонятности»; отсутствие навыков «эффективного слушания», неготовность к конспектированию лекций, самостоятельной работе с научной литературой и т.д. [43]. Их решение требует высокого уровня самостоятельности, которой не обеспечивает современная массовая школа. В этой связи в традиционной практике высшего образования для решения этих проблем студентам предоставляется довольно длительный адаптационный период. Так, С.М. Годник пишет, что подлинную субъект-субъектную позицию в отношениях с преподавателями студент может освоить лишь на старших курсах [16].

В настоящее время степень неопределенности ситуации послешкольного обучения существенно возрастает в силу множества причин. Прежде всего, это увеличивающееся многообразие и вариативность возможностей продолжения образования не только в вузах и ссузах, но и в системах внутрифирменного обучения, повышения квалификации, профессиональной переподготовки, а также путем самообразования. Что касается самих вузов, то в процессе их интеграции в мировое образовательное пространство (о чем косвенно свидетельствуют их возрастающие в последнее время рейтинги) развитие получают инновационные процессы и порождаемые ими новшества в обучении студентов, к которым традиционная школа не успевает подготовить своих учеников.

В этих условиях возможности длительной адаптации студентов существенно снижаются, а образовательная самостоятельность старшеклассников выступает главным условием их готовности к продолжению образования как самостоятельного решения проблемной задачи, суть которой состоит в построении индивидуальной образовательной траектории, «сшивающей» педагогические системы школьного и послешкольного образования в ситуации с высокой степенью социокультурной неопределенности. Отметим, что такая постановка задачи базируется на пред-

ставлениях о качественно новом уровне субъектности старшеклассников, отвечающем требованиям современного общества, ориентированного на «человеческий капитал» как главный источник социально-экономического развития.

В настоящей монографии эта исследовательская позиция обоснована результатами теоретического анализа философских, психологических и научно-педагогических оснований проблемы формирования и оценки образовательной самостоятельности старшеклассников. Построена и описана модель формирования образовательной самостоятельности в учебно-воспитательном процессе средней школы, освещены вопросы подготовки к ее реализации учителей, реализующих в своей профессиональной деятельности тьюторские и экспертные функции сопровождения самостоятельной деятельности учащихся по освоению ими разнообразных социокультурных практик. Показаны также возможности уровневой оценки образовательной самостоятельности старшеклассников в событийно-деятельностных форматах взаимодействия между ними и педагогами. В частности, раскрыты возможности такой оценки в процессе подготовки и защиты индивидуальных проектов учащихся.

Опытно-экспериментальная работа по апробации исследования осуществлялась в ряде образовательных организаций Краснодарского края. В этой связи авторы монографии выражают глубокую признательность за сотрудничество и предоставление базы эмпирического исследования руководителям негосударственного частного общеобразовательного учреждения «Школа-интернат футбольного клуба «Краснодар»»; МОУ г. Краснодара – гимназий №№ 23 и 54 и Центра дополнительного образования «Хоста» г. Сочи, благодарны учителям и педагогам дополнительного образования, принявшим активное участие в проектировании и реализации новых практик развития образовательной самостоятельности старшеклассников.

1. ФИЛОСОФСКИЙ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПОНЯТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Философский аспект исследования проблемы образовательной самостоятельности старшеклассников

Педагогический аспект изучения феномена образовательной самостоятельности во многом опирается на философские и психологические модели самостоятельности личности. В нашем исследовании одним из оснований выступает трактовка понятия самостоятельности личности, в свою очередь подразумевающая философское осмысление категорий свободы и творчества.

У истоков проблемы самостоятельности человека стоят философы-мыслители античной эпохи, прежде всего, Сократ, Платон и Аристотель. Они рассматривали самостоятельность ученика и как цель процесса воспитания, и как средство активизации обучения.

Сократ призывает человека заниматься познанием самого себя и самосовершенствованием. Поиск самого себя в безграничном Космосе – вот цель, достойная человеческой жизни. Сократ говорит: «Хорошо бы, если бы мудрость имела свойство перетекать из того, кто полон ею, к тому, кто пуст, как течет вода по шерстяной нитке из полного сосуда в пустой» ("Пир", 175-d), к сожалению, это невозможно. Нужен другой – интерактивный метод, в ходе которого ученик и учитель посредством задаваемых вопросов устремляются в погоню за истиной. Сама истина сокрыта в человеке, следует лишь припомнить ее. «Получается, что в человеке живут верные мнения насчет того, чего он не знает... если бы его стали часто и по-разному спрашивать о нем же самом, будь уверен, он в конце концов ничуть не хуже других приобрел бы на этот счет точные знания... Он все узнает, хотя его

будут не учить, а только спрашивать, и знания он найдет в самом себе... а это значит припомнить... в нем должны жить истинные мнения, которые, если их разбудить вопросами, становятся знаниями, – не все ли время будет сведущей его душа?» ("Менон", 85-с, d, 86-а). Сократ приводит своих собеседников к выводу, что «где человек себя поставил, там и должен стоять, не взирая ни на что другое, даже на смерть» [47]. Таким образом, еще в истории Античности пересекаются идеи свободы и самостояния, которые выражают культурную сущность и совесть человека.

В эпоху Возрождения авторы идею самостоятельности связывают с творчеством, формируя своеобразный культ гуманизма. Один из видных философов-гуманистов XV века Пико делла Мирандолла (1463–1494) обосновывает самостоятельность словами, что Бог поставил человека в центре мира, обратившись к нему со следующими словами: «Не даем мы тебе, о Адам, ни определенного места, ни собственного образа, ни особенной обязанности, чтобы и место, и лицо, и обязанность ты имел по собственному желанию, согласно твоей воле и твоему решению. Образ прочих творений определен, в пределах установленных нами законов. Ты же, не стесненный никакими пределами, определишь свой образ по своему решению, во власть которого я тебя предоставляю». Эпоха Возрождения формирует педагогический идеал индивидуальности, человека-творца.

Просвещенческий гуманизм основан на рациональном обосновании естественных прав человека на свободу и уважение достоинства личности. Иммануил Кант формулирует категорический императив – всеобщий нравственный принцип, врожденный человеку, который регулирует его отношения с другими людьми. «Как возможна педагогика свободы? Как можно сделать людей счастливыми, нравственными и мудрыми? Как должен я развивать чувство свободы, несмотря на неизбежное ограничение свободы?» – эти вопросы волнуют И. Канта.

Он отвечает: «Для достижения этого необходимо:

– во-первых, чтобы ребенку как можно раньше всегда и во всем предоставлялась свобода (исключая моменты, когда он может повредить себя, например, если он хватается за острый нож);

– во-вторых, давать ему возможность убеждаться, что он способен достигать своих целей, только позволяя и другим достигать своих (например, не оказывать ему желательных для него услуг, если он не выполняет своих обязанностей);

– в-третьих, дать ему убедиться, что только ограничение его свободы и позволяет пользоваться ею, что, развивая в себе эту способность к самоограничению, он сможет стать свободным, то есть, независимым от посторонних услуг и опеки» [7, с. 29].

В философии образования указанная проблематика активно разрабатывалась Ж.-Ж. Руссо и другими представителями философско-педагогического направления «свободного воспитания». Так, Ж.-Ж. Руссо обосновывал позицию, что идеал процесса воспитания – это самостоятельное накопление жизненного опыта в процессе непосредственных наблюдений за природой и обществом. Он полагал, что внутренняя мотивация состоит в стремлении ребенка к самосовершенству. Обучение же должно опираться на наглядность и самостоятельность. Немецкий философ и педагог А. Дистервег считал, что развитие способностей человека не может быть реализовано в образовании, если не прилагаются усилия со стороны учащегося, без формирования самостоятельности, на основе которой происходит развитие ума, воли, памяти, мышления и других качеств человека.

Л.Н. Толстой стремился к рациональному осмыслению феномена человеческой самости и предложил в качестве инструмента оценки понятие «критериум свободы», включающее в себя свободу человека, его волю и способность к самостоятельности. Идеи самостоятельности в образовании и саморазвития личности обосновывал в своих работах П.Ф. Каптерев. О творческой при-

роде свободы, обретаемой человеком в процессе освоения им культуры, писал, в частности, С.И. Гессен: «Свобода есть творчество нового, в мире дотоле не существовавшего. Я свободен тогда, когда какую-нибудь трудную жизненную задачу, передо мной вставшую, разрешаю по-своему, так, как ее никто иной не смог бы разрешить...». И далее: «Если существо свободного действия состоит в том, что, будучи творчеством нового, оно незаменимо на своем месте, то значит, в отличие от произвольных поступков, свободные действия носят устойчивый характер...» [14, с. 69]. Мысль С.И. Гессена об «устойчивости» и «незаменимости на своем месте» свободного творческого действия вполне созвучна словам Сократа.

Развивая эти представления, В.М. Розин вводит понятия человека как «субстрата культуры» и «латентной личности». Человек рассматривается им двояко: «с одной стороны, человек как социальный индивид входит в культуру и обусловлен ее реалиями, с другой – как личность определяет (обуславливает) сам себя и является поэтому самостоятельной формой социальной жизни» [47, с. 8].

Следует отметить, что идея «двойственности» человека (обусловленного культурой и, в то же время, активного, творческого, преобразующего окружающий мир) представлена во многих философских учениях. Сходные мысли были высказаны еще И. Кантом, проблема деятельного начала человека изучалась Ф. Гегелем, К. Марксом и т.д. В нашем анализе нас, в первую очередь, интересует вопрос о том, какими именно средствами человек осуществляет свою культурную миссию самостоятельной формы социальной жизни и возможности самостоятельного социального поведения, то есть самостояния в мире. Начиная с К. Маркса и до нашего времени, этот вопрос чаще всего рассматривается философами и психологами с позиций предметной деятельности человека через призму представлений о социальной природе этой деятельности и ее субъекта.

Особое внимание в этом вопросе следует уделить концепции предметной деятельности В.С. Библера, в которой он, развивая идеи К. Маркса, обосновывает «самостоянье человека» именно с позиций социальной природы предметной деятельности субъекта [6]. Главной идеей, заложенной в основу этой концепции, выступает представление о двойственной природе не только самого субъекта, но и осуществляемой им деятельности, которая, будучи направленной «во-вне» в то же время непременно должна сопровождаться несовпадающей и противоположной ей деятельностью по отношению к самому себе – к своим возможностям деятельности, отделенным от ее осуществления. По утверждению автора, «конечным феноменом предметной деятельности оказывается устремленность на самого себя (“Я”) и, следовательно, несовпадение действующего субъекта с самим собой» [6]. Таким образом, предметной деятельности человека, в которой и реализуется его «самостоянье», изначально присущ со-бытийный характер, поскольку в ее предмете представлены и сам субъект и тот значимый «другой», через которого он (субъект) определяет самого себя, обнаруживает несовпадение себя с самим собой. Предмет деятельности – утверждает автор, – «это всегда как бы "со-бытие" Я и другого (Ты), но со-бытие другого, отделенное от его телесного бытия, транслированное в предмет (как возможность, потенция, страсть, цель...), и в предмете (в предмете деятельности...)» [6].

Весьма характерно, что в концепции В.С. Библера со-бытийность предметной деятельности подразумевает внутренний диалог субъекта не только с непосредственным «адресатом» деятельности, пребывающий в психологически совместно проживаемом настоящем. Опосредованно своей деятельностью субъект ведет диалог с людьми из прошлого и будущего времени, «приглашая» их к общению на вечные темы Культуры («быть или не быть»), о «мудрости поединка с мельницами» и т.д.). Новые контексты этих вечных проблем, возникающие в ходе этого диалога,

в свою очередь, устремлены в будущее, где им предстоит быть в очередной раз переосмысленными и встроенными в «вечное здание Культуры».

Взгляды В.С. Библера во многом перекликаются с идеями А.А. Ухтомского, М.М. Бахтина и их более поздних последователей. В частности, это идея хронотопа, понимаемого как «перекресток» пространства и времени, прошлого, настоящего и будущего в индивидуальном сознании субъекта. В этом контексте очень получает очень интересное продолжение уже охарактеризованная идея двойственности субъекта. На сей раз речь идеи о двух планах бытия субъекта, представленных в его хронотопе. Говоря словами В.П. Зинченко, первый из них – это онтологический план, в котором представлена «вся суровость бытия», неизбежно приводящая человека к смерти. Второй же план – феноменологический – восходит к истории, культуре и, в целом, Вечности [21]. Продолжая эту мысль в русле представлений о самостоянии человека, можно сказать, что данный феномен также характеризуется двумя планами. В чисто онтологическом плане это не более чем «автономность» субъекта от других людей и обстоятельств, отвоевываемая им в процессе «борьбы за существование», противодействия его изначальной зависимости от внешних обстоятельств. Со-бытийность же, как имманентная сущность самостояния, представлена в феноменологическом плане, где оно не мыслимо вне диалогического общения с «другим» и Культурой в целом.

Однако следует признать, что, собственно педагогический дискурс данного феномена все еще пребывает в поле представлений о самостоятельности субъекта деятельности, которые охарактеризовал В.А. Петровский: смысл самостоятельности часто сводится к тому, что «перенимая опыт других, индивидуум, носитель этого активного отношения к миру, способен “сам” структурировать свое поведение в среде, защищать свои собственные интересы, отличимые от интересов других, включать других людей в круг своих интересов и т.п., что, собственно, и характеризует

его как «деятеля»» [38, с. 7]. По его мнению, такие представления существенно ограничивают возможности понимания субъекта, поскольку представления о «деятельности» здесь сводятся к представлениям о «технокогнитивном отношении» субъекта к объекту. Более содержательный взгляд на деятельность, по мнению В.А. Петровского, представлен в субъект-субъектной парадигме, сущность которой заключается в том, что «в качестве нового предмета анализа выделяется та сторона деятельности, которая интенционально ориентирована на другой субъект. Конечная ориентация здесь – не преобразование вещи или сообразование с вещью в целях насыщения тех или иных интересов агента активности (деятеля), а другой человек, “значимый другой”, которому первый адресует свои проблемы и ценности» [38, с. 11–12].

Еще одним, крайне важным аспектом рассматриваемого вопроса выступает неадаптивность субъекта. Введение этого феномена в контекст самостоятельности вносит существенные изменения в традиционные представления о субъекте как о «полноправном хозяине» своей деятельности. Так, в уже упомянутой работе В.А. Петровского автором обосновано положение о том, что неадаптивность как готовность или устремленность субъекта действовать не ради какой-то конкретной цели, а во имя некой высшей Цели целей становится неизбежностью, лишаящей человека возможности контролировать свою деятельность в границах заданной ситуации. Выход за границы предустановленного осуществляется, по мнению В.А. Петровского, «мимовольно»: «Мы вынуждены констатировать, что человек при этом утрачивает самое главное, что можно сказать о нем: он утрачивает качество “быть субъектом” в отношении себя самого – способность свободно определять последствия своих действий» [38, с. 61].

Значит ли это, что неадаптивность противостоит «самопричинности» субъекта в его отношениях с миром, лишает его собственной значимости «хозяина жизни» и возможности быть в действительности самостоятельным? С точки зрения

В.А. Петровского, для ответа на этот вопрос необходимо внести изменения в традиционные представления об ответственности и свободе человека – субъекта деятельности. «Здравый смысл» подсказывает, что субъект несет ответственность за результаты своей деятельности перед другими людьми и *не свободен* самостоятельно отклоняться от заданной нормы этой деятельности. Но, с точки зрения представлений о неадаптивности как сущности свободного человека, «необходимо принять, по крайней мере в качестве допущения, что человек сам (и вполне добровольно!) готов отвечать перед собой за неадаптивные последствия собственных действий; иными словами, что он свободно может взять на себя ответственность за саму возможность несовпадения целей и результатов своей активности» [38, с. 61–62]. Парадокс состоит в том, утверждает В.А. Петровский, что субъект, желая обрести и утвердить себя, должен сказать «да» неадаптивности. Но только в этом особом случае последняя обнаружит себя в новом обличье. Она высвободится из-под власти неизбежного, и, освободившись, выступит как деятельность, в которой субъект обретет себя.

Итак, самостоятельность субъекта, реализуемая им в предметной деятельности, характеризуется следующими особенностями, выводящими нас за пределы круга традиционных представлений о сути этого явления как независимости от внешних влияний и способности обходиться без посторонней помощи.

Во-первых, свободной и творческой деятельности изначально присущ самоустраемленный характер; при этом самоопределение субъекта осуществляется им посредством адресации этой деятельности значимому «другому» и оценкой самого себя через этого «другого». Во-вторых, свободный, творческий характер деятельности возможен лишь в условиях со-бытия субъекта, других людей и Культуры, с которыми субъект посредством своей деятельности ведет диалог на «вечные» темы. И, в-третьих, свободная, творческая деятельность неадаптивна по своей природе, что предполагает готовность субъекта принимать персональную от-

ветственность за расхождение результатов своей деятельности и изначально заданных конкретных целей. Отсюда следует, что самостоятельный человек (то есть, способный к «самостоянию») в полном смысле этого слова – это человек, обладающий диалогичным сознанием, выводящим его в пространство со-бытия с людьми и Культурой в целом, в котором он способен не просто достигать поставленные цели, но и отказываться от каких-либо из них в пользу целей более высокого значения.

Далее мы попытаемся перенести эти характеристики самостоятельности субъекта непосредственно в ситуацию осуществления им образовательной деятельности, выходя таким путем на интересующее нас понятие образовательной самостоятельности. По нашим данным ранее такие попытки в полной мере не предпринимались. В большей степени представления об ученике как о субъекте учебной (образовательной) деятельности характеризуются еще одним высказыванием В.А. Петровского, которое мы позволим себе процитировать: «В педагогике и педагогической психологии нередко говорят об учащемся как об объекте учебной деятельности. Однако обычно сразу же следует оговорка, что ученик также и субъект учения. Тем самым подчеркиваются особое место и своеобразие данной деятельности в ряду других ее видов, рассматриваемых как реализация «субъект объектного» отношения» [38, с. 8].

Особый характер этой деятельности, по мнению многих исследователей, связан с тем, что, в отличие от другой (например, трудовой) деятельности, учебная деятельность непосредственно направлена на самого субъекта, то есть, ученика. Как, в частности, отмечает Л.Ф. Обухова, «парадокс учебной деятельности состоит в том, что, усваивая знания, ребенок сам ничего не меняет в этих знаниях. Предметом изменений в учебной деятельности становится сам ребенок, сам субъект, осуществляющий эту деятельность» [34, с. 273]. В данном случае «самоустремленность» деятельности рассматривается не как ее имманентная сущность, а

всего лишь как «специфическая особенность», отличающая данный вид деятельности от других. Из этого следует, что на ученика не распространяются охарактеризованные выше признаки свободной, творческой деятельности: поскольку нет преобразования предмета деятельности (знаний), то нет и ее адресации «другому», нет со-бытийности процесса учения, а самоизменение субъекта сводится к накоплению им суммы усвоенных знаний.

Несколько иной точки зрения придерживается А.В. Брушлинский, утверждая, что, хотя деятельность ученика не совпадает с деятельностью ученого, поскольку ученик действительно не открывает новых знаний для «других», тем не менее, он открывает эти знания для «самого себя» [9]. При этом между деятельностью ученого, которая, безусловно, адресована «другому» (возможно и всему человечеству), и учебной деятельностью ребенка есть крайне важное сходство. По словам А.В. Брушлинского, когда ученый делает открытие, оно является новым не только объективно – для других людей, но и для всех предшествующих стадий его собственного мышления и, в целом, для всего предшествующего опыта. Именно в этом, по мнению ученого, и состоит общность между мышлением ученого и ребенка. Но, тем не менее, «ребенок... в процессе своего мышления открывает нечто новое лишь для себя» [9, с. 40].

К тому же и это «открытие лишь для себя» возникает далеко не всегда, а лишь в тех случаях, когда мышление ребенка определенным образом организовано педагогом. «Например, после того как учащиеся старших классов успешно овладели алгебраическим способом решения задач определенного типа, они решают все последующие задачи данного типа с помощью репродуктивного мышления» [9, с. 45]. Вполне очевидно, что с переходом на репродуктивное мышление деятельность ученика перестает быть самостоятельной именно в том смысле, в каком она была представлена выше, хотя, с точки зрения обыденного сознания, ученики как раз стали самостоятельными – им больше не нужна

помощь учителя, они самостоятельно действуют по сформированному шаблону.

Из сказанного можно сделать вывод, что продуктивное мышление является необходимым условием осуществления учеником подлинно субъектной, самостоятельной деятельности, в ходе которой осуществляется его самоопределение. Логика учебной деятельности как деятельности, сопровождающейся открытием нового, делает возможным и ее адресованность «другому», пребывающему в общем со-бытийном пространстве, и ее неадаптивность, благодаря которой интерес ученика не исчезает в момент, когда задача формально решена. Однако это условие в то же время не является достаточным, поскольку остается не выясненным, что именно и кому именно адресует ученик в ходе своей деятельности, и кто именно персонифицирует в сознании ребенка того значимого «другого», которому адресована деятельность.

Отвечая на эти вопросы, мы рискнем предположить, что искомый ответ существенно зависит от возраста ребенка и, соответственно, связанной с ним ведущей деятельностью развития. Исследователями деятельности детей дошкольного возраста установлено, что она адресована окружающим взрослым, которым ребенок стремится передать свои эмоциональные переживания, связанные с игрой, конструированием, самовыражением средствами искусства и т.д. (М.И. Лисина, В.Т. Кудрявцев). Логично утверждать, что в младшем школьном возрасте взрослый как значимый «другой» фокусируется в образе учителя, с которым ученика связывают совместные действия, приводящие ребенка к открытию. В подростковом возрасте в спектр значимых «других» добавляются сверстники и взрослые люди, с которыми подростка связывают отношения творчества и свободных социальных проб.

Применительно же к старшему школьному возрасту полной ясности нет. В многочисленных исследованиях раннего юношеского возраста ответы на поставленный вопрос не очень конкретны. С одной стороны, не вызывает сомнений резкое расширение

границ со-бытийного пространства, в которое перемещается старшеклассник, прорабатывая культурную проблематику своего личностного и профессионального самоопределения. В это пространство могут попадать самые разные люди – как реально существующие, так и воображаемые, на которых переносятся надежды на успешность, признание и взаимность. С другой стороны, в сегодняшней реальности образовательная деятельность как таковая не претерпевает существенных изменений с переходом на старшую ступень обучения. Старшеклассник, как и раньше, пробует свои силы в замкнутом пространстве школы, где помимо учителей значимые «другие» попадают крайне редко. В этой ситуации велик риск того, что развитие образовательной самостоятельности может замедлиться, либо вообще прекратиться, что неизбежно приведет ученика к трудно разрешимым проблемам на последующих ступенях непрерывного образования.

Рассмотренная педагогическая ситуация, на наш взгляд, выводит сущность феномена самостоятельности как «самостоянья» человека за рамки анализа (В.С. Библер), и тем самым отдаляет нас от понимания ученика как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории. В частности, значительно обедняется смысловое содержание «индивидуальности» этой траектории, поскольку оно сводится в этом случае лишь к констатации факта, что ученик (старшеклассник) проходит свою собственную образовательную программу, имеющую некоторые отличия от типовой программы, по которой учатся остальные школьники.

Таким образом, возникает необходимость обоснования понятия образовательной самостоятельности не только как личностного качества (стремление и способность получать образование, проявляя при этом независимость от внешних влияний и обстоятельств) и характеристики учебной деятельности, осуществляемой по индивидуальной программе, но, в первую очередь, как сущностной характеристики целостного субъекта, для которого

проектирование индивидуальной образовательной траектории выступает, говоря словами А.В. Брушлинского, видом «специфически человеческой активности – творческой, нравственной, свободной» [8, с. 5], в чем и реализуется подлинный смысл индивидуализации образования.

Решая эту задачу, мы рассматриваем образовательную самостоятельность старшеклассника как «проекцию» целостного субъекта на сферу его образовательных отношений, реализуемую 1) как способность к самостоятельному социальному поведению, формируемую в конкретных культурно-исторических условиях, и 2) как способность к формируемому в этих же условиях самостоятельному мышлению, реализующему специфические для данного типа культуры функции.

Таким образом, ресурсы развития образовательной самостоятельности современных старшеклассников необходимо искать в содержании и особых характеристиках их образовательной деятельности, средствами которой они смогут получить новые возможности смыслового общения с окружающим миром, вступать в диалог с людьми, персонифицирующими их новые жизненные перспективы и пути к социальной успешности.

1.2. Изучение феномена образовательной самостоятельности старшеклассников в отечественной психологической науке

Опираясь на выделенные философские основания проблемы, далее мы проанализируем собственно психологические подходы к исследованию образовательной самостоятельности старшеклассников. Деятельностный подход к развитию личности и самостоятельности представлен в исследованиях А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. С.Л. Рубинштейн выделяет в самостоятельности как в качестве личности такие проявления как сознательная мотивированность действий, их обоснованность,

неподверженность влиянию и внушению, способность человека самому усматривать объективные основания для того, чтобы поступить так, а не иначе. Согласно данному подходу, ведущую роль в формировании самостоятельности человека играют цели – именно они выступают в качестве основного регулятора активности человека.

В целом в отечественной психологии самостоятельность рассматривается как интегральное качество личности, проявляющееся в сформированности у нее основных компонентов: инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение. В процессе жизнедеятельности самостоятельность личности связана с активной работой мысли, чувств и воли. Прослеживается двусторонняя связь: развитие мыслительных и эмоционально-волевых процессов – это необходимая предпосылка самостоятельных суждений и действий; складывающиеся в ходе самостоятельной деятельности суждения и действия укрепляют и формируют способность не только принимать сознательно мотивированные действия, но и добиваться успешного выполнения принятых решений вопреки возможным трудностям.

Ведущим основанием для нашего исследования выступают положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и основанное на ней понимание психологического феномена возраста как периода жизни ребенка, в течение которого им проживается определенная культурная проблематика. Согласно этой концепции возрастные психические новообразования выступают результатом решения субъектом определенного круга «задач на смысл» (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, В.Т. Кудрявцев). Именно с этих позиций может быть определено понятие «самостоятельность» как базовое психическое свойство субъекта, состоящее в его способности интериоризировать внешний социальный опыт, порождаемый во взаимодействии с другими людьми. Поэтому, анализируя феномен

образовательной самостоятельности старшеклассников с точки зрения психологических предпосылок его становления в старшем подростковом возрасте, нам предстоит обратиться к культурной проблематике жизненного поля старшего подростка.

Для этого мы будем опираться на научные представления о психических новообразованиях подросткового возраста и особенностях ведущей деятельности в этот период жизни (А.Б. Воронцов, Б.Д. Эльконин, О.В. Лишин, Г.И. Марасанов, М.Р. Гинзбург, Д.И. Фельдштейн и др.). Как уже отмечалось, подростковый возраст проживается во внутренней позиции «Я и общество». Становление этой позиции во многом связано с накоплением подростком новых возможностей строить отношения с окружающим миром не путем усвоения внешне заданных образцов и эталонов деятельности и поведения, а путем достаточно свободного экспериментирования с этими нормами. С одной стороны, эти новые возможности связаны с развитием физических данных (рост, половое созревание), которые позволяют подростку претендовать на более значимую социальную роль, нежели это было в младшем школьном возрасте. С другой стороны, они связаны с накоплением новых деятельностных средств, полученных в процессе обучения в начальной школе и позволяющих решать различные задачи (не только учебные) «по настоящему», так, как это принято в мире взрослых людей. Если эти два вида новых возможностей не сбалансированы (преобладают физические данные, в то время как интеллектуальные средства общения с миром сформированы недостаточно), кризис подросткового возраста принимает деструктивные очертания. Физически окрепший подросток не располагает культурными средствами решения «настоящих» жизненных задач, что приводит его к конфликту со взрослыми и с самим собой.

Однако, согласно Д.Б. Эльконину, в обоих случаях эти новые возможности становятся причиной возникновения у подростка новой потребности. Чаще всего эту потребность характе-

ризуют как стремление к взрослости, однако здесь необходимо сделать существенный комментарий. Дело в том, что в этом возрасте «взрослость» все еще остается для ребенка весьма отдаленной, хотя и притягательной перспективной. Реально же подросток едва ли может чувствовать себя подлинно взрослым человеком. Его самоощущение всегда пребывает в «зазоре» между детством и взрослостью, стремясь к взрослости, подросток в то же время еще не отрывается окончательно от детства. Стремление подростка к взрослости, на самом деле, есть стремление ощутить себя взрослым, получить признание своей «взрослости» от окружающих как признание своей социальной значимости.

В исследованиях Д.И. Фельдштейна были получены свидетельства того, что для подростков удовлетворение этой потребности существенно осложняется особенностями сложившейся в стране социокультурной ситуации. «Подростки в современной ситуации, – писал Д.И. Фельдштейн о подростках 80–90-х годов XX столетия, – оказались в наиболее трудном положении, потому что их потребность в приобщении, причастности к обществу, стремление к самоутверждению, самосовершенствованию, с одной стороны, стимулируется происходящими сейчас процессами; с другой – жестко сталкивается, во-первых, с отсутствием понимания, уважения со стороны взрослого сообщества, которое не подчеркивает, не фиксирует, атрибутивно не обозначает самостоятельность, общественную ценность растущего человека; во-вторых, с отсутствием условий для реального выхода подростка на серьезные дела общества» [54]. Приходится признавать, что эта ситуация во многом сохранилась до сих пор.

Таким образом, культурный смысл потребности подростка в признании своей взрослости мы можем проинтерпретировать следующим образом: в огромном мире подростку нужно найти то единственное место, где он полноценно сможет реализовать себя и получить от этого мира признание своей значимости в нем. Необходимо также отметить, что эта потребность проходит опре-

деленные фазы своего становления: от пробы содержаний окружающей действительности – до пробы самого себя, своего рода самоиспытаний, о которых пишет Г.И. Марасанов [32].

