

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Вятский государственный университет»

О. Г. Селиванова

**МЕТОДОЛОГИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА**

Киров
2017

УДК 371.3:37.018.523
ББК 74.202.2
С29

*Печатается по рекомендации Научного совета
Вятского государственного университета*

Рецензенты:

В. С. Данюшенков, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, г. Киров;

Н. Б. Пугачева, доктор педагогических наук, профессор, г. Казань;

Т. Т. Щелина, доктор педагогических наук, профессор, г. Арзамас Нижегородской области

Селиванова, О. Г.

С29 Методология и организация образовательной деятельности школьника : [монография] / О. Г. Селиванова. – Киров : Научное изд-во ВятГУ, 2017. – 229 с.

ISBN 978-5-98228-147-0

В монографии представлен авторский взгляд на образовательную деятельность школьника как его продуктивную деятельность по самообучению, саморазвитию и самовоспитанию. Образовательная деятельность школьника рассматривается как основной фактор становления его субъектности, раскрываются способы ее организации на уроке.

Книга может быть полезна научным и практическим работникам, руководителям органов управления образованием, творчески работающим педагогам, студентам педагогических колледжей и вузов.

УДК 371.3:37.018.523
ББК 74.202.2

ISBN 978-5-98228-147-0

© Вятский государственный университет
(ВятГУ), 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА.....	8
1.1. Генезис понятия «образовательная деятельность школьника»	9
1.2. Образовательная деятельность школьника как фактор становления его субъектности.....	32
1.3. Возрастная динамика и индивидуальные характеристики становления субъектности школьника в образовательной деятельности	63
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	83
ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ШКОЛЬНИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	85
2.1. Модель педагогического обеспечения становления субъектности школьника в образовательной деятельности	86
2.2. Изменения в деятельности педагога: создание организационно-педагогических условий	111
2.3. Изменения в деятельности школьника: освоение методов образовательной деятельности	121
2.4. Реализация модели педагогического обеспечения становления субъектности школьника в образовательной деятельности.....	130
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....	151
ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА НА УРОКЕ.....	153
3.1. Уроки инновационного типа как средство достижения школьником предметных результатов образовательной деятельности	154
3.2. Метапредметные результаты образовательной деятельности школьника и способы их достижения на уроке.....	174
3.3. Учебные технологии как средство достижения школьниками личностных результатов образовательной деятельности.....	199
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3	212
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	214
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	216

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования деятельности современного школьника в процессе обучения определяется совокупностью следующих обстоятельств:

1. В условиях информационной цивилизации изменяются взаимоотношения человека и мира: преобразовательная деятельность человека направлена, прежде всего на изменение себя, а не на преобразование мира.

Кардинальные изменения, происходящие в настоящее время во всех сферах жизнедеятельности нашего общества, обусловлены не столько деятельностью политиков, сколько объективным переходом человечества от индустриальной (техногенной) цивилизации XX в. к информационной (антропогенной) XXI в. Происходит изменение типа философского мышления, суть которого – в переходе от классической метафизики к логике постметафизики. В контексте этих изменений трансцендентальный субъект уступает место конкретному.

По мнению многих социологов и философов, в период индустриальной цивилизации человек так научился соответствовать требованиям государства, общества, семьи, что во многом потерял свою природную сущность. Так, известный французский философ Жан-Поль Сартр утверждает, что «человек находится постоянно вне себя самого», «побеждать надо не мир, а самого себя», «царство человека – это совокупность его ценностей». Ему вторят психологи нашего времени, что каждый человек знает: его будут любить, если он будет вести себя определенным образом, а сам он как таковой никому не нужен. Таким образом, мы видим, что в современных условиях роль субъективного фактора в общественном развитии существенно возрастает.

2. Образовательная практика призвана соответствовать государственному заказу системе образования.

Методологической основой школьных стандартов нового поколения стал системно-деятельностный подход. Это означает переориентированность процесса обучения с деятельности учителя на деятельность ученика. В Концепции ФГОС обосновывается необходимость достижения каждым не только предметных, но и метапредметных и личностных результатов.

Каждый российский школьник является в процессе обучения и объектом (поскольку призван соответствовать высоким требованиям в виде необходимости освоения им фундаментального ядра содержания образования и универсальных учебных действий, достижения предметных, метапредметных и личностных результатов обучения, успешной сдачи ЕГЭ), и субъектом (поскольку нуждается в удовлетворении своих познавательных потребностей). Несбалансированность субъектных и объектных позиций учителя и школьника, их рассогласование порождают негативные последствия, а именно: доминирование объектных позиций ведет к свертыванию гуманистической миссии образования; абсолютизация субъектной позиции школьника, ее ошибочное понимание порождают реальную опасность утраты педагогами влияния на процесс субъектно-деятельностного развития школьника, отражающий его экзистенциальную сущность и основанный на фундаментальной потребности человека в саморазвитии. Несмотря на то что все большее распространение получает взгляд на образование как источник личностного развития школьника, обретение им себя, своей самости, раскрытия его творческого потенциала, каждый педагог призван обеспечить фундаментальность и системность знаний учащихся.

3. Уровень психолого-педагогических исследований деятельности школьника в обучении позволяет выявить новые ее характеристики, разработать методологию образовательной деятельности школьника.

Проблема человека и его деятельности активно разрабатывалась в истории философии, однако человеческая субъектность стала предметом пристального внимания ученых-философов сравнительно недавно. Большинство исследователей рассматривают субъектность через призму единства естественного и общественного, индивидуального и социального, материального и идеального. Внимание к категориям «субъект» и «объект» прослеживается в трудах И. В. Ватина, М. С. Кагана, В. А. Лекторского, К. Н. Любутина, природа и современные парадигмы субъективности рассмотрены В. А. Бельдей, Е. М. Ивановым, Л. И. Ломакиной. В последнее время становление субъектности человека связывается с его самоопределением в контексте культуры (Л. П. Буева, П. С. Гуревич, Э.В. Ильенков, Э.В. Сайко).

Психологические подходы к изучению субъектности школьника раскрываются в исследованиях К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьева, А. Г. Асмолова, А. А. Бодалева, Е. Д. Божович, В. А. Брушлинского, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, И. А. Зимней, В. П. Зинченко, А. В. Петровского, В. А. Петровского, С. Л. Рубинштейна, В. И. Слободчикова, Д. И. Фельдштейна, И. С. Якиманской.

Педагогические аспекты становления субъектности школьника в процессе обучения исследуются в работах Н. А. Алексеева, Е. В. Бондаревской, В. В. Горшковой, В. В. Серикова, А. В. Хуторского, в диссертационных исследованиях Р. У. Богдановой, С. А. Вдовиной, В. А. Вединяпиной, З. П. Горбенко, Л. В. Куриленко.

В. В. Лебедев, И. Ю. Рыжухина, Н. Г. Свинина, Ю. В. Сенько, В. Э. Тамарин посвятили свои исследования проблеме актуализации субъектного опыта школьника. Субъектная позиция школьника в обучении стала предметом исследований Н. М. Борытко, Н. О. Гафуровой, Ю. В. Зарецкого, О. А. Мацкайловой, А. В. Москаленко, Н. В. Недорезовой, С. А. Нелюбова, С. И. Осиповой, Т. Н. Титовой.

В настоящее время внимание психологов и педагогов привлекают особенности становления субъектности растущего человека на разных этапах развития: дошкольников (Ю. А. Варенова), младших школьников (Т. Н. Башкова, Ю. О. Бирюкова, М. А. Пыжьянова, А. П. Рябищенкова, В. Ю. Шегурова, Н. Ю. Шуваева), подростков (А. А. Горбунов, Т. В. Прокофьева, Е. Д. Сергеева), старшеклассников (Т. Н. Гущина, С. Х. Лайпанова, И. Ю. Шустова), студентов (З. Г. Мустафина, Ф. Г. Мухаметзянова, Т. В. Пищулина).

