

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ СТАРШЕКЛАСНИКА: ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД

Гейхман Л.К.<sup>1</sup>, Фомичева Н.В.<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>ФГБОУ ВПО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», Пермь, e-mail: n-fomicheva@mail.ru;

<sup>2</sup>МАОУ «Лицей № 2» г. Перми, Пермь

---

Предметом настоящей статьи является образовательная самостоятельность как личностное качество старшеклассника, необходимое для его саморазвития и самосовершенствования, в т.ч. профессионального. На основе проведенного анализа научной литературы выявлены основные подходы к трактовке понятия образовательной самостоятельности, связь процесса ее развития с образовательной деятельностью старшеклассника, проектированием и реализацией его индивидуальной образовательной траектории. В качестве научных результатов предложены новые теоретические представления об образовательной самостоятельности и образовательной деятельности старшеклассника как субъекта своего образования: сформулированы авторские определения понятий «образовательная самостоятельность старшеклассника», «индивидуальная образовательная траектория»; определено значение понятия образовательной деятельности старшеклассника через уточнение деятельностного содержания и смыслового наполнения; выделены структурные компоненты образовательной самостоятельности старшеклассника, определено их содержание; выявлены поведенческие индикаторы образовательной самостоятельности, служащие основой критериального оценивания и уровневой дифференциации развития этого качества у старшеклассника. В экспериментально-исследовательской работе проверена эффективность предлагаемых подходов и средств методического обеспечения развития образовательной самостоятельности старшеклассника (портфолио старшеклассника, карта индивидуальной образовательной траектории, дневник образовательных и рефлексивных практик и проч.).

---

Ключевые слова: образовательная деятельность старшеклассника, образовательная самостоятельность старшеклассника, поведенческие индикаторы образовательной самостоятельности старшеклассника.

## SENIOR' SELF-DETERMINED EDUCATION: A PERSONAL ACTIVITY APPROACH

Geykhman L.K.<sup>1</sup>, Fomicheva N.V.<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>Perm National Research Polytechnic University, Perm, e-mail: n-fomicheva@mail.ru;

<sup>2</sup>Perm Lyceum № 2, Perm

---

The article focuses on educational autonomy (or self-determined education) as a tool for students in their senior year. Educational autonomy is considered necessary for self-development and self-improvement, even in the professional world. On the basis of their analysis of the scientific literature, the authors identify a few major approaches for understanding the concept of educational autonomy, the relationship of the process of developing educational autonomy with educational activity, and the design and implementation of an individual's educational plan. The paper argues a few new theories about seniors' educational autonomy. The authors provide definitions of "senior pupil educational autonomy" and "individual educational trajectory." They define "educational activity" through specification of both the activity content and the semantic entity, highlight the structural components of educational autonomy, and determine the components' content and behavioral indicators are the basis of both criteria-based assessment and level differentiation. The experimental research verifies the efficacy of the proposed means for maintaining seniors' educational autonomy — portfolios, individual trajectory maps, diaries and reflective practices, etc.

---

Keywords: educational activity of senior pupils, senior pupil educational autonomy, behavioral indicators of educational autonomy of senior pupils.

Обращение к исследованию образовательной самостоятельности старшеклассника определяется новыми ценностно-целевыми установками образовательной парадигмы постиндустриального общества. Образование все более осознается современным обществом как личностно-ориентированная, непрерывная деятельность по освоению социально-

культурного опыта человечества, как результат индивидуального и ответственного выбора в условиях многоуровневого, вариативного образования. Реализация идей вариативности, индивидуализации образования во имя саморазвития и самосовершенствования личности ставит перед педагогической теорией и практикой задачу развития самостоятельности обучающегося в определении путей и способов своего образования. Исследовательский поиск в этом направлении способствовал расширению сочетаемости слова «самостоятельность» и появлению в педагогическом дискурсе, наряду с традиционными «учебная самостоятельность» и «познавательная самостоятельность», нового понятия – «образовательная самостоятельность». Уточнение значения понятия образовательной самостоятельности, содержания ее структурных компонентов является целью данной статьи.

Понятие «образовательная самостоятельность» одним из первых ввел в научный оборот С.М. Абрамов, рассматривая аспект генезиса образовательной самостоятельности студентов в процессе дистанционного обучения [1].