Сказанное позволяет нам установить взаимосвязь охарактеризованной потребности и образовательной самостоятельности как условия ее полноценного удовлетворения. Очевидно, что эта взаимосвязь возможна лишь в том случае, когда образовательная деятельность старшеклассника на самом деле становится для него средством вхождения в мир взрослых людей. Приходится признать, что «обычная» учебная деятельность с такой задачей не справляется, поскольку, как принято считать, она не нацелена на преобразование окружающей действительности. Поэтому ее социальная значимость субъективно воспринимается подростком как минимальная. Возможность же «адресовать» свою активность окружающему миру содержат в себе другие, социально ориентированные виды деятельности – социальное проектирование, самовыражение средствами искусства и др. Особое место здесь принадлежит игре, поскольку она открывает подросткам возможность моделировать проблемно насыщенные сферы человеческих отношений и получать признание от значимых «других», пребывающих в воображаемом игровом пространстве.

С этих позиций вполне объяснимо, что социальные мотивы старшеклассника по степени своей значимости в процессе становления образовательной самостоятельности играют ведущую роль, опережая собственно учебные мотивы. Именно их преобладание в мотивационно-потребностной сфере старшеклассника мы рассматриваем как одно из важных психологических условий становления образовательной самостоятельности, позволяющей ему выйти за рамки «обычной» учебы и наполнить собственную образовательную деятельность новым смыслом средства проникновения во взрослый мир и определения в нем своего Я. Другими словами, образование должно стать для старшеклассника инструментом «сканирования будущего» посредством совершения

разнообразных социальных проб и освоения социокультурных образовательных практик (подробнее об этом см.: [22]).

Наряду с преобладанием социальных мотивов образовательной деятельности над собственно учебными важной психологической предпосылкой становления образовательной самостоятельности старшеклассников выступает сформированность смысложизненных ориентаций. Объясняется это тем, что самостоятельность в построении индивидуальной образовательной траектории, приводящей «вчерашнего» подростка во взрослую жизнь, к признанию обществом его социальной значимости, предполагает осмысление им самого себя как субъекта жизни. Сформированность такой внутренней позиции выступает необходимым условием сдвига смыслообразующего мотива в самоутверждении и самореализации на цель достижения социальной успешности в определенной сфере деятельности, в которой предстоит максимально раскрыть и реализовать свои творческие способности. Если такая позиция у старшеклассника не сформирована, влияние внешних обстоятельств наверняка будет блокировать индивидуальные цели, которые при этом будут казаться недоступными. Сам же старшеклассник, скорее всего, будет ожидать счастливого случая, наступление которого не связано с реализацией собственной активности. Напротив, если позиция субъекта жизни у старшеклассника сформирована, влияние внешних обстоятельств будет выступать фактором осмысления собственных жизненных целей в логике проектных задач, решаемых в конкретных обстоятельствах.

И третьей психологической предпосылкой становления образовательной самостоятельности старшеклассников, выделяемой в нашей исследовательской концепции, выступает развитая личностная рефлексия. Ее необходимость в процессе становления личности обоснована в многочисленных исследованиях. Однако именно в аспекте самостоятельного построения индивидуальной образовательной траектории значимость этого феномена обсуж-

дается не столь часто. Так, например, характеризуя личностную рефлексию старших подростков, Д.И. Фельдштейн в первую очередь указывает на ее значение для самопознания, познания своего внутреннего мира и мира других людей, отмечая в качестве ее главной возрастной особенности повышенный уровень критичности по отношению к самому себе [55]. Традиционно в исследованиях личностной рефлексии в подростковом возрасте акцент делается на функции интеграции осознанных представлений подростка о самом себе, усиления взаимного соответствия терминальных и инструментальных ценностей и гармонизации отношений с окружающим миром. В то же время аспект личностной рефлексии, связанный с построением жизненной стратегии, часто относится исследователями к более поздним возрастным этапам развития – к юности и даже к молодости.

Тем не менее, личностная рефлексия крайне необходима старшекласснику, самостоятельно решающему задачу построения индивидуальной образовательной траектории. Это обусловлено особенностями данного вида деятельности, осуществляемой в неопределенной ситуации посредством освоения разнообразных образовательных социокультурных практик в логике пробы и самоиспытания. Именно личностная рефлексия позволяет старшекласснику оценить результаты совершаемых проб, осмыслить их значение для выбора дальнейшего пути в открытом образовательном пространстве. Поэтому сложившуюся ситуацию отрыва личностной рефлексии старших подростков от выбора ими жизненных стратегий мы можем объяснить не отсутствием у подростков достаточно развитой личностной рефлексии в принципе, а невысоким уровнем развития массового образования, неспособного организовать деятельность старшеклассников по выбору и прохождению индивидуальных образовательных траекторий.

Согласно концепции Л.С. Выготского самостоятельность ребенка формируется «на стыке» зон актуального и ближайшего развития [11]. Иногда можно встретить весьма упрощенную ин-

терпретацию этого положения: вначале ребенок может делать что-то только вместе со взрослым, а дальше он делает это уже самостоятельно. О несостоятельности этого упрощенного толкования писал, в частности, А.В. Брушлинский, утверждая, что такое понимание является односторонним, поскольку «неточно выражается формулой, которая признает лишь одно направление развития: от только совместного (межиндивидуального) к «внутрииндивидуальному». Одновременное, предшествующее или последующее движение от индивидуального к общественному игнорируется» [9, с. 25]. Не обсуждая здесь вопрос о том, кому именно оппонировал А.В. Брушлинский – самому Выготскому или его поверхностным интерпретаторам, отметим, что более глубокое и адекватное понимание этой идеи основано на утверждении субъектного, творческого начала самого ребенка в особом, субъект-субъектном общении со взрослыми, в процессе которого их обоюдными усилиями формируется то самое «межиндивидуальное» (интерпсихическое), о котором говорил Л.С. Выготский. Именно с таких позиций взаимодействие между ребенком и взрослым может характеризоваться как их «событие», о чем, в частности пишет Г.А. Цукерман: «В метафоре встречи принципиально то, что встречаются не развитое (взрослое) и недоразвитое (детское) сознание, встречаются именно *разные* сознания. Только такое событие “чревато развитием” – появлением интерпсихического новообразования, которое ранее не принадлежало ни одному из встретившихся» [59, с. 64].

Поэтому мы утверждаем, что самостоятельность человека, ее сущность состоит не столько в «независимости» от других людей, сколько в способности совместно строить с этими людьми новые, выходящие за пределы актуального жизненного опыта событийные отношения и осваивать новые способы коммуникаций, расширяя таким путем спектр решаемых «задач на смысл». Независимость же от других людей характеризует не столько само-

стоятельность, сколько возможность человека применять уже завершившиеся в своем становлении способы действий в соответствующих им стандартных ситуациях, не требующих выхода сознания в новые пространства со-бытия с «другими».

С этих позиций образовательная самостоятельность старшеклассника, реализуемая в процессе построения им индивидуальной образовательной траектории, состоит в его готовности творчески взаимодействовать с другими людьми, пребывающими в со-бытийном пространстве его самоопределения, решая при этом свои собственные смысложизненные задачи, самостоятельно определяя и реализуя цели своего образовательного продвижения, но «поверяя» их через со-бытие со значимыми «другими». Этим объясняются сложности становления профессиональной позиции педагога, для которого главной задачей становится признание учеником его именно в качестве того «другого», пребывающего с ним в общем со-бытийном пространстве. В противном случае задача развития образовательной самостоятельности неизбежно редуцируется к «формированию набора требуемых качеств личности», в процессе решения которой субъектность самого ученика не имеет никакого значения.

Идея со-бытийности личности и мира, высказанная еще М.М. Бахтиным и наполненная специфически психологическим содержанием в работах Л.С. Выготского, получает свое дальнейшее развитие в трудах В.М. Розина, посвященных вопросам культурно-исторического становления человека и семиотической природы этого явления. Исходя из общего понимания личности как «человека, переходящего к самостоятельному поведению, создающего индивидуальный, несовпадающий с общественным культурный сценарий и картину мира» [47, с. 24], автор проследживает в этом контексте всю историю общества, выделяя при этом особенности проявлений самостоятельности человека в разные культурные эпохи. С этой точки зрения самостоятельность современного человека ни в коем случае не дублирует образцы

самостоятельности ни человека эпохи Античности, умозрительно познающего окружающий мир, ни даже человека Нового времени, способного самостоятельно продуцировать научные знания и тем самым «отвоевывать» у Природы ее тайны. Характеризуя человека современной эпохи, В.М. Розин отмечает его неразрывную связь и взаимозависимость с другими людьми и Культурой в целом. «В новой картине мира, при новом понимании человека необходимо мыслить, что моя свобода принципиально ограничена природой Культуры, природой Других, наконец, моей собственной природой. Поэтому столь важно “выслушивать” себя, других, время... По-другому то же самое можно сказать иначе: необходимо совпадение личности и культуры» [47, с. 106].

Итак, взгляд на самостоятельность современного человека как на его «независимость» от других людей, способность обходиться без их помощи не отвечает реалиям настоящего времени. Значит ли это, что тема «самостоянья» в новых культурно-исторических условиях вообще утрачивает актуальность? Такой взгляд представляется слишком поверхностным, поскольку речь идет не о попадании «прежней» личности в новые культурно-исторические условия, а об изменении самого типа личности, отвечающего становящемуся типу культуры. Среди базовых характеристик этого нового типа необходимо выделить именно те, которые определяют способность нового человека быть самостоятельным в неразрывной связи с Другими и Культурой, переходить от «независимости» к сотворчеству и со-бытийности.

Такой базовой характеристикой, в первую очередь, служит мышление, которое, по утверждению В.М. Розина, обретает в условиях современной культуры новые черты, не представленные в прежнем историческом ментальном опыте человечества. Таковыми чертами выступают прежде всего целевая ориентация на сохранение жизни на Земле и развитие ее разнообразия; восстановление равновесия между социальным и личностным планами мышления, что, в свою очередь, связано с принятием нового

уровня личностной ответственности; становление новых норм и новой методологии мышления [47, с. 190].

Подводя промежуточный итог, отметим, что процесс формирования образовательной самостоятельности старшеклассников, органично встроенный в общий контекст их психического развития, опирается на такие психологические предпосылки, как внутренняя мотивация достижения социального успеха посредством выстраивания индивидуальной образовательной траектории, смысложизненные ориентации, определяющие внутреннюю позицию субъекта жизни, и развитая личностная рефлексия, играющая роль главного регулятора при выборе и оценке результатов освоения социокультурных образовательных практик.

Таким образом, задача формирования образовательной самостоятельности в старшем школьном возрасте предполагает выявление и обоснование педагогических условий, в которых данные предпосылки становятся основанием для обретения спектра компетентностей, обеспечивающих готовность учащихся к принятию самостоятельных решений. Разговор об образовательной самостоятельности современного человека приводит нас к выводу, что в основе понимания этого чисто педагогического (на первый взгляд) феномена сегодня лежат весьма сложные психологические, культурологические и философские конструкты. В ситуации, когда мышление современного старшеклассника лишь воспроизводит уже завершившиеся в своем развитии исторические формы, не ориентирована на разнообразие субъективных реальностей других людей и построение событийных общностей с этими людьми, не обладает диалогичной природой, его образовательная самостоятельность, даже базируясь на использовании самых современных средств обучения, не позволяет ему в полной мере реализовать свою субъектность в построении индивидуальной образовательной траектории, оставаясь, по сути, учебной самостоятельностью, реализуемой лишь в пределах, заданных поставленными учебными целями.

На основании сказанного сформулируем выводы.

Во-первых, образовательная самостоятельность, понимаемая как способность ученика строить индивидуальную образовательную траекторию, приводящую его к максимуму творческих достижений, и представляющую собой последовательность освоенных социокультурных практик, включает в себя готовность субъекта вступать в особые, со-бытийные отношения с другими людьми, в процессе которых им обретается новый социальный опыт. В противном случае самостоятельность ученика реализуется им исключительно в границах уже состоявшегося ранее опыта, что не позволяет ему строить индивидуальную образовательную траекторию как переход от известного к неизвестному.

Во-вторых, образовательная самостоятельность представляет собой интегральное свойство целостного субъекта, решающего «задачи на смысл», а не механическую сумму отдельных психических функций. Именно целостность субъекта, реализующего индивидуальную образовательную траекторию как «проект желаемого будущего», становится решающим условием постановки и достижения им посредством образования жизненно важных целей личностного и профессионального самоопределения.

И, в-третьих, образовательная самостоятельность старшеклассника формируется на основе освоения им норм и правил мышления, ориентированного на совместную с другими людьми деятельность, связанную с достижением общих целей и решением общих проблем, актуальных для современного общества.

1.3. Представления о структуре и содержании образовательной самостоятельности старшеклассников в современных психолого-педагогических исследованиях

Образовательная самостоятельность современных старшеклассников представляет собой многосторонний психолого-педагогический феномен, становящийся объектом исследования в

контексте глобальных изменений, происходящих в обществе и в сознании человека новейшего времени. В этом параграфе мы предпримем попытку обоснования новых содержательных акцентов изучения этого феномена, связанных с появившимися в современной действительности новыми возможностями получения образования в открытом социокультурном и информационном образовательном пространстве.

Понятие «образовательная самостоятельность», сравнительно недавно вошедшее в тезаурус педагогической науки, не сводится к ранее разработанным и часто употребляемым «учебной» и «познавательной» самостоятельности учащихся. Содержание этого понятия включает в себя новые смысловые акценты, не представленные в исследованиях прошлых лет. Так, в работе Л.К. Гейхман и Н.В. Фомичевой отмечается, что образовательная самостоятельность рассматривается современными исследователями в двух аспектах: психологическом – как качество личности, отражающее ее отношение к процессу образования и ее возможности независимо осуществлять собственное образование, и деятельностном – «как образовательная деятельность, самостоятельно организуемая и управляемая, осуществляемая без посторонней помощи» [13, с. 286].

Эти возможности могут стать реальностью в полной мере лишь в том случае, если образовательная самостоятельность старшеклассника позволит ему не просто использовать образовательные ресурсы внешней среды, но и осмысленно прокладывать в ней индивидуальную образовательную траекторию, приводящую его к максимальной творческой самореализации. Противоречие состоит в том, что содержание и средства деятельности современного старшеклассника по освоению открытого образовательного пространства требует качественно нового уровня их образовательной самостоятельности, достижение которого практически невозможно не только в условиях традиционной

«знаниевой» школы, но и, в целом, в условиях замкнутой образовательной среды. Для разрешения этого противоречия необходимы новые педагогические условия, обеспечивающие запуск механизмов формирования образовательной самостоятельности, реализуемой учениками в решении смысложизненных задач.

Необходимость развивать самостоятельность каждого ученика уже давно стала «общим местом» практически всех педагогических исследований в сфере организации учебного процесса. Однако используемые до последнего времени определения – «учебная» и «познавательная» – недвусмысленно говорят о том, что в центре внимания исследователей преимущественно находится прикладное значение этого феномена как некоторого условия, обеспечивающего способность ученика осуществлять определенные функции в процессе обучения без непосредственного руководства и помощи со стороны взрослых. В более широком смысле самостоятельность ученика подразумевает его возможности продвигаться в учебном материале, осознанно ставя цели и определяя средства их достижения.

Сравнительно недавно стали появляться исследования, в которых самостоятельность рассматривается как особая компетентность ученика, обеспечивающая возможность построения им индивидуальной образовательной траектории при активном использовании разнообразных информационных и образовательных ресурсов. Именно в этом контексте возникло понятие «образовательная самостоятельность», трактуемое либо как совокупность качеств личности (таких, как образовательная потребность, долг и ответственность в познавательной и практической деятельности), обеспечивающей более прочные, оперативные и практико-ориентированные знания, умения и навыки [1], либо как интегральное личностное качество ученика, представляющее собой способность ученика «быть субъектом собственной образовательной деятельности, совершать осознанный выбор целей, содержания, методов, форм, критериев деятельности, ответственно

управлять индивидуальной образовательной траекторией от проектирования до реализации» [13].

Само же возникновение феномена образовательной самостоятельности часто связывается с такими реалиями жизни современного постиндустриального общества, как ведущая роль образования в процессе его развития, востребованность индивидуального креативного начала личности в большинстве сфер общественного производства, мультикультурность как «умножение разнообразия», требующее принятия человеком собственных ответственных решений, динамичность происходящих системных изменений и т.д. В этой же связи идея образовательной самостоятельности развивается в контексте индивидуализации современного образования, понимаемого как возможность и необходимость прохождения каждым учеником своей индивидуальной образовательной траектории, состоящей из разнообразных социокультурных практик и приводящей к максимуму индивидуальных творческих достижений [22]. В таком ключе авторами уже упомянутой работы под образовательной самостоятельностью старшеклассника понимается «интегральное личностное качество, характеризующееся способностью быть субъектом собственной образовательной деятельности», которая, в свою очередь, определяется ими как «осуществление образовательных практик (учебно-познавательной, проектно-исследовательской, коммуникативной, профессиональной и др.), соорганизованных в индивидуальную образовательную траекторию» [13, с. 289].

Однако, не ставя под сомнение правомерность высказанных суждений, отметим, что охарактеризованная таким образом взаимосвязь индивидуализации образования и развития образовательной самостоятельности учащихся носит самоочевидный, не дающий содержательного приращения к осмыслению данного феномена характер, поскольку опирается на весьма упрощенное толкование самого родового понятия самостоятельности только лишь как способности делать что-либо без посторонней помощи.

По данным предпринятого анализа, в современных психолого-педагогических исследованиях образовательная самостоятельность рассматривается в трех взаимосвязанных аспектах: как интегральное личностное качество, как характеристика уровня субъектности ученика, проявляемой им в учебной деятельности, и как «сквозной» образовательный результат, последовательно формируемый на всех ступенях системы непрерывного образования и обеспечивающий готовность субъекта к самостоятельному продвижению по индивидуальной образовательной траектории.

По мнению Л.К. Гейхман, образовательная самостоятельность как интегральное качество личности, представляет собой способность ученика «быть субъектом собственной образовательной деятельности, совершать осознанный выбор целей, содержания, методов, форм, критериев деятельности, ответственно управлять индивидуальной образовательной траекторией от проектирования до реализации» и включает в себя четыре компонента:

- мотивационно-смысловой, отражающий осознанное стремление обучающегося быть субъектом своего образования, потребность в самоопределении и самореализации, построении индивидуальной образовательной траектории;

- регулятивно-волевой, отражающий способность обучающегося к проявлению субъектной позиции в управлении собственной образовательной траекторией (прогнозировании, планировании, организации, контроле, оценке, коррекции); способность к выбору цели деятельности и усилиям, необходимым для её осуществления;

- содержательно-деятельностный, отражающий способность обучающегося к проявлению субъектной позиции в использовании знаний и способов деятельности по проектированию и реализации собственной образовательной траектории; способность к самостоятельной, ответственной деятельности;

- рефлексивно-оценочный, отражающий способность обучающегося к проявлению субъектной позиции в анализе и оценке

результата деятельности по проектированию и реализации индивидуальной образовательной траектории [13, с. 290].

Как характеристика субъекта образовательной деятельности понятие образовательной самостоятельности «привязано», в первую очередь, к характеристикам самой деятельности и ее особенностям на разных ступенях непрерывного образования. Поэтому данный аспект, наряду с ценностно-смысловыми и операционально-техническими характеристиками деятельности учащихся, включает в себя и ее коммуникативную сторону. В центре внимания здесь должна находиться именно совместность этой деятельности ребенка с другими субъектами образовательного процесса. Ведь именно совместность, ориентация деятельности на других людей, то есть, ее социальность является важнейшей особенностью, основой для понимания закономерностей становления самого субъекта. Само по себе расширение и качественное изменение круга этих субъектов представляет собой крайне важный вопрос для понимания сути образовательной самостоятельности ученика на разных ступенях образования.

Следует отметить, что эти аспекты изучения образовательной самостоятельности не вполне пригодны для построения модели ее формирования в образовательном процессе. Так, в приведенном определении (образовательная самостоятельность как интегральное личностное качество) она представлена как нечто уже состоявшееся и завершившееся в своем формировании. Это обстоятельство затрудняет понимание сущности источников развития данного феномена и не позволяет составить внятное представление о его дальнейшем «приращении» на последующих ступенях непрерывного образования. Во втором случае (образовательная самостоятельность как характеристика субъекта деятельности) в большей степени дает представление о самом субъекте, нежели о его «месте» в педагогической системе школы.

Третий же выделенный нами аспект, характеризует именно место образовательной самостоятельности в системе образова-

тельных результатов ученика. С введением Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования в педагогическом сообществе сформировано представление об образовательной самостоятельности как о «сквозном» образовательном результате, который, формируясь на разных ступенях обучения, определяет вновь освоенные учеником возможности делать самостоятельно то, что прежде он мог делать лишь совместно с другими людьми, в частности, с учителем. Однако нередко приходится встречаться с упрощенным пониманием сущности данного феномена, при котором самостоятельность сводится к осуществлению без помощи других каких-либо отдельных функций и действий на уровне сформированных умений и навыков. Ценностно-смысловая же сторона деятельности учащихся и вопрос о ее самостоятельности остается без внимания. Кроме того, «самостоятельность» при этом перестает быть характеристикой целостной деятельности субъекта, сущность которой, как было сказано, состоит именно в неразрывной связи субъекта с другими людьми.

Более приемлемым выглядит понимание этого образовательного результата как достигнутой учеником возможности формировать и адресовать собственный культурный запрос окружающему миру, адекватный ситуации своего развития, удовлетворять его во взаимодействии с другими людьми и оценивать достигаемые при этом результаты. Именно в этом аспекте, по нашему мнению, следует рассматривать процесс формирования образовательной самостоятельности на старшей ступени обучения, поскольку здесь у нас появляется возможность его изучения в единстве с порождающими его внутренними причинами, детерминируемыми социальной ситуацией развития самого старшеклассника.

Такой подход был, в частности, представлен в Концепции всероссийской системы оценки качества общего образования. В частности, характеризуя образовательную самостоятельность

старшеклассника в контексте ситуации его развития, ее авторы отмечают: «Какой основной запрос юноши? Это запрос на перспективу. А что такое юношеский запрос на перспективу? Это прежде всего запрос на управление своими ресурсами» [61, с. 41].

Такая формулировка запроса, на наш взгляд, уже сама по себе содержит указание на субъективно новые для старшеклассника виды его образовательной деятельности, с которыми непосредственно связаны новые содержательные характеристики его образовательной самостоятельности: проектирование перспективного индивидуального образовательного маршрута и формирование индивидуального образовательного пространства.

В наших прежних исследованиях [22] мы уже отмечали, что проектирование учеником индивидуального образовательного маршрута как вид деятельности, в котором на новом уровне реализуется его субъектность, начинается в подростковом возрасте (т.е. на ступени основного общего образования) и представляет собой достаточно свободную серию социальных проб в ходе выбора и освоения социокультурных образовательных практик. Необходимый для этого уровень образовательной самостоятельности должен обеспечить ученику возможности:

- занимать позицию субъекта собственного образовательного продвижения и реализовать ее в свободном выборе осваиваемых социокультурных практик;
- определять дальние и ближние цели продвижения по индивидуальному образовательному маршруту, мотивированного ценностями личностного самоопределения;
- осваивать субъективно новые культурные, проектно-преобразовательные средства и способы коммуникаций в индивидуальной и групповой деятельности, необходимые для устранения разрывов между целями освоения разных социокультурных практик и наличными возможностями их достижения;
- самостоятельно оценивать достигаемые образовательные результаты средствами самооценки и личностной рефлексии.

Отвечая на вопрос об особенностях процесса формирования образовательной самостоятельности старшеклассников, мы исходим из того, что на ступени основного общего образования (проще говоря – в подростковой школе) названные характеристики образовательной самостоятельности способны обеспечить учащимся становление их готовности спроектировать индивидуальный образовательный маршрут на старшей ступени обучения уже как целостно выстроенную образовательную программу. При этом предметом совершаемого выбора, по сути, является профиль обучения, отвечающий предварительным планам личностного и профессионального самоопределения.

Вполне очевидно, что эти характеристики образовательной самостоятельности, не утрачивая своей важности, не достаточны на старшей ступени обучения. Прежде всего потому, что различие между педагогическими системами основной и средней школы во много раз меньше различия между школой и тем открытым социокультурным образовательным пространством, куда предстоит попасть ученику по ее окончании. Несмотря на то что необходимость коренной перестройки ступени старшей школы в последнее время неоднократно отмечалась и учеными, и практиками, средняя школа по-прежнему во многом повторяет для ученика уже пройденный им путь в основной и даже в начальной школе. Продвижение же в открытом образовательном пространстве за пределами школы предполагает построение принципиально иного маршрута как проекта индивидуальной образовательной траектории в открытом информационном пространстве, у которого социокультурные практики как его проектные единицы интегрированы в действующие социальные институты. Поэтому одним из главных требований к образовательной самостоятельности старшеклассника становится его способность «просканировать» будущую образовательную траекторию и составить для себя целостное видение предстоящей деятельности, существенно отличающейся от привычной действительности.

Кроме того, в старшем школьном возрасте впервые достигается относительный паритет между ценностно-смысловой и операционально-технической сторонами деятельности субъекта, в то время как на предыдущем (подростковом) этапе личностного становления преобладала ценностно-смысловая сторона, в связи с чем реальные («взрослые») средства проектно-преобразовательной деятельности, в том числе интеллектуальные, были востребованы не в полной мере. На старшей же ступени обучения, где необходимо подготовиться к построению дальнейшего индивидуального образовательного маршрута уже в открытом социокультурном пространстве, необходимы реальные, «взрослые» средства решения задач своего образовательного продвижения. Так, например, в нашем исследовании, проведенном совместно с Л.В. Небиковой, были получены данные о том, что экспертные оценки проектно-исследовательской компетентности старшеклассников, выставляемые в ходе презентации защиты их творческих работ, у представителей внутришкольного экспертного сообщества и внешних экспертов из числа преподавателей вузов существенно разнятся. Оценки, выставляемые учителями и родителями учащихся, значительно выше оценок внешних экспертов. Это говорит о том, что школа, оценивая образовательные результаты старшеклассников, достигаемые ими в видах деятельности, требующих высокого уровня образовательной самостоятельности, предъявляет заниженные требования к качеству этих работ, в то время как требования внешних экспертов значительно выше, поскольку опираются на представления о качестве исследовательских и других проектов, принятых в «настоящей» профессиональной среде [23].

Вторым новым для ученика видом деятельности, в котором реализуется его образовательная самостоятельность, как было сказано, выступает формирование индивидуального образовательного пространства, под которым в современных исследованиях понимается «форма освоения учащимся ресурсов образова-

тельной среды, которая представляет собой совокупность отраженных в его сознании важных и значимых событий образовательной деятельности, осознанных образовательных интересов, видов деятельности, реализуемых в индивидуальной образовательной программе и конкретизированных в индивидуальных образовательных маршрутах, направленных на достижение образовательных задач» [41, с. 7]. Как нетрудно заметить, «индивидуальность» образовательного пространства в данном контексте означает выстраивание связей между учеником и внешними образовательными ресурсами, исходя из его индивидуальных образовательных потребностей, целей и планов, связанных с личностным и профессиональным самоопределением. Другими словами, внешняя образовательная среда становится для старшеклассника пространством выбора именно тех ресурсов, которые в максимальной степени отвечают ситуации его развития и задачам социализации. Именно становящаяся возможность такого выбора выступает содержательной характеристикой нового уровня субъектности, реализуемой учеником на старшей ступени обучения.

В отличие от свободного выбора социальных проб, осуществленных на предшествующем этапе обучения в модельном виде, выбор старшеклассника характеризуется высоким уровнем личной ответственности, поскольку в ходе освоения разнообразных социокультурных практик ученик презентует себя внешней социальной среде в качестве реального претендента на занятие определенной социальной (в том числе и профессиональной) ниши. Индивидуальное образовательное пространство старшеклассника в этой связи обладает тенденцией к выходу за пределы образовательной ситуации, заданной школьной образовательной программой и потому может быть «соткано» из множества внешних социальных контактов, осуществляемых в самых разных форматах взаимодействия.

Таким образом, образовательная самостоятельность современного старшеклассника, реализуемая им в деятельности по

проектированию индивидуальной образовательной траектории и формированию индивидуального образовательного пространства, включает в себя:

- готовность ставить цели и определять перспективы своего дальнейшего образовательного продвижения на последующей ступени непрерывного образования по окончании школы;

- овладение новыми средствами образовательной деятельности, которые могут быть эффективно использованы в открытом социокультурном образовательном и информационном пространстве при продвижении по индивидуальной образовательной траектории;

- способность определять и осваивать личностно значимые образовательные ресурсы, отвечающие целям и перспективам личностного и профессионального самоопределения;

- готовность к осуществлению широкого спектра продуктивных коммуникаций и внешних социальных связей в процессе достижения поставленных целей и решения творческих задач;

- готовность ответственно презентовать себя и результаты своей деятельности внешнему социальному окружению.

1.4. Анализ формирования образовательной самостоятельности старшеклассников в современной массовой школе

Анализ состояния современной практики образования показывает, что задача формирования образовательной самостоятельности старшеклассников именно как их готовности к осознанному построению индивидуальной образовательной траектории на последующих этапах непрерывного образования относится к числу нерешенных. Продемонстрируем это на примере такого ее аспекта, как культура самостоятельного обращения к различным источникам информации.

Цель проведенного нами исследования состояла в выявлении основных источников информации, используемых современными старшеклассниками, с одной стороны, в процессе обучения в школе, с другой стороны, для решения задач, возникающих в их жизненном поле в связи с процессами социализации, личностного и профессионального самоопределения. Кроме того, нас интересовали особенности понимания феномена образовательной самостоятельности учащихся учителями общеобразовательных школ и гимназий, перед которыми в настоящее время ставится задача эффективного внедрения ФГОС среднего образования.