В качестве сфер становления субъектности школьника исследователи рассматривают личностно ориентированное обучение (З. П. Горбенко, А. А. Горбунов), систему дополнительного образования (Т. Н. Гущина, Н. Ю. Шуваева). Учеными выделяются условия становления субъектности школьника, такие как гуманизированное образовательное пространство (Л. Н. Мурысин), процесс интегрированного обучения (А. П. Рябищенкова), предпрофильное обучение (Е. Д. Сергеева), педагогическое взаимодействие (Т. Н. Башкова). Разрабатываются средства развития субъектности школьников, а именно индивидуальные образовательные траектории (С. А. Вдовина), индивидуальные образовательные программы (И. Ю. Рыжухина), педагогические технологии (Т. Н. Башкова).

Как показал анализ основных концепций обучения, в современных условиях существенным образом изменяется содержание учебной деятельности школьника, она все больше приобретает черты образовательной. Во многом этот факт объясняется тем, что учебная деятельность не может в полной мере обеспечить достижение школьниками всей совокупности результатов образования, определенных Концепцией ФГОС. По мнению А. М. Новикова, рассмотрение образовательной деятельности обучающегося показало, что это практически вовсе не изученная область как для педагогики, так и для педагогической психологии. В монографии анализируются исследовательские подходы к образовательной деятельности школьника А. М. Новикова, Н. Н. Плотниковой, С. И. Поздеевой, Г. Н. Травникова, А. В. Хуторского.

Большой интерес для нашего исследования представляют разработки проблемы субъекта в исследованиях таких зарубежных ученых, как М. Бубер, И. Дерболав, В. Лох, Г. Рот и др. В своих публикациях Х. Гиске, А. Бухер, В. Ладентбин, Г. Браун, Р. Славин ставят вопрос о воспитании активности и ответственности у учащихся.

Несмотря на наличие теоретического и эмпирического материала в области поставленной проблемы, специальных исследований, посвященных разработке теоретико-методологического обоснования и экспериментального подтверждения эффективности становления субъектности школьника в образовательной деятельности, до настоящего времени не проводилось.

Промежуточные результаты исследования были представлены в монографиях [103, 116], учебных [114, 122] и учебно-методических пособиях [115].

Данное монографическое исследование представляет результаты многолетней теоретической и опытно-экспериментальной работы на базе образовательных организаций различного типа.

ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Мы исходим из того, что в современном науковедении *методология* определяется как «философское учение о методах познания и преобразования действительности, о применении принципов мировоззрения к процессу познания, к духовному творчеству вообще и к практике» [59, с. 12]. А. М. Новиков, Д. А. Новиков характеризуют методологию как «учение об организации деятельности» [80, с. 6]. В то же время авторы отмечают, что не всякая деятельность нуждается в организации, в применении методологии, а только продуктивная.

Как известно, репродуктивная деятельность является слепком с деятельности другого человека или копией своей собственной, уже освоенной в предыдущем опыте. Применительно к школьнику такая деятельность осуществляется им при заучивании новых слов на уроках иностранного языка, формул и теорем на уроках математики, дат и фактов на уроках истории. Без репродуктивной деятельности школьника невозможно полноценное освоение им учебного материала в соответствии с требованиями ФГОС, однако учение школьника не может исчерпываться только воспроизведением усвоенного. А. М. Новиков утверждал, что долгие годы объектом психолого-педагогических исследований был процесс формирования знаний, умений и навыков школьников, однако в современных условиях возникает необходимость в педагогике, направленной на развитие личности, что существенно меняет не только направленность и содержание педагогических исследований, но и всю образовательную практику.

Продуктивная деятельность направлена на достижение объективно или субъективно нового результата. Современный школьник стремится к творческой созидательной деятельности. При организации деятельности школьника в процессе обучения изменяются его взаимоотношения с учителем. Как известно, «обучение – это процесс двусторонний, поскольку учащийся, будучи объектом воздействия педагога, одновременно является и субъектом, личностью, от воли и интересов которого зависит эта деятельность» [43, с. 10].

В параграфе 1.1 анализируются подходы к пониманию учения в психологии и педагогике и делается вывод о том, что дости-

жение школьником новых результатов образования обеспечивает выполняемая им образовательная деятельность. Параграф 1.2 посвящен характеристике образовательной деятельности школьника, которая рассматривается в работе как важнейший фактор становления его субъектности. В параграфе 1.3 раскрываются возрастные и индивидуальные особенности становления субъектности школьника в образовательной деятельности.

1.1. Генезис понятия «образовательная деятельность школьника»

Термин генезис (греч. Γένεσις, Γένεσις) означает происхождение, возникновение, рождение, зарождение [28]. Как известно, процесс обучения включает деятельность учителя (преподавание) и деятельность ученика (учение). Для нашего исследования особый интерес представляет категория учения с точки зрения его потенциальных возможностей для становления субъектности школьника.

Несмотря на то что категория учения была предметом исследования многих психологов (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, И. А. Зимняя, И. И. Ильясов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин) и ученых-педагогов (И. Герbart, А. Дистервег, Я. А. Коменский, Й. Лингарт, А. К. Маркова, К. Д. Ушинский), однозначной трактовки его сущности и содержания до сих пор не выработано.

В основу понимания сущности учения положены психологические теории, в связи с чем мы выделили следующие этапы исследований категории «образовательная деятельность школьника».

1-й этап – 30–50-е гг. XX в. – учение как усвоение школьником знаний, умений и навыков.

В этот период в психолого-педагогической науке учение понимается как усвоение знаний, умений и навыков, в основу такого понимания положена ассоциативно-рефлекторная теория учения. Ученые, опираясь на учение И. П. Павлова о закономерностях условно-рефлекторной деятельности головного мозга, положения теории Л. С. Выготского о связях обучения и психического развития, разработали и развили подходы к организации усвоения зна-

ний. Авторами данной концепции являются Д. Н. Богоявленский, Е. Н. Кабанова-Меллер, А. Н. Леонтьев, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн, Ю. А. Самарин, П. А. Шеварев. Механизмом любого акта учения выступает ассоциация, а основная задача учения заключалась в обогащении сознания учащегося образами и представлениями. В соответствии с его требованиями общая схема формирования ассоциации уточнялась следующим образом. Начало ассоциативного процесса предполагает наличие сенсорных (наглядных) элементов. Следы ощущений (восприятий) этих элементов связываются в единичные представления, сравнение последних приводит к выделению общих (одинаковых) свойств, связь которых, обозначенная соответствующим словом, и дает понятие. Ассоциации, приводящие от ощущений (восприятий) к представлениям и понятиям, формируются при многократном выполнении человеком соответствующих переходов, то есть в процессе упражнения. Таким образом, согласно ассоциативно-рефлекторной теории учения, человек приобретает те или иные понятия, опираясь на их сенсорные компоненты, на сравнение единичных представлений, на обозначение и выделение в последних с помощью слов некоторых общих свойств, а также на ряд упражнений. Содержание этих понятий идентично содержанию исходных сенсорных компонентов ассоциаций. Ассоциативно-рефлекторная теория учения описывает в основном тот тип учения, которому свойственен репродуктивный характер усвоения знаний и умений.

Согласно С. Л. Рубинштейну, «существуют... два вида деятельности, в результате которых человек овладевает новыми знаниями и умениями. Один из них специально направлен на овладение этими знаниями и умениями как на свою прямую цель. Другой приводит к овладению этими знаниями и умениями, осуществляя иные цели. Учение в последнем случае – не самостоятельная деятельность, а процесс, осуществляющийся как компонент и результат деятельности, в которую он включен» [109, с. 76]. Таким образом, учение школьника сводилось, а точнее, включалось в процесс усвоения им знаний, умений и навыков.