Проведенный нами дефиниционный анализ позволил выявить некоторые общие позиции в понимании сущности нового вида самостоятельности. Во-первых, образовательная самостоятельность рассматривается в двух аспектах: психологическом – как качество личности, отражающее ее отношение (стремление, готовность) к процессу образования и ее возможности (способности) независимо осуществлять собственное образование, и деятельностном – как образовательная (учебная, познавательная) деятельность, самостоятельно организуемая и управляемая, осуществляемая без посторонней помощи (Л.В. Мезенцева, Е.А. Таранчук и др.). Во-вторых, направленность деятельности в дефинициях образовательной самостоятельности определяется с помощью сложных слов, первой частью которых является *само-* (словарное значение – «направленность на самого себя»): самоопределение, самоорганизация, саморегуляция, самоконтроль, самооценка и т.п. В-третьих, сущность образовательной самостоятельности определяется через единство самовоспитания и самообучения, что отвечает современному пониманию образования как единого целенаправленного процесса воспитания и обучения, являющегося общественно значимым благом и осуществляемого в интересах человека, семьи, общества [6].

Разделяя указанные позиции, наше понимание образовательной самостоятельности как единицы понятийного аппарата современной педагогики мы связываем с проявлением субъектной позиции обучающегося в образовании через проектирование и реализацию индивидуальной образовательной траектории. Анализ литературы показал, что в контексте исследования образовательной самостоятельности умение строить индивидуальную образовательную траекторию рассматривается как одно из самоуправленческих умений, характеризующих образовательную самостоятельность обучающегося (Г.В. Гордиянова,

Е.А. Таранчук и др.), но без разработки процесса развития указанного умения; либо самостоятельность ограничивается выбором траектории из предлагаемых вариантов (С.М. Абрамов). Кроме того, авторами рассматривается образовательная самостоятельность студентов; образовательная самостоятельность и деятельность старшеклассника, с нашей точки зрения, изучены крайне недостаточно.

В исследовании образовательной самостоятельности старшеклассника мы опирались на идеи возрастной психологии об изменении мотивации старшего школьника: основным внутренним мотивом для большинства обучающихся является ориентация на результат, на реализацию жизненных планов [3]; о ценностно-ориентационной активности, проявляющейся в стремлении к автономии: поведенческой (потребность и право юноши самостоятельно решать лично его касающиеся вопросы), эмоциональной (потребность и право иметь собственные привязанности, выбираемые независимо от родителей) и морально-ценностной (потребность и право на собственные взгляды и фактическое наличие таковых) [4, с. 154].

Концептуальными для нашего исследования являются положения теории субъектности о внутренней связи личностного и субъектного: «Быть личностью... означает быть субъектом деятельности, общения, самосознания» [7, с. 42]; о взаимообусловленности субъекта и деятельности: «управляемая, сознательно регулируемая деятельность необходимо предполагает действующее лицо, субъекта этой деятельности» [9, с. 334], «осознание самого себя как субъекта, действующего лица в процессе деятельности – практической и теоретической, субъекта деятельности осознания в том числе» [9, с. 335].

Представленные идеи согласуются с положениями личностно-деятельностного подхода к образовательному процессу, также рассматриваемые нами в качестве теоретико-методологического основания нашего исследования. Личностно-деятельностный подход в совокупности его компонентов означает переориентацию образовательного процесса на постановку и решение самими обучающимися конкретных учебных задач (познавательных, исследовательских, преобразующих, проективных и т.д.) [3, с. 248] и предполагает «преломление» обучения через личность обучающегося, через его мотивы, ценностные ориентации, цели, интересы, перспективы и т. д.; оно принимает их и соразмеряется с ними [3, с. 252].

Рассматривая образовательную самостоятельность как единицу категориального аппарата современной педагогики, уточним ее значение в соотнесенности со смежными понятиями: «учебная самостоятельность», «познавательная самостоятельность». Общей идеей, подготовленной педагогической теорией и практикой (работами Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, И.Я. Лернера, А.М. Новикова, П.И. Пидкасистого,

Н.А. Половниковой, М.Н. Скаткина, Т.И. Шамовой, Г.И. Щукиной и др.), является мысль о самостоятельности как способности к самостоятельной деятельности (учебной, познавательной, образовательной). Очевидно, различие значений понятий «самостоятельность учебная», «самостоятельность познавательная», «самостоятельность образовательная» определяется различием значений вторых компонентов, точнее, их соотносительностью с разными видами деятельности: учебная самостоятельность как владение компонентами учебной деятельности, как умение учиться (И.А. Зимняя, Т.Г. Ивошина, Л.В. Шварева и др.); познавательная самостоятельность как способность вести целенаправленную познавательную деятельность по приобретению, применению и преобразованию знаний, умений и управлять ею (Л.П. Аристова, Б.П. Есипов, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, Н.А. Половникова, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина и др.).