В этом контексте нас также интересовали изменения, произошедшие в течение последних двадцати лет в ориентациях старшеклассников на те или иные значимые источники информации. В качестве «точки отсчета» мы использовали данные исследований, проведенных в период 1989 – 1999 гг., на которые ссылается В.В. Гузеев [18]. В этих исследованиях методом опроса были проранжированы по степени значимости различные источники информации, востребованные подростками. Сразу же отметим, что анализируемые информационные источники не были разделены по сферам их применения непосредственно в учебном процессе школы и за его границами. Это, на наш взгляд, в некоторой степени обедняет полученные данные и не позволяет выявить важное для понимания роли образовательной самостоятельности современного старшеклассника соотношение используемых им средств решения «учебных» и «жизненных» задач.

Восполняя этот пробел, мы разработали анкету, в которой учащимся 8-х и 10-х классов было предложено проранжировать те же самые информационные источники дважды: вначале по их значимости для «успешной учебы в школе», а затем для решения «наиболее важных задач при выборе дальнейшего жизненного пути». При этом с учетом реалий современности мы внесли в перечень еще два источника информации, а именно Интернет, которого не было в прошлых исследованиях, на которые ссылается

В.В. Гузеев, и «дополнительная учебная литература». Объясняется это тем, что в конце прошлого столетия, как признает это сам автор, Интернет представлял собой «новое и пока мало познанное социальное и образовательное явление» [18, с. 81]. Вполне очевидно, что в настоящее время ситуация изменилась очень существенно, и не включать Интернет в список значимых источников информации невозможно. При этом мы объединили позиции «газеты» и «журналы», чтобы сохранить более компактное количество рангов для удобства сравнения данных.

Была также разработана анкета для учителей, в которой им предлагалось проранжировать по степени значимости различные «слагаемые» образовательной самостоятельности, среди которых одна часть позиций характеризовали ее в границах ситуации, задаваемой учителем, другая часть – с точки зрения способности к самообразованию в открытом информационном пространстве. Кроме того, некоторые позиции могли интерпретироваться в первом либо во втором смысле в зависимости от контекста. Тем самым мы косвенно выявляли характеристики применяемой ими технологии, которая, как отмечает И.А. Колесникова, «имеет определенную стратегическую направленность и логику действий» [28, с. 162]. Так, в первом случае стратегическая направленность технологии состоит в формировании «исполнительской» самостоятельности, которая не позволяет ученику выйти за пределы заданной учителем ситуации. Во втором случае стратегия учителя ориентирована на развитие субъектности ученика до уровня, при котором выбор и прохождение индивидуального образовательного маршрута становится для него его собственной задачей, решаемой в контексте личностного и профессионального самоопределения [22].

В проведенном исследовании приняло участие 358 учащихся (из которых 77 не смогли справиться с заданием анкеты, что косвенно свидетельствует об уровне их образовательной самостоятельности) и 81 педагог из 4-х общеобразовательных школ и

2-х гимназий Краснодарского края. Таким образом, были получены и проанализированы ответы 152 учащихся 8-х и 129 учащихся 10-х классов. Это позволило нам выявить изменения, характеризующие развитие образовательной самостоятельности учащихся при переходе на старшую ступень обучения.

Были получены следующие результаты.

В табл. 1 представлены данные о предпочитаемых источниках информации современными учащимися 8-х и 10-х классов в сравнении с аналогичными данными исследований 80-х – 90-х годов, на которые ссылается в своей работе В.В. Гузев [18].

Таблица 1

Распределение источников информации по степени значимости для восьми- и десятиклассников

Источники информации	Ранг по степени важности для:				Данные аналогичных исследований 80-х – 90-х годов
	успешной учебы в школе		решения важных задач при выборе дальнейшего жизненного пути		
	8-е кл.	10-е кл.	8-е кл.	10-е кл.	
Книги	III	III	III	IV	I – IV
Газеты и журналы	VIII	IX	IX	IX	II – III
Родители	IV	V	I	I	V – VII
Интернет	V	IV	II	II	Нет данных
Телевидение	IX	VIII	VII	VI	I – III
Учителя	I	I	V	V	VIII
Учебники	II	II	VI	VIII	IV – VI
Радио	X	X	X	X	IX
Специальная дополнительная литература	VI	VI	VIII	VII	Нет данных
Друзья	VII	VIII	IV	III	VI – VIII

Эти данные свидетельствуют о том, что учебная деятельность современных восьми- и десятиклассников с точки зрения используемых ими информационных источников практически не отличается и характеризуется весьма низким уровнем образовательной самостоятельности, которая, по всей видимости, реализуется исключительно в рамках задаваемой учителями учебной ситуации. И в первом и во втором случае наблюдается абсолютно однозначная картина: главным источником информации является учитель, далее следуют учебники, на третьем месте – книги. Интернет, который в современном мире является самым масштабным источником информации, в миллионы раз превосходящим информационные ресурсы любого учителя и учебника, занимает по своей значимости для учебной деятельности, соответственно, четвертое и пятое место, уравниваясь, таким образом, с позицией, занимаемой родителями. Мало востребована специальная дополнительная литература (шестое место в рейтинге). Совсем уже второстепенное место занимают друзья (седьмое и восьмое соответственно), что практически исключает значимость учебного сотрудничества. Практически не востребованы в учебных целях средства массовой информации.

В то же время значимость указанных источников информации становится существенно иной, когда речь заходит о решении «жизненных» задач. Первое место и у восьми- и у десятиклассников уверенно занимают родители, на втором месте уверенно расположился Интернет, на третьем – четвертом месте находятся друзья и книги. Столь же согласованно у обеих выборок на пятом месте (то есть в самой середине рейтинга) располагаются учителя. Далее возникают некоторые различия. Так, на шестом месте у восьмиклассников находятся учебники, которым десятиклассники «выделили» лишь восьмое место из десяти. У десятиклассников же на шестом месте расположилось телевидение, которое для восьмиклассников значимо чуть в меньшей степени (седьмое ме-

сто). Столь же близки оценки «незначимости» дополнительной литературы, газет, журналов и радио.

Сравнивая эти данные с результатами опросов 80-х – 90-х годов прошлого века, можно отметить, что в сознании современных подростков и старшеклассников произошли некоторые изменения. Так, телевидение, стабильно занимавшее первое место в рейтинге по опросам 1992 и 1999 гг. сегодня значительно утратило свою значимость как источник жизненно важной (6–7 места) и учебной (8–9 места) информации, не являясь, таким образом, первостепенным фактором социализации подростков и старшеклассников. Зато произошла определенная гармонизация отношений между «отцами и детьми», поскольку родители как значимый источник информации в этом рейтинге за прошедшие годы поднялись с седьмого (1992 г.) и пятого (1999 г.) до первого места. (Относительно учебной деятельности эта тенденция не столь очевидна.) Вторым по степени важности «конкурентом» телевидения стал Интернет.

Относительно сгладилась проблема чтения учащимися книг. Если в период с 1989 по 1999 гг. книги как значимый источник информации спустился с первого места на четвертое, то к настоящему времени наметилась тенденция укрепления их позиции.

Следует также отметить укрепление позиции друзей как источников информации. Если в 1999 г. они занимали в рейтинге предпоследнее место, то в настоящее время их значимость для решения жизненно важных задач существенно возросла, как для восьми- (четвертое место), так и для десятиклассников (третье место). Это может говорить о том, что в подростково-юношеской среде в настоящее время происходит определенная консолидация, что, однако, не распространяется на сферу проблем, связанных с обучением в школе. В то же время существенно утратили свои позиции как значимые источники информации газеты и журналы, переместившиеся со второго-третьего на восьмое-девятое места.

Единственным стабильным «аутсайдером» в этом рейтинге на протяжении последних пятнадцати лет является радио.

Полученные данные позволили нам сделать два предположения. Первое состоит в том, что в процессе решения учебных и жизненных задач и подростки и старшеклассники пользуются разными по степени важности источниками информации, что свидетельствует о несокращающемся разрыве между школьной учебной и реальной жизнью. Согласно второму предположению, переход на старшую ступень обучения практически ничего не изменяет в плане ориентации учащихся на различные информационные источники, что, в свою очередь, говорит о том, что практически ничего не изменяется в характере их учебной деятельности и социальном поведении.

Оба предположения полностью подтвердились при проведении статистического анализа полученных данных, для чего мы использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Так, установлено, что связь между распределением значимых источников информации для учебной деятельности в школе и для решения жизненно важных задач статистически недостоверна и для подростков ($r_s = 0,588$) и для старшеклассников ($r_s = 0,43$) при пороговом значении 0,64 на уровне значимости $p \geq 0,05$. В то же время выявлена сильная корреляция между распределениями источников значимой информации у восьми- и десятиклассников, как для учебы в школе ($r_s = 0,976$ при $p \leq 0,01$), так и для решения жизненных задач ($r_s = 0,952$ на том же уровне значимости).

В табл. 1.2 представлены данные опроса учителей, которые, как было сказано, распределяли по степени важности предложенные характеристики феномена образовательной самостоятельности старшеклассников.

Полученные данные позволяют сформировать следующий образ самостоятельного ученика в сознании педагогов. Прежде всего он (ученик) умеет ставить учебные цели и планировать ра-

боту по их достижению. Далее он должен продуктивно мыслить и самостоятельно решать учебные задачи. На пятом месте по степени значимости находится способность добывать необходимую информацию из разных источников. К числу мало значимых характеристик образовательной самостоятельности отнесены способность использовать дополнительную литературу для решения поставленной учебной задачи (седьмое место) и способность оценивать собственные образовательные результаты (девятое место), а также способность самостоятельно выполнять проверочные тесты (десятое место).

Таблица 2

Распределение значимых для учителей характеристик образовательной самостоятельности учащихся

Характеристика	Ранг по степени важности
Способность ставить и достигать собственные учебные цели	I
Способность планировать свою учебную работу	II
Способность к продуктивному мышлению	III
Способность самостоятельно решать учебные задачи	IV
Способность добывать необходимую информацию, используя для этого разные источники	V
Способность самостоятельно контролировать правильность выполнения своих учебных действий в соответствии с указаниями учителя	VI
Способность использовать дополнительную литературу для решения поставленной учебной задачи	VII
Способность самостоятельно работать с учебником по заданию, данному учителем	VIII
Способность оценивать собственные образовательные результаты	IX
Способность самостоятельно выполнять проверочные тесты	X

Далее мы переходим к интерпретации полученных результатов.

Судя по полученным данным, старшая ступень обучения современной российской школы по характеру учебной деятельности учащихся практически не отличается от основной ступени и по-прежнему носит преимущественно репродуктивный характер. Образовательная самостоятельность старшеклассников состоит преимущественно в том, что они воспринимают информацию, передаваемую учителем, при этом имеют возможность задавать вопросы на прояснение и уточнение полученной информации. Кроме того, они могут самостоятельно работать с учебниками и выполнять предлагаемые задания. Для пополнения информации, полученной от учителей и из учебников, старшеклассники довольно охотно читают книги, однако избегают специальной дополнительной литературы, где учебная информация предьявляется не в традиционном ключе школьного учебника. Оперативную информацию, необходимую для выполнения учебных заданий, старшеклассники получают из Интернета, однако этот ресурс используется не систематично.

Несмотря на различия предпочитаемых старшеклассниками источников информации для «учебы» и для «жизни», характер их самостоятельности в решении жизненно важных задач также мало отличается от самостоятельности подростков. И те, и другие, в первую очередь ориентированы на опыт родителей, который они готовы воспроизводить в собственной жизненной ситуации. Но, если для подростков это обстоятельство вполне закономерно, то в ситуации личностного и профессионального самоопределения старшеклассника первостепенность родителей как источника информации может трактоваться неоднозначно.

В то же время и подростки и старшеклассники в качестве важного источника информации востребуют Интернет, что свидетельствует о существенном расширении их жизненного пространства. По этим данным можно косвенно судить о том,

что формирование образовательной самостоятельности современных старшеклассников осуществляется по иной траектории, нежели становление их «жизненной» самостоятельности, причем образовательная среда школы в значительно меньшей степени способствует этому процессу, нежели реальное социальное окружение.

Вполне вероятным выглядит и предположение о том, что проводимые на протяжении последних двух десятилетий реформы системы российского образования в большей степени способствовали сохранению репродуктивного и несамостоятельного характера учебной деятельности старшеклассников, нежели ее выходу в открытое информационное пространство. В то же время влияние этих реформ на характер жизненного самоопределения старшеклассников, скорее, имеет противоположный вектор, поскольку чисто «школьные» источники информации по-прежнему не являются в этом случае значимыми. В этой связи несколько проблематизируются распространившиеся в последнее время представления о возможностях влиять на ситуацию самоопределения современных старшеклассников, например, путем введения единых учебников.

Еще одно важное замечание состоит в том, что охарактеризованная ситуация, на первый взгляд, плохо согласуется позицией учителей относительно сущности феномена образовательной самостоятельности. Как было сказано, в представлениях учителей образовательная самостоятельность учащихся начинается со способности ставить цели своей учебной деятельности и планировать процесс их достижения. С точки зрения проявлений субъектности ученика это выглядит вполне закономерно. Однако обращает на себя внимание то, что такие характеристики образовательной самостоятельности, как продуктивное мышление, способность работать с внешними источниками информации, использовать дополнительную литературу в логике опрошенных учителей обладают меньшей степенью значимости, чем целепо-

лагание и планирование. Характерно, что способность к самостоятельной оценке своих образовательных результатов вообще занимает предпоследнюю позицию, уступая по значимости способности самостоятельно решать учебные задачи и контролировать правильность выполнения своих учебных действий в соответствии с указаниями учителя.

Очевидно, что расстановка этих акцентов в большей степени отвечает представлениям об образовательной самостоятельности, реализуемой лишь в пределах учебной ситуации, задаваемой извне, то есть учителем и единой программой. В этом случае действует вполне традиционная логика, в которой цель учебной деятельности ставится учителем, а ученики должны эту цель «понять и принять как свою собственную», что и воспринимается педагогами как их осознанное целеполагание. Если же перейти в логику идей развивающего обучения, где цель учебной деятельности определяется учеником на разрыве «знаемого» и «незнаемого» [19], становится очевидным, что решение этой задачи возможно лишь средствами продуктивного мышления, которое в данном случае не должно быть вторичным по степени важности. Кроме того, определение цели самим учеником в этой логике подразумевает первостепенную важность его способности самостоятельно оценивать результаты, в противном случае цель носит исключительно формальный характер.

В целом, можно заключить, что представления опрошенных учителей об образовательной самостоятельности учащихся в большей степени воспроизводят традиционную дидактическую систему начальной школы, где учащиеся принимают цели учителя, полностью зависят от его оценки достигнутого результата и не испытывают потребности в использовании дополнительных информационных ресурсов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что ситуация становления образовательной самостоятельности современных старшеклассников, рассмотренная нами в «призме» предпочита-

емых ими информационных источников, не характеризуется достижением учащимися нового уровня их субъектности при переходе на старшую ступень обучения. Можно утверждать, что характер используемых источников информации не позволяет старшеклассником самостоятельно выстраивать и осуществлять индивидуальную образовательную траекторию в открытом информационном пространстве, а, напротив, способствует их зависимости от единой для всех образовательной программы, построенной без учета их индивидуальных интересов, жизненных планов, перспектив, в более широком контексте – вне ситуации их личностного и профессионального самоопределения. Представления учителей также соответствуют традиционным взглядам на образовательную самостоятельность учащихся как на их способность планировать свою учебную работу в соответствии с требованиями единой образовательной программы. Это обстоятельство в еще большей степени придает охарактеризованной ситуации самостоятельности старшеклассников устойчивость. В то же время при решении жизненно важных задач старшеклассники ориентируются на другие источники информации, что усиливает разрыв между школой и жизнью.

Разумеется, сказанное в большей степени носит характер предположений, сделанных на основе анализа эмпирических фактов лишь с одной, хотя и важной точки зрения. Дальнейшие исследования в этой связи должны затрагивать широкий круг вопросов, среди которых большое значение могут иметь данные о педагогических условиях, обеспечивающих достижение учащимися качественно нового уровня образовательной самостоятельности на старшей ступени обучения, а также о путях формирования профессиональной позиции учителя, ориентированной на построение старшеклассниками индивидуальной образовательной траектории в открытом информационном пространстве.

В этих целях нами был изучен опыт педагогических коллективов и отдельных педагогов, представленный на сайтах образо-

вательных организаций из разных российских регионов, в материалах обобщения педагогического опыта, методических рекомендациях и авторских публикациях педагогов-практиков. Мы также изучили высказывания авторитетных экспертов в сфере образования, представленные в сетевых профессиональных педагогических сообществах. Кроме того, мы опирались на собственный опыт работы с педагогическими коллективами образовательных организаций Краснодарского края, полученный в ходе научно-методического сопровождения их инновационной деятельности. Предпринятый анализ позволил получить следующие данные.

Как педагогическая задача формирование образовательной самостоятельности воспринимается педагогами неоднозначно, в результате чего существенно разнятся и способы ее решения. Нередко образовательная самостоятельность понимается лишь как способность учеников выполнять задания учителя и осуществлять отдельные учебные действия без непосредственного контроля с его стороны. Такая позиция хорошо иллюстрируется, например, следующим высказыванием: «самостоятельность учащихся не должна вступать в противоречие с руководящей ролью учителя: слишком большая уверенность учащихся в своих возможностях скажется на педагогическом процессе. Только сочетание самостоятельности учащихся в разумных пределах с контролем учителя может дать хорошие результаты» [50]. Вполне естественно, что педагог, проявляющий такое понимание образовательной самостоятельности, в принципе не ставит перед собой задачи ее формирования, а использует уже имеющийся у учеников уровень ее развития. Там же, где этого уровня оказывается недостаточно, в силу вступает привычный контроль.

Из более конструктивных практик формирования образовательной самостоятельности, представленных сегодня в российских школах, мы, в первую очередь, выделяем те, которые базируются на убеждении: образовательной самостоятельности мож-

но научить. При этом широко распространено мнение, что научить можно традиционными дидактическими средствами в рамках традиционных же моделей обучения. Для этого у ученика прежде всего необходимо сформировать четкие алгоритмы каждого учебного действия. Предполагается, что владение этими алгоритмами обеспечивает ученику высокий уровень образовательной самостоятельности. Весьма характерно, что при этом сущность образовательной самостоятельности педагогу по-прежнему видится в том, что самостоятельная работа выполняется учеником без непосредственного участия учителя, но по его заданию и под его управлением и контролем. Наиболее эффективными приемами организации самостоятельной работы учеников, в ходе которой формируется их образовательная самостоятельность, являются: выполнение заданий по образцу; по инструкции и алгоритму; по готовым схемам, чертежам и графикам; с указаниями к решению. Наибольшим же потенциалом для решения этой задачи обладают творческие самостоятельные работы, включающие возможность решения задач несколькими способами, составление задач и примеров самими учащимися и т.п. наиболее важны из всех видов самостоятельных работ [45]. Отметим, что и в этом случае «самостоятельный» ученик по-прежнему остается ведомым учителем в главном: в выборе целей, средств и способов организации собственной деятельности, в рамках которых ему предоставляются отдельные ее фрагменты для самостоятельного осуществления.

Идя таким путем, педагоги, как правило, используют лишь наиболее общие, неконкретные ориентиры в организации самостоятельной работы учеников, такие как: «самостоятельная работа должна иметь целенаправленный характер; быть действительно самостоятельной работой и побуждать ученика при ее выполнении работать напряженно; на первых порах у учащихся нужно сформировать простейшие навыки самостоятельной работы» и т.д.

Более содержательным выглядит представление о том, то «для самостоятельной работы в большинстве случаев нужно предлагать такие задания, выполнение которых не допускает действия по готовым рецептам и шаблону» [10]. Такой подход, на первый взгляд, действительно может характеризоваться опорой на самостоятельность учащихся, поскольку в данной ситуации у них объективно нет возможности воспроизводить уже имеющийся опыт, и это должно побуждать их к поиску оригинального, самостоятельного решения. Однако на практике педагоги сталкиваются с тем, что, попав в ситуацию, где деятельность по шаблону не приводит к желаемому результату, ученики очень часто отказываются от попыток самостоятельно найти выход, ожидая помощи со стороны учителя. И это вполне закономерно, поскольку для преодоления «разрывов» между новыми целями и наличными возможностями ее достижения необходимы особые средства познавательной деятельности, не представленные в традиционной дидактике.

Определенный импульс развитию технологий формирования образовательной самостоятельности старшеклассников дали новые Федеральные государственные образовательные стандарты, в которых требования к образовательным результатам учащихся связаны с формированием у них определенных компетентностей. В роли одной из главных компетентностей выступает именно образовательная самостоятельность.

Характерно, что новые возможности развития образовательной самостоятельности учащихся, заложенные в этих стандартах, были осмыслены, в первую очередь, представителями инновационного образовательного сообщества России. В частности, как отмечает Е. Рачевский, эти стандарты ориентированы не на трансляцию ребенку готовой информации, а на то, чтобы научить его самостоятельно эту информацию доставать и создавать на ее основе новую [10]. В более широком контексте самостоятельность должна обеспечивать ученику его способность са-

мостоятельно ставить и решать проблемные задачи, возникающие не только при освоении учебного материала, но и в жизненном поле его личностного самоопределения. Такая постановка задачи выводит нас за рамки прежних представлений о роли самостоятельности в учебной деятельности ребенка. В этой связи школы, избирающие инновационный путь развития, формирование образовательной самостоятельности учащихся воспринимают как актуальное направление педагогического поиска.

В ряде случаев деятельность педагогов-практиков опирается на результаты современных научных исследований, либо осуществляется под научным руководством, в ходе которого реализуются определенные авторские модели формирования образовательной самостоятельности учащихся.

Однако стратегии решения этой задачи на практике, как и особенности интерпретации самого феномена образовательной (познавательной) самостоятельности в ряде случаев различаются. В одном случае, авторы полагают, что средством формирования познавательной самостоятельности старшеклассника служит процесс усвоения ими системы основных дидактических единиц учебного предмета, которые отражают мультикультурное своеобразие современного общества, опыт различных социальных групп и индивидуальный опыт учащихся [44]. Другими словами, формирование образовательной самостоятельности осуществляется через учебные предметы путем наполнения их «практико-ориентированным содержанием». В другом варианте решение этой задачи связывается со становлением новых видов деятельности старшеклассников, в первую очередь, исследовательской и проектной. Образовательная самостоятельность в этом случае понимается педагогами как результат освоения старшеклассниками методологии научного познания на личностно значимом уровне [57, с. 21]. Эти новые виды деятельности организуются, как правило, либо во внеурочных формах, либо в виде исследовательских практикумов непосредственно на уроках. Нетрудно за-

метить, что в данном случае авторы до некоторой степени абсолютизируют научный способ познания действительности, полагая, что именно научная методология помогает современному человеку решать проблемы, возникновение которых связано с изменениями окружающего мира.

Есть множество оснований утверждать, что развитие новых видов образовательной деятельности старшеклассников – одна из наиболее эффективных стратегий формирования их образовательной самостоятельности. В то же время ситуация массовой практики образования характеризуется явной недостаточностью ресурсов для полноценного развития этого направления ее развития. Прежде всего это касается программно-методической обеспеченности развития данных видов деятельности учащихся. По мнению известных экспертов в сфере образования А. Юшкова и М. Эпштейна, «в учебных пособиях для основной школы критически мало деятельностно организованных учебных ситуаций, в которых учащиеся исследовательски (и самостоятельно!) открывали бы новое знание еще до того, как оно будет предъявлено педагогом. Практически нет и деятельностно организованного материала о том, как это знание, уже в качестве средства, используется на практике» [63].

Аналогичное суждение высказывают А. Азбель и Л. Илюшин: «Лишь менее трети изданий нацелено на развитие исследовательской деятельности в основной и средней школе, но они, как правило, либо имеют узкопредметную направленность, либо содержат, строго говоря, второстепенную информацию» [2].

Нетрудно заметить, что в основе всех охарактеризованных моделей формирования образовательной самостоятельности, реализуемых сегодня в практике российского образования, лежит в той или иной степени модернизированный дидактический подход, согласно которому данное качество (способность, компетентность) является результатом специально организованного обучения. На этом фоне особо выделяется мало распространен-

ная стратегия формирования образовательной самостоятельности через организацию особой системы коммуникаций учащихся и учителей, в том числе, с использованием возможностей интерактивной информационной среды. Акцент здесь делается на разнообразии видов деятельности и коммуникаций, которые учащиеся реализуют в процессе совместного решения особого вида проектных задач, «вплетенных» в общий смысловой контекст жизни школьного сообщества. Основу такого подхода составляют представления об ученике как о субъекте построения индивидуальной образовательной траектории, которая проходит через разнообразные культурные образовательные практики, социальные и профессиональные пробы. Освоение этих практик носит выраженный интерактивный, поисковый и практико-ориентированный характер с использованием разнообразных деятельностных технологий (включая информационные). Образовательная самостоятельность в этом случае формируется не в обычной логике постановки педагогической задачи, а в контексте поддержки и развития личностных проявлений ребенка во взаимодействии с педагогами и сверстниками. Иными словами, она формируется «естественным путем» в процессе решения творческих задач в специально организуемых ситуациях, требующих индивидуального вклада каждого ученика в достижение общего результата.

Следует признать, что этот подход не является массовым для российской системы образования, поскольку он во многом связан с авторскими образовательными проектами, такими как, например, «Школа антропоники» и технология «НООГЕН» М. Миркес, «Социально активная школа» (Х. Гулиев и др.), Открытый институт «Развивающее образование» (А.Б. Воронцов), сеть школ «Эврика – развитие», и т.д. (Крайне уместно упомянуть в этой связи харьковскую гимназию «ОЧАГ» (С. Курганов), однако этот опыт формально является зарубежным, хотя и вырос из отечественной концепции «Школы диалога культур»). В то же

время в современном инновационном образовании формируются новые механизмы распространения данной педагогической стратегии, основанные на развитии образовательных сетей.

Подводя итог сказанному, отметим, что в современной массовой практике российского образования развитие образовательной самостоятельности старшеклассников относится к сфере актуальных, но не решенных задач, связанных, в частности, с переходам на новые ФГОС общего образования. По-прежнему доминирует дидактический подход, основанный на убеждении о том, что развитие образовательной самостоятельности учащихся связано исключительно с накоплением алгоритмов решения учебных задач, освоением готовых схем и образцов деятельности.

В то же время ситуация характеризуется развитием практики организации исследовательской и проектной деятельности учащихся как альтернативы традиционной «школе учебы», где образовательная самостоятельность становится необходимым условием ее эффективности. Существенным препятствием здесь выступает недостаточный уровень методической обеспеченности данных видов деятельности, что зачастую приводит к подмене их подлинного содержания копированием внешних форм и закреплением новых шаблонов мышления вместо способности ученика выходить в сферы непознанного, создавать свои собственные продукты мыследеятельности.

Собственно же понимание образовательной самостоятельности как готовности старшеклассника строить свою индивидуальную образовательную траекторию на осваиваемой и последующих ступенях непрерывного образования представлено в современной практике лишь в виде отдельных авторских моделей педагогических систем. В этой связи можно утверждать, что современной российской школе необходимы новые, научно обоснованные средства формирования образовательной самостоятельности старшеклассников, что и определяет актуальность данного направления научных исследований.

2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

2.1. Педагогические условия формирования образовательной самостоятельности учащихся в старших классах средней общеобразовательной школы

Необходимость обоснования педагогических условий формирования образовательной самостоятельности старшеклассников, как было сказано, возникает в связи с необходимостью развития субъективно новых видов деятельности учащихся, освоение которых открывает им новые возможности выстраивания индивидуальной образовательной траектории на последующих этапах непрерывного образования. В свою очередь это означает становление новых механизмов формирования образовательной самостоятельности учащихся в педагогической системе старшей школы. Совершенно очевидно, что таковым механизмом в принципе не может стать традиционное обучение, осуществляемое по линии трансляции готовых знаний. Требуемые механизмы связаны с формированием педагогических условий, в которых развиваются охарактеризованные выше новые виды образовательной деятельности самих учащихся. В концепции нашего исследования роль таких механизмов выполняют: 1) проектирование индивидуальных образовательных результатов старшеклассников как прогнозируемых средств дальнейшего продвижения по индивидуальному образовательному маршруту; 2) проектирование ситуаций со-бытийного общения старшеклассников со значимыми представителями внешней социальной среды, осуществляющими функции экспертного оценивания презентуемых образовательных результатов; 3) проектирование ситуаций личностной рефлексии старшеклассников как субъектов прохождения индивидуального образовательного маршрута.

Первый механизм (проектирование индивидуальных образовательных результатов) представляет собой особую форму сотрудничества старшеклассника и педагога-тьютора, при которой ими совместно обсуждаются исходная ситуация продвижения ученика по индивидуальному образовательному маршруту, выявляются разрывы между поставленными целями и освоенными к настоящему времени средствами их достижения, ставятся задачи на освоение недостающих средств, планируются конкретные действия по их решению, а также определяются сроки реализации намеченных планов и формы предъявления достигнутых таким путем индивидуальных образовательных результатов. Необходимые для запуска данного механизма педагогические условия должны обеспечить ученикам возможность самостоятельного выбора приоритетных индивидуальных образовательных результатов, отвечающих ситуации прохождения индивидуального образовательного маршрута, а также принятия ответственного решения о своей готовности / неготовности предъявить достигнутые результаты в формате творческого отчета.

Второй механизм (проектирование ситуаций со-бытийного общения старшеклассников со значимыми представителями внешней социальной среды) предполагает включение старшеклассника в широкий спектр внешних социальных взаимодействий, в ходе которых он может получать обратную связь от разных представителей социума (включая профессиональные сообщества) в форме консультаций, делового общения и экспертных оценок достигаемых индивидуальных образовательных результатов. Запуск данного механизма связан с педагогическими условиями, обеспечивающими событийный формат этих взаимодействий, в котором представитель внешней социальной среды может быть «допущен» учеником в индивидуальное образовательное пространство старшеклассника как значимый «Другой», а сам ученик обретает психологическую и деятельностную готовность к самопрезентации и самооценке.