С. Л. Рубинштейн также полагал, что «всякая внешняя материальная деятельность человека уже содержит внутри себя психические компоненты (явления, процессы), посредством которых осуществляется ее регуляция... Под психическим как деятельностью мы

разумеет психический процесс или совокупность процессов, которые удовлетворяют какой-либо жизненной потребности человека и направлены на определенную цель» [Там же, с. 40]. Ученый утверждал, что «подлинной конкретной “единицей” психического (сознания) является целостный акт отражения объекта субъектом. Это сложное по своему составу образование; оно всегда в той или иной мере включает единство двух противоположных компонентов – знания и отношения, из которых то один, то другой выступает в качестве преобладающего» [Там же, с. 44]. Эти высказывания свидетельствуют о том, что человек, в нашем случае школьник, выступает субъектом психической деятельности. Эта идея прочно укоренилась в понимании отечественными учеными учения школьника.

Доказательством тому служат следующие утверждения.

«Учение – сознательная деятельность школьников, руководимых учителем, заключающаяся в восприятии ими определенных предметов и процессов и слушании объяснений учителя, в осмысливании изучаемых фактов, предметов, явлений и связей между ними, в обобщении воспринятых фактов, в закреплении и применении знаний по заданиям учителя» [35, с. 115].

«Учение – вид деятельности, характеризующийся усвоением общественно-исторического опыта в разных его формах: в виде знаний, умений и навыков, способов (или приемов) познания и применения полученных знаний к решению новых (теоретических и практических) задач, в форме норм поведения» [89, с. 430].

«Учение – ведущий вид деятельности школьников; его центральная задача – усвоение знаний, умений и навыков, содействие разностороннему воспитанию и развитию учащихся» [10, с. 326].

Таким образом, в контексте ассоциативно-рефлекторной теории учение школьника отождествляется с процессом усвоения им знаний, умений и навыков. В то же время усвоение знаний, умений и навыков – это процесс, осуществляемый в деятельности, а школьник является субъектом процесса усвоения.

2-й этап – 50–60-е гг. XX в. – учение как учебная деятельность.

Новое понимание деятельности школьника нашло свое отражение в деятельностной теории учения. Непреходящее педагогическое значение имеет идея Л. С. Выготского о построении такого

процесса обучения, который учитывал бы «зону ближайшего развития ученика», то есть ориентировался бы не сегодняшний, а на завтрашний уровень развития, который ребенок может достичь с помощью и под руководством учителя. Психологической основой стала, в частности, разработанная П. Я. Гальпериным и развиваемая Н. Ф. Талызиной теория поэтапного формирования умственных действий, в основу которой положена идея интериоризации как процесса преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность, формирования внутренних умственных структур психики посредством усвоения внешней социальной действительности. Деятельность школьника, по мнению авторов, заключается в следующем:

- предварительное ознакомление с действием и условиями его выполнения;
- формирование действия в материальном (или материализованном с помощью моделей) виде с развертыванием всех операций;
- формирование действий во внешнем плане как внешнеречевого;
- формирование действий во внутренней речи;
- переход действия в глубокие свернутые процессы мышления.

Таким образом, постепенно в психологии и педагогике все более стала утверждаться точка зрения, что особой формой учения школьника выступает его учебная деятельность, именно в процессе ее освоения и происходит становление ученика как субъекта.

В конце 50-х гг. Д. Б. Элькониным была выдвинута гипотеза о строении учебной деятельности школьника и ее значении в его психическом развитии. В. В. Давыдов полагал, что «содержанием учебной деятельности выступают теоретические знания, овладение которыми посредством этой деятельности развивает у учащихся основы теоретического сознания и мышления, а также творчески-личностный уровень осуществления практических видов деятельности» [33, с. 146–147].

Деятельностная теория учения надолго утвердилась в отечественном образовании. Подтверждением тому служат следующие высказывания.

«Сущность учения состоит в том, что школьник не только осваивает предметные знания и навыки, но и овладевает способами действий в отношении усваиваемого предметного содержания. Поэтому при разработке проекта учения необходимо различать про-

цесс учебной деятельности, в котором происходит усвоение, и само усвоение» [85, с. 142].

«Учебная деятельность – один из основных видов деятельности человека, направленный на усвоение теоретических знаний в процессе решения учебных задач. Систематическое осуществление учебной деятельности способствует интенсивному развитию у ее субъектов теоретического сознания и мышления, основными компонентами которого являются содержательные абстракции, обобщения, анализ, планирование и рефлексия» [108, с. 484]. Подчеркивается, что учебную деятельность нельзя отождествлять с учением и усвоением, которые включены в любые другие виды деятельности. При этом школьник понимается авторами «как ее (учебной деятельности) подлинный субъект, проявляя инициативу и самостоятельность в принятии решений и учебных задач всех видов» [33, с. 185].

Однако в последнее время наблюдается более широкое понимание учебной деятельности. Так, И. А. Зимняя определяет учебную деятельность как «деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку» [44, с. 192]. Автор выделяет следующие характеристики учебной деятельности, отличающие ее от других форм учения:

- специальная направленность деятельности на овладение учебным материалом и решение учебных задач;
- освоение общих способов действий и научных понятий;
- общие способы действия предваряют решение задачи (в отличие от метода проб и ошибок);
- направленность на изменение самого субъекта деятельности;
- изменение психических свойств и поведения обучающихся.

Еще одна точка зрения принадлежит Т. В. Габай, которая полагает, что «учебная деятельность – это совместная деятельность, в которой один из ее участников приобретает опыт (основной компонент), а другие создают благоприятные условия для этого, то есть осуществляют всю сумму подготовительных компонентов усвоения» [27, с. 116]. Таким образом, «обеспечивая познание, учебная деятельность дает его в качестве прямого продукта» [Там же,

с. 117]. Но познание может осуществляться и в других формах. Так, автор выделяет исследовательскую деятельность и самообучение, которые также осуществляются в процессе учения. По мнению автора, субъект учения – «это те структуры в учащемся человеке, которые обеспечивают возможность выполнения им деятельности учения, то есть функциональный мозговой орган – носитель умения учиться, органы чувств и движения, используемые в процессе учения» [Там же, с. 128].

Особый интерес, с нашей точки зрения, имеют результаты теоретических исследований, проведенных в 2004–2006 гг. сотрудниками Ассоциации «Школа 2000...». Ее авторы опираются не на психологические теории деятельности, а на методологическую версию концепции деятельности Г. П. Щедровицкого. Ученый ввел понятие нормы как особой формы, организующей деятельность человека. На этой идее Л. Г. Петерсон и ее коллегами построена развернутая теоретическая конструкция, представляющая общую структуру учебной деятельности с ее особой системой нормативных требований. Авторы отмечают, что учебная деятельность школьника содержит в себе возможности для обучения их саморазвитию [93]. С нашей точки зрения, данный подход свидетельствует о потребности ученых расширить и углубить понимание учебной деятельности исходя из современных реалий.

Изучению изменений в учебно-познавательной деятельности школьника посвящено диссертационное исследование О. Б. Даутовой, в котором «учение рассматривается как средство самоосуществления, реализующего сущность растущего человека, его бытийность на основе реализации:

- открытости, то есть незавершенности, непрерывности познания, опыта, что отражает потребность в изменении, саморазвитии, самосовершенствовании;
- осмысленности, то есть понимании себя, смысла своих действий, поступков, жизни в целом, что требует развития рефлексии и пространства осмысления, для школьника таким пространством будет картина мира, отраженная в сознании;
- активности как способности к действию, поступку, что проявляется в позиции личности школьника: по отношению к познанию – в автономной познавательной позиции;

– ценностного самоопределения как проявления выбора ценностей, смыслов, выстраивания значимых ориентиров, координирующих поведение школьника и определяющих субъективное переживание осмысленности собственной жизни;

– выбора содержания, пространства, способов и форм самореализации» [37, с. 19–20].

Мы установили, что в психолого-педагогической науке наблюдается стремление добиться все более глубокого понимания деятельности современного школьника, о чем мы писали в наших предыдущих работах [116].

Как показал наш анализ, большинство исследователей рассматривают проблему изменения деятельности школьника в контексте гуманистической парадигмы. Под парадигмой в педагогике понимается «совокупность теоретических, методологических и иных установок, принятых научным педагогическим сообществом на каждом этапе развития педагогики, которыми руководствуются в качестве образца при решении педагогических проблем» [51, с. 104].