В педагогическом дискурсе понятие образовательной деятельности появилось относительно недавно. Новизна объясняет отсутствие единого определения и понимания образовательной деятельности. Так, С.М. Абрамов определяет образовательную деятельность как единый процесс самообучения и самовоспитания, в частности, таких личностных качеств, как активность, инициативность и предприимчивость, направленных на достижение осознанно выбранной траектории образования [1]; Е.А. Таранчук – как самообразовательную деятельность, управляемую самим обучающимся [10]; А.М. Новиков – как деятельность обучающегося по развитию своего жизненного опыта, как специфическую деятельность, характеризующуюся направленностью на получение «внутреннего» для субъекта результата – освоения опыта в виде знаний, умений и навыков, развития интеллекта, ценностных отношений и т.д.; инновационностью, продуктивностью для обучающегося; в то же время ограниченностью проявления его свободы воли и собственного целеполагания; влиянием возрастной сензитивности («чувствительности») – присущих определенному возрасту человека оптимальных периодов развития определенных психологических и физиологических свойств и качеств личности [5, с. 118-120]. Н.В. Примчук, используя логику подхода В.В. Давыдова, А.К. Марковой, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина к определению понятия «учебная деятельность», раскрывает значение образовательной деятельности учащегося через деятельностное содержание и смысловое наполнение: в деятельностном содержании – как осуществление учебно-познавательной деятельности; построение собственного образовательного маршрута; в смысловом наполнении – как направленность субъекта на эту деятельность и ответственное отношение к собственному образованию на всем его протяжении [8].

Опираясь на представленные ранее в литературе подходы (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Н.В. Примчук и др.) и собственный исследовательский опыт, определим

значение понятия «образовательная деятельность старшеклассника» через деятельностное содержание и смысловое наполнение. В деятельностном содержании *образовательная деятельность старшеклассника*, с нашей точки зрения, может рассматриваться как осуществление образовательных практик (учебно-познавательной, проектно-исследовательской, коммуникативной, профессиональной и др.), соорганизованных в индивидуальную образовательную траекторию. В смысловом наполнении образовательная деятельность старшеклассника может рассматриваться как направленность субъекта на самостоятельность, активность и ответственность в проектировании и реализации индивидуальной образовательной траектории в целях самоопределения, саморазвития, самосовершенствования.

Под *индивидуальной образовательной траекторией* (ИОТ) понимается путь личности в образовательном пространстве как результат ее субъективного выбора в целях самоопределения, саморазвития и самореализации; под проектированием ИОТ – создание индивидуальной программы достижения последовательно задаваемых образовательных целей, определяемых личностными и общественными потребностями и требованиями.

Личностно-ориентированный, целенаправленный, внутренне мотивированный процесс осуществления образовательной деятельности расширяет образовательный опыт старшеклассника, развивает его образовательную самостоятельность. Под *образовательной самостоятельностью старшеклассника* нами понимается интегральное личностное качество, характеризующееся способностью быть субъектом собственной образовательной деятельности, совершать осознанный выбор целей, содержания, методов, форм, критериев деятельности, ответственно управлять индивидуальной образовательной траекторией от проектирования до реализации.

Задача развития образовательной самостоятельности старшеклассника (ОСС) как его личностной характеристики требует уточнения структуры ОСС. В структуре образовательной самостоятельности старшеклассника мы выделяем следующие компоненты:

- 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.

Обозначенные качества в своей совокупности выражают интегральную сущность исследуемого понятия образовательной самостоятельности личности.

Одним из сложных теоретических аспектов рассмотрения образовательной самостоятельности является вопрос о критериях ее оценивания. В качестве критериев мы предлагаем поведенческие индикаторы (лат. *indicator* «указатель») – действия, характеризующие поведение субъекта образовательной деятельности, обладающего данным компонентом образовательной самостоятельности. Поведенческие индикаторы определяются для каждого компонента ОСС. Покажем это на примере содержательно-деятельностного компонента. Его поведенческими индикаторами выступают следующие:

–ответственно выбирает содержание и уровень образования, т.е. в соответствии с личными потребностями, целями, опытом;

–соорганизует собственные ресурсы (знания, умения, навыки, психологические особенности, ценности и т.п.) для достижения цели, т.е. – оценивает достаточность / недостаточность собственных ресурсов; – понимает, зачем в определенный отрезок времени нужно то или иное знание, где и в каких формах стоит его получать, как лучше использовать;

–осуществляет выбор средств и способов образовательной деятельности;

–применяет образовательный опыт в новых условиях;

–продуктивно взаимодействует со сверстниками и взрослыми в образовательной практике;

–ответственно использует ресурсы открытого образовательного пространства школы;

–организует различные образовательные предложения в индивидуальную образовательную траекторию;

–участвует в «профессиональных пробах» – специально организованных мероприятиях, моделирующих элементы профессиональной деятельности, с целью получения опыта в выбранной профессиональной сфере, проверке соответствия способностей, запросов требованиям профессии.