И, наконец, третий механизм (проектирование ситуаций личностной рефлексии старшеклассников) состоит в инициировании процессов рефлексии старшеклассником своего продвижения по индивидуальному образовательному маршруту как целостного процесса и как деятельности, мотивированной ценностями личностного и профессионального самоопределения. Средствами такой рефлексии старшеклассник осознает себя как субъекта жизни, для которого образование выступает главным культурным средством достижения личностно значимых целей. Педагогические условия, необходимые для запуска этого механизма, призваны мотивировать стремление и готовность учащихся выходить за рамки наличной ситуации и осмыслять ее в контексте продвижения к поставленным целям личностного и профессионального самоопределения.

Именно в этой связи возникает рассматриваемая проблема обоснования педагогических условий, необходимых для того, чтобы названные механизмы действительно имели своим результатом достижений учащимися качественно нового уровня образовательной самостоятельности.

Решая эту проблему, мы исходим из представлений об образовательной самостоятельности старшеклассников как интегративном образовательном результате, включающем в себя: 1) ценностно детерминированные мотивы образовательной деятельности учащихся на последующих ступенях непрерывного образования, приводящей их к максимуму творческой самореализации, социальному признанию и обретению личностного достоинства в предстоящих видах социально ориентированной деятельности (мотивационно-целевой компонент); 2) специальные способности: выбирать профиль/направленность дальнейшего образования; ставить дальние и ближние цели продвижения по индивидуальной образовательной траектории; использовать разнообразные информационные и образовательные ресурсы; осуществлять продуктивные коммуникации со специалистами в

процессе консультирования; апробировать индивидуальные образовательные результаты в форматах различных образовательных событий; оценивать достигнутые образовательные результаты и корректировать на этой основе дальнейший образовательный маршрут; адекватно оценивать эффективность своего продвижения по индивидуальной образовательной траектории на основе личностной рефлексии (содержательный компонент); 3) регулятивные способности, связанные с планированием и самоконтролем осуществляемой деятельности в процессе реализации индивидуальной образовательной траектории (процессуальный компонент).

Непосредственное выделение педагогических условий формирования названных компонентов осуществляется нами путем их соотнесения с функциональными компонентами педагогической системы (по Н.В. Кузьминой – А.А. Остапенко [36]). Перечисленные компоненты образовательной самостоятельности в этом случае характеризуют целевой компонент педагогической системы. Однако само по себе их принятие в качестве цели образовательного процесса на старшей ступени обучения еще не приводит к переориентации всей системы. Для этого необходимо рассматривать ее целевой компонент в единстве с оценочным, то есть внести в педагогическую систему инновационные средства и формы оценки образовательной самостоятельности как системного результата. Поэтому в качестве первого педагогического условия мы выделяем интеграцию оценки образовательной самостоятельности старшеклассников как вида совместной деятельности педагогов и учащихся в учебно-воспитательный процесс школы на старшей ступени обучения. Операционально это означает включение методов и процедур оценки уровня сформированности образовательной самостоятельности учащихся в основную образовательную программу ступени среднего общего образования. Суть данного условия состоит в том, что оценка образовательной самостоятельности должна стать для участников обра-

зовательного процесса новым институтом – совместной договоренностью, легитимным сводом норм, правил и процедур, в основе которого лежит ценностная ориентация на самостоятельность как главное условие самореализации ученика на последующих этапах образования и социализации, обретения им социальной успешности и личностного достоинства.

Второе педагогическое условие связано с пониманием учащегося как субъекта построения индивидуальной образовательной траектории, связывающей школьный и послешкольный этапы непрерывного образования. При этом образовательная самостоятельность выступает для ученика, как показано в исследовании Т.В. Романовой, его ценностной ориентацией на образовательную деятельность [48]. Проектирование индивидуальной образовательной траектории становится для субъекта системообразующим видом его образовательной деятельности. В этой связи соответствующее педагогическое условие формулируется нами как педагогически организованная субъектная включенность учащихся в проектирование индивидуальной образовательной траектории, ценностно ориентированной на дальнейшее непрерывное образование. В организационном плане это может означать формирование и нормативное регулирование на школьном уровне практики проектирования, экспертизы и утверждения индивидуальных образовательных программ учащихся как совместной деятельности самих учеников, их родителей, педагогов и администрации школы.

Третье вводимое нами педагогическое условие связано с особенностями профессиональной позиции педагога, взаимодействующего с учеником – субъектом построения индивидуальной образовательной траектории. Как было сказано, образовательная самостоятельность в нашей концепции не сводится к независимости от внешних обстоятельств, а предполагает включенность старшеклассника в различные взаимодействия с другими людьми. Учителя в этом случае также попадают в разряд «других лю-

дей», взаимодействие с которыми детерминированы целями продвижения по индивидуальной образовательной траектории. Особо важно, что эти «другие» также занимают субъектную позицию, не становясь для учащегося просто средствами достижения своих целей. Уже не говоря об этической составляющей вопроса, любая попытка старшеклассника ориентироваться на другого человека как на объект собственного влияния автоматически предполагала бы ограничение самостоятельности ученика ранее освоенными возможностями «использования» этого объекта. Напротив, обретение учеником новых возможностей, еще не представленных в собственном социальном опыте, требует обращения к другому человеку как к источнику этих возможностей, возникающих, однако, не путем копирования предъявляемых образцов, а посредством совместного решения новых творческих задач (Л.С. Выготский).

В этой связи соответствующее педагогическое условие формулируется нами как профессиональная готовность педагогов поддерживать любые творческие проявления учащихся, связанные с осуществлением ими индивидуальной образовательной траектории, выводя их на уровень субъект-субъектного социального взаимодействия. В свою очередь это означает принятие учителем социальной значимости деятельности старшеклассника, выстраивающего индивидуальную образовательную траекторию на основе социальных мотивов самореализации в обществе и получения доказательств собственной полезности для этого общества. Необходимость формирования особой профессиональной позиции учителя в контексте индивидуализации образования отмечают многие исследователи (Е.А. Александрова, Т.М. Ковалева, С.Н. Чистякова и др.), обозначая новые позиции как «тьютор», «навигатор», «фасилитатор» и т.д. В нашем же случае речь идет, в первую очередь, о социальном контексте взаимодействия педагога и старшеклассника в процессе построения им индивидуальной образовательной траектории.

Четвертое педагогическое условие определяется нами как включение в содержание образования старшеклассников деятельности проектирования, апробации и самооценки индивидуальных образовательных результатов. Оно связано с тем обстоятельством, что содержание образования старшеклассника, осваиваемое им в процессе построения индивидуальной образовательной траектории, в своей основе содержит особую проектную единицу, а именно, социокультурную образовательную практику [22]. В отличие от обычных «порций» учебной информации, эти практики требуют освоения при помощи особых преобразовательных, другими словами, проектных средств, что, собственно, и определяет место образовательной самостоятельности в деятельности ученика. Логика освоения этой практики такова, что субъекту (ученику) необходимо не просто выполнить поставленные задачи, но и определить свое собственное отношение к той культурной проблематике, которая составляет «ядро» этой практики. Таким образом, речь идет о его самоопределении как субъекта освоения данной практики. Для этого учащемуся необходимо осмыслить предстоящую социокультурную практику с точки зрения индивидуальных образовательных результатов, которые необходимо получить (чему именно я хочу научиться, какой новый социальный опыт я собираюсь получить?).

В ходе работы по получению этих результатов возникает необходимость их апробации в специальных, событийных форматах общения с экспертами, поскольку индивидуальный образовательный результат может оцениваться исключительно по его соответствию потребности самого субъекта, а не внешне заданному образцу. Поэтому реализация данного условия предполагает, во-первых, ведение учеником рефлексивного дневника, в котором описываются планируемые индивидуальные образовательные результаты и полученные экспертные оценки, во-вторых, организацию специальных площадок для презентации учащимися

этих результатов экспертному сообществу, в ходе чего он также включается в процедуры их оценки.

И, наконец, пятое педагогическое условие, соотнесенное нами с коммуникативным компонентом педагогической системы, состоит в организации продуктивных коммуникаций учащихся с представителями внешней социальной среды в процессе решения творческих задач освоения социокультурных образовательных практик. Связано оно с тем, что эти внешние коммуникации, необходимые для эффективного продвижения в открытом социокультурном образовательном пространстве, не могут моделироваться в образовательном пространстве школы, где, как уже отмечалось, ситуация решения даже творческих задач отличается высоким уровнем определенности. Коммуникации в замкнутом образовательном пространстве осуществляются преимущественно по шаблонным схемам в жестко задаваемых социально-ролевых позициях. Коммуникации же в открытом, внешнем образовательном пространстве осуществляются преимущественно в ситуациях неопределенности, когда их конечный результат и эффективность связаны с множеством трудно прогнозируемых обстоятельств. Поэтому их построение уже само по себе выступает для учащихся творческой задачей, решать которую следует нешаблонно. Не имея опыта таких коммуникаций, учащиеся на послешкольных этапах образования лишаются важных ресурсов продвижения по индивидуальной образовательной траектории, таких как получение консультаций, сотрудничество в новых командах и т.д. Выполнение данного условия предполагает использование различных форматов совместной деятельности старшеклассников, выносимой на внешние базы практик, а также приглашение внешних специалистов для участия в образовательных событиях в роли консультантов и экспертов.

Таким образом, формирование образовательной самостоятельности старшеклассников требует создания педагогических условий, основанных на сетевых взаимодействиях и интеграции

образовательного процесса во внешнюю социальную среду, где субъектность учащихся реализуется в специфических видах образовательной деятельности, имеющих существенные отличия от традиционного усвоения учебной информации. С экспериментальным обоснованием этих условий связано актуальное направление дальнейших исследований по данной проблеме.

2.2. Образовательная самостоятельность как условие профессионально-личностного самоопределения старшеклассников

В этом параграфе мы рассмотрим крайне важный аспект образовательной самостоятельности старшеклассников, связанный с их личностным и профессиональным самоопределением. Новые возможности достижения личностно значимых целей старшеклассника на основе овладения им качественно нового уровня образовательной самостоятельности, определение им своей личностной и (в будущем) профессиональной позиции, на наш взгляд, составляют смысловое ядро не только понимания самого феномена образовательной самостоятельности, но и во многом определяют подходы к ее формированию и оценке именно как образовательного результата.

Личностное и профессиональное (в их единстве профессионально-личностное) самоопределение как процесс интенсивно формируется в старшем школьном (раннем юношеском) возрасте, хотя его психологические предпосылки закладываются на более ранних стадиях личностного становления. Но именно на этапе завершения «школьного» периода жизни, как утверждает, в частности, Д.И. Фельдштейн, самоопределение – вначале личностное, а затем и профессиональное – становится центральным и завершающим этот процесс новообразованием психики [55]. Тем не менее, исследователи и педагоги-практики редко проявляют готовность рассматривать профессионально-личностное самоопреде-

ление непосредственно как образовательный результат, достигаемый учеником старшего школьного возраста. В недалеком прошлом такой подход к пониманию педагогического смысла самоопределения последовательно проводил А.Н. Тубельский и руководимый им педагогический коллектив НПО «Школа самоопределения» [60].

В самом деле, личностное и профессиональное самоопределение совершается молодым человеком в широком жизненном контексте под влиянием множества внешних и внутренних факторов, среди которых обычное «школьное» обучение едва ли может считаться главным. Однако реалии нового времени вносят существенные коррективы в понимании роли образования в данном процессе. Взгляд на образование как «естественное и, может быть, наиболее оптимальное место встречи личности и общества, место продуктивного и взаиморазвивающего разрешения бытийных противоречий между ними» [51, с. 12], постепенно формировавшийся в массовом педагогическом сознании еще в 90-х годах прошлого столетия, неуклонно приводит к переосмыслению его роли, практически, во всех сферах человеческой жизни. Свое нормативное оформление эта идея получает, в частности, в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования в виде требования к личностным образовательным результатам, «включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению» [52].

Возникает противоречивая ситуация. С одной стороны, массовая общеобразовательная школа не ориентирована на профессионально-личностное самоопределение учащихся как на интегральный образовательный результат. С другой стороны, современное российское общество (по крайней мере, та его часть, которая ориентирована на общемировые тренды культурного и социально-экономического развития) востребует образование, качество которого позволит старшекласснику уже на этапе обуче-

ния в старшей школе выстроить проект своего будущего, приводящий его к максимуму творческой самореализации и обретению личностного достоинства (Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова).

Вполне очевидно, что «натурально» это противоречие не будет устранено, пока в методическую систему ступени среднего образования не будут внесены существенные изменения, позволяющие выстраивать образовательный процесс, исходя из содержания социальной ситуации развития самого старшеклассника. В свою очередь, это означает, что уровень субъектности ученика, реализуемый им в различных видах его образовательной деятельности, должен соответствовать представлениям о человеке как о субъекте профессионально-личностного самоопределения.

Среди базовых характеристик такой методической системы в нашей концепции ведущая роль принадлежит развитию образовательной самостоятельности, которая в современных исследованиях определяется как стремление и способность ученика быть субъектом построения индивидуальной образовательной траектории [22]. В контексте сказанного это означает, что образовательная самостоятельность современных старшеклассников представляет собой качественно новый уровень их субъектности в образовательном процессе, при котором выстраивание индивидуальной образовательной траектории становится для них субъективно новой культурной формой профессионально-личностного самоопределения.

Для обоснования этого тезиса мы рассмотрим социальную ситуацию профессионально-личностного самоопределения старшеклассника с точки зрения разрыва между имеющимся у него в наличии опытом решения «задач на смысл», сформированном на предшествующих этапах обучения в школе, и новыми задачами, возникающими в связи с выбором дальнейшего жизненного пути. При этом первостепенное значения для нас имеет принцип непрерывности индивидуальной образовательной траектории, согласно которому профессионально-личностное самоопределение,

будучи итоговым результатом прохождения этой траектории в «школьном» периоде жизни, на каждом промежуточном этапе предстает определенным смысловым новообразованием. Как было показано в исследовании Л.В. Хижняк, проведенном в 2007 – 2009 гг., одним из таких центральных новообразований на старшей ступени обучения становится смысловое отношение ученика к будущей профессиональной деятельности [58]. Возникновению этого новообразования способствует сама ситуация завершения «школьного» периода жизни: «Предшествующий период жизни прожит, его проблематика, в целом, разрешена и утратила свою актуальность для субъекта. Образ будущего еще не сложился, новые цели и средства, при помощи которых они могут быть достигнуты, не ясны. Попытки продолжить прежнюю деятельность не только не продуктивны, но и чреватые деградацией: время может быть упущено, чем дальше откладывается решение о новом жизненном этапе, тем труднее построить его желаемый образ. Для разрешения этой кризисной ситуации должна актуализироваться новая деятельность самоопределения, в процессе которой решение познавательных задач как прежняя, уже освоенная деятельность субъекта, приобретает новый вектор, направленный не на внешний объект познания, а на самого себя. Актуальность этой деятельности связана с необходимостью построения новых смыслов, приемлемых для другого, изменившегося Я субъекта» [24, с. 295].

Здесь необходимо уточнить, что именно представляет собой тот «прежний» опыт ученика, который становится недостаточным в ситуации поиска новых смыслов деятельности, спроецированных им в ближайшую и отделенную жизненную перспективу. Сразу же отметим, что обычный для массовой практики общего образования опыт репродуктивного усвоения готовых знаний никоим образом не обладает интенцией к самоопределению субъекта, а, напротив, выводит его на новый уровень «выученной беспомощности» (А.Г. Асмолов). В большей степени такой интенци-

ей обладает описанный в наших прежних исследованиях опыт совершения подростком разнообразных социальных проб в процессе освоения им социокультурных практик, определяемых нами как «педагогически целесообразно организуемую предметность индивидуально-групповой деятельности учащихся, в процессе освоения которой ими при помощи обретаемых культурных, проектно-преобразовательных средств моделируются проблемно насыщенные сферы общественной жизни» [22, с. 44].

Но, как отмечалось выше, все эти возможности действуют лишь в «зоне актуального развития» и не обеспечивают готовности к профессионально-личностному самоопределению в реальном мире и в широком спектре новых для ученика социальных отношений, в которые ему еще предстоит вступить. (Именно эти отношения, с нашей точки зрения, определяют его «зону ближайшего развития».)

Психологический аспект этой ситуации описан во многих отечественных и зарубежных исследованиях. Так, Г.И. Марасанов и Н.А. Рототаева отмечают важную характеристику рубежа старшего подросткового и раннего юношеского возраста: стремление ребенка к своего рода «инициациям», открывающим дорогу из мира детства в сферу реальных «взрослых» отношений [32]. Ту же самую особенность, со своей стороны, отмечал Д. Сьюпер. Согласно его периодизации рубеж 14 лет характеризуется переходом от более или менее свободного познания своих интересов и способностей к «разведке» своих сил и устремлений, осуществляемой в различных видах трудовой и учебной деятельности (цит. по: [43]). Разумеется, наблюдения Д. Сьюпера относятся к американской действительности, в то время как для российских школьников такая «разведка» не является чем-то привычным.

Однако нельзя не учитывать и данные исследований Д.И. Фельдштейна, согласно которым последовательность проживаемых ребенком возрастов характеризуется чередованием

внутренних позиций «Я и общество» и «Я в обществе» [54]. Переход из подросткового возраста в ранний юношеский, осуществляемый именно на старшей ступени обучения в школе, в очередной раз приводит ученика к позиции «я в обществе», для которой характерно внутреннее стремление исследовать свои собственные возможности в соотношении с требованиями общества, получать подтверждение своей социальной значимости не «понарошку», а всерьез.

Итак, суть проблемы профессионально-личностного самоопределения старшеклассника как разрыва между имеющимся и необходимым новым опытом видится нам в переходе от моделирования проблемно насыщенных сфер социальной жизни средствами групповой проектной деятельности школьников, которая во внутреннем плане воспринимается ими, скорее, как игра (об этом см.: [22, с. 53]) к реальным социальным взаимодействиям, в ходе которых субъектом выявляются его возможности достижения целей личностного и профессионального самоопределения. Этот переход должен обеспечиваться качественно новым уровнем образовательной самостоятельности, состоящем в готовности ученика «проложить» свой индивидуальный образовательный маршрут, выводящий его в открытое социокультурное пространство и, в частности, в сферу профессиональных отношений. При такой постановке задачи сам индивидуальный образовательный маршрут необходимо рассматривать как специфическую культурную форму самоопределения субъекта, а его образовательную самостоятельность – как совокупность имеющихся средств для его осуществления.

Именно в этом контексте возникает задача обоснования базовых характеристик образовательной самостоятельности современного старшеклассника, для решения которой крайне важно учитывать следующие свойства самоопределения как «самоустремленной деятельности» (В.С. Библер, В.А. Петровский). Во-

первых, самоопределение субъекта осуществляется в процессе осуществляемой им предметной деятельности. Как отмечал В.С. Библер, «жестко и последовательно прослеживая детерминацию самосознания и личности схематизмом предметной деятельности (в ее коренных узлах), мы с необходимостью выходим к идее о том, что сама эта детерминация детерминирует... свободу индивида *по* отношению к собственной (объективно навязанной) деятельности, детерминирует личностное самоопределение» [7]. Во-вторых, самоопределение происходит в общении с другими людьми, которым «адресована» деятельность субъекта (В.И. Слободчиков, В.А. Петровский, В.Т. Кудрявцев). Обе эти позиции представляют собой две неразрывно связанные стороны самоопределения.

Адресация деятельности «Другому» есть необходимое условие ее существования именно как свободной деятельности, в которой субъект выражает и утверждает свое Я. Но при этом он и определяет свое Я через этого «Другого», поскольку в процессе деятельности и общения с «Другим» собственное Я выходит в новые пределы своего существования. То самое Я, которое адресует деятельность «Другому» через этого «Другого» осознает, «переоткрывает» самого себя. Таким путем возникает целостная система «Я – Другой», где их встреча в процессе деятельности становится их со-бытием. В этом и состоит психологический механизм самоопределения – открытие своего «другого» Я в новых пределах своего существования.

В свете сказанного необходимо проанализировать собственно образовательную деятельность старшеклассника, результатом которой и должно становиться его профессионально-личностное самоопределение. Вполне очевидно, что усвоение готовых знаний, какими бы они ни были глубокими и прочными, в принципе не может рассматриваться как деятельность субъекта самоопределения, поскольку в ней отсутствует главное: адресованность

«Другому». В русле наших рассуждений это означает, что ученик открывает новые знания для себя, но адресованы они своему внутреннему, воображаемому «Другому». Для полноценного самоопределения необходимо, чтобы этот внутренний «Другой» был перемещен, «делегирован» какому-то реальному «Другому», пребывающему с субъектом в общем со-бытийном пространстве. Другими словами, адресация своего Я «Другому», наряду с воображаемым, должно обрести реалистичный план. Только в этом случае Я ученика старшего школьного возраста может быть презентовано миру в качестве субъекта самоопределения, осуществляемого в диалоге с другими людьми. Самый главный вопрос, возникающий в этой связи, состоит в том, кому именно старшеклассник может доверить своего «Другого». Приходится признавать, что в ситуации современной российской школы далеко не всегда в роли «адресата» может выступить школьный учитель. И дело не только (и не столько) в доминирующем стиле отношений учителя и ученика, который по-прежнему остается преимущественно тоталитарным. В наибольшей степени это связано со стереотипом учителя, который на протяжении 10 лет школьной жизни формируется у ученика. По этому стереотипу учитель – это всегда носитель «правильного» знания, который оценивает деятельность ученика исключительно по степени ее соответствия заданному образцу. (Думается, именно этим обстоятельством объясняется повышенный интерес педагогической общественности к новым форматам профессиональной педагогической деятельности – тьютор, навигатор, фасилитатор и т.д.). Этот «привычный» учитель более или менее органично вписан в зону актуального развития ученика, но найти ему место в тех новых пределах события человека и мира, с которыми у ученика связан его проект будущего, очень трудно.

Сказанное определяет необходимость проектирования новых форматов образовательной деятельности старшеклассников,

а также презентации и оценивания ее результатов, с чем связано множество вопросов, на которые у современной массовой практики образования нет удовлетворительных ответов. Здесь нас конкретно интересует вопрос об образовательной самостоятельности именно как о готовности старшеклассника взаимодействовать в этих форматах с новыми субъектами, возникающими в контексте прохождения его индивидуальной образовательной траектории. Ими вполне могут стать и реальные благополучатели (например, при реализации учеником социального проекта), и потенциальные работодатели и партнеры по будущей совместной деятельности, преподаватели вузов и т.д.

Содержание такого взаимодействия, в частности, может включать в себя:

- презентацию и обсуждение индивидуальных образовательных результатов в различных дискуссионных форматах в оппонирующей аудитории;
- защиту индивидуальных проектов и исследований;
- участие старшеклассников в научно-практических конференциях на базе вузов;
- участие старшеклассников в совместных исследованиях и проектных со студентами высших учебных заведений под научным руководством преподавателей вузов;
- совершение профессиональных проб на базе производственных структур и организаций и т.д.

Однако вполне очевидно, что такие взаимодействия едва ли могут быть «натурально» встроены в образовательный процесс современной массовой школы. В этой связи следующий параграф будет посвящен обоснованию модели образовательного процесса, в котором формирование образовательной самостоятельности старшеклассников выступает интегративным образовательным результатом.

2.3. Процесс формирования готовности старшеклассников к проектированию индивидуальной образовательной траектории в системе непрерывного образования

Как отмечают многие исследователи, в современном мире продвижение учащегося по индивидуальной образовательной траектории выступает наиболее эффективным способом получения качественного образования, необходимого для достижения личностно значимых целей в условиях высокой степени неопределенности окружающего мира. Особо важным это представляется для старшеклассников, которых индивидуальная образовательная траектория должна ввести в мир новых социальных связей и отношений на «послешкольных» этапах непрерывного образования. Решающее значение для этого имеет образовательная самостоятельность, также выступающая объектом многих психологических и педагогических исследований.

Как было сказано, образовательная самостоятельность современных старшеклассников, в первую очередь, проявляется именно в их способности самостоятельно выстроить индивидуальную образовательную траекторию, представляющую собой специфическую культурную форму профессионально-личностного самоопределения и реализуемую в широком спектре социальных взаимодействий в открытом социокультурном пространстве, то есть, за пределами собственно средней общеобразовательной школы. Было также показано, что эффективность данного процесса требует создания особых педагогических условий. Однако остается открытым вопрос о том, каким образом данные педагогические условия могут быть реализованы в образовательном процессе, в ходе которого ученик самостоятельно и последовательно решает задачи планирования и достижения индивидуальных образовательных результатов, отвечающих целям личностного и профессионального самоопределения.

В этой связи возникает задача разработки и экспериментального обоснования инновационных механизмов формирования образовательной самостоятельности старшеклассников средствами запуска и педагогического сопровождения их самостоятельного продвижения по индивидуальной образовательной траектории. Описанию способов и результатов решения этой задачи посвящен этот параграф.

Решение поставленной задачи осуществлялось методом моделирования деятельности старшеклассников, направленной на построение и самостоятельное продвижение по индивидуальной образовательной траектории. В основу данной модели были заложены общие представления о структуре деятельности субъекта, включающей процессы целеполагания, выбора средств достижения поставленных целей, планирования и осуществления последовательности целесообразных действий и оценки достигнутых результатов. С учетом этих структурных компонентов мы установили, что организация процесса проектирования старшеклассниками индивидуальной образовательной траектории выступает условием формирования их образовательной самостоятельности.

Апробация построенной модели осуществлялась нами на базе ряда общеобразовательных школ Краснодарского края в форме продуктивных деловых игр с участием старшеклассников и педагогов, в рамках проведения курсов повышения квалификации учителей, осваивающих технологии реализации Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования, а также в процессе обучения магистрантов психолого-педагогического направления подготовки.

Прежде всего, отметим, что построение старшеклассниками индивидуальной образовательной траектории не является искусственно создаваемой педагогическими средствами отчужденной реальностью, эта деятельность органично встроена в целостный образовательный процесс, в котором обучающиеся получают возможность предъявлять и реализовывать свою субъектность.

Можно также утверждать, что эта идея во многом перекликается с укорененными в современной зарубежной педагогике представлениями о «latent curriculum» – исходящей от самого ученика активности, направленной на достижение собственных когнитивных и аффективных целей обучения [64]. Характерно, что эта «скрытая программа» строится учеником на альтернативных традиционной дидактике основаниях. Однако следует признать и то, что «latent curriculum» не тождественна индивидуальной образовательной траектории, поскольку строится учеником во многом неосознанно. Более точно ее можно охарактеризовать как предпосылку становления готовности ученика проектировать индивидуальную образовательную траекторию.

Сама же эта траектория, являясь авторским проектом старшеклассника, в первую очередь требует от него осмысления и операционализации тех индивидуальных образовательных результатов, с достижением которых связаны планы и перспективы личностного и профессионального самоопределения. Другими словами, ученику необходимо не просто наметить будущие образовательные достижения, отвечающие его склонностям и интересам, а определить для себя их индивидуальное значение в планируемой жизненной перспективе, в то время как в обычной практике планирование учащимися результатов ограничивается их стандартными значениями. Именно в таком понимании целеполагание индивидуальных образовательных результатов выступает в нашей модели системообразующим компонентом формирования образовательной самостоятельности старшеклассников в процессе построения ими индивидуальной образовательной траектории.

В этой связи для нас представляют ценность два следующих основания. Во-первых, целеполагание индивидуальных образовательных результатов должно осуществляться в контексте социальной ситуации развития старшеклассника, определяющем содержание его запроса к культуре. Во-вторых, им должны быть

осознаны сферы применения этих результатов в общей смысловой картине его жизни.

В современных исследованиях идея проектирования социальной ситуации развития ребенка, восходящая к культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, часто интерпретируется следующим образом: каждый возрастной этап развития ребенка характеризуется определенной проблематикой, которая оформляется в виде культурного запроса. То есть, запрос к Культуре несет в себе некую базовую потребность, лежащую в основе проживаемого этапа развития. Так, авторы концепции «Общероссийской системы оценки качества общего образования», анализируя с этих позиций социальную ситуацию развития старшеклассника, отмечают: «Какой основной запрос юноши? Это запрос на перспективу. А что такое юношеский запрос на перспективу? Это, прежде всего, запрос на управление своими ресурсами» [61, с. 41]. Таким образом, запрос старшеклассника к Культуре может быть проинтерпретирован как выявление в окружающем пространстве всего того, что может стать ресурсом его самостоятельного достижения желаемых образовательных результатов. В этом смысле старшеклассник как субъект построения индивидуальной образовательной траектории занимает отчетливо выраженную управленческую позицию, в которой сам этот процесс становится для него объектом управления. Отличительной особенностью данной ситуации становится то обстоятельство, что эти ресурсы не заданы ученику в готовом виде, а существуют как пока еще не выявленные полностью возможности, которые могут быть обнаружены далеко не только в содержании реализуемых школой образовательных программ. Значительная часть этих ресурсов может быть обнаружена во внешней информационной и социокультурной среде, а их носителями могут стать пока незнакомые старшеклассникам люди, с которыми им в возможной личной жизненной перспективе предстоит построить субъективно новые социальные отношения.

Второе основание, касающееся определения перспективных сфер применения индивидуальных образовательных результатов, приводит нас к содержательному дискурсу, ведущемуся, в частности, А.Г. Асмоловым. Его позиция состоит в том, что процесс становления личности включает в себя три фундаментальные составляющие: социализацию, профессионализацию и индивидуализацию, осуществляемую путем личностного самоопределения и решения творческих задач на смысл [5]. Применительно к проблеме нашего исследования это означает, что индивидуальные образовательные результаты должны становиться для старшеклассника средствами решения трех главных жизненных задач: активного освоения норм и способов жизнедеятельности, отвечающих требованиям современного общества (социализация); обретения универсальных компетентностей, обеспечивающих успешность в будущей профессиональной деятельности (профессионализация), и обретения своей идентичности как условия самостояния личности (индивидуализация).