М. М. Поташник считает, что «в основе парадигм лежат разные доминирующие концептуальные представления об основах и характере педагогической деятельности, о ребенке, логике его обучения, воспитания и развития – в целом о логике его образования» [140, с. 145], и выделяет личностно отчужденную и личностно ориентированную парадигмы. Первая «предусматривает передачу ребенку максимально возможного количества из всех накопленных в истории человечества научных, культурных, технических, исторических, социальных знаний, опыта и т. п. Возможности, желания, потребности ребенка здесь, как правило, не учитываются» [Там же, с. 145]. Чаще всего в педагогической среде процесс обучения понимается как целостная и динамическая система, направленная на организацию передачи знаний, умений и навыков учащимся, которые зафиксированы в учебных программах, и создание оптимальных условий для их усвоения. Вторая, соответственно, «предлагает педагогу прежде всего исходить из природы конкретного ребенка, его задатков, способностей, возможностей, интересов, личных потребностей и т. п.» [Там же, с. 146]. Это означает не только реализацию запланированных результатов обучения, но и удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей ученика и определение педагогических условий, необходимых для их удовле-

творения. Автор твердо утверждает: «осознанно или неосознанно, но в основе каждой школы лежит либо личностно отчужденная, либо личностно ориентированная парадигма» [Там же, с. 147], которые «противоположны друг другу, это антагонизмы, и никакие промежуточные состояния между ними невозможны» [Там же, с. 148]. По мнению ученого, в рамках этих парадигм строятся разнообразные образовательные практики: когнитивная, аффективная, практика самоопределения, самореализации, субъектная, валеологическая, креативная и воспитательная. Мы считаем, что, несмотря на столь существенные различия, личностно ориентированная парадигма образования не является альтернативной существующим системам обучения (традиционной, развивающей), а органично вырастает на их основе, впитывая в себя проверенные практикой идеи и находки. С нашей точки зрения, очень точно мысль высказана И. М. Осмоловской: «Выделяя обучение, ориентированное на личность, и обучение, ориентированное на общество, мы также абстрагируемся от реальности. В чистом виде ни личностно ориентированное, ни социально ориентированное обучение не существуют, в реальной педагогической действительности они реализуются в единстве, взаимодействуя и взаимопроникая друг в друга, причем в различные исторические периоды усиливается роль то личностной, то социальной ориентации обучения» [84, с. 105].

О неустойчивости понятийного аппарата новой парадигмы образования свидетельствует многообразие терминов, характеризующих теоретические и практические разработки в этом направлении: «личностно развивающий», личностно-деятельностный», «индивидуально ориентированный» и так далее. Наиболее употребительным является понятие «личностно ориентированное обучение», которое вошло в обиход педагогической науки в конце XX века как альтернатива существующему знаниево-ориентированному. Нельзя не согласиться с В. В. Сериковым, что в рамках гуманистической педагогики налицо «полипарадигмальное видение проблемы... многомерное пространство идей личностно-ориентированного образования ...Важно лишь при всех вариантах и трактовках этого подхода сохранить его сущностную установку, его главный критерий, который состоит в востребованности личностного (целостного, свободного) жизнепроявления человека в идеале во всех ситуациях образовательного процесса» [132, с. 21].

Анализ современных учебников по педагогике [40, 86–89] показал, что большинство исследователей рассматривают личностно ориентированное обучение в контексте становления современной дидактической системы как «разумное сочетание педагогического управления с собственной инициативой и самостоятельностью, активностью школьников» [98, с. 216].

В исследованиях проблем личностно ориентированного обучения можно выделить следующие наиболее значимые концепции. Рассмотрим их с точки зрения характеристики деятельности школьника.

1. Психологическая концепция личностно ориентированного обучения И. С. Якиманской

По мнению И. С. Якиманской, в концепции учебной деятельности заложены предпосылки для понимания ученика как субъекта познания. Исследователь полагает, что основной источник развития ученика кроется в его природной сущности – быть субъектом учебной деятельности. А потому вводит новое понятие – «образовательный процесс», который выступает как «система построения взаимосвязи обучения и учения, обеспечивающая развитие личности как индивидуальности. Его содержание, методы, приемы, техники направлены, главным образом, на раскрытие и использование субъектного опыта каждого ученика и подчинение становлению личностно значимых способов познания через организацию целостной учебной деятельности» [157, с. 14]. Образовательный процесс трактуется не как трансляция научных знаний и их усвоение, а как развитие познавательных способностей, основных психических новообразований.

Учебный предмет не просто излагает систему знаний, а особым образом (через построение его содержания) организует познание ребенком генетически исходных, теоретически существенных свойств и отношений объектов, условий их происхождения и преобразования. Субъектная активность ученика (ее направленность, характер проявления) задается способом организации познавательной деятельности как бы «извне». Основным источником становления и развития познавательной активности является не сам ученик, а организованное обучение. За учеником закрепляется роль познающего мир, но в специально организованных для этого усло-

виях. Признавая за учеником право быть субъектом познания, авторы этой концепции реализацию этого права по сути дела переносят на организаторов обучения, которые определяют все формы познавательной активности [158].

Поскольку в концепции И. С. Якиманской школьник рассматривается как субъект учения, то именно в учении «объединяются как познавательные процессы (восприятие, внимание, память, мышление, воображение), так и личностные образования (потребности, мотивы, установки, эмоции, воля)» [157, с. 35]. Под учением автор понимает индивидуально значимую деятельность субъекта, в которой реализуется его личностный опыт. Субъектный опыт – это такой опыт, который приобретается ребенком вне школы, а роль обучения заключается в том, чтобы преобразовать и обогатить его. По мнению автора, «учение не есть беспристрастное познание. Это субъектно значимое постижение мира, наполненного для ученика личностными смыслами, ценностями, отношениями, зафиксированными в его субъектном опыте» [Там же, с. 26]. Главное внимание в концепции И. С. Якиманской уделяется технологии личностно ориентированного обучения.

Методологией личностно ориентированного обучения является, по мнению автора, принцип субъектности, который реализуется при соблюдении следующих дидактических требований:

- выявление субъектного опыта ученика в процессе обучения;
- изложение учебного материала направлено в том числе и на преобразование субъектного опыта;
- субъектный опыт согласуется с предлагаемым учащимся научным знанием;
- обеспечение условий и стимулирование саморазвития и самовыражения в ходе учения;
- предоставление школьнику права выбора при выполнении заданий и упражнений;
- стимулирование учащихся к самостоятельному выбору значимых для них способов освоения учебного материала;
- включение в содержание обучения знаний о способах выполнения учебной работы;
- контроль не только за результатом обучения, но и за его процессом;

– обеспечение реализации школьником учения как субъектной деятельности.

Результатом образовательного процесса, по ее мнению, является образованность, которая «формирует индивидуальное восприятие мира, возможность его творческого преобразования, широкое использование субъектного опыта в интерпретации и оценке фактов, явлений, событий окружающей действительности на основе лично-стно значимых ценностей и внутренних установок» [Там же, с. 6].

Для нашего исследования принципиально важной является мысль И. С. Якиманской о роли и значении субъектного опыта школьника как внутреннего источника его развития. Предложенные автором способы использования субъектного опыта ученика позволили нам определить содержание каждого этапа образовательной деятельности школьника.