Поведенческие индикаторы образовательной самостоятельности служат основой критериального оценивания и уровневой дифференциации развития этого качества у старшеклассника: указанные действия фиксируются и оцениваются по определенной шкале учителем и самим учащимся в дневнике образовательных практик с условленной

периодичностью, что позволяет операционально определять уровень сформированности данного компонента образовательной самостоятельности старшеклассника и отслеживать развитие данного качества.

Значительная роль в развитии самостоятельности в образовательной деятельности отводится рефлексии и самооценке. В дневнике образовательных практик старшеклассник в форме рефлексивных эссе отражает осознание процесса и результата своего продвижения по индивидуальной образовательной траектории, критически переоценивает свою деятельность, осмысливает новые образовательные задачи и средства их достижения. Самооценка самостоятельности в образовательной деятельности предполагает выбор самим старшеклассником уровня по шкале оценивания: 1 – «полностью самостоятельно», 2 – «частично самостоятельно» (например, в работе группы выполнял роль ведомого, а не лидера), 3 – «несамостоятельно» – и, что самое главное, обоснование самооценки: перечисление достижений в случае высокой самооценки, анализ причин в случае низкой оценки: какие действия были предприняты для решения задачи? почему не получилось самостоятельно? к кому (учителю, тьютору, одноклассникам) обращался за помощью? и т.д.

Экспериментально это реализовано в программе элективных курсов для 10–11 классов и в практическом пособии «Первые шаги в науку» [11]. В процессе экспериментально-исследовательской работы проверена эффективность предлагаемых подходов и средств методического обеспечения развития образовательной самостоятельности старшеклассника (портфолио старшеклассника, карта индивидуальной образовательной траектории, дневник образовательных и рефлексивных практик и проч.). Рефлексия, самооценка и ее обоснование, включенные в портфолио старшеклассника, позволяют выявить и зафиксировать понимание учащимся своей стратегии жизнедеятельности и целепо построения; значимости таких качеств, как самостоятельность, активность и ответственность. Поведенческие индикаторы позволяют самому учащемуся оценить уровень своей образовательной самостоятельности и более эффективно ставить цели, при необходимости вносить коррективы.

Таким образом, осваивая содержание образовательной деятельности, самоопределяясь в ней, старшеклассник приобретает опыт самостоятельного управления своим образованием, выбора уровня и форм своего образования, опыт самооценки, т.е. развивает свою образовательную самостоятельность – качество, необходимое старшекласснику как будущему студенту и специалисту для личностного саморазвития и профессионального самосовершенствования.

## Список литературы

1. Абрамов С.М. Генезис образовательной самостоятельности студентов в процессе дистанционного обучения (На примере негосударственного гуманитарного вуза): дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2003. – 250 с.
2. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): колл. моногр.: в 2 кн. Кн. 1 / отв. ред. И.А. Зимняя. – М., 2001.  
URL: <http://psychlib.ru/mgppu/ZOsv-01/ZLD-244.HTM#> (дата обращения: 22.12.2014).
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000.  
URL: <http://psychlib.ru/mgppu/zim/zim-001-.htm> (дата обращения: 10.09.2014).
4. Кон И.С. Психология ранней юности // Возрастная и педагогическая психология / под ред. А.В. Петровского. – М., 1979.
5. Новиков А.М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей. – М.: Изд-во «Эгвес», 2010.
6. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации. – М., 2012.
7. Петровский В.А. Личность: феномен субъектности. – Ростов-на-Дону, 1993.
8. Примчук Н.В. Образовательная деятельность учащегося и критерии ее оценивания // TheEmissia. OfflineLetters: Электронное научное издание РГПУ им. А.И. Герцена. – 2006 г. // <http://emissia.org/offline/2006/1030.htm> (дата обращения: 15.01.2014).
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973.
10. Таранчук Е. А. Организационно-педагогические условия формирования образовательной самостоятельности студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2008. – 212 с.
11. Фомичева Н.В. Первые шаги в науку: практическое руководство по созданию научно-исследовательской работы // А.Д. Баландина, Н.В. Фомичева. – Пермь, 2014. – 104 с.