С учетом сказанного первый этап построения старшеклассниками индивидуальной образовательной траектории в нашей модели посвящен выбору ими индивидуальных образовательных результатов, которым предстоит стать средствами развития не только на последующих этапах непрерывного образования, но и в жизни в целом. Эта работа наиболее эффективно может быть организована в форме продуктивных деловых игр с участием обучающихся в девятых – десятых классах и педагогов, работающих в старших классах. Участникам предлагается перечень из ряда предполагаемых образовательных результатов, сформулированных как продолжение фразы «я хочу научиться». Учащимся необходимо выбрать из него наиболее значимые для себя результаты и объяснить, каким образом они могут быть ими использованы в будущем. Учащиеся также могут предложить свои формулировки, дополняя первоначальный список.

Следует отметить, что эти формулировки, не будучи привязаны к конкретным учебным дисциплинам, оставляют достаточно широкий простор для их последующей интерпретации в контексте решаемых старшеклассниками задач личностного и профессионального самоопределения.

Одновременно с этим происходит самоопределение педагогов, которым необходимо соотнести выбираемые обучающимися образовательные результаты с возможностями их достижения в рамках преподаваемого учебного предмета.

Формальный выбор образовательных результатов из числа предложенных вариантов еще не означает проявление субъектом своей индивидуальности. В нашей модели этот выбор играет роль предварительного шага, необходимого для дальнейшего создания ситуации, в которой учащимся предстоит определить к выбранным ими результатам свое смысловое отношение (после чего вполне вероятно их коррекция). В этих целях совершается второй шаг, состоящий в совместном (ученики и учителя) моделировании жизненных ситуаций, для конструктивного разрешения которых могут быть использованы заявленные образовательные результаты. Сложность и смысловая направленность этого шага состоит в том, что моделируемые ситуации должны характеризовать не сегодняшний день, а прогнозируемое будущее, отличающееся высокой степенью социокультурной неопределенности. Кроме того, моделируемые ситуации должны иметь проекции на указанные три главных процесса, лежащих в основе становления личности (социализация, профессионализация, индивидуализация).

Первый этап, таким образом, завершается достижением двух главных образовательных результатов. Во-первых, формированием в сознании учащихся предварительного поля выбора индивидуальных образовательных результатов и осознанием их значения для достижения целей личностного и профессионально-

го самоопределения. Во-вторых, углублением представлений учащихся о сферах применения разнообразных образовательных результатов в ситуациях, требующих от субъекта самостоятельного решения задач, связанных с: 1) освоением средств, норм и правил социального поведения в обществе, 2) вхождением в профессиональные сообщества и 3) обретением собственной индивидуальности, понимаемой как интегральный результат саморазвития личности, в процессе которой, как отметил В.В. Давыдов, она «осуществляет в своей биографии всеобщую родовую сущность человека» [56, с. 33].

На втором этапе созданная нами модель предполагает более детальное планирование каждым учеником своих индивидуальных образовательных результатов, которые должны стать для него операционализированными целями продвижения по индивидуальной образовательной траектории на старшей ступени обучения. В этой связи необходимо каждый планируемый образовательный результат описать с трех позиций: 1) в чем он состоит как освоенный субъектом способ действия? 2) какова сфера его применимости как круга решаемых субъектом задач? 3) на каком уровне притязаний субъекта он становится эффективным средством достижения жизненно значимых целей?

Далее на этом же этапе необходимо выявить ресурсы, при помощи которых планируемые индивидуальные образовательные результаты могут быть самостоятельно достигнуты учащимися. При этом важно разделить в их сознании ресурсы информационные и собственно образовательные. Информационные ресурсы представляют собой самостоятельно используемые старшеклассником источники уже готовой, состоявшейся, то есть, не подлежащей дальнейшему преобразованию, информации. Даже если у ученика имеются намерения, осуществлять над полученной информацией определенную деятельность, сам использованный источник уже не имеет к этим намерениям прямого отношения.

Образовательные ресурсы, напротив, предполагают дальнейшие шаги по осуществлению субъектом определенной деятельности по их творческому освоению. При этом большое значение для развития образовательной самостоятельности имеет тот спектр способов действий, при помощи которых субъект может осваивать тот или иной ресурс.

В нашей модели выделяются следующие образовательные ресурсы, которые могут быть самостоятельно использованы старшеклассниками в процессе построения индивидуальной образовательной траектории:

- изучение специальных дисциплин по выбору, перечень которых в учебном плане школы согласован с выявленными на первом этапе запланированными индивидуальными образовательными результатами;

- получение консультаций у экспертов (преподавателей вузов, представителей профессиональных сообществ и т.д.) в процессе решения творческих задач;

- прохождение дистанционных учебных курсов на базе различных Интернет-порталов;

- работа в библиотеках, включая виртуальные;

- другие ресурсы, которые могут быть самостоятельно найдены учащимися в открытом информационном пространстве.

Использование перечисленных ресурсов предполагает следующие компетенции старшеклассников, формируемые на данном этапе и составляющие новообразования их образовательной самостоятельности:

- способность выбирать необходимые образовательные ресурсы и прогнозировать эффективность их использования в процессе решения творческих задач;

- способность соотносить тематику различных учебных курсов с собственными образовательными запросами, связанными с осуществлением индивидуальной образовательной траектории;

- способность грамотно формулировать вопросы, понимать ответы и строить коммуникации с представителями внешней социальной среды в процессе получения консультаций;
- владение современными информационными технологиями, связанными с использованием различных Интернет-ресурсов;
- умение грамотно пользоваться библиотечными фондами, извлекать необходимую информацию.

Таким образом, результатами второго этапа становятся определение учащимися своего отношения к планируемым индивидуальным образовательным результатам как средствам достижения перспективных жизненных целей и их готовность к самостоятельному использованию различных информационных и образовательных ресурсов при решении задач построения индивидуальной образовательной траектории.

Третий этап построения старшеклассниками индивидуальной образовательной траектории посвящен промежуточной апробации достигаемых индивидуальных образовательных результатов. Вполне очевидно, что использование обычных фронтальных форм промежуточного контроля результатов обучения в данном случае невозможно: индивидуальные образовательные результаты разнообразны и достигаются учащимися различными темпами. Поэтому учащимся и педагогам, проектирующим данный этап, необходимо определиться по трем главным вопросам: 1) какие именно образовательные результаты конкретного ученика будут апробированы; 2) когда именно, в зависимости от степени готовности самого ученика должна состояться апробация; 3) в какой наиболее приемлемой для ученика форме она должна состояться?

Ориентирами для поиска ответов на эти вопросы выступают ситуации применения индивидуальных образовательных результатов, смоделированные на первом этапе построения старшеклассниками индивидуальной образовательной траектории. По своему характеру их апробация должна выглядеть своего рода испы-

танием, в ходе которого учащимися решаются творческие задачи в заданной ситуации. Этим она отличается от обычных контрольно-оценочных процедур. Главная педагогическая задача здесь состоит в том, чтобы учащиеся заняли позицию субъекта оценивания собственных образовательных результатов, осуществляемого в целях, с одной стороны, оценки общей эффективности освоения ими индивидуальной образовательной траектории, с другой стороны, при необходимости – ее коррекции.

Основным условием эффективности апробации индивидуальных образовательных результатов старшеклассников выступает выбор творческой задачи, в ходе решения которой они смогут продемонстрировать эти результаты именно как освоенные средства ее решения. Поэтому подбор этих задач осуществляется параллельно с работой по выбору и операционализации планируемых индивидуальных образовательных результатов на втором этапе работы. Задача может быть предъявлена учащимся в виде кейса – описания проблемной ситуации, требующей для своего решения спектра тех универсальных способов действий, освоение которых предполагают запланированные индивидуальные образовательные результаты. Поэтому презентация достигнутых результатов осуществляется именно в виде совершаемого учащимися действия (а не в виде текстового описания решения задачи). Например, если запланированный результат связан с освоением техник грамотного оппонирования в ситуации спора, то формой его предъявления может стать участие старшеклассника в дебатах; результаты, связанные с овладением универсальными приемами работы с текстом, предъявляются в виде написания собственного оригинального текста и т.п.

Апробация индивидуальных образовательных результатов в нашей модели может осуществляться, как в индивидуальных, так и в групповых формах деятельности учащихся по их выбору. Некоторые виды результатов изначально определяют выбор групповых форм их предъявления (например, компетентность в команд-

ной работе). Однако групповые формы сами по себе имеют значительное преимущество: они позволяют гораздо лучше достигать эффекта становления событийной общности участников процедур апробации, что повышает уровень возможностей старшеклассников занимать позицию субъекта социально значимой деятельности и, таким образом, более объективно оценивать достигнутые образовательные результаты.

В предшествующих исследованиях принцип событийности был обоснован нами как условие эффективности деятельности учащихся по освоению разнообразных социокультурных практик в процессе построения индивидуального образовательного маршрута [17]. Процедура апробации старшеклассником своих индивидуальных образовательных результатов в этом смысле также предстает модельной социокультурной практикой, в ходе освоения которой старшеклассники обретают опыт презентации своих индивидуальных образовательных результатов как достижений, адресованных окружающим людям.

Таким образом, результатами развития образовательной самостоятельности старшеклассников на данном этапе становятся способность проектировать ситуации предъявления достигнутых индивидуальных образовательных результатов окружающим людям, пребывающих с субъектом в событийной общности, и оценивать их в контексте их соответствия реальным требованиям общества.

И, наконец, четвертый этап построения индивидуальной образовательной траектории состоит в осуществлении старшеклассником индивидуального проекта. Понятие «индивидуальный проект», укорененное в связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования, в нашей модели интерпретируется как форма предъявления итоговых результатов, достигнутых в процессе прохождения индивидуальной образовательной траектории. Главная задача здесь состоит в том, чтобы на основании полученных данных

экспертизы осуществленного старшеклассником проекта оценить уровень владения им теми универсальными компетенциями, которые отвечают запланированным индивидуальным образовательным результатам. Другими словами, индивидуальный проект играет роль «зеркала» достижений ученика, свидетельствующим об уровне развития его образовательной самостоятельности. В этой связи необходимы особые параметры и показатели экспертной оценки осуществленного старшеклассником индивидуально-го проекта. В нашей модели к таковым показателям отнесены следующие:

- соответствие выбранной автором темы проекта перспективам дальнейшего личностного становления на последующих этапах непрерывного образования;
- соответствие сложности и трудоемкости проекта уровню социальных притязаний автора;
- полнота спектра поставленных автором задач по реализации проекта и их соответствие цели;
- компетентность выбора и применения культурных средств решения автором поставленных задач;
- эффективность использования автором внешних образовательных ресурсов для решения поставленных задач;
- культура предъявления полученных результатов и их соответствие требованиям современного общества.

Данные показатели имеют существенные отличия от традиционных требований к ученическому проекту. Объясняется это тем, что, как было сказано, предметом оценивания здесь выступает не только проект сам по себе, но, в первую очередь, достигнутый автором уровень образовательной самостоятельности. Поэтому большое значение имеет сама процедура защиты индивидуального проекта, к которой в нашей модели предъявлены следующие требования:

- презентация экспертам не только самого проекта, но и истории его создания в виде реализованной «дорожной карты»;

- приложение к проекту портфолио, содержащего сведения о предшествующих образовательных достижениях автора на предшествующих этапах осуществления им индивидуальной образовательной траектории;
- приложение к проекту авторского заключения, содержащего самооценку достигнутых результатов;
- участие в процедуре защиты представителей внешней социальной среды, включающей различные профессиональные сообщества и др. социальные группы;
- предоставление автору права выбора формы презентации проекта и достигнутых результатов.

Созданная модель проектирования старшеклассниками индивидуальной образовательной траектории опирается на качественно новый уровень их образовательной самостоятельности, одновременно выступая инновационным средством ее формирования. Основными компонентами данной модели выступают: 1) полагание учащимися целей своего продвижения по индивидуальной образовательной траектории в виде индивидуальных образовательных результатов, имеющих для них персональное значение как средства достижения целей личностного и профессионального самоопределения, творческой самореализации в различных социально значимых сферах деятельности; 2) прогнозирование учащимися эффективности применения этих результатов в решении широкого круга задач, связанных с социализацией, профессионализацией и индивидуализацией; 3) выбор и освоение новых средств и ресурсов внутренней и внешней образовательной среды, позволяющих самостоятельно достигать поставленные цели; 4) оценка и самооценка промежуточных и итоговых результатов продвижения по индивидуальной образовательной траектории в форме решения творческих задач и защиты индивидуального проекта.

В ходе поэтапного продвижения по индивидуальной образовательной траектории у учащихся формируются качественные

новообразования их образовательной самостоятельности, такие как: формирование предварительного поля выбора индивидуальных образовательных результатов и осознание их значения для достижения целей личностного и профессионального самоопределения; формирование представлений о сферах применения разнообразных образовательных результатов в ситуациях, требующих от субъекта самостоятельного решения жизненно значимых задач; определение своего отношения к планируемым индивидуальным образовательным результатам как средствам достижения перспективных жизненных целей; готовность к самостоятельному использованию различных информационных и образовательных ресурсов при решении задач построения индивидуальной образовательной траектории; способность проектировать ситуации предъявления достигнутых индивидуальных образовательных результатов окружающим людям, пребывающим с субъектом в событийной общности, и оценивать их в контексте их соответствия реальным требованиям общества.

Дальнейшие исследования путей и возможностей формирования качественно нового уровня образовательной самостоятельности старшеклассников в этой связи должны быть направлены на разработку конкретных способов взаимодействия педагогов и учащихся в процессе реализации ими данной модели, а также выявление эффективных возможностей профессиональной подготовки учителей к решению задач совместного с учениками проектирования их индивидуальной образовательной траектории. Речь об этом пойдет далее.

2.4. Развитие профессиональной готовности учителей к осуществлению субъект-субъектного взаимодействия как условие формирования образовательной самостоятельности старшеклассников

Период обучения в старшей школе в психологической науке обозначен как первый период юности, в котором центральными психологическими новообразованиями становятся предварительное профессиональное и личностное самоопределение, формирование идентичности и «Я-концепции». В этот период фактически завершается становление основных биологических и психологических функций, необходимых человеку для самостоятельного определения своего места в мире. У обучающихся формируется мотивация к выбору пути своего дальнейшего образования и к самообразованию.

Формирование образовательной самостоятельности осуществляется как на протяжении всего периода обучения в общеобразовательной школе, так и на последующих ступенях непрерывного образования, однако наиболее активно и результативно образовательная самостоятельность формируется именно в старшем школьном возрасте как следствие роста смыслопоисковой активности учащихся и существенного расширения их социальных связей. При реализации ФГОС СОО повышается актуальность разработки моделей педагогического сопровождения формирования образовательной самостоятельности обучающихся, что не характерно для традиционных педагогических систем.

Как было показано в предыдущих главах, образовательная самостоятельность может рассматриваться как готовность ученика осознанно выстраивать свою индивидуальную образовательную траекторию в виде собственного проекта достижения целей личностного и профессионального самоопределения. Индивидуальная образовательная траектория должна строиться старшеклассниками с одной стороны, на основе самоопределения и, с

другой, с учётом стремительной трансформации образовательных и социальных институтов в XXI веке. Характерным примером выступают социальные институты профессии и профессионального образования, на смену которым, по оценкам современных футурологов, приходят комплексы универсальных компетентностей, освоение которых позволяет решать типовые и эксклюзивные задачи в условиях как индивидуальной, так и совместной с другими людьми деятельности, не ограниченной рамками одной профессии.

В этой ситуации традиционные способы педагогического воздействия, при которых педагог напрямую выступает для ученика источником новых знаний, оцениваются как малоэффективные. В этом случае ученик в своей образовательной самостоятельности ограничен уже известным ранее социальным опытом. Даже если педагогом используются продуктивные методы обучения, действия ученика все равно совершаются на уже завершённой в своем культурном развитии предметности.

В более широком контексте это положение касается всего многообразия взаимодействия детей и взрослых в современном мире. Как отмечает Д.И. Фельдштейн, «речь идет ... об отношении к взрослым как к посредникам, которые открывают детям будущее, и как к со-участникам их деятельности. То есть перед нами сложный, многопланово обусловленный процесс взаимоотношений детей и взрослых, в котором активно участвуют обе стороны» [53, с. 10]. Вместе с тем, индивидуальный поиск собственного жизненного пути совершается в контексте освоения всего богатства человеческой культуры, это отмечал немецкий философ Г.В.Ф. Гегель, подчеркивая, что «отдельный индивид должен и по содержанию пройти ступени образования всеобщего духа, но как формы, уже оставленной духом, как этапы пути, уже разработанного и выровненного» [12]. В современных исследованиях именно такое понимание педагогического взаимодействия предусматривает выход за пределы узко понимаемого педагоги-

ческого процесса в открытый образовательный процесс, строящийся в широком социальном контексте.

Формирование образовательной самостоятельности старшеклассников предполагает освоение педагогами субъектной профессиональной позиции, обеспечивающей продуктивность межсубъектного взаимодействия, обеспечивающего самостоятельное освоение учащимися ресурсов социокультурной среды при реализации ими индивидуальных образовательных маршрутов. Этой позиции соответствует концепция профессионализма учителя, представленная в исследовании европейских авторов Б. Муна, Л. Влачяну и Л. Бэрроу: это «рефлексирующий практик», «занимающийся саморазвитием», «активный лидер в сообществе», «ориентированный на сотрудничество» [66].

Для развития готовности учителей к педагогическому сопровождению реализации индивидуальных образовательных траекторий старшеклассников их необходимо погрузить в специально моделируемые профессиональные ситуации. Первой из них выступает помощь в определении старшеклассниками желаемых индивидуальных образовательных результатов, при помощи которых можно решать проблемы на последующих (послешкольных) этапах жизненного пути. Индивидуальный характер этих результатов обеспечивается, с одной стороны, формированием у автора собственного пути и, с другой стороны, осмыслением сферы их применимости в прогнозируемых проблемных ситуациях личностного и профессионального самоопределения.

Сначала у учащихся актуализируется потребность совершать свободные социальные пробы, результатом которых становится отношение субъекта к деятельности, оценка достигнутых образовательных результатов, степени их привлекательности и пользы. Оценка осуществляется старшеклассниками в категориях «нравится – не нравится», «подходит для меня – нет, это не для меня» и т.п. При таком уровне самостоятельности индивидуальные образовательные результаты старшеклассников носят неси-

стемный характер и могут сводиться к отдельным умениям, не связанным с целостной моделью предстоящей деятельности.

Дальнейшая индивидуализация образования осуществляется через формирование отношения субъекта к своей образовательной деятельности как средству активной адаптации к социуму. Осмысление и практическая апробация социальных норм, правил и сценариев определяют контекст социализации старшеклассников. В частности, это относится к оценке индивидуальных образовательных результатов с позиций выбора профессии, обусловленного представлениями об её престижности, социальной востребованности, уровне оплаты труда и т.д.

В дальнейшем путь индивидуализации для обучающихся связан с реализацией мотивов обретения своей индивидуальности. Обучающийся погружается в сферу поиска пути и условий максимальной творческой самореализации, ориентирующейся на ценности высшего порядка. Эта сфера выступает как ещё не завершённый контекст, потенциал, осваивающийся обучающимися в ближайшей перспективе их личностного становления. Она формируется как начальный момент проектирования событий, относящихся к относительно отдалённым перспективам жизненного пути (в отличие от предыдущих уровней, где достижение целей относится к реально осязаемым временным промежуткам, мыслимым учеником как его психологическое настоящее). В.А. Петровский данное явление обозначает понятием неадаптивной активности субъекта, выводящим его за чётко очерченные горизонты его продвижения по социальной траектории [37]. Таким образом, перспективные жизненные цели становятся осознаваемым и рефлектируемым ориентиром для проектирования индивидуальных образовательных результатов, что характеризует качественно новый уровень образовательной самостоятельности старшеклассников.

При моделировании процесса целеполагания педагогам необходимо решить две важные задачи: во-первых, осмыслить

индивидуальный образовательный результат старшеклассника именно как его собственное достижение, полученное самостоятельно; во-вторых, сориентировать собственную профессиональную позицию на организацию межсубъектного взаимодействия с обучающимися.

Развитие у педагогов профессиональной готовности к совместному с обучающимися проектированию индивидуальных образовательных маршрутов может осуществляться в форме продуктивной деловой игры. В первой части игры, посвящённой проектированию индивидуальных образовательных результатов, участники делятся на две группы, первая пытается занять позицию старшеклассника (эту группу также могут составлять реальные учащиеся старших классов), вторая действует непосредственно из традиционной профессиональной позиции учителя. Участникам выдается перечень возможных индивидуальных образовательных результатов, сформулированных на языке компетентностей как продолжение неоконченной фразы «я хочу научиться...» (достигать договоренности с людьми; быстро находить нужную информацию; правильно понимать своего собеседника и т.д.).

Участники игры из группы «учащиеся» выбирают из перечня те образовательные результаты, достижение которых наиболее значимо для них в контексте решения задач личностного и профессионального самоопределения. Участникам из группы «учителя» предлагается выделить из этого перечня те образовательные результаты, достижение которых в наибольшей степени связано с освоением преподаваемой ими учебной дисциплины. И тем и другим предоставлена возможность вносить в заранее подготовленный перечень индивидуальных образовательных результатов собственные варианты.

После этого происходит дискуссия, организуемая с позиций, занимаемых представителями обеих групп. Участники первой группы поочередно озвучивают выбранные ими значимые обра-

зовательные результаты, аргументируя их значение и характеризуя возможную сферу применимости в будущем. После каждого выступления участникам второй группы предлагается заявить о своей готовности оказать необходимую педагогическую помощь в достижении названных образовательных результатов и объяснить, в чем эта помощь может состоять конкретно и на каком учебном материале.

По окончании дискуссии проводится групповая рефлексия, предметом которой выступает соответствие имеющихся в распоряжении учителей педагогических средств помощи старшеклассникам в достижении желаемых индивидуальных образовательных результатов реальному уровню развития их образовательной самостоятельности.

В следующей части деловой игры участникам предлагается смоделировать конкретные ситуации применения заявленных образовательных результатов в решении различных проблемных задач, связанных с последующим личностным и профессиональным самоопределением старшеклассников. На основе анализа этих ситуаций выявляются и обсуждаются как жизненные ожидания, свойственные самим учащимся, так и социальные роли, на формирование которых в наибольшей степени сориентированы их учителя.

Продолжением игры является анализ внутренних (расположенных в школе) и внешних образовательных ресурсов, освоение которых необходимо учащимся для самостоятельного достижения желаемых образовательных результатов. В качестве внутренних ресурсов школы могут выступать специальные курсы, целенаправленно (в соответствии с выявленными образовательными потребностями учащихся и требованиями ФГОС СОО) проектируемые учителями старшей школы. Этими ресурсами могут быть, например: возможность получения консультаций у экспертов (преподавателей вузов, представителей профессиональных сообществ и т.д.) в процессе решения проблемных и творческих за-

дач; доступность прохождения дистанционных учебных курсов на базе Интернет-порталов; работа в библиотеках, включая виртуальные; другие ресурсы, которые могут быть самостоятельно найдены учащимися в открытом информационном пространстве.

Задача организаторов игры состоит в том, чтобы помочь педагогам освоить профессиональную роль, которая в современных исследованиях часто характеризуется как «навигатор образования», в функции которого входит «лично-ресурсное картирование» [26]. Выполняя эту роль, педагог нацелен на то, чтобы показать учащимся максимум возможностей задействования имеющихся образовательных ресурсов для достижения желаемых образовательных результатов. Причём в вариативном образовании количество ресурсов должно быть избыточным по отношению к возможным индивидуальным образовательным результатам. Поэтому учащимся необходимо будет научиться выбирать именно те ресурсы, освоение которых способствует эффективно-му продвижению к намеченным целям.

Ситуация меняется, когда между учащимися и педагогом строится взаимодействие, направленное не только на освоение образовательного ресурса как такового, но и на определение оптимального способа обращения к этому ресурсу и его задействования в получении индивидуальных образовательных результатов. Поэтому подготовка педагогов к решению задач развития образовательной самостоятельности старшеклассников должна предусматривать их обучение обращению к образовательным ресурсам в специально организованной совместной деятельности учащихся и учителя.

Ориентирами грамотно организованного взаимодействия выступают следующие педагогические условия: 1) учащиеся должны самостоятельно сформулировать и предъявить индивидуальный образовательный запрос; 2) проектирование способа обращения к образовательному ресурсу выступает задачей, решаемой в совместной деятельности учащихся и педагога;

3) оценка эффективности использования внутренних и внешних образовательных ресурсов осуществляется на основе результата, достигаемого старшеклассниками в процессе решения ими творческих задач.

Как правило, главным психологическим барьером, препятствующим эффективной работе педагога с учащимися, становится взгляд на самого себя как на самодостаточный образовательный ресурс. Стремление педагога напрямую транслировать учащимся свой собственный опыт в ситуации решения ими творческой задачи не только снижает возможности старшеклассников проявлять свою образовательную самостоятельность, но и обедняет сам спектр избираемых ими социокультурных практик. Ситуация изменяется в лучшую сторону, если педагог занимает профессиональную позицию ориентации на совместное с учащимися освоение нового опыта.

Формирование индивидуального образовательного результата происходит нелинейно, в его ходе возможна коррекция изначального представления обучающихся о его сущности и сфере применимости. Творческий характер деятельности старшеклассника запускает механизм неадаптивной активности субъекта, при которой вполне возможен и даже закономерен отказ от изначально принятой цели в пользу более значимых целей, возникающих в процессе продвижения к ней.

В этой связи педагогу предстоит выделить в непрерывной индивидуальной образовательной траектории старшеклассника относительно обособленные промежуточные этапы, в рамках которых происходит формирование отдельных компонентов желаемых индивидуальных образовательных результатов. Например, в процессе достижения такого комплексного образовательного результата, как способность осуществлять продуктивные коммуникации с другими людьми в ходе командной работы, частными результатами выступают: способность адекватно понимать цели совместной работы и зоны своей персональной ответственности в

ней; способность понимать смысл сообщений, посылаемых партнерами по совместной деятельности и давать адекватную обратную связь; способность понимать суть возникающих затруднений и продуцировать соответствующие решения; способность понимать чувства и эмоции партнёров и т.д.

Необходимо спроектировать предлагаемую учащимся творческую задачу как последовательность заданий, каждая из которых направлена на оценку конкретных компонентов целостного образовательного результата. Таким образом, учитель и сам учащийся получают возможность не только оценить достигнутый учащимися уровень образовательной самостоятельности в целом, но и выявить конкретные пробелы, т.е. выявить те его компоненты, недостаточный уровень сформированности которых снижает общую эффективность применения универсального способа действий.

И, наконец, в процессе формирования профессиональной готовности педагогов, необходимо обеспечить экспертную оценку достигнутого учащимся уровня образовательной самостоятельности на ступени среднего общего образования в форме защиты индивидуального проекта. Педагогам необходимо освоить технологию экспертизы данного проекта как средства оценки всего спектра универсальных способов действий, обеспечивающих образовательную самостоятельность старшеклассника в построении им индивидуальной образовательной траектории. Такая экспертиза должна быть направлена на выявление освоенных субъектами образования возможностей, которые обеспечили достижение индивидуального образовательного результата. Адекватная оценка предъявленного старшеклассником индивидуального проекта требует осуществления педагогом особой, рефлексивной деятельности над проектом, в результате которой воссоздается пройденный автором путь, поставленные и решенные задачи, а также использованные для этого средства, определяющими уровень его образовательной самостоятельности. В целях

овладения педагогами данной деятельностью созданная модель включает практикум, в ходе которого они осуществляют оценку различных проектов, выполненных старшеклассниками.

Таким образом, процесс развития образовательной самостоятельности старшеклассников, осуществляемый на основе субъект-субъектного педагогического взаимодействия предъявляет к профессиональной компетентности учителя качественно новые требования. Их суть сводится к тому, что учитель должен освоить педагогические средства поддержки процессов развития у учащихся образовательной самостоятельности через сопровождение их целеполагания, прогнозирования, проектирования, реализации и оценки индивидуальной образовательной траектории.

При этом процесс развития у педагогов профессиональной готовности к субъект-субъектному взаимодействию, ориентированному на формирование образовательной самостоятельности старшеклассников, должен строиться на основе использования активных методов обучения, стимулирующих освоение учителями субъектной позиции, которая призвана обеспечить продуктивность межсубъектного взаимодействия. Эффективной моделью подготовки учителя к профессиональной деятельности в условиях индивидуализации образования выступает специально организованная продуктивная игра, предполагающая решение учителями проблемных педагогических ситуаций, содержание которых конструируется в контексте специально организуемого субъект-субъектного взаимодействия учителя и учащихся.

3. ТЕОРЕТИКО-ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

3.1. Современные педагогические технологии развития образовательной самостоятельности старшеклассников

Изменения, произошедшие в последние два десятилетия в социально-экономической и общественно-политической жизни страны, поставили принципиально новые задачи перед системой образования, что отразилось в документах, определяющих образовательную политику: ФЗ «Об образовании в РФ» (2012), национальной инициативе «Наша новая школа», госпрограмме «Развитие образования на 2013 – 2020 гг.» и т.п. Формируются новые целевые ориентиры образовательного процесса, в которых развитие образовательной самостоятельности старшеклассников рассматривается как один из сквозных результатов, предусмотренных новым ФГОС старшей школы и как сложная профессиональная задача, решение которой предполагает реализацию учителями современных педагогических подходов и технологий.