2. Концепция личностно ориентированного обучения Н. А. Алексеева

Н. А. Алексеевым личностно ориентированное обучение понимается не просто как учет особенностей учащихся, но и как «включение» их личностных функций или актуализация субъектного опыта. Автор разделяет личностно ориентированную и субъектную педагогику. Ученый пишет, что под субъектной педагогикой он имеет в виду «те теоретические и практические разработки, в которых акцент при организации деятельности учащихся делается на их самостоятельность, активность в “операционально-техническом плане”. Смысловая, ценностно-эмоциональная сфера личности, ее задействование и развитие в такого рода образовательных системах представлена либо как “побочный продукт” деятельности учащегося, либо ограничивается исключительно познавательной сферой» [6, с. 47], в то время как «в личностно ориентированной педагогике акцент делается на развитие личностного отношения к миру, деятельности, себе. Если в субъектной педагогике учащиеся выступают как бы проводниками идей учителя, то в личностно ориентированной – он творец и создатель себя и собственной деятельности» [Там же, с. 48].

Особенность подхода Н. А. Алексеева заключается в том, что проектирование личностно ориентированного обучения исследовано автором как особый вид педагогической деятельности, основан-

ный на учете типа психического развития учащихся; личностных возможностей и особенностей педагога; психологически адекватного представления для учащегося специфики предмета.

Наиболее значимой, с нашей точки зрения, является идея Н. А. Алексеева о важности формирования у учащихся как системы умений и навыков, так и личностно-смысловой сферы. Однако мы полагаем, что разделение этих составляющих процесса обучения неправомерно, их неразрывность и взаимопроникновение составляют сущность личностно ориентированного обучения.

3. Культурологическая концепция личностно ориентированного обучения Е. В. Бондаревской

Анализ основных концепций личностно ориентированного образования показал справедливость идеи Е. В. Бондаревской, которая отмечает, что «гуманистическое направление центрировано на человеке, культуре и социуме как взаимосвязанных детерминантах образования, направленного на поддержку процессов индивидуального саморазвития и самоопределения ребенка. Эти особенности гуманистической парадигмы создали предпосылки для возникновения в ее контексте личностно ориентированных моделей образования» [22, с. 44]. Культурологическая концепция личностно ориентированного обучения Е. В. Бондаревской исходит из понимания образования как истории становления личностного образа человека. По мнению автора, человек представляет собой единство трех сущностей: природной, социальной и культурной. Но между природой и социумом лежит культура, и, опираясь на это положение, Е. В. Бондаревская «в качестве глобальной цели личностно ориентированного образования рассматривает человека культуры. Это означает такой тип личности, ядром которого являются субъектные свойства, определяющие меру ее свободы, гуманности, духовности, жизнетворчества» [Там же, с. 61]. Автор выделяет следующие черты человека культуры:

- свободная личность, способная к самоопределению в мире культуры;
- гуманная личность, характеризующаяся нравственным самосознанием, умением делать нравственный выбор и нести за него ответственность, способная сопереживать;
- духовная личность;

– личность творческая и адаптивная, то есть умеющая не только действовать в соответствии с усвоенными алгоритмами поведения, но и способная к творческой преобразовательной деятельности.

Концепция личностно ориентированного образования культурологического типа Е. В. Бондаревской основывается на принципах природосообразности и культуросообразности образования, индивидуально-личностного подхода и его ценностно-смысловой направленности. Это означает, что базовыми образовательными процессами выступают:

- личностно-развивающее обучение;
- «окультуривание» субъектного опыта ученика;
- нравственное воспитание;
- развитие моральных способностей личности;
- педагогическая поддержка индивидуальности.

Автор считает, что содержание личностно ориентированного образования должно включать в себя следующие компоненты: аксиологический, когнитивный, деятельностно-творческий и личностный. Это означает перенос акцента с развития интеллекта ученика на развитие личностно-смысловой сферы учащихся, «поскольку ученик в такой системе выступает не только как субъект учения, но и как субъект жизни» [Там же, с. 105]. Е. В. Бондаревской выявлены особенности личностно ориентированных технологий обучения: они не имеют самостоятельной ценности, а выступают эффективным средством развития ученика; личность педагога является определяющей при их использовании; любая технология является авторской; реализуется технология в культуросообразной обучающей среде.

Нам представляется актуальной идея Е. В. Бондаревской о том, что ребенок выступает субъектом не только учения, но и собственной жизни. Этот тезис реализуется посредством создания в образовательной организации культуросообразной образовательной среды, позволяющей ученику становиться человеком культуры, то есть не только носителем гуманистических ценностей, но и их творцом.

4. Дидактическая модель личностно ориентированного обучения В. В. Серикова

Дидактическая модель личностно ориентированного обучения В. В. Серикова основана на идеях С. Л. Рубинштейна. По его мнению, личностно ориентированным является такое обучение, которое помогает человеку проявить его личностные функции:

- функцию выбора, то есть проявление избирательности;
- функцию принятия решений и обоснования деятельности;
- функцию самооценки, то есть рефлексии;
- функцию реализации образа Я, то есть самореализацию субъекта;
- функцию определения системы жизненных смыслов личности.

По мнению исследователя, главное условие проявления личностных функций ученика – создание личностно ориентированной ситуации в образовательном процессе. Именно в ней возникает задача, которую невозможно решить на знаниево-репродуктивном уровне, она предполагает также смыслообразование. Технология создания личностно ориентированных ситуаций предполагает наличие жизненной контекстности, диалогичности и ролевого (игрового) взаимодействия ее участников. Именно так формируется субъектный опыт ученика.

Таким образом, мы видим, что содержание понятия «учение школьника» существенно изменяется и термин «учебная деятельность» становится «тесным» для характеристики деятельности школьника. Несмотря на значительный вклад отечественных психологов в разработку концепции учебной деятельности, нерешенными остаются многие вопросы. Поскольку формирование учебной деятельности происходит главным образом в начальной школе (именно для младших школьников она является ведущей), то каким образом она изменяется (или должна изменяться) на других ступенях обучения? Обеспечивает ли учебная деятельность школьника достижение им новых результатов образования, определенных Федеральными государственными образовательными стандартами – предметных, метапредметных, личностных? Как можно учесть индивидуальные познавательные потребности и образовательные возможности школьника, как требует новый Закон РФ «Об образовании», в процессе учебной деятельности?

Итак, несмотря на то что в контексте современной парадигмы образования центральной фигурой образовательного процесса выступает ученик, о его деятельности в педагогических исследованиях «зачастую вообще не упоминается, хотя все авторы единодушно указывают на субъектность обучающегося» [80, с. 12].

3-й этап – конец XX – начало XXI в. – учение как образовательная деятельность

В XXI в. изменяется тип философского мышления, в контексте которого радикально, по-новому понимаются взаимоотношения человека и мира: в условиях информационной цивилизации преобразовательная деятельность человека направлена не столько на совершенствование внешнего мира, сколько на изменение себя. Именно поэтому в наши дни усиливается интерес к философии и психологии «самости», раскрытых в работах Н. А. Бердяева, М. М. Бахтина, П. А. Флоренского, К. Роджерса, А. Маслоу и других авторов. Так, А. Маслоу считает, что школа «станет своего рода тихой гаванью образования, в которой каждый сможет попытаться найти себя, выяснить, кто он такой и к чему он стремится, чем он хорош и чем плох... Основной целью идеального колледжа будет познание собственной идентичности и неотрывное от него познание своего предназначения» [71, с. 195]; «школа должна помочь ребенку заглянуть в себя и определить набор ценностей, согласующихся с его неповторимой человеческой сущностью» [Там же, с. 197]. Более того, автор полагает, что «если образование будет устремлять человека к осознанию своих высших потребностей... то очень скоро мы сможем наблюдать расцвет цивилизации нового типа» [Там же, с. 207].

В этом контексте понятие «образование» можно рассматривать как производное от корня «образ», понимая его как «построение и развитие человеком своего образа окружающего мира и образа своего “Я”, своего места, своей роли в этом мире» [79, с. 35]. Приходит понимание образования как достояния личности, как средства ее самореализации в жизни, как средства построения личной карьеры, что изменяет и цели учения, и его мотивы, нормы, и цели, и формы и методы учения, а также роль педагога и школьника. Эта идея нашла свое отражение в Федеральном законе «Об образовании в РФ», где образование трактуется как «единый целена-

правленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественным благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства» [142]. В документе подчеркивается также направленность образования на удовлетворение образовательных потребностей и интересов человека. В Федеральном законе образовательная деятельность понимается как «деятельность по реализации образовательных программ» [Там же]. Однако в документе не определено, кто является субъектом образовательной деятельности. Учитывая, что образовательная программа рассматривается как «комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов» [Там же], то в качестве субъектов можно рассматривать и педагога, и школьника.