Новые ценности и ориентиры образования не могут быть обеспечены традиционными педагогическими средствами и технологиями, которыми располагают учителя массовой школы. Проблема современной российской школы по-прежнему заключается в том, что учащиеся занимаются в ней «из-под палки», при этом учителями используются методы прямого и косвенного принуждения, что приводит к немотивированной и безынициативной позиции ученика по отношению к собственному образованию. Школа формирует в своих учащихся потребителей знаний, стремящихся к простому усвоению преподнесённой учителем информации. Как побочный результат – тотальное отчуждение учащихся от собственной образовательной деятельности и неприятие ее результатов. Использование учителями привычных

для них традиционных педагогических технологий приводит к следованию стереотипам в их профессиональной деятельности, как следствие – формальное введение ФГОС на старшей ступени общего образования, отсутствие реальных изменений в образовательных результатах.

Реализация требований ФГОС СОО предполагает практическое освоение и реализацию педагогических технологий, ориентированных на индивидуализацию обучения, формирующих у учащихся позицию субъекта самостоятельной учебно-познавательной деятельности, а у учителя – позицию организатора стимулирующей эту деятельность культурно-образовательной среды. И.А. Колесникова в своих исследованиях выделила существенные признаки, присущие современным педагогическим технологиям: критериальное целеполагание и многоуровневую оценку результативности обучения; учет понесенных затрат и задействованных ресурсов, оптимизацию труда учителя; алгоритмичность, проектируемость, целостность и управляемость образовательного процесса [27]. Таким образом, под современными педагогическими технологиями здесь мы понимаем такой способ организации обучения, который предполагает гарантированное получение воспроизводимых педагогических результатов, их текущий и итоговый контроль, алгоритм успешной педагогической деятельности, с использованием наиболее эффективных методов и приемов обучения.

Известный советский и российский психолог, исследователь проблемы активности субъекта А.В. Петровский, считал, что субъектность внутренне присуща личности и активно проявляет себя в трех сферах собственной жизни: деятельности, общении с другими людьми и самосознании [37]. Субъекта характеризуют активность, способность к саморазвитию и интеграции, самодетерминации, саморегуляции, самосовершенствованию.

Важное место в образовательных результатах выпускников старшей школы по ФГОС СОО занимает их самостоятельность.

Как было сказано в предыдущей главе, образовательная самостоятельность это готовность ученика осознанно выстраивать свою индивидуальную образовательную траекторию в виде собственного проекта достижения целей личностного и профессионального самоопределения. При этом учителям для формирования образовательной самостоятельности обучающихся необходимо задействовать их мотивацию к самостоятельной деятельности и актуализировать потребность обучающихся в самообразовании, развивать умения саморегуляции и самоуправления образовательной деятельностью, оценки результатов собственной деятельности. Каждый из учащихся должен получить для себя условия, позволяющие проектировать собственное содержание образования, осваивать его в индивидуальном темпе и на выбранном уровне сложности, т.е. разработать и реализовать индивидуальную траекторию обучения.

Современные педагогические технологии старшей школы должны быть направлены на обеспечение развития способностей учащихся, соответствуя принципу свободного развития личности. Эти технологии предполагают свободный выбор старшеклассниками видов и содержания своей деятельности в образовательном пространстве и организацию педагогической поддержки. Методологической основой индивидуализации обучения выступают принципы диалогичности, самоопределения, ориентации на творчество и развитие учащихся, реализацию права выбора и т.п.

Анализ многообразного спектра современных педагогических практик позволяет выделить из них наиболее ориентированные на формирование основных компонентов (мотивационного, когнитивного, эмоционального, деятельностного, оценочного) образовательной самостоятельности обучающихся. Это: рефлексивная; исследовательская (проблемно-поисковая); имитационного моделирования (игровая); системно-деятельностная; информационно-коммуникативная (медиа-образовательная); сотрудниче-

ства в учебной деятельности (коллаборативная). Кратко охарактеризуем каждую из них.

Рефлексивная педагогическая технология предполагает целенаправленное осмысление целей, характера и способа организации процесса обучения участниками образовательной деятельности. Включение рефлексивной деятельности в образовательный процесс позволяет формировать субъектную позицию учащихся, повышает их осознанность и самостоятельность в построении учебно-познавательной деятельности. Более того, как это подчеркивали западные психологи Д. Боуд, Р. Кеог и Д. Уокер, рефлексия может стать фундаментом для всего образовательного процесса [25]. Обучение на основе рефлексиируемого опыта, по их мнению, эффективно уже потому, что она сама по себе «всегда порождение нового знания в сознании индивида». Технология проходит в три фазы. Первая фаза рефлексивной технологии – обращение к собственному опыту, вторая – анализ сопровождавших опыт переживаний и третья – переосмысление, ориентация на его преобразование. Опыт рождается из деятельности, становится средством развития личности через использование рефлексии. При помощи развитой рефлексии учащийся формирует умения эффективного действия в проблемной ситуации.

Важный компонент рефлексивной технологии – это оценка участниками педагогического процесса продуктивности своего развития в результате состоявшегося взаимодействия. Данный компонент предполагает наличие заранее продуманных и определённых критериев – ориентиров для проведения рефлексии. Кроме того, важно добиться единства в понимании содержания личностных смыслов для учителя и его учащихся. Также специально организуемая рефлексия выступает средством совершенствования всего образовательного процесса, может ориентировать старшеклассников на личностное и профессиональное самоопределение, самостоятельное определение индивидуального образовательного маршрута.

Исследовательски ориентированное обучение направлено на формирование у старшеклассников абстрактно-логического мышления, они овладевают стратегическими методами поиска смыслов и знаний, необходимых для творчества и инновационной деятельности. Организация образовательного процесса путём включения в продуктивную исследовательскую деятельность всех учащихся в соответствии с выявленными у них интересами позволяет учащимся осуществлять выбор сферы своего развития, формирует у них чувства, мысли и действия, как результат выполнения сложных поисковых задач. Семь этапов исследовательского обучения: мотивация, выбор проблемы и темы исследования, изучение доступной информации, формулирование гипотез, сбор данных, описание результатов, подготовка выводов, определение формы представления материалов своего исследования.

Через инициативную учебно-исследовательскую деятельность учащиеся формируют научное мышление, они овладевают методами исследования и навыками критического мышления, получают необходимый фундамент для творчества и инновационной деятельности. Школа двадцать первого века должна ориентироваться на развитие талантов учащихся, используя ресурсы информационного общества. Предполагается работа, направленная на включение в исследовательскую деятельность всех учащихся в соответствии с выявленными у них научными интересами. При этом у учащихся формируются метапредметные умения работы с научной литературой, анализа данных и выдвижения гипотез и т.п.

Системно-деятельностная педагогическая технология ориентирована на самореализацию обучающихся через соответствие организации образовательного процесса следующим требованиям: учащиеся находятся в активно-деятельном отношении к миру и самим себе; воплощается идея деятельного становления человека. При этом ученики и учителя становятся равноправными субъектами образовательного процесса, опора на актуализиро-

ванный опыт субъекта обучения совершенствуют межличностное общение, предполагает совместную работу в группах и публичные обсуждения хода и результатов деятельности обучающихся. Такое обучение можно определить как совместную деятельность учителя и учащихся по организации на уроке взаимообогащающего диалога, в основе которого находится процесс актуализации личностно значимого жизненного опыта учащегося и коллективного жизненного опыта класса.

Активное развитие компьютерных технологий, в особенности Интернета, даёт мощный импульс развитию образовательному процессу. Педагогическая практика показывает, что в условиях информационно ориентированного общества, когда одной из важнейших ценностей является информация, организовывать обучение следует с опорой на актуализацию позиции субъекта учебной деятельности самого ребёнка, его личного опыта. Использование информационно-коммуникационных технологий в школе обеспечивает открытость образовательного процесса, с одной стороны, за счет многообразия узлов связи участников образовательного процесса в интернете, с другой стороны – общественной защитой результатов в сети, через их публикацию на специально созданных страницах (сайтах).

Коллаборативное обучение (от англ. collaborative-learning) – это технология обучения, предполагающая совместную работу групп учащихся при поддержке со стороны учителя, направленную на решение проблем, выполнение заданий или создание творческого продукта. Джесси Рассел отмечает, что коллаборативное обучение – это и есть «...обучение в сотрудничестве, оно является личной философией обучающегося, а не только методом, используемым в классе. Во всех случаях, когда люди объединяются в группы, сотрудничество предполагает способ работы ... на основе уважения, признания способностей и личного вклада каждого члена группы» [46, с. 18]. Процесс кооперации в обучении реализуется путём создания коммуникационной сети,

узлами которой являются субъекты. В основе такого обучения лежит идея о том, что обучение – это социальная, деятельность, в которой участники общаются друг с другом.

В работе, посвященной изучению педагогики сотрудничества, американские авторы Дэвид и Роджер Джонсоны, а также Карл Смит выделили следующие условия, в комплексе «определяющие эффективность такого обучения: 1) установка на сплоченность учебной работы в команде; 2) персональная ответственность учащихся за результаты группы; 3) ведение групповой дискуссии «лицом к лицу»; 4) доверительность и позитивность отношений в группе как фактор развития коллаборативных умений (collaborative skills); 5) групповая рефлексия» [65]. Таким образом, успешность коллаборативного обучения и преподавания состоит в создании атмосферы, позволяющей личности чувствовать себя свободно и активно действовать в процессе обучения.

Коллаборативная технология предполагает создание условий для совместной деятельности: пространств для индивидуальной работы, группового обучения и проектной деятельности, зон принятия решений и личной ответственности, фиксирования, визуализации своих идей, создания модельных схем практических объектов (программы, роботы, тексты, арт-объекты, видео), освоения информационно-образовательной деятельности (сетевые ресурсы, коммуникационные сервисы, электронные дневники).

Вне самостоятельной активности и, вместе с тем, без участия в коллективном взаимодействии в совместной учебной и трудовой деятельности, развитие личности не происходит. Обратимся к положениям теории Л.С. Выготского о единстве развития и обучения, о том, что обучение является необходимым и «всеобщим» моментом развития человека, о многовариативности и сложности содержания обучения могут быть взяты за основу современной концепции развития системы общего образования [8]. Ученики должны научиться сотрудничеству, уметь проявлять свою позицию и уважать мнение и позицию других людей.

Таким образом, ориентация на формирование образовательной самостоятельности как результата, востребованного в ФГОС СОО, что предполагает развитие у учащихся навыков высшего порядка (компетенций, универсальных способов деятельности), а не на достижение минимального уровня обученности за единицу условного учебного времени. При этом содержание обучения становится более насыщенным, в него интегрируются метапредметные умения и методы исследования.

Для реализации процесса образования, ориентированного на развитие образовательной самостоятельности, обеспечиваются следующие условия:

- приобретения учащимися опыта учебной деятельности, формирования умений действовать по собственному замыслу, в соответствии с самостоятельно поставленными целями;

- учащимся предоставляются возможности экспериментирования с собственным действием, возможность пробовать, менять позицию;

- учащимся предоставляются возможности свободного выбора способов и источников информации для решения самостоятельно поставленных учебных задач в рамках индивидуальных форм учебной деятельности;

- создаются условия для выстраивания индивидуальных траекторий учащихся при освоении содержания обучения.

Современное образование предполагает сокращение процесса преподавания, организованного учителями, в пользу свободного и самоорганизуемого учения старшеклассников. Индивидуальная образовательная программа (ИОП), реализация которой предусмотрена ФГОС, нацелена на результаты, которые индивидуально освоены, осмыслены и опробованы на практике. Структура ИОП содержит: анализ образовательных потребностей, цели и задачи образования на данный период, его смыслы и контексты, ресурсное обеспечение, оценка эффективности реализации индивидуальной образовательной программы.

В рамках индивидуально ориентированного обучения каждый ученик создаёт своё собственное содержание образования, в индивидуальном темпе и на выбранном уровне сложности, предъявляет результаты в форме творческих продуктов деятельности. Осуществляется становление субъектной позиции в обучении, формирование у учащихся познавательного интереса, опыта творческого мышления, опыта решения практических задач, ориентация на внутреннюю сторону успеха – личностный рост и жизненную самореализацию.

3.2. Содержание и уровни образовательной самостоятельности старшеклассников как образовательного результата ступени общего среднего образования

Исследования самостоятельности учащихся (учебной, познавательной, образовательной) – одно из фундаментальных направлений педагогической науки. На протяжении всей истории философской и педагогической мысли данный феномен изучался в различных аспектах. Так, по утверждению Ю.В. Глазовой, исторические корни этого явления приводят нас к Сократу и его методу «майевтики», сущность которого состоит в диалектическом споре, подводящем к истине посредством продуманных наставником вопросов [15]. В этом смысле крайне важным выступает взгляд на образовательную самостоятельность не просто как на «независимость от посторонней помощи», а как на способность осуществлять свою субъектную позицию в образовательном процессе во взаимодействии с другими людьми. В роли этих «других» могут (в особенности для старшеклассников) выступать не только (и не столько) обычные учителя, а различные партнеры по совместной деятельности, занимающие в образовательном процессе разные социально-ролевые позиции – тьютор, навигатор, консультант, эксперт и т.д.

Как мы отмечали ранее, в современных исследованиях такой подход к пониманию образовательной самостоятельности представлен в трех аспектах изучения данного явления: как интегративного личностного качества, как проявления субъекта деятельности и как системного образовательного результата. Попытки определить педагогическое содержание образовательной самостоятельности старшеклассников и охарактеризовать уровни ее сформированности непосредственно связаны с разработкой третьего из выделенных аспектов, поскольку именно с этой позиции задача формирования образовательной самостоятельности может эффективно решаться на основе педагогических воззрений на закономерности и способы достижения системных результатов педагогического процесса. Особенностью понимания образовательной самостоятельности в данном аспекте состоит в том, что эта самостоятельность выступает одновременно и условием достижения учеником спектра разнообразных, личностно значимых образовательных результатов, и самооценным образовательным результатом, определяющим возможности дальнейшей социализации и продвижения субъекта по индивидуальной образовательной траектории. Актуальность исследования, таким образом, связана с тем, что введение образовательной самостоятельности в контекст становления учащегося как субъекта построения индивидуальной образовательной траектории требует выявления и описания содержания и уровней сформированности данного образовательного результата, качественно характеризующих возможности самостоятельного решения жизненно важных задач, возникающих в поле его социализации, личностного и профессионального самоопределения. Решение субъектом этих задач осуществляется посредством получения необходимого для этого образования.

В нашем исследовании мы опираемся на теорию педагогических систем Н.В. Кузьминой, согласно которой интегральным образовательным результатом, достигаемым учащимся в опреде-

ленной педагогической (образовательной) системе, выступает его готовность к продолжению непрерывного образования в последующей системе [35]. С этой точки зрения образовательная самостоятельность старшеклассников может быть проинтерпретирована как их готовность к продолжению непрерывного образования на последующем, «послешкольном» этапе, где, с одной стороны, возможности его получения гораздо шире и вариативнее, нежели в общеобразовательной школе, с другой стороны, гораздо выше и степень неопределенности образовательной ситуации. Другими словами это означает, что оценка уровня образовательной самостоятельности учащихся, достигаемого ими на ступени общего среднего образования, должна осуществляться, в первую очередь, по степени их готовности эффективно взаимодействовать с образовательной средой, в которую им еще предстоит войти по окончании общеобразовательной школы. Такой подход к постановке проблемы отличается от традиционных взглядов на данный феномен, в которых образовательная самостоятельность оценивается по степени готовности ученика самостоятельно осваивать образовательную программу той ступени образования, на которой он находится в данный момент.

Рассматривая образовательную самостоятельность с точки зрения готовности, мы опираемся на ее весьма распространенную модель, включающую мотивационно-целевой, содержательный и процессуальный компоненты [22]. Мотивационно-целевой компонент включает в себя ценностно детерминированные мотивы образовательной деятельности учащихся на последующих ступенях непрерывного образования, приводящей их к максимуму творческой самореализации, социальному признанию и обретению личностного достоинства в предстоящих видах социально ориентированной деятельности, в том числе профессиональной. В своем становлении этот компонент образовательной самостоятельности вырастает из общего смыслового отношения к образованию как главному культурному средству достижения личност-

но значимых жизненных целей на всех ступенях социализации и приводит учащегося к осмыслению себя как субъекта построения индивидуальной образовательной траектории, отвечающей ценностям становления его собственного Я.

Содержательный компонент образовательной самостоятельности представляет собой совокупность средств образовательной деятельности, реализуемой в событийной общности с другими людьми, которым субъект адресует эту деятельность и через которых определяет себя в качестве этого субъекта. Исходя из общих характеристик образовательной деятельности современных старшеклассников, к числу таких средств мы относим:

- выбирать профиль/направленность дальнейшего образования по окончании общеобразовательной школы на основе анализа собственных образовательных достижений в соотношении со склонностями и интересами;

- ставить дальние и ближние цели продвижения по индивидуальной образовательной траектории;

- использовать разнообразные информационные и образовательные ресурсы для достижения поставленных целей;

- осуществлять продуктивные коммуникации со специалистами в целях получения консультации по вопросам, связанным с решением проблемных задач, реализацией авторских проектов и научных исследований;

- апробировать индивидуальные образовательные результаты в форматах различных образовательных событий во взаимодействии с представителями внешней социальной среды;

- оценивать достигнутые образовательные результаты и корректировать на этой основе дальнейший образовательный маршрут;

- адекватно оценивать эффективность своего продвижения по индивидуальной образовательной траектории на основе личностной рефлексии.

Процессуальный компонент образовательной самостоятельности старшеклассников включает в себя регулятивные способности, связанные с планированием и самоконтролем осуществляемой деятельности в процессе реализации индивидуальной образовательной траектории.

Охарактеризованное таким образом содержание образовательной самостоятельности старшеклассников позволяет преодолеть традиционные воззрения на сущность этого феномена как сумму отдельных функций, связанных с освоением учебного материала и реализуемых без внешнего контроля. В таком виде образовательная самостоятельность представляет собой интегральную способность ученика к образовательному самопродвижению, в ходе которого им осуществляется широкий спектр социальных взаимодействий не только в школе, но и за ее пределами, то есть во внешней социокультурной образовательной среде. В этой связи требует особого рассмотрения вопрос об уровневых характеристиках образовательной самостоятельности.

Анализ литературы вопроса позволяет утверждать, что единого подхода к определению уровней сформированности определенных свойств и способностей личности ни в науке, ни в практике сегодня не существует. В наших предшествующих исследованиях [67] было показано, что зачастую в целях оценки этих уровней используются их формальные характеристики («высокий», «средний», «низкий»), отражающие лишь количественные показатели, а не качественные различия между этими уровнями. Значительно реже в отечественных исследованиях используется подход, предложенный Спенсером, в котором выделены индивидуальные характеристики деятельности субъекта, отражающие глубину их проникновения в его личностную сферу. Трехуровневая шкала отражает (как низший уровень) непосредственно находящиеся «на поверхности» и поддающиеся наблюдению и оценке знания и умения и завершается (как высший уровень) характери-

стиками «Я-концепции» субъекта деятельности, включающие индивидуальные установки, ценности и самооценку.

Сравнительно недавно группой исследователей под руководством А.А. Попова была разработана пятиуровневая шкала, предназначенная для оценки продуктивных компетентностей учащихся. Ими предложены следующие уровневые характеристики: 1) чувственное участие; 2) воспроизводство образца; 3) реконструкция способа действия на соотнесении ситуации культурной нормы; 4) «импровизация»: ситуативное создание и реализация нового способа действия; 5) целенаправленное создание нового образца, имеющего значимость за пределами конкретной ситуации [42, с. 154–155.]. Нетрудно заметить, что логика выстраивания этих уровней отражает, в первую очередь, степень продуктивности/репродуктивности способов действий, освоенных субъектом. В меньшей степени здесь отражена сфера применимости этого способа действий в учебных, либо «жизненных» ситуациях. Поэтому мы полагаем, что такой подход в большей степени может быть использован в целях оценки уровня сформированности отдельных компетентностей учащихся, но не вполне удобен для оценки таких интегральных компетентностных новообразований, как образовательная самостоятельность. Ведь в данном случае именно сфера применимости освоенных способов действий (в образовательном пространстве школы, либо в открытом социокультурном информационном пространстве) выступает главной характеристикой предмета оценивания. Поэтому в нашем исследовании мы используем общий принцип описания уровней сформированности образовательной самостоятельности старшеклассников, основанный на представлениях о степени опосредования взаимодействия субъекта и предмета деятельности. Именно этот подход предложен авторами Концепции общероссийской системы оценки качества общего образования [61], в которой даны их следующие характеристики.

Первый уровень соответствует характеристике «ученик умелый», то есть, освоивший набор определенных культурных, предметных способов и средств действий. Собственно компетентность в проектно-преобразовательной деятельности здесь не представлена, освоенные учеником способы действий существуют, как бы, сами по себе, безотносительно того круга задач, для решения которых они используются.

Второй уровень – это уровень грамотности, характеризующийся способностью ученика свободно применять сформированные у него способы действий по их «прямому назначению», то есть, в ситуациях решения определенного круга учебных задач.

Третий уровень свидетельствует о компетентности ученика в самостоятельном определении границ применения имеющихся способов действий при решении широкого круга жизненных задач и его готовности творчески изменять, преобразовывать сам способ действия в зависимости от особенностей неопределенной ситуации, содержащейся в задаче.

Применительно к изложенным здесь представлениям об образовательной самостоятельности старшеклассников уровни ее сформированности в данной логике могут быть охарактеризованы следующим образом. Первый уровень характеризуется мотивацией получения образования, способного обеспечить достижение социального успеха по общепринятым нормам (престижная профессия, материальный доход). При этом учащиеся ориентированы на использование стандартных схем достижения желаемого результата (хорошо подготовиться к сдаче ЕГЭ), поэтому о своей будущей индивидуальной образовательной траектории они не имеют достаточно конкретного представления. Такие учащиеся могут хорошо владеть способами получения и усвоения учебной информации в форматах, задаваемых требованиями ЕГЭ (например, с помощью репетиторов), но только в пределах образовательной программы школы. Поэтому самостоятельное обращение к внешним образовательным ресурсам для них сопряжено с труд-

ностями, если сам способ обращения выходит за рамки уже имеющихся стандартных способов действий. Способности к саморегуляции на этом уровне развиты не в полной мере, любые непредвиденные обстоятельства могут стать труднопреодолимым препятствием достижения поставленных целей.

Второй уровень предполагает наличие внутренней мотивации поиска той индивидуальной социокультурной и профессиональной ниши, где шансы субъекта на социальную успешность максимальны. К таким сферам, например, могут относиться вновь возникающие профессии, которые обещают быть востребованными и высокооплачиваемыми в недалеком будущем. Поскольку пути получения таких профессий часто бывают еще не освоенными в массовой практике послешкольного образования, старшеклассники, достигшие этого уровня, ориентируются на использование не только уже известных и освоенных, но и нестандартных средств получения образования в избранной сфере на основе применения универсальных учебных действий, которые могут ими самостоятельно «достраиваться» в зависимости от конкретной ситуации. Поэтому их учебная деятельность связана с совершением инициативных проб, выходящих за рамки школьной образовательной программы и совершаемых в открытом образовательном пространстве (включая участие в различных конкурсах, олимпиадах, летних образовательных лагерях и т.д.). Способности к саморегуляции на данном уровне проявляются в самоконтроле оптимальности распределения учебного времени и выполнения намеченных планов. Однако на данном уровне сформированности образовательной самостоятельности старшекласснику еще не удастся целостно рефлексировать свою готовность к продвижению по индивидуальной образовательной траектории как своего авторского, осмысленного проекта будущего, поскольку это продвижение все еще остается подчиненным некому «типовому» сценарию, в который субъект вносит некоторые изменения с учетом общей недоопределенности ситуации.

Такая целостная рефлексия может возникнуть на третьем уровне сформированности образовательной самостоятельности, когда в мотивационной сфере старшеклассника возникают смыслообразующие мотивы неадаптивного характера, побуждающие выстраивать индивидуальную образовательную траекторию нелинейно, не замыкаясь на один раз и навсегда поставленные цели. Смыслообразующий мотив, как отмечает В.А. Петровский, устремлен не к ближайшей цели, а к отдаленной Цели целей, во имя которой субъект направляет свою активность в окружающий мир [38]. В этом случае средства, используемые старшеклассником для достижения поставленных целей, определяются им самостоятельно, исходя не из ситуации, а из перспективных целей, даже если таких «готовых» средств в наличии не имеется. Другими словами, у старшеклассника формируется готовность осваивать новые средства на основе универсальных способов действий, которые необходимо применить в новой ситуации, детерминированной неадаптивными мотивами и перспективными целями. Соответственно на новый уровень выходят и регулятивные способности, поскольку у старшеклассника возникает принципиально новый тип ответственности – не столько за достижение намеченного, сколько за готовность отказаться от прежних целей во имя более значимых личностных смыслов [38].

Таким образом, можно заключить, что содержание образовательной самостоятельности старшеклассников определяется их готовностью к построению индивидуальной образовательной траектории в открытом социокультурном пространстве, а уровень ее сформированности определяет возможности реализации неадаптивных смыслообразующих мотивов, лежащих в основе личностного и профессионального самоопределения.

3.3. Теоретико-эмпирическая модель оценки уровня образовательной самостоятельности старшеклассников

Как было сказано ранее, задача оценки уровня образовательной самостоятельности возникает в контексте современных представлений о сути этого феномена как готовности ученика самостоятельно спроектировать и осуществить индивидуальную образовательную траекторию, выводящую его на последующие ступени непрерывного образования и ведущую к максимуму реализации творческих способностей. Такое понимание образовательной самостоятельности отражает, как общемировой тренд на индивидуализацию образования [3], так и современное понимание его сути как «индустрии возможностей» [4], где индивидуальная образовательная траектория представляет собой выбор, осуществляемый субъектом в условиях неопределенности, разнообразия и избытка возможностей.

Вполне очевидно, что методы и процедуры оценки образовательной самостоятельности старшеклассника, чья образовательная траектория выводит его в открытое образовательное пространство, не ограниченное стенами школы, должны быть существенно иные, нежели традиционно используемые в практике проверочные самостоятельные работы. В первую очередь следует учитывать, что образовательная самостоятельность в данном контексте рассматривается не просто как сумма умений ученика, обеспечивающих ему возможности самостоятельно выполнять учебные задания по данному образцу, и даже не как особая характеристика мышления, а как интегративное личностное качество, обладающее сложной внутренней структурой и специфическим психологическим содержанием [5].

Следует отметить, что среди исследователей сегодня отсутствует полное единство относительно того, в чем именно состоит это качество, каковы его структурные компоненты, и что именно

характеризует уровни его сформированности. В этой ситуации представляется актуальным создание вариативных моделей оценки уровня сформированности образовательной самостоятельности старшеклассников. В настоящей статье представлена одна из них, основанная на экспертной оценке образовательных результатов, достигаемых учеником в процессе освоения различных социокультурных практик.

Прежде всего отметим, что в данной модели роль интегрального показателя образовательной самостоятельности старшеклассника отведена именно его готовности быть субъектом построения индивидуальной образовательной траектории не только в школе, но и на последующих ступенях образования. В этой связи понимание целостной (личностной) готовности как единства ценностно-мотивационной, операционной и функциональной (эмоциональной) готовности в едином субъекте требует разработки содержания и методов оценки мотивационно-целевого, содержательного и процессуального компонентов образовательной самостоятельности учащихся в их взаимосвязи и единстве [6, с. 125].

При создании нашей модели мы опирались на ранее обоснованное понимание индивидуальной образовательной траектории как последовательности осуществляемых учащимися социокультурных практик, в процессе освоения которых ими выявляются и решаются проблемные задачи, обладающие выраженной смысловой нагруженностью для самого субъекта [22]. С этой точки зрения образовательная самостоятельность старшеклассника как его готовность к продвижению по индивидуальной образовательной траектории имеет три составляющие: 1) способность осознанно выбирать социокультурные практики, освоение которых обеспечивает получение индивидуальных образовательных результатов, отвечающих социальной ситуации развития субъекта; 2) способность продуктивно осваивать эти практики средствами

проектно-преобразовательной деятельности; 3) способность оценивать полученные результаты освоения социокультурных практик и на этом основании ставить и корректировать цели дальнейшего образовательного продвижения. В своем единстве эти составляющие образуют целостный предмет оценки образовательной самостоятельности.

Однако прежде чем непосредственно переходить к описанию методов и процедур этой оценки необходимо подробнее рассмотреть описанную в предыдущем параграфе структуру готовности к осуществлению данных составляющих в процессе деятельности субъекта, мотивированного на освоение социокультурных практик и решение соответствующих проблемных задач. Именно мотивированность ученика на решение таких задач в совокупности со способностью осваивать и применять для этого культурные проектно-преобразовательные средства и принимать персональную ответственность за получение требуемых результатов образуют содержательное «ядро» его образовательной самостоятельности. Поэтому мы используем следующие операционализированные характеристики структурных компонентов данного интегративного личностного качества.

Мотивационно-целевой компонент образовательной самостоятельности старшеклассника представляет собой его способность определять свою внутриличностную позицию в отношении культурной проблематики, представленной в осваиваемой социокультурной практике в контексте собственных потребностей в достижении определенных образовательных результатов. Для этого ему необходимо определять систему ценностно-смысловых отношений, в которой происходит решение проблемной задачи [9]. Другими словами, для того чтобы задача могла быть решена, учащемуся необходимо мысленно преобразовать ситуацию так, чтобы выявить в ней особые отношения, которые не открываются путем «прямого действия». Только в этом случае учени-

ком может быть обнаружен смысловой контекст проблемной задачи, определяющий различия между приемлемыми и неприемлемыми лично для него решениями. Занятие внутриличностной позиции в этом случае становится актом самоопределения субъекта по поводу того, в какой системе отношений может быть найдено оптимальное решение проблемной задачи, и какое место в ней занимает сам субъект (вопрос «кто я?»). То есть, исходную «задачу для всех» субъект преобразует в «задачу для себя», и в этом случае ее решение становится личностно значимой целью, мотивированной ценностями самовыражения и творческой самореализации.

Содержательный компонент образовательной самостоятельности представляет собой арсенал универсальных способов действий, при помощи которых может быть решена проблемная задача. Этот арсенал изначально не замыкается на какую-либо одну предметную область. Напротив, самостоятельное решение проблемной задачи предполагает способность ученика определять, на основании сочетания каких предметных знаний оно может быть найдено. Иллюстрацией к этой способности может служить пример А.В. Брушлинского, который предлагал испытуемым ответить на довольно простой, на первый взгляд, вопрос: будет ли гореть свеча в космическом корабле на орбите? [9]. Таким путем изучался процесс мышления, которое для нахождения верного ответа должно было «обратиться» не к одному, а одновременно к трем видам теоретического знания: о химическом процессе горения и о физических феноменах невесомости и конвекции.

Способность определять систему отношений, в которой проблемная задача имеет приемлемое для субъекта решение, позволяет ему операционализировать это решение как цель преобразования проблемной ситуации.

На языке Федеральных государственных образовательных стандартов способы действий, приводящие к достижению по-

ставленных целей, могут быть названы метапредметными компетенциями, к списку которых следует отнести:

- формулирование конкретной проектной задачи, лежащей в основе проблемной ситуации;
- создание и использование в ходе решения различных моделей преобразуемых объектов (процессов);
- смысловое чтение текстов различных жанров и форматов;
- умение работать в различных информационных системах и грамотно формулировать запросы на недостающую информацию;
- продуцирование оригинальных идей и решений в ситуации неопределенности;
- культурное оформление и презентация полученного решения экспертному сообществу.

И, наконец, процессуальный компонент образовательной самостоятельности старшеклассника может быть проинтерпретирован как его способность осуществлять во взаимодействии с другими субъектами полный цикл освоения социокультурной практики, включающий этапы погружения в ее культурную проблематику, выбора цели, концептуализации, определения необходимых средств и ресурсов, планирования деятельности, осуществления намеченных планов, самооценки достигнутых результатов и рефлексии состоявшегося цикла как шага продвижения по индивидуальной образовательной траектории.

Нетрудно заметить, что приведенные характеристики компонентов образовательной самостоятельности в данной модели носят более обобщенный характер даже в сравнении с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов. Мы полагаем, что здесь нет никакого противоречия, поскольку требования к образовательной самостоятельности современных старшеклассников не должны носить узкий, «рамочный» характер. В этой связи оценка образовательной самостоятельности

старшекласников должна отражать не отдельные умения и способы действий, а интегративные уровни сформированности ее охарактеризованных компонентов, описанные нами в предыдущем параграфе. Эти характеристики далее необходимо трансформировать в описания уровней сформированности каждого из трех компонентов образовательной самостоятельности. Результаты такой работы представлены в таблице 3.

Оценка уровней сформированности базовых компонентов образовательной самостоятельности старшекласников, охарактеризованных в таблице 3, может осуществляться разными способами, однако наиболее полную картину возможностей учащихся непрерывно проектировать индивидуальную образовательную траекторию можно выявить на основе использования экспертных методов оценивания.

Таблица 3

Уровни сформированности базовых компонентов образовательной самостоятельности старшекласников

Уровни сформированности и их характеристики			
Мотивационно-целевой	Преобладает мотивация избегания неудач, связанных с невыполнением формальных требований к результатам образования. Цели продвижения по ИОТ ограничиваются достижением формализованных результатов (сдача ЕГЭ, поступление в вуз)	Преобладает внутренняя мотивация успешной адаптации на последующих этапах образования и социализации. Цели продвижения по ИОТ ориентированы на стереотипные представления о социальной успешности.	Преобладают внутренние неадаптивные мотивы, связанные с самореализацией и самоопределением. Процесс выбора целей продвижения по ИОТ динамичен, проявляется готовность изменить первоначальную цель на более значимую по мере погружения в проблематику и достижения результатов.

Содержательный	<p>Ученик стремится решить проблемную задачу «напрямую», не преобразуя ситуацию и при помощи простых, ранее известных средств. В случае, если это не приводит к результату, склонен отказаться от дальнейших попыток.</p>	<p>Ученик стремится найти простое решение проблемной задачи по прямой аналогии с ранее решенными; при этом он проявляет готовность искать и использовать новые средства и ресурсы, расширяющие спектр возможностей продуктивного решения задачи «обычным» способом.</p>	<p>Ученик проявляет готовность искать сложные решения проблемной задачи, преобразуя для этого заданную ситуацию в новом смысловом контексте; при этом готов привлекать новые информационные ресурсы и грамотно использовать разные преобразовательные средства</p>
Процессуальный	<p>В процессе решения проблемной задачи ученик склонен действовать спонтанно, изменяя намеченный план действий, если его выполнение вызывает непредвиденные трудности. Непоследователен в осуществлении коммуникаций с другими партнерами.</p>	<p>Ученик грамотно планирует деятельность по решению и четко выполняет намеченные планы. При этом строит продуктивные коммуникации с другими субъектами, последовательно добиваясь требуемого результата. Однако, если совершаемые действия не приводят к решению задачи, испытывает существенные затруднения с коррекцией намеченных планов.</p>	<p>Ученик не только планирует деятельность и осуществляет намеченные планы, но и проявляет готовность к их корректировке при появлении новых целей и оригинальных идей в процессе решения проблемной задачи. Способен самостоятельно определять допустимые границы изменения планов, соотнося их с возможностями и интересами других субъектов.</p>

В следующем параграфе мы рассмотрим две апробированные в наших исследованиях возможности оценки образовательной самостоятельности старшеклассников на охарактеризованных теоретико-эмпирических основаниях.

3.4. Теория и практика оценки образовательной самостоятельности старшеклассников в режиме совместного пробного действия

Являясь «сквозным» образовательным результатом, образовательная самостоятельность предполагает разработку особых способов и процедур ее оценки на каждой ступени образования. Особой сложностью эта задача обладает на ступени среднего общего образования, поскольку, как было показано ранее, для старшеклассника этот результат наполняется новым содержанием, связанным с его способностью выстроить и осуществить индивидуальную образовательную траекторию, выводящую его на последующие ступени непрерывного образования. В этом смысле сам факт овладения учеником определенным уровнем образовательной самостоятельности в большей степени говорит об открывающихся перед ним возможностях постановки и достижения новых целей, в которых может быть реализовано его творческое начало в будущем. Именно обращенность в будущее должно определять специфику оценки образовательной самостоятельности как особого результата, не сводимого к сумме усвоенных норм и способов действий.

Следует отметить, что такое понимание сущности образовательной самостоятельности не является «единственно верным», а закономерно возникает в контексте представлений о трех типах культур, описанных М. Мид [33]. Как известно, в ее культурологической концепции традиционная (постфигуративный тип) культура характеризуется доминирующей ориентацией в прошлое, которое выступает главным и самым надежным источником современного опыта, поскольку этот опыт «проверен временем» и зафиксирован в традициях, образцах, эталонах и нормах жизни человека. Культура кофигуративного типа, напротив, ориентирована в настоящее и склонна конфликтовать с прежним опытом в ситуации динамичных изменений действительности.

Наиболее эффективным выступает опыт, возникающий «здесь и сейчас», однако он имеет тенденцию быстро устаревать, и поэтому вопросы его формализации крайне проблематичны. Третий тип культуры (префигуративный) устремлен в будущее, в котором зарождаются новые, доселе не освоенные возможности человечества. В данной концепции каждому типу культуры соответствует своя базовая модель воспитания.

Можно утверждать, что в этой же связи различные толкования имеют и образовательные результаты, получаемые ребенком в процессе обучения и воспитания, реализуемого в рамках базовой модели. Так, в первом случае (ориентация в прошлое) такими результатами выступают усвоенные учащимися знания о мире и нормы социального поведения, зафиксированные в виде подлежащего обязательному усвоению объема учебной информации (этот объем сам по себе является нормой формирования «образованного» человека). Типу культуры, ориентированному в настоящее, отвечают представления об образовательных результатах как обретенных средствах адаптации к быстро изменяющейся действительности, владея которыми человек получает шанс быть востребованным и успешным в жизни и профессиональной деятельности. Третьему же типу культуры соответствует взгляд на образовательные результаты как на вновь открывающиеся возможности творческой самореализации человека в будущем, отделенном от настоящего высокой степенью неопределенности тенденций его приближения. Именно в этом ключе образовательная самостоятельность может интерпретироваться как готовность субъекта строить индивидуальную образовательную траекторию в новых, еще не освоенных образовательных средах с использованием новых информационных и образовательных ресурсов. В других же типах культуры сущность данного феномена понимается иначе. В культуре первого типа образовательная самостоятельность сводится к сумме усвоенных учеником учебных действий, которые он может осуществлять без помощи учителя.

Второму типу соответствует понимание образовательной самостоятельности как умение мобильно осваивать новые способы учебных действий, самостоятельно используя для этого разнообразные образовательные ресурсы внешней среды.

Весьма характерно, что представления о сущности образовательных результатов на стыке первого и второго типа культуры антагонистичны по своей природе, в то время как третий тип может в принципе не попадать в общее смысловое поле этих представлений. Традиционное педагогическое сознание, основанное на «делегировании» ребенку роли исключительно объекта целенаправленных воздействий со стороны взрослого, способно мыслить будущее только как «линейное приращение» к ранее известному, сама же по себе идея подготовки ребенка к неизвестности может восприниматься как абсурдная. Напротив, свойственное третьему типу культуры понимание ребенка как субъекта жизни и «автора своей судьбы» предполагает взгляд на будущее как на новую субъективную реальность, выстраиваемую человеком в условиях плохо предсказуемых и динамичных изменений окружающего мира.

Нетрудно понять, что этим представлениям о сущности образовательной самостоятельности как «сквозного» образовательного результата должны соответствовать не только разные средства и способы ее оценки, но и разные методологические подходы. Так, первому способу понимания феномена образовательной самостоятельности (усвоение нормативных учебных действий) вполне соответствует методология оценки, основанная на осуществлении учителем непрерывного контроля процесса формирования этих способов учебных действий с использованием стандартных контрольных работ и проверочных заданий. Непосредственно предметом оценки выступает сам факт их сформированности в соответствии с заданными образцами. Именно этот подход является самым распространенным в массовой практике образования, хотя в современных исследованиях по данной про-

блеме отмечается, что непрерывный контроль со стороны учителя выступает самым «надежным» способом лишения ученика самостоятельности как таковой [61]. В другом случае (образовательная самостоятельность как способность мобильно осваивать новые средства и ресурсы) наиболее подходящей представляется тестовая стратегия, где ее оценка носит характер испытаний учащихся в модельных ситуациях освоения и применения новых учебно-познавательных средств и информационных ресурсов (например, грамотное оформление запроса на недостающую информацию в ходе решения практической задачи, смысловое чтение предложенного текста, превышающего по уровню сложности обычный текст учебника и т.д.). Однако в случае, когда предметом оценки образовательной самостоятельности старшеклассника выступают именно его возможности выхода в новые образовательные среды и их преобразования в проектные пространства построения индивидуальной образовательной траектории, эти подходы становятся неэффективными, прежде всего в силу отсутствия готовых эталонов и средств решения возникающих при этом проблем. Необходимо моделировать ситуации принятия учеником проектных решений, позволяющих преобразовать саму ситуацию в общей логике самостоятельного образовательного продвижения субъекта.

В нашей концепции методологическим основанием решения этой задачи выступает идея совместного (педагог – ученик) пробного действия. Раскрывая это понятие в ключе, предложенном Б.Д. Элькониным [62], отметим следующие его характеристики. Во-первых, пробное действие совершается субъектами в ситуации неопределенности, что обуславливает содержательное различие поставленных целей и достигаемых результатов этого действия. В этой связи оценка результатов носит характер развивающей экспертизы, в ходе которой могут быть выявлены и оценены содержательные «приращения» опыта субъекта, выводящие его за рамки изначально заданной ситуации. Во-вторых, резуль-

тат совершенного пробного действия становится для субъектов новым средством совершения ими последующих пробных действий. В этом смысле само пробное действие рассматривается как механизм саморазвития, выводящий субъекта в новые проектные пространства. И, в-третьих, совместное пробное действие предполагает становление особой, со-бытийной общности субъектов, в которой само действие и его результат адресуются мысленному «Другому», через которого они приходят к рефлексии самого себя и происходящих в их сознании изменений.

Нами были апробированы две формы оценки образовательной самостоятельности в режиме пробного действия. Первой такой формой выступает самостоятельная работа старшеклассников с кейсом, содержащим описание проблемной ситуации в одной из сфер деятельности человека (научно-исследовательской, проектной, художественной, спортивной и т.д.) с последующим обсуждением полученных результатов с педагогами в режиме развивающей экспертизы. Предварительная наработка пакета таких кейсов является необходимым условием использования данной модели в практике обучения старшеклассников.

Кейс-метод в настоящее время широко используется в практике общего и высшего образования. Согласно существующим представлениям, суть этого метода состоит в том, что «студентам предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы» [49, с. 7]. Однако, если в «обычных» кейсах моделируются ситуации, для разрешения которых гарантированно хватает имеющихся у учащихся знаний, то к кейсам, в которых моделируются ситуации неизвестного будущего, должны быть предъявлены особые требования.

Эти требования могут быть определены, исходя из общей логики продвижения субъекта по индивидуальной образователь-

ной траектории в ситуации высокой степени неопределенности. Эта ситуация характеризуется, в первую очередь, первичностью образовательных потребностей субъекта по отношению к имеющимся в образовательной среде средствам и условиям их удовлетворения, между которыми не существует прямого соответствия. Разумеется, возможен и «минимальный вариант», при котором учащийся довольствуется представленными в готовом виде образовательными ресурсами, принимая их как «доверительный товар» и не беря на себя ответственность за качество получаемого таким путем образования. Однако в этом случае позиция ученика как субъекта построения индивидуальной образовательной траектории им не реализуется. В другом же случае продвижение субъекта по индивидуальной образовательной траектории осуществляется в логике самостоятельного выбора социокультурных практик, в ходе освоения которых им достигаются желаемые образовательные результаты. Поэтому осуществление индивидуальной образовательной траектории предполагает решение следующих задач: 1) выстраивание смыслового отношения к выбираемым социокультурным практикам как к проблематизированным содержаниям культуры, освоение которых требует принятия проектных решений, по своему характеру отвечающих ценностно-смысловым основаниям самого субъекта; 2) творческое преобразование этих проблематизированных содержаний к такому виду, в котором выявленные проблемы трансформируются в конкретные проектные задачи; 3) определение общих принципов и конкретных способов решения этих задач, предполагающих применение системных компетенций проектной деятельности, не сводимых к сумме простых («прямых») действий и операций.

С этой точки зрения могут быть сформулированы следующие требования к кейсу как описательной модели проблемной ситуации, требующей принятия оригинального проектного решения:

- содержащееся в кейсе описание ситуации должно предполагать ее проблематизацию самими учащимися посредством формулирования «смысловых» вопросов и их совместного обсуждения;

- ситуация должна предполагать разнообразие возможных решений, выявляемых путем ее мысленного переноса в новые системы отношений [2];

- возможные проектные решения данной ситуации должны носить системный характер и базироваться на альтернативных ценностно-смысловых основаниях.

Работа с кейсом осуществляется индивидуально, ее результатом может стать одно либо несколько альтернативных решений описанной в нем проблемной ситуации. Решение предьявляется в виде пакета материалов, включающего в себя:

- проблемный анализ содержания кейса;
- описание проекта, направленного на решение выявленной проблемы;
- описание результатов реализации проекта;
- рефлексивное эссе, в котором автор дает собственную оценку полученных результатов и эффективности реализованного проекта как шага продвижения по индивидуальной образовательной траектории.

Оценка уровня образовательной самостоятельности автора представленных материалов осуществляется педагогами и специально подготовленными представителями внешней социальной среды школы (родителями, социальными партнерами и т.д.), выступающими в роли экспертов. Вопрос об их подготовке требует отдельного рассмотрения, ранее мы обозначили ориентиры работы по формированию внутришкольных экспертных сообществ [23]. Инструментом оценивания выступает экспертная карта, содержащая следующие позиции:

- проявленность смыслового отношения автора к представленной в кейсе культурной проблематики;

- адекватность поставленной цели проекта выявленной проблеме;
- компетентность и широта спектра использованных автором проектно-преобразовательных средств и образовательных информационных ресурсов;
- креативность и нестандартность принятого проектного решения;
- культура оформления полученного результата в продукте;
- полнота плана планируемых действий и степень его выполнения;
- адекватность самооценки автором эффективности совершенного шага своего образовательного продвижения.

Иллюстрацией к сказанному может служить кейс, апробированный нами в формате модельного образовательного события на базе ЦДО «Хоста» г. Сочи. Команда старшеклассников работала со следующим заданием: «Представьте себе, что наступает 2030 год. Многое вокруг изменилось по сравнению с годом 2017. Другая одежда, другие автомобили, другие смартфоны... А главное, кругом – роботы! Метут улицы, водят автобусы, стоят дома, делают все то, что раньше делали люди. И, вот, стало известно: в ЦДО «Хоста» робот будет работать педагогом дополнительного образования.

Хотя до 2030 г. еще далеко, постарайтесь «придумать» такого робота прямо сейчас: Как он будет выглядеть? Что и как он будет делать? Как он будет общаться с детьми? Как дети будут общаться с ним? Останутся ли в ЦДО «живые» педагоги и что будут делать они? В целом, какова будет польза от этого робота ученикам, желающим повысить свой образовательный уровень? Свое решение представьте в виде репортажа с места событий».

Полученные результаты говорят о том, что наибольшие затруднения старшеклассники испытывают в связи с осмыслением и мысленным преобразованием решаемой проблемной ситуации. Так, в описываемом примере перед учащимися возник трудно

преодолимый барьер понимания смысла слова «робот». Указанные дефициты проектного мышления проявились именно в том, что под «роботом» учащиеся на протяжении всего времени работы с кейсом понимали «искусственного педагога», на которого ими механически переносились все свойства педагога «живого». При этом внимание в первую очередь акцентировалось на тех свойствах «живого» учителя, которые проявляют в нем именно Человека – способность к сопереживанию, пониманию ученика и т.д. В результате участники события пришли к выводу о том, что «робот никогда не заменит учителя». Попытка же осмыслить «педагога-робота» как искусственный интеллект, имеющий свои специфические отличия и столь же специфические сферы применения, требующий выстраивания особых коммуникаций между роботами и людьми (что, собственно, и выступает главной предпосылкой мысленного преобразования исходной ситуации) вызвала у учащихся значительные затруднения. Таким образом, можно заключить, что формирование и оценка образовательной самостоятельности старшеклассников как их особой компетенции, состоящей в готовности самостоятельно ориентироваться и продвигаться в неизвестных ранее образовательных средах и условиях и выстраивать в них индивидуальную образовательную траекторию, выступает важной, но не решенной к настоящему времени задачей, стоящей перед современной системой образования России.

Не менее важно и то, что эффективность данной модели оценки образовательной самостоятельности старшеклассников во многом зависит от степени субъектной включенности в процессы формирующего оценивания самих учащихся. Поэтому работа учащихся с кейсами не должна носить характера контроля и формальной оценки достигнутого учеником уровня образовательной самостоятельности относительно некоего стандартного требования. Напротив, деятельность всех субъектов оценивания должна осуществляться как значимое образовательное событие,

основанное на приятии ценности и самобытности каждого старшеклассника – автора собственного проекта индивидуальной образовательной траектории.

Другой формой совершения пробного действия как формата оценки образовательной самостоятельности в старшем школьном возрасте может стать защита индивидуального проекта. Выбор такой формы его организации связан с тем, что индивидуальный проект (при адекватной педагогической стратегии его сопровождения) может представлять собой для старшеклассника модель зоны его ближайшего развития по отношению к имеющемуся у него опыту решения проектных задач и освоения различных социокультурных практик. Однако для этого необходима специальная работа по проектированию содержания и процедур защиты именно как совместного пробного действия, субъектами которого выступают сами учащиеся и педагоги, а также представители внешней социальной среды. Для того чтобы защита индивидуального проекта обрела характер пробного действия необходимо выполнить два условия: 1) действие должно быть субъективно отнесено к новой образовательной реальности, не сводимой к уже известным его участникам способам взаимодействия ученика и учителя; 2) в ходе защиты участникам этого события необходимо освоить новые социально-ролевые позиции автора проекта, ответственного за результаты его реализации (ученик) и эксперта, чья задача состоит в оценке творческих возможностей автора, запечатленных в презентуемом проекте.

Экспериментальная апробация модели оценки образовательной самостоятельности старшеклассников в форме защиты их индивидуальных проектов проводилась нами на базе двух общеобразовательных организаций г. Краснодара: гимназии № 54 и средней общеобразовательной школы-интерната ФК «Краснодар». На предварительном этапе, связанным именно с проектированием этого образовательного события как совместного пробного действия, была проведена специальная работа с педагогами,

которым предстояло выступить в новой для себя роли экспертов индивидуального проекта старшеклассника. Эта работа проводилась в форме трехдневной организационно-деятельностной игры. Вначале педагоги были разделены на две группы. Перед первой была поставлена задача:

«В ходе презентации и защиты индивидуального проекта ученика Вам предстоит, ориентируясь исключительно на то, что будет предъявлено, не прибегая к другим средствам оценки (проверочные вопросы и задания, тесты и др.), оценить достигнутые им образовательные результаты – предметные, метапредметные и личностные. Что именно, как, в какой форме должен предъявить Вам для этого ученик, какую информацию, сопутствующую самому индивидуальному проекту, он должен Вам предоставить? Насколько, на Ваш взгляд, реалистична эта задача, какие трудности при этом у вас могут возникнуть? Какие Вам необходимы условия и оценочные инструменты, чтобы все-таки справиться с этой задачей? После того, как Вы ответите на данные вопросы, дайте описание индивидуального проекта старшеклассника как продукта его творческой деятельности, предъявляя который, он тем самым презентует экспертам достигнутые им образовательные результаты; описание должно быть таким, чтобы оно могло в дальнейшем составить основу соответствующего нормативного акта».

Задача, стоящая перед педагогами второй группы, была сформулирована следующим образом:

«Внимательно прочитав сформулированные в тексте Основной образовательной программы среднего общего образования результаты ее освоения, ответьте на вопрос: что именно и в какой форме (в каком виде) должен предъявить Вам ученик, чтобы на основании этого Вы могли оценить реально достигнутые им образовательные результаты и сравнить их с тем, что написано в этой программе? Что при этом собираетесь делать лично Вы, как будет строиться Ваше взаимодействие с учеником по ходу оцен-

ки его образовательных результатов? Ваш ответ нужно оформить в виде описания процедуры оценки образовательных результатов старшеклассников, которая может лечь в основу соответствующего нормативного акта, а также перечня конкретных критериев, которые Вы собираетесь использовать в этом случае».

В ходе предъявления результатов решения этих задач участниками игры рефлексировались разрывы между позициями экспертов, оценивающих уровень образовательной самостоятельности старшеклассников из внешней социокультурной и внутренней «школьной» образовательных сред. Далее участники игры моделировали ситуации защиты индивидуальных проектов на материале собственного опыта работы с учащимися. В результате этой работы были сформулированы критерии, по которым может оцениваться уровень образовательной самостоятельности автора индивидуального проекта, как рефлекслируемые им новообразования собственного опыта:

- опыт личностного самоопределения как построение ценностно-смыслового отношения к проблеме, лежащей в основе индивидуального проекта;
- опыт занятия управленческой позиции в процессе целеполагания проектной деятельности;
- опыт выбора и освоения новых средств и образовательных ресурсов внешней среды, отвечающих поставленной цели;
- опыт продуктивных социальных взаимодействий в ходе реализации проектного замысла;
- опыт культурного оформления и самооценки результатов осуществленного проекта;
- опыт личностной рефлексии индивидуального проекта как шага собственного развития.

После этого модель оценки образовательной самостоятельности старшеклассников была алгоритмизирована и оформлена в виде нормативного акта, в котором были зафиксированы требования к самому индивидуальному проекту, его педагогическому

сопровождению, оформлению результатов и собственно процедуре защиты.

Проведенное исследование позволило также установить необходимость разработки специальных моделей педагогического сопровождения проектной деятельности старшеклассников, реализуемой ими на качественно новом уровне образовательной самостоятельности, открывающих возможности ее оценки в контексте готовности учащихся к построению дальнейшей индивидуальной образовательной траектории по окончании общеобразовательной школы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современных исследованиях феномена образовательной самостоятельности учащихся намечена важная тенденция: на смену прежним представлениям о познавательной самостоятельности как о совокупности отдельных познавательных средств и функций, способствующих развитию самостоятельного мышления, место в центре внимания исследователей занимают концепции, в которых данный феномен выступает непосредственно характеристикой личности и субъекта деятельности. Эта тенденция прослеживается во многих современных работах, посвященных различным аспектам формирования образовательной самостоятельности школьников: культура обращения к внешним информационным ресурсам, самоутверждение старшеклассников в образовательной деятельности, становление ценностной ориентации на образование и др.

В нашем исследовании мы затронули крайне важный, но малоизученный аспект этой проблемы. Образовательную самостоятельность мы рассмотрели и обосновали как интегративный образовательный результат, определяющий не только успешность ученика в общеобразовательной школе, но, в первую очередь, определяющий его возможности продолжить индивидуальную образовательную траекторию на последующих ступенях непрерывного образования. Для этого нам пришлось, учитывая высокую степень неопределенности образовательной ситуации ученика «за пределами школы», построить модель его продвижения по индивидуальной образовательной траектории как самостоятельного освоения субъективно новых социокультурных практик (исследование, социальное проектирование, изобретательство, искусство и т.д.) на основе целеполагания индивидуальных образовательных результатов, освоения информационно-образовательных ресурсов внешней среды и самооценки новообразований собственного социального опыта.

В этой модели образовательную самостоятельность старшеклассника характеризует качественно новый уровень его субъектности, реализуемой в определении собственного отношения к познаваемым проблематизированным содержаниям культуры. Для этого современному старшекласснику необходим арсенал особых средств, позволяющих ему не просто усваивать учебный материал, а творчески преобразовывать действительность, осмысляя ее как проблемное поле, «приглашающее» личность к постановке и решению проектных задач. Содержание этих задач определяется, как объективными противоречиями в самой заданной проблемной ситуации, так и занимаемой субъектом личностной позицией, отвечающей его базовым ценностям. Именно в процессе такого творческого преобразования осваиваемых культурных содержаний учащийся получает необходимый ему опыт личностного и профессионального самоопределения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что задача формирования образовательной самостоятельности старшеклассников обретает в современном обществе новое содержание, обусловленное как социальным заказом на творческую и мобильную личность, способную к самообразованию и саморазвитию, так и тенденциями развития самого общества. В первую очередь, эта новизна связана с появлением в арсенале учащихся новых видов образовательной деятельности, реализуемых в открытом социокультурном и информационном образовательном пространстве: проектирование индивидуальных образовательных пространств и индивидуальных образовательных траекторий. Для ее решения недостаточны и малопригодны традиционные педагогические средства, необходимы особые педагогические условия, обеспечивающие запуск механизмов включения учащихся в процессы проектирования индивидуальной образовательной траектории и индивидуального образовательного пространства. Выявление и обоснование этих условий рассматривается как одно из приоритетных направлений современных исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абрамов М.С.* Генезис образовательной самостоятельности студентов в процессе дистанционного обучения (на примере негосударственного гуманитарного вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003.

2. *Азбель А., Илюшин Л.* Наука начинается в школе // Вести образования: электронная газета. № 18(127) от 19 октября 2015 г. [электронный ресурс] URL: <http://vogazeta.ru/ivo/info/14688.html>.

3. *Александрова Е.А.* Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: автореф. дисс. ...доктора пед. наук. Тюмень, 2006.

4. *Асмолов А.Г.* Гонки за будущим: образование как индустрия возможностей // Учительская газета. № 35(10688) от 29 августа 2017 г. URL. <http://www.firo.ru/>.

5. *Асмолов А.Г.* Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2012. 447 с.

6. *Бедерханова В.П.* Становление личностно ориентированной позиции педагога: монография. Краснодар: Кубанский госуниверситет, 2001. 220 с.

7. *Библер В.С.* Самостоянье человека. Кемерово: Алеф, 1993. 94 с.

8. *Брушлинский А.В.* К психологии творческого процесса. Психология мышления вместо так называемой эвристики // Человек, творчество, наука: философские проблемы: Труды Московской конференции молодых ученых. М.: Наука, 1967. С. 9–21.

9. *Брушлинский А.В.* Субъект: мышление, учение, воображение. М.; Воронеж, 1996. 392 с.

10. В России созданы одни из самых лучших в мире образовательных стандартов: интервью Ефима Рачевского [Сайт] URL. <http://www.anews.com/p/56830547/> (дата обращения 13.09.2016).

11. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 369 с.
12. *Гегель Г.В.Ф.* Феноменология духа. Феноменология духа. М.: Наука, 2000. 495 с.
13. *Гейхман Л.К., Фомичева Н.В.* Образовательная самостоятельность старшеклассника: личностно-деятельностный подход // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3-0. С. 285–289.
14. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М.: Школа-пресс, 1995. 448 с.
15. *Глазова Ю.В.* Историко-логический анализ понятия «образовательная самостоятельность» // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 12. С. 173–176.
16. *Годник С.М.* Процесс преемственности высшей и средней школы. Воронеж: изд-во Воронежского университета, 1981. 208 с.
17. *Гребенникова В.М., Игнатович В.К., Игнатович С.С.* Принцип событийности в организации социокультурных практик учащихся как проектных единиц их индивидуальных образовательных маршрутов // Историческая и социально-образовательная мысль: научный журнал. 2015. Т. 7. № 5. Ч. 1. С. 207–213.
18. *Гузеев В.В.* Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2004. 122 с.
19. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования: учебное пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2004. 240 с.
20. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.

21. *Зинченко В.П.* Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 5–19.