Мы выявили разные подходы к пониманию содержания понятия «образовательная деятельность школьника» в психолого-педагогических исследованиях.

Так, Н. Н. Плотникова [97] рассматривает образовательную деятельность как совместную деятельность педагога и учащихся, ученика и ученика, в которой происходит актуализация, обогащение, исследование, истолкование личного опыта участников совместной деятельности. По ее мнению, образовательная деятельность – это коммуникация, общение, взаимодействие: вне коммуникации образовательная деятельность не существует. Отличительная характеристика образовательной деятельности: она инициируется самими участниками данной деятельности и является деятельностью по реализации образовательных инициатив участников в самых разнообразных сферах. В рамках образовательной деятельности происходит развитие человека, удовлетворение его образовательных потребностей и интересов. Более того, в образовательной деятельности помимо предметных результатов формируются универсальные учебные действия, происходит личностное развитие, формируются новые способы взаимодействия, коммуникации.

Нельзя не согласиться с автором, что понятие «образовательная деятельность» значительно шире понятия «учебная деятельность».

Во-первых, образовательная деятельность направлена на формирование универсальных учебных действий и личностное развитие *через взаимодействие с разными участниками*, а не только на усвоение знаний, умений и навыков.

Во-вторых, образовательная деятельность строится на инициативе учащихся, реализующих определенный выбор видов деятельности, предлагаемых педагогом.

В-третьих, образовательная деятельность подразумевает организацию образовательного процесса как в урочной форме, так и в форме внеурочной деятельности. Обучающиеся имеют возможность активно сотрудничать в разновозрастных группах в рамках образовательных событий. Образовательная деятельность – это совместная учебная и познавательная деятельность в разных формах (урочных и внеурочных) по достижению всех видов образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных), в которой ученики являются ее значимыми и активными участниками. Можно выделить предметное (учебное) и метапредметное содержание образовательной деятельности. Предметное содержание включает основные предметные действия, а метапредметное – регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия [Там же, с. 25–26].

С. И. Поздеевой [99] образовательная деятельность рассматривается как продуктивная деятельность обучающихся, которая обеспечивает не только интеллектуальное развитие учащихся, развитие творческих способностей, но и приобретение социальных навыков, в которой происходит актуализация, обогащение, накопление и порождение опыта разных видов деятельности учащихся, развивается личная образовательная инициатива.

По мнению Г. Н. Травникова [139], с педагогической точки зрения образовательная деятельность школьника выступает как мотивированный процесс использования воспитанником средств для достижения собственной и внешне заданной цели. Как считает автор, образовательная деятельность должна рассматриваться в единстве трех ее составляющих компонентов: методологии, дидактики, технологии.

А. В. Хуторской считает, что образовательная «деятельность учащегося основана на реализации его личностного потенциала и приводит к созданию им образовательных продуктов, адекватных

познаваемым областям» [146, с. 13]. В этом случае «учащийся выступает субъектом своего образования, имеющим возможность выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, ставить собственные образовательные цели, отбирать содержание и формы обучения» [Там же, с. 13].

А. М. Новиковым образовательная деятельность школьника рассматривается «как деятельность обучающегося по развитию своего жизненного опыта» [81, с. 25]. Ученым раскрыты особенности образовательной деятельности школьника:

- направленность «на себя» как субъекта;
- инновационный характер;
- цели задаются извне и изнутри;
- влияние на образовательную деятельность возрастной сензитивности;
- в процессе онтогенеза осваивает способы деятельности, сформировавшиеся в филогенезе;
- влияние социокультурной ситуации развития школьника;
- влияние педагога на развитие образовательной деятельности школьника.

Автор предлагает классификацию форм образовательной деятельности:

- по критерию самостоятельности: самообразование и самостоятельная образовательная работа;
- по критерию места осуществления: в классе, дома и так далее;
- по критерию системы образования;
- по критерию способа получения образовательного статуса – очная, заочная, дистанционная.

Л. В. Байбородова определяет индивидуальную образовательную деятельность школьника как «персональный процесс сознательного, активного владения способами личностного и индивидуального развития с опорой на собственные склонности, способности и интересы» [92, с. 130]. Автор считает, что образовательная деятельность школьника основана на построении им собственной образовательной траектории, включающей в себя учение, воспитание и развитие субъектом самого себя. Автор обосновывает необходимость проектирования индивидуальной образовательной деятельности школьника на старшей ступени обучения и рассматривает виды проектов: индивидуальная образовательная программа,

план, маршрут. Ученым разработаны принципы и этапы его проектирования [11].

Итак, мы выявили: в понимании учеными понятия «образовательная деятельность» много сходных позиций. Прежде всего, образовательная деятельность школьника рассматривается как более широкое понятие, чем его учебная деятельность. Образовательная деятельность школьника, как отмечают авторы, основывается на его субъектности, осознании собственных образовательных потребностей и активных действиях по их развитию. Источником активности школьника в образовательной деятельности и ее результатом является его субъектный жизненный опыт.

Мы связываем решение многих проблем в образовании с тем, что наряду с нормативно заданной деятельностью у школьника должна быть возможность для реализации образовательной деятельности, основанной на его выборе и желании. Более подробно данная позиция раскрыта в статьях [118, 124, 126, 128]. Для более четкой дифференциации понятий сравним учебную и образовательную деятельность школьника (табл. 1).

Таблица 1

**Сравнительная характеристика
учебной и образовательной деятельности школьника**

Компоненты деятельности	Учебная деятельность	Образовательная деятельность
Мотивы	Познавательные и социальные	Мотивы самореализации, достижения успеха
Цель	Задается педагогом, принимается учеником	Согласование социально и личностно значимых целей
Содержание	Усвоение социокультурного опыта в виде знаний, умений и навыков	Инвариантный (требования ФГОС) и вариативный (личностное) компоненты
Методы	Методы обучения	Методы образовательной деятельности
Результат	Степень усвоения знаний, умений и навыков	Социально и личностно значимые результаты образования

Обзор исследований образовательной деятельности школьника позволил нам определить ее как **деятельность по саморазвитию, самообучению, самовоспитанию**. Самообучение мы рассматриваем как целенаправленный, осознанный процесс освоения человеком знаний, умений и навыков, исходя из его познавательных потребностей и образовательных возможностей. Самовоспитание, по нашему мнению, это систематическая деятельность человека, направленная на выработку у себя или совершенствование определенных качеств (физических, моральных, эстетических) в соответствии с собственными целями, идеалами, убеждениями. С нашей точки зрения, саморазвитие можно определить как процесс осознанного самоизменения человеком самого себя. Если говорить о содержании понятия «саморазвитие», наиболее отвечающем нормам нашего общества, то следует иметь в виду «необратимые качественные изменения в личности, которые наступают по ее собственной воле и которые означают появление в ее психических процессах, состояниях и свойствах ранее не бывших особенностей» [20, с. 66].

Логическая структура образовательной деятельности школьника отражена на рис. 1.

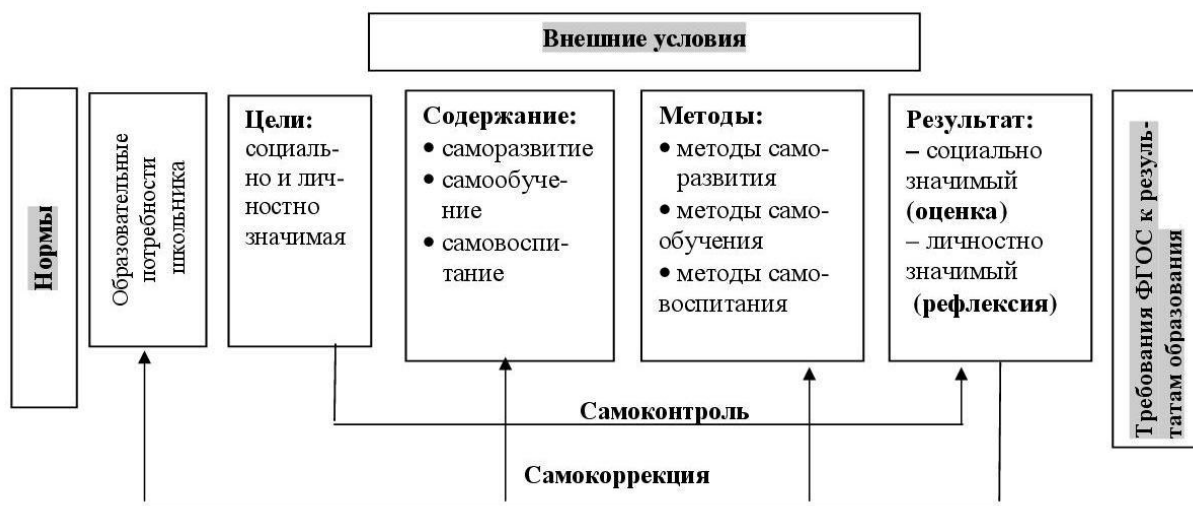


Рис. 1. Логическая структура образовательной деятельности школьника

Логическая структура образовательной деятельности позволяет выделить ее этапы и соответствующие им организационно-педагогические условия, обеспечивающие становление субъектности школьника (табл. 2).

Этапы образовательной деятельности школьника

Этапы образовательной деятельности школьника					
актуализации знаний, умений, навыков и субъектного опыта	самотивации и субъектного целеполагания	организации усвоения ФГОС	организации индивидуальных образовательных траекторий	самоконтроля и самооценки	самокоррекции и рефлексии
Организационно-педагогические условия становления субъектности школьника					
Выявление пробелов в знаниях, умениях и навыках учащихся. Выявление согласования или рассогласования субъектного опыта школьника с содержанием учебного материала	Информирование учащихся о требованиях ФГОС к результату их деятельности. Анализ образовательных потребностей школьников. Использование приемов субъектного целеполагания	Организация усвоения ФГОС с учетом познавательных особенностей школьников. Выявление соответствия или несоответствия образовательного результата требованиям ФГОС	Предоставление школьнику возможности доопределения требований к результату собственной деятельности. Раскрытие школьникам возможностей выбора содержания учебного материала, его углубления или расширения, уровня и способов его освоения	Предоставление школьнику возможности отслеживать процесс собственной деятельности, выражать отношение к его результату	Предоставление школьнику возможности осмысления как собственных ошибок и затруднений, так и учебных достижений, осознание процесса собственной деятельности, обсуждение наиболее эффективных способов достижения результата в предстоящей деятельности

Таким образом, содержание понятия «образовательная деятельность школьника» состоит в самообучении, самовоспитании и саморазвитии в образовании при поддержке, содействии и сопровождении педагога.

В настоящее время в диссертационных исследованиях уделяется большое внимание поиску различных способов организации образовательной деятельности школьника.

Так, исследованию *индивидуальной образовательной траектории* ученика посвящена работа О. А. Исаковой [49]. Индивидуальная образовательная траектория рассматривается в диссертации «как индивидуальный процесс продвижения школьника в образовании на основе реализации выбора, предполагающий педагогическое сопровождение на содержательном и организационном уровнях с учетом способностей, образовательных потребностей и образовательного запроса ученика» [Там же, с. 9]. Ученый отмечает, что, несмотря на предоставленную школьникам возможность реализации индивидуальных образовательных траекторий, сегодня доля обучающихся, реализующих индивидуальные образовательные траектории на старшей ступени общего образования в среднем по России, составляет всего 4,5% (по данным Ю. Ю. Власовой). Также наш опыт показал, что ученики не всегда готовы к осуществлению выбора своей образовательной траектории. Лишь 48% выпускников основной школы отметили у себя наличие умения совершать выбор, 47% готовы взять на себя ответственность за результаты своего выбора.

Так, диссертационное исследование С. С. Игнатович посвящено изучению *индивидуального образовательного маршрута (ИОМ)* учащегося, под которым автор понимает «проектно-нормативное оформление предстоящей образовательной траектории» [47, с. 4]. По мнению автора, деятельность учащихся по проектированию ИОМ обладает особыми характеристиками: занятие учащимися позиции субъекта собственного образовательного продвижения, реализуемой в свободном выборе осваиваемых социокультурных практик; определение учащимися дальних и ближних целей продвижения по ИОМ, мотивированное ценностями личностного самоопределения; востребованность субъективно новых культурных, проектно-преобразовательных средств и способов коммуникаций в индивидуальной и групповой деятельности, необходимых для устранения несоответствий между целями освоения разнообразных социокультурных практик и имеющимися возможностями их достижения; формирующий характер оценивания достигаемых образовательных результатов, предполагающий субъектное включение самих учащихся в процессы самооценки и личностной

рефлексии приобретаемого социального опыта. Это обуславливает необходимость формирования следующих компонентов готовности к ее осуществлению как интегративного личностного качества: мотивация достижения образовательных результатов, обеспечивающих максимальные возможности творческой самореализации и достижения социального успеха; способность к освоению универсальных средств творческого преобразования действительности и продуктивного взаимодействия с партнерами по совместной деятельности; способность к саморегуляции индивидуальной и групповой деятельности на основе ее личностной рефлексии и развития отношений сотрудничества. Целенаправленная педагогическая деятельность по формированию готовности учащихся к проектированию ИОМ наиболее эффективно осуществляется в младшем (5–6-е кл.) и старшем (7–9-е кл.) подростковом возрасте в контексте подготовки к выбору будущего профиля обучения.

В работе Е. В. Стерляговой выявлено, что индивидуальный образовательный маршрут и индивидуальная образовательная траектория используются в контексте традиционной классно-урочной системы при некоторой вариативности в изучении отдельных предметов, а также факультативных и групповых занятий. В этом случае учащиеся и их родители имеют возможность выбирать программы из числа предлагаемых школой альтернатив, «заранее готового» варианта из имеющихся, что не решало полностью проблемы индивидуализации образования. В то же время *индивидуальный учебный план*, по мнению автора, есть инновационное дидактическое средство, интегрирующее в себе социальный, общеобразовательный и личностный аспекты обучения, позволяющие конкретно осуществить индивидуализацию и дифференциацию в обучении, учитывая жизненные цели, интересы, склонности и возможности учащегося как выбор им пути последовательной реализации жизненных планов.

Мы полагаем, что предоставляемые школьнику возможности реализации своих образовательных потребностей (индивидуальная образовательная траектория, индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальный учебный план) являются крайне актуальными нововведениями для современной российской школы, однако они могут быть не использованы школьником в силу его неготовности учиться инициативно, самостоятельно и ответственно по причине недостаточного уровня развития его субъектности.

Итак, в процессе генетического анализа понятия «образовательная деятельность школьника» мы пришли к выводу, что понимание сути учения обусловлено исторически и рассматривалось учеными по-разному. Мы установили, что исследователи образовательной деятельности напрямую связывают ее с субъектностью школьника. Однако на основе анализа концепций личностно ориентированного обучения нами сделан вывод о недостаточной разработанности способов реализации школьником своей субъектности в образовательной деятельности.

1.2. Образовательная деятельность школьника как фактор становления его субъектности

Как показывает образовательная практика, признание педагогом школьника субъектом учения еще не влечет за собой существенных изменений в организации образовательного процесса, новых методических решений. В то же время углубление и расширение понимания субъектности школьника и процесса его становления в современных условиях имеет большой педагогический смысл, поскольку открывает новые возможности повышения эффективности образовательного процесса. Основываясь на том, что «общая гипотеза – это научно обоснованное предположение... о закономерностях психической деятельности человека» [57, с. 162], мы предположили, что в современной социокультурной ситуации развития школьника становление его субъектности отражает его экзистенциальные потребности быть творцом собственной жизни и является закономерным процессом, а его образовательная деятельность – важный фактор развития этого процесса.

Для характеристики изменений изучаемого объекта в педагогике используются понятия «формирование» и «развитие». Чаще всего термин «формирование» относится к объектам, качественное изменение которых происходит под влиянием внешних управляющих сил. Развитие как философская категория выражает процесс движения, изменения целостных систем. К наиболее характерным чертам данного процесса относятся: возникновение нового объекта (или его составляющих), направленность, необратимость, законо-

мерности, единство количественных и качественных изменений, взаимосвязь прогресса и регресса, противоречивость, спиралевидные формы (цикличность), развернутость во времени. Термин «развитие» применяется обычно к системам, которые имеют высокую степень самодостаточности и автономные внутренние источники своих качественных изменений.

В рамках нашего исследования имеет значение их толкование В. В. Давыдовым, который утверждал, что в условиях социально-культурной деятельности формируется индивидуальный субъект, который на определенной стадии приобретает автономные источники сознания и переходит в ранг развивающихся субъектов [33, с. 170]. Таким образом, применительно к субъекту и процессу его изменения могут быть применены оба термина.

Однако мы используем термин «становление» как понятие, «указывающее на переходное состояние, ведущее к оформлению вещей и явлений, к обособленности органических и человеческих, к самоопределению природных и общественных систем. Вместе с понятиями изменения, возникновения, преобразования, обновления, формирования, воспроизводства понятие “становление” входит в состав определений, характеризующих более широкое понятие бытия, движения, процесса. Становление фиксирует некую парадоксальность бытия: вещь (организм, событие, идея) уже определилась, но ее еще нет; ее еще нет, но она уже оказывает воздействие на определенную среду, меняет совокупность условий и течение событий. Парадоксальность становления переводит это понятие в ранг характеристик человеческого бытия, его единства и разнообразия, его проблемности и противоречивости. Само формирование человеческой личности дает весьма выразительный пример становления. Стадия становления личности – это период складывания и оформления элементарных структур самостоятельной деятельности ребенка; эти структуры еще являются отчасти внешними – включенными в совместно-распределительную деятельность со взрослым, – но отчасти уже “слитыми” с индивидуальными силами ребенка, обосновавшими его самостоятельные действия, ориентации, решения, расширяющие круг его общения с миром. Становление как указание на проблемность человеческой деятельности и раскрывающегося в ней бытия подчеркивает “независимость” самого человека, необходимость для него “достраивать” формы своего мышления, познания, общения с миром» [133, с. 677–678].

Мы разделяем мнение В. В. Горшковой о том, что в настоящее время «важнейшие особенности различных аспектов педагогического процесса остаются нескрытыми, необъясненными» без активного использования и педагогической интерпретации философских категорий – «субъект» и «объект» [30, с. 11]. Автор выделяет три аспекта этой проблемы: школьник как субъект учения; учитель как субъект преподавания; субъект-субъектное взаимодействие (или межсубъектные отношения). Ученым выделяются такие характеристики субъекта, как активность, свобода, уникальность. Автор считает, что «активность субъекта в педагогическом процессе обосновывается как личностное образование, характеризующиеся возможностью ставить, решать в деятельности определенные задачи» [Там же, с. 23]. Другими словами, активность позволяет субъекту выйти «за адаптационные пределы достигнутого». В то же время активность как интегративный феномен принадлежности субъекта специально не изучалась. Категория свободы, по мнению автора, может рассматриваться на разных уровнях. Прежде всего, свобода реализуется в ситуациях выбора в контексте заданных параметров. «Свобода – это целенаправленная избирательная активность субъекта, решающий признак, отличающий творческую форму активности от той, которая наличествует, когда деятельность человека происходит при отсутствии выбора, по авторитарному приказу, внешнему или внутреннему принуждению. Свобода является высшей формой субъектной направленности личности... Подлинно свободным человек может быть только в условиях принятой на себя ответственности за предлагаемые идеи и решения, равно как чувство ответственности развивается только в условиях свободной деятельности субъекта» [Там же, с. 26]. Категория «свобода» связывается, прежде всего, с предоставлением человеку права выбора. Другой, более высокий уровень – свобода творчества, при которой личность не приспособливается к существующему, а создает принципиально новые возможности созидания.

Всю совокупность психолого-педагогических исследований становления субъектности школьника можно сгруппировать, взяв за основу решаемую учеными проблему. Рассмотрим их подробнее.

О степени разработанности проблемы в педагогической науке свидетельствует тот факт, как данное понятие раскрывается в педагогических словарях, энциклопедиях, справочниках. Мы про-

анализировали источники и обнаружили лишь косвенные упоминания о школьнике как субъекте. Как отмечается в Российской педагогической энциклопедии, «ученик в системе дидактических отношений выступает как объект преподавания и как субъект учения. В этой двойственности функций проявляется активность учащихся как действующего субъекта. Объектом по отношению к ученику в данном случае является учебный материал, который учащиеся должны усвоить» [108, с. 478]. В Кратком психологическом словаре под субъектностью понимается «качество личности, обозначающее способность человека отдавать отчет в собственных действиях, быть стратегом деятельности, ставить цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, корректировать цели, выстраивать планы жизни» [61, с. 55]. Аналогичная характеристика человека как деятеля, как субъекта дается и в словаре Г. М. и А. Ю. Коджаспировых [51, с. 144]. Статей, непосредственно посвященных субъектности школьника, мы не обнаружили.

Посредством метода контент-анализа мы рассмотрели содержание понятия «субъектность школьника» (табл. 3).

Таблица 3

**Контент-анализ понятия «субъектность школьника»
в психолого-педагогических исследованиях**

Автор	Содержание	Источник
Т. И. Шамова Т. М. Давыденко Г. Н. Шибанова	Субъектность школьника есть совокупность его представлений о сущности учения, куда входят уровень владения способами учения; внутренняя позиция, соответствующая педагогическим установкам и направленная на их реализацию, выражающаяся в соответствующих эмоционально-ценностных реакциях. Авторы выделяют шесть уровней субъектности и считают, что каждый из них отражает степень сформированности субъектности как качества деятельности личности и меру помощи педагога учащемуся в его деятельности	Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Шибанова Г. Н. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: Изд. Центр «Академия», 2007. 384 с.

Т. Н. Гущина	Рассматривает субъектность школьника как системную совокупность свойств личности, что даёт понимание субъектности как одновременно интегрального и интегративного свойства: с позиций цели развития личности субъектность определяется как интегральная характеристика, а, отражая процессуально-динамическую сторону развития человека, она определяется как интегративное качество, проявляющееся в способности субъекта к рефлексии; в умении делать осмысленный выбор; в сформированности ценностно-смысловых установок	Гущина Т. Н. Педагогические основания развития субъектности старшеклассников в системе дополнительного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2013. 43 с.
Л. В. Куриленко	Признаком субъектности «является связь природной неповторимости с сущностью личности как преломление взаимодействия единичного и особенного, индивидуальных способностей и личностных качеств, конкретного сочетания природных и социальных свойств, позволяющих саморазвиваться, самореализовываться, самоутверждаться [Куриленко, с. 16]». Автором активно используется понятие «индивидуально-личностное развитие субъекта», что означает процесс взаимообусловленности и взаимозависимости личностного (особенного) и индивидуального (единичного)	Куриленко Л. В. Теория и практика индивидуально-личностного развития субъектов учебно-воспитательного процесса инновационных образовательных учреждений: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Самара, 2001. 48 с.
Е. С. Постоева	Становление субъектности школьника при изучении живых организмов понимается как движение учащегося в сторону самостоятельности и предельной индивидуальности, выражающейся мерой обладания активностью и свободой в выборе и осуществлении деятельности при изучении биологии	Постоева Е. С. Педагогические