22. *Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б.* Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта: монография / под науч. ред. В.К. Игнатовича. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2015. 144 с.

23. *Игнатович В.К., Небикова Л.В.* Гимназическое экспертное сообщество: социальный заказ и трудности становления // «Educatio»: ежемесячный научный журнал. 2015. № 6 (13). С. 61–64.

24. *Игнатович В.К., Игнатович С.С., Курочкина В.Е.* Педагогические условия развития образовательной самостоятельности старшеклассников // European research: материалы практической конференции (г. Пенза, 7 декабря 2016 г.) / под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. Пенза: Международный центр научного сотрудничества «Наука и просвещение», 2016. С. 394–398.

25. *Кларин М.В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.

26. *Ковалева Т.М., Якубовская Т.В.* Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой // Человек. RU. 2017. № 12. С.85–94.

27. *Колесникова И.А.* Основы технологической культуры педагога: Научно-методическое пособие для системы повышения квалификации работников образования. СПб: «Дрофа», 2003. 288 с.

28. *Колесникова И.А.* Педагогическая праксеология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Е.Е. Титова. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 256 с.

29. *Кудрявцев В.Т.* Творческая природа психики человека // Вопросы психологии. 2012. №3. С. 113–121.

30. *Кузьмина Н.В.* Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования / под ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. С. 7–52.

31. *Курочкина В.Е.* Психологические предпосылки формирования образовательной самостоятельности старшеклассников // Инновационная наука. 2016. №12-3. С 71–75.

32. *Марасанов Г.И., Ротомеева Н.А.* Социальная компетентность: психологические условия развития в юношеском возрасте. М.: «Когито-Центр», 2003. 171 с.

33. *Мид М.* Культура и мир детства / пер. с англ. М.: Наука, 1988. 429 с.

34. *Обухова Л.Ф.* Детская (возрастная) психология. М.: Российское педагогическое агенство, 1996. 374 с.

35. *Остапенко А.А.* Теория педагогической системы Н.В. Кузьминой: генезис и следствия // Человек. Сообщество. Управление. 2013. № 4. С. 37–52.

36. *Остапенко А.А., Янковская Н.А.* Переход в новую образовательную систему: готовность и маршрут (на примере перехода из начальной школы в основную) // Школьные технологии. 2013. № 1. С. 48–52.

37. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-н/Д.: «Феникс», 1996. 272 с.

38. *Петровский В.А.* Человек над ситуацией. М.: Смысл, 2010. 559 с.

39. *Петунин О.В.* Проблема активизации познавательной самостоятельности старших школьников в образовательном процессе в отечественной педагогике // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 1. С. 352–360.

40. *Пидкасистый П.И.* Самостоятельная деятельность учащихся: дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества. М: Педагогика, 1972. 183 с.

41. *Погодина И.А.* Педагогические условия формирования старшеклассником индивидуального образовательного пространства: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Омск, 2010.

42. *Попов А.А., Глухов П.П., Луппа Г.М., Попова О.А.* Летний образовательный отдых детей в рамках компетентностного подхода: методическое пособие. М.: ЛЕНАНД, 2016. 192 с.

43. *Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю.* Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие. М.: Академия, 2003. 480 с.

44. *Пустовойтов В.Н.* Особенности педагогической технологии формирования познавательной компетентности у старшеклассников в процессе обучения учебным предметам // Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал. 2014. № 4. [сайт] URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14135>.

45. *Пына Н.В.* Развитие самостоятельности учащихся // Первое сентября. [сайт] URL. <http://festival.1september.ru/articles/572779/>.

46. *Рассел Дж.* Формы организации обучения. СПб.: Санкт-Петербургский проспект, 2013. 57 с.

47. *Розин В.М.* Человек культурный. Введение в антропологию. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2003. 303 с.

48. *Романова Т.В.* Развитие самостоятельности как ценностной ориентации старшеклассников на образовательную деятельность: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2011.

49. *Савельева М.Г.* Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов: учебно-методическое пособие. Ижевск: УдГУ, 2013. 94 с.

50. Самостоятельность на уроках физической культуры [сайт] URL:http://works.doklad.ru/view/y_LzAGMdx5Y/all.html.

51. *Слободчиков В.И.* Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. Научно-методическая серия «Новые ценности образования». 2010. Вып. 1(43). С. 4–13.

52. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. URL. http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_12/m413.pdf.

53. *Фельдштейн Д.И.* Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2011. 36 с.

54. *Фельдштейн Д.И.* Психология становления личности. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 190 с.

55. *Фельдштейн Д.И.* Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989. 208 с.

56. *Философско-психологические проблемы развития образования* / под ред. В.В. Давыдова; Российская академия образования. М.: ИНТОР, 1994. 128 с.

57. *Фомичева Н.В.* Интерактивный подход к развитию исследовательской самостоятельности старшеклассников // Филологический класс. 2015. № 2(40). С. 20–23.

58. *Хижняк Л.В.* Педагогическая поддержка становления смыслового отношения старшеклассников к будущей профессиональной деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2009.

59. *Цукерман Г.А.* Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61–73.

60. Школа самоопределения: Шаг второй / под ред. А.Н. Тубельского. М.: Политекст, 1994. 480 с.

61. Школьная система оценки результатов и качества образования: от модели к технологии реализации. Кн. 4 / А.Б. Воронцов, Б.Д. Эльконин, В.М. Заславский, Е.В. Высоцкая, Е.В. Чудинова / под ред. А.И. Адамского. М.: Эврика, 2013. 283 с.

62. *Эльконин Б.Д.* Педагогика развития: пробное действие как основа образования: доклад на IX конференции «Педагогика развития (Красноярск, 2002) [сайт]. URL: http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_11/v11_elkonin.htm.

63. *Юшков А., Эпштейн М.* Учебные исследования и проекты: эволюция нормы // Вести образования: электронная газета. № 18(127) от 19 октября 2015 г. [электронный ресурс] URL: <http://vogazeta.ru/ivo/info/14690.html>.

64. *Engelhard, G.* (1986). The discovery of educational goals and outcomes: A view of the latent curriculum of schooling. Dissertation Abstracts International, 46, No. 8, 2176-A.

65. *Johnson D.W., Johnson R.T., Smith K.A.* Active learning: Cooperation in the college classroom. Edina, MN: Interaction Book Company, 1998.

66. *Moon B.; Vlăsceanu L.; Barrows L.C.* (Eds.). Institutional Approaches to Teacher Education within Higher education in Europe: Current models and New Developments. Bucharest: Editura Enciclopediei, 2003.

67. *Vladlen K. Ignatovich, Svetlana S. Ignatovich.* Startup Diagnostics of the Degree of Well-Formedness of Student Design Competence as an Integral Means of Students Plotting Their Own Individual Learning Route. European Journal of Contemporary Education, 2015, Vol.(13), Is. 3.

Уровни готовности старшеклассника к построению индивидуальной образовательной траектории

Первый уровень. Эта деятельность не является для ученика лично значимой, он начинает планировать индивидуальную образовательную траекторию как свой взгляд в образовательное будущее только по заданию учителя, при этом ориентирован на механический перенос в будущее задач и способов действий, необходимых для их решения, уже известных ему в настоящем. Другими словами, будущая индивидуальная образовательная траектория видится ему как повторение уже пройденного, возможно, в несколько усложненном виде. Намерения осваивать качественно новые способы учебной (образовательной) деятельности отсутствуют. При ослаблении контроля со стороны учителей намеченные планы самостоятельного образовательного продвижения, как правило, забываются и не реализуются. В то же время ученик способен добросовестно выполнять учебные задания, данные учителем, в целях получения поощрения, либо избегания наказания. Именно этот способ образовательного продвижения является для него самым оптимальным.

Второй уровень. Ученик ориентирован на достижение стандартных образовательных целей (сдача ЕГЭ), проявляя при этом и личный интерес к приобретаемым знаниям. При этом он осознает, что приобретение необходимых для достижения этих целей способов действий является его личной задачей, требующей приложения усилий, выходящих за пределы выполнения стандартных требований учителя. Ученики, достигшие этого уровня, могут самостоятельно использовать дополнительные образовательные ресурсы из числа имеющихся в школе-интернате, участвовать в программах дополнительного образования в форме групповой и индивидуальной проектной деятельности. Способности к саморе-

гуляции на данном уровне проявляются в самоконтроле оптимальности распределения учебного времени и выполнения намеченных планов.

Третий уровень. Характеристики этого уровня включают в себя все, относящееся ко второму уровню, плюс личностную рефлексию продвижения по индивидуальной образовательной траектории как своего авторского, осмысленного проекта будущего. Эта траектория на последующих этапах образования выстраивается ими осмысленно и целостно, включает в себя постановку альтернативных целей и средств продвижения с учетом общей неопределенности ситуации личностного и профессионального самоопределения.

**Программа
подготовки педагогов к экспертному оцениванию
образовательных результатов учащихся**

Актуальность настоящей программы обусловлена тем, что среди задач реализации государственной политики РФ в области развития образования оценка качества образования и, в частности, образовательных результатов учащихся в контексте системно-деятельностного подхода занимает первоочередное место. Однако, если Федеральные государственные образовательные стандарты задают лишь общие требования к этим результатам, то практические возможности их оценки, в первую очередь, связаны с формированием экспертно-оценочной компетентности самих педагогов и учащихся, а также других участников образовательного процесса, заинтересованных в повышении качества образования.

Решение этой задачи требует от участников образовательного процесса не только знаний методологических оснований проблемы оценки индивидуальных образовательных результатов учащихся и психологических особенностей образовательной деятельности детей разного возраста, но и практического владения методами, средствами и процедурами экспертного оценивания образовательных результатов на основе применения инновационных технологий формирующего оценивания. Поэтому особое внимание в настоящей программе уделяется процедурам экспертного оценивания индивидуальных образовательных результатов учащихся в различных событийно-деятельностных формах: научно-практической конференции, продуктивной деловой игры, образовательного путешествия, социального проекта и др.

Программа реализуется в рамках внутриорганизационной системы повышения квалификации. Она рассчитана на широкий

круг субъектов образовательного процесса гимназии, включающий учителей, представителей администрации, родителей, внешних социальных партнеров гимназии, а также учащихся старших классов.

Настоящая программа определяет цели, задачи, этапы и содержание деятельности членов гимназического экспертного сообщества (далее – ГЭС), требования к результатам их образовательной подготовки, требования к уровню их начальной теоретической подготовки, а также требования к условиям осуществления ими экспертной деятельности.

Программа рассчитана на 150 часов.

В качестве общей методологической основы настоящей программы использована концептуальная модель инновационно-исследовательской практики магистрантов педагогического и психолого-педагогического направлений профессиональной подготовки, разработанная научно-исследовательским коллективом Кубанского государственного университета в рамках деятельности Федеральной инновационной площадки, сетевым партнером которой являлся педагогический коллектив гимназии в период 2013 – 2016 гг.

1. Цель и задачи образовательной подготовки участников ГЭС

Цель настоящей программы состоит в формировании профессиональной готовности участников ГЭС к формирующему оцениванию индивидуальных образовательных результатов учащихся, достигаемых ими в широком спектре видов образовательной деятельности и отвечающих Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования.

Задачи программы.

1. Формирование у участников ГЭС опыта проблемного анализа образовательного процесса гимназии на ступени основ-

ного общего образования как предметности собственной деятельности, требующей творческого преобразования и развития.

2. Развитие конструктивных и рефлексивных способностей участников ГЭС как психологических условий эффективности их экспертной деятельности, направленной на творческое решение задач развития гимназии.

3. Включение участников ГЭС в различные форматы образовательных коммуникаций с использованием ресурсов информационной среды, в которых может осуществляться взаимодействие субъектов оценки качества образования, формирование таким путем их коммуникативной компетентности как субъектов инновационной деятельности.

4. Формирование проектировочных умений участников ГЭС как условия эффективности создания ими педагогических ситуаций обретения учащимися нового социального и образовательного опыта в различных событийно-деятельностных форматах.

5. Развитие способностей участников ГЭС к проектированию контрольно-оценочных действий и процедур в различных форматах профессиональной и общественной экспертизы качества образования, а также к развитию контрольно-оценочной самостоятельности самих учащихся.

6. Формирование у участников ГЭС опыта организации «переговорных площадок» различных субъектов образования в ходе решения ими приоритетных задач современной образовательной политики РФ с использованием разнообразных медийных пространств.

2. Ожидаемые результаты освоения программы

В результате освоения настоящей программы участники ГЭС должны освоить следующие компетенции экспертной деятельности, связанной с внедрением ФГОС ООО в образовательный процесс гимназии:

- анализировать ситуацию развития гимназии и выделять приоритетные направления инновационной деятельности педагогического коллектива по реализации требований ФГОС ООО;
- оценивать содержание разнообразных видов урочной и внеурочной деятельности учащихся с точки зрения их педагогического потенциала для достижения предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов, отвечающих требованиям ФГОС ООО;
- осуществлять экспертно-аналитическое сопровождение реализуемых учащимися видов образовательной деятельности учащихся с учетом их возрастных особенностей;
- проектировать способы и процедуры оценивания предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов учащихся, достигаемых в процессе освоения ими образовательных практик;
- презентовать образовательному сообществу и внешнему социальному окружению спроектированные образовательные практики учащихся и результаты их освоения в формате организации переговорных площадок по проблемам реализации трендов современной образовательной политики.

3. Содержание и этапы освоения программы

Этап 1. Исследовательский.

Содержание этапа – проведение проблемно-ориентированного анализа образовательной среды гимназии на предмет возможностей достижения учащимися предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов, отвечающих требованиям ФГОС ООО.

Постановка задачи. При прохождении настоящего этапа обучающимся необходимо выявить противоречия и точки роста деятельности педагогического коллектива гимназии по проекти-

рованию нового содержания образования, отвечающего требованиям ФГОС ООО.

Методы работы:

– изучение нормативно-правовой базы, Основной образовательной программы, продуктов инновационной деятельности педагогов и учащихся, данных мониторинга образовательных достижений учащихся;

– включенное педагогическое наблюдение урочной и внеурочной деятельности учащихся, осуществляемой ими в различных индивидуально-групповых форматах, оценка инновационного потенциала данных видов деятельности для формирования универсальных способов действий и выбора ценностно-смысловых ориентиров решения задач социализации, личностного и профессионального самоопределения;

– участие в процедурах экспертного оценивания образовательных достижений учащихся в различных видах творческой деятельности.

Форма представления результатов этапа. Экспертное заключение о ситуации развития образовательной организации в контексте внедрения ФГОС ООО.

Продолжительность этапа 30 ч.

Этап 2. Проектировочный.

Содержание этапа – проектирование во взаимодействии с педагогами гимназии инновационных образовательных практик учащихся, в которых реализуются виды образовательной деятельности и достигаются образовательные результаты, отвечающие требованиям ФГОС ООО.

Постановка задачи. Разработать и апробировать в формате общественно-профессиональных слушаний проект инновационной образовательной практики для учащихся, соответствующий выявленным потребностям развития гимназии и обеспечивающей достижение ими предметных, метапредмет-

ных и личностных образовательных результатов, отвечающих требованиям ФГОС ООО.

Методы работы:

– целеполагание и прогнозирование ожидаемых результатов освоения учащимися инновационных образовательных практик в соответствии с требованиями ФГОС ООО;

– моделирование процессов освоения учащимися инновационных образовательных практик на основе принципов вариативности и индивидуализации образовательного процесса;

– совместное с педагогами гимназии проектирование событийных форматов освоения учащимися инновационных образовательных практик и оценивания их результативности (погружений, социальных проектов, научных исследований, образовательных путешествий, конференций, дискуссий и т.д.);

– подготовка и защита проектов инновационных образовательных практик учащихся в формате общественно-профессиональных слушаний.

Форма представления результатов этапа. Защита проекта инновационной образовательной практики учащихся.

Продолжительность этапа 30 ч.

Этап 3. Основной (практический).

Содержание этапа – реализация проектов инновационных образовательных практик учащихся, оценка уровня достигнутых предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов.

Постановка задачи. Организовать во взаимодействии с педагогами гимназии индивидуально-групповую деятельность учащихся по освоению инновационных образовательных практик и оценить достигнутые образовательные результаты.

Методы работы:

– организация погружений учащихся в проблематизированные предметные образовательные области и постановка проектных задач;

– организация экспертно-аналитического сопровождения деятельности учащихся по освоению инновационных образовательных практик;

– проектирование и осуществление процедур экспертного оценивания предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов учащихся в ходе освоения ими инновационных образовательных практик.

Форма представления результатов этапа. Проведение совместно с учащимися и педагогами образовательного события с представлением достигнутых образовательных результатов.

Продолжительность этапа 60 ч.

Этап 4. Рефлексивно-оценочный.

Содержание этапа – разработка системы мониторинга образовательных достижений учащихся в событийно-деятельностном формате, способов их презентации профессиональному образовательному сообществу и внешнему социальному окружению; оценка общей эффективности реализованных инновационных образовательных практик учащихся.

Постановка задачи. Осуществить общую оценку результативности реализованного проекта и отразить внешние социальные эффекты инновационных образовательных практик учащихся.

Методы работы:

– систематизация и обобщение инновационного опыта проектирования содержания и оценки результатов образования;

– подготовка итогового отчета по результатам освоения программы;

– проведение творческого отчета в форме профессионально-общественной экспертизы и защиты результатов проделанной работы.

Форма представления результатов этапа. Творческий отчет.

Продолжительность этапа 30 ч.

4. Учебный план

№	Виды деятельности	Количество часов по этапам				
		1	2	3	4	Всего
1	Проведение пилотных исследовательских ситуаций развития гимназии в контексте современных требований к качеству образования.	24	-	-	8	32
2	Участие в инновационной деятельности педагогов гимназии и разработка собственного инновационного образовательного проекта	-	20	48	4	72
3	Разработка и презентация инновационному образовательному сообществу собственных проектов развития образовательных практик учащихся и их результативности	-	4	4	8	16
4	Консультации	6	6	8	10	30
ИТОГО		30	30	60	30	150

5. Контроль и оценка результативности освоения программы

Оценка результатов освоения программы носит системный характер и осуществляется комплекса оценочных методов и процедур, включающего в себя:

- самооценку участниками ГЭС достигаемых результатов осуществляемой деятельности с использованием специальных инструментов (карт самооценки), разрабатываемых ими совместно с педагогами гимназии;
- экспертные оценки педагогов гимназии результативности включения участников ГЭС в инновационную деятельность;

– итоговую аттестацию обучающихся в форматах защиты персонального проекта, доклада, профессионально-общественной экспертизы материалов осуществленной инновационной деятельности.

Показатели результативности освоения программы:

– полнота и содержательность осуществленного анализа ситуации развития гимназии, соответствие выделенных приоритетов собственной инновационной деятельности перспективам развития, определяемым Основной образовательной программой гимназии;

– концептуальная обоснованность разработанного проекта инновационных образовательных практик учащихся, соответствие его содержания ведущим трендам современной образовательной политики;

– педагогическая целесообразность и адекватность возрастным особенностям учащихся видов образовательной деятельности, предусмотренных проектом инновационных образовательных практик;

– качество и эффективность экспертно-аналитического сопровождения образовательной деятельности учащихся, его соответствие базовым теоретическим основаниям концепциям развивающего и личностно ориентированного образования;

– полнота и содержательность результатов осуществленной деятельности, представленных на профессионально-общественную экспертизу;

– адекватность избранной формы презентации полученных результатов освоения программы ее целям, эффективность использования возможностей медийных средств вовлечения в их оценивание представителей внешней социальной среды.

6. Требования к уровню начальной теоретической подготовки обучающихся

Участники ГЭС должны обладать начальным уровнем теоретической подготовки, отвечающим следующим требованиям:

- знание общих идей, наличие общих представлений об особенностях системы образования на настоящем этапе развития российского общества;

- знание психологических особенностей образовательной деятельности подростков и старшеклассников;

- знание основных закономерностей образовательного процесса, его особенностей на разных ступенях обучения;

- знание сути и общих принципов организации образовательных событий;

- знание базовых характеристик предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов;

- знание теоретических основ инновационной деятельности в образовании, педагогического и социокультурного проектирования и экспертизы образовательных систем.

**Программа работы педагогической мастерской
«Формирование и оценка
образовательной самостоятельности учащихся»**

Занятие 1. Решение проектных задач как сфера проявления образовательной самостоятельности ученика

Цель: сформировать у слушателей целостное представление о ведущей роли решения проектных задач в развитии творческих способностей учащихся.

Участники: учителя-предметники, тьюторы.

Ход занятия.

1. *Разминка.* Игровое упражнение «Собраться вместе».

Участникам предлагается как можно быстрее перемещаться по залу, держась как можно дальше друг от друга. По свистку им необходимо собраться вместе.

Комментарий. Это упражнение представляет собой модель проектной задачи для детей дошкольного возраста. Ее суть состоит в том, что место предстоящей встречи участникам не названо. Таким образом, истинная суть задачи состоит не в том, чтобы собраться вместе, а в том, чтобы это место обозначить каким-либо оригинальным способом непосредственно в ходе игры.

2. *Обсуждение результатов.* В ходе обсуждения участникам предстоит ответить на вопрос: в чем именно состояла решаемая задача, и при помощи какого средства она могла быть решена. Фиксируются следующие позиции:

- в «натуральном» виде эта задача не имеет решения, поскольку место встречи не определено;
- определяя место предстоящей встречи, мы изменяем заданную ситуацию, тем самым находим проектное решение.

3. *Мозговой штурм.* Участникам предлагается решить задачу, суть которой в том, что цепочку из семи колец необходимо один раз разрезать так, чтобы получить возможность расплачиваться кольцами из расчета одно кольцо в день (оплата вперед либо «после того» не допускается). Работа строится методом мозгового штурма.

Комментарий: эта задача иллюстрирует положение психологической теории творчества, согласно которому решение творческой задачи предполагает мысленный переход от «требуемого» к «искомому», то есть, переноса заданной ситуации в другую систему отношений (В.А. Брушлинский).

4. *Обсуждение результатов.* Обсуждение строится в зависимости от того, была ли решена предложенная задача. Ключевая идея: эта задача не может быть решена до тех пор, пока цепочка не переместится в сознании участников в другую систему отношений, в которой она не превратится в «разменную монету».

5. *Проблемная минилекция «Секреты творчества».*

В ходе минилекции обсуждается универсальный алгоритм решения проектной задачи:

- обнаружение субъектом «разрыва» между наличным и желаемым состоянием ситуации осуществляемой деятельности;
- попытки устранить возникший «разрыв» уже имеющимися деятельностными средствами и осознанием их непригодности в новой ситуации;
- осознание ситуации как проблемной, то есть требующей принятия проектного решения для устранения выявленного «разрыва»;
- освоение и применение нового средства;
- оценка полученных результатов и рефлексия произошедших изменений.

6. *Групповая дискуссия.* «Усвоение учебного материала» или «Решение проектной задачи»: что первично в развитии ребенка?

7. *Подведение итогов педагогической мастерской, фиксация «открытий» и возникших проблемных вопросов.*

Занятие 2. «Образовательные результаты в современном обществе»

Цель: сформировать у участников целостное видение проблемного поля формирования и оценки образовательных результатов учащихся, отвечающих требованиям современного мира.

Участники: учителя-предметники, тьюторы.

Ход занятия.

1. *Игровое упражнение «Ожившие картины».* Участникам предлагается «оживить», то есть, превратить в некое длительное действие сюжеты известных картин. Картины предъявляются в микрогруппах, другие участники должны прокомментировать увиденное.

2. *Обсуждение.* В ходе обсуждения результаты работы в микрогруппах оцениваются по степени оригинальности предложенного решения. Таким путем участников выводят на предварительное понимание уровневости образовательных результатов. В данном случае возникают следующие уровневые характеристики проявленных творческих возможностей:

1-й уровень: «ожившая картина» лишь дублирует то, что видно на полотне, и не добавляет к этому ничего нового.

2-й уровень: «ожившая картина» воспроизводит в динамике отображенное на полотне действие, формально доводя его до логического завершения.

3-й уровень: «ожившая картина» открывает новые, не представленные на полотне ходы развития запечатленной на полотне ситуации, тем самым преобразуя ее в содержательном плане.

3. *Проблемная мини-лекция «Образовательные результаты как обретенные подростком инструменты пробного действия»*

В ходе мини-лекции на примере «оживших картин» обсуждается понятие пробного действия и анализируются его результаты в контексте представлений об абстрагировании субъекта от

предмета деятельности. Вводятся представления об уровнях образовательных результатов.

Первый уровень соответствует характеристике «ученик умелый», то есть, освоивший набор определенных культурных, предметных способов и средств действий.

Второй уровень – это уровень грамотности, характеризующийся способностью ученика свободно применять сформированные у него способы действий по их «прямому назначению», то есть, в ситуациях решения определенного круга учебных задач.

Третий уровень свидетельствует о компетентности ученика в самостоятельном определении границ применения имеющихся способов действий при решении широкого круга жизненных задач.

4. *Групповая работа* – апробация экспертного инструментария для оценки метапредметных образовательных результатов.

Участникам предлагается обсудить карты экспертной оценки метапредметных образовательных результатов и при помощи оценить собственные компетентности, проявленные при выполнении игрового упражнения.

5. *Групповая рефлексия* итогов педагогической мастерской.

Занятие 3. «Управление образовательным событием»

Цель: сформировать у участников целостное видение проблемного поля управления образовательными событиями как инновационного формата образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

Участники: учителя-предметники, тьюторы.

Ход занятия.

1. *Установочно сообщение.* Сущность и признаки образовательного события. Виды образовательных событий и их структура. Личностно ориентированные результаты образовательного события и их экспертное оценивание.

2. Моделирование образовательного события.

Из числа участников формируются две соревнующиеся команды участников образовательного события и две экспертные группы. Заранее подготовлены рабочие места участников и инструментарий экспертов. Команды работают с кейсом, содержащим описание проблемной ситуации в социально-педагогическом контексте. Участникам необходимо обсудить кейс, сформулировать запрос на недостающую информацию, схематизировать описание ситуации, предложить и оформить в виде проекта ее оптимальное решение, предъявить это решение экспертам и отстаивать свою позицию. Экспертам необходимо, используя экспертные карты, оценить компетентности участников и эффективность предложенного решения. По результатам этого оценивания выявляется команда-победитель.

3. Групповая рефлексия. Предметом рефлексии выступают, во-первых, возможности оценки компетентностных образовательных результатов в событийно-деятельностном формате, во-вторых, средства и приемы управления образовательным событием, которые использовал ведущий.

Занятие 4. «Событийные форматы современного образования»

Цель: сформировать у участников целостное видение проблемного поля современного гражданского образования и представлений о возможностях использования событийных форматов в образовательном процессе.

Участники: учителя-предметники, тьюторы.

Ход занятия.

1. Установочное сообщение. Событийная общность как необходимое условие предъявления индивидуальных образовательных результатов учащимися внешнему наблюдателю (эксперту). Компетентностные образовательные результаты и их оценка в

формате образовательного соревнования. Общая логика, цели и задачи проектирования образовательного турнира «Воинская слава России: история и современность».

2. *Интерактив* – образовательное событие.

2.1. Представление команд участников.

На этом этапе оценивается способность участников проявлять свою открытость к сотрудничеству с другими людьми, с которыми у них складываются определенные отношения, связанные с решением общих проблем при «удержании» собственных интересов. В этой связи перед участниками образовательного турнира ставится задача: в интересной, нестандартной форме представить свою команду соперникам, зрителям и экспертам, максимально проявив при этом именно те качества, которые определяют ваш творческий потенциал.

2.2. Дебаты.

Действие направлено на оценку способности участников понимать в ходе дискуссии по «острым» вопросам позиции и точки зрения своих оппонентов и конструктивно им оппонировать. Как индивидуальный образовательный результат эта способность обеспечивает достижение такого уровня культуры дискуссии, при котором различие занимаемых позиций в конечном счете становится для ее участников необходимым условием совместного продвижения к истине, включающей эти позиции как разные «системы отсчета» при осмыслении одного и того же явления.

2.3. *Решение проектной задачи*. Этот этап образовательного турнира проводится в форме продуктивной деловой игры. Команды работают с кейсом, содержащим описание проблемной ситуации, требующей принятия оригинального проектного решения. Неоднозначность и неопределенность моделируемой ситуации при этом устанавливает необходимость занятия и выявления участниками внутренней позиции, определяющей характер принимаемого решения на ценностном уровне.

2.4. Предъявление и защита проектного решения.

Предметом экспертного оценивания становятся запечатленные в этом продукте творческие возможности его авторов, определяющие их готовность к продуктивной социально ориентированной деятельности. К ним относятся:

- социальная значимость созданного продукта;
- соответствие продукта поставленной задаче;
- оригинальность проектной идеи, представленной в продукте;
- культура оформления продукта;
- многообразие и сложность использованных средств и ресурсов создания продукта.

3. Групповая рефлексия.

Предметом рефлексии выступают возможности достижения учащимися индивидуальных компетентностно-ориентированных образовательных результатов и их оценка в формате образовательного события.

Научное издание

Игнатович Владлен Константинович, Бондарев Петр Борисович,
Гребенникова Вероника Михайловна, Игнатович Светлана Сергеевна,
Курочкина Валентина Евгеньевна

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ:
ПОНЯТИЕ, ФОРМИРОВАНИЕ, ОЦЕНКА**

Монография

под науч. ред. В.К. Игнатовича

Публикуется в авторской редакции.

Подписано в печать 25.12.2017. Формат 60×84¹/₁₆.

Печать трафаретная. Бумага Maestro.

Усл. печ. л. 10,2. Тираж 500 экз. Заказ № 17200.

Издательство ООО «Просвещение-Юг»

350080, г. Краснодар, ул. Бородинская, 160/5. Тел.: 239-68-31.

Тираж изготовлен в типографии ООО «Просвещение-Юг»

с оригинал-макета заказчика.

350080, г. Краснодар, ул. Бородинская, 160/5. Тел.: 239-68-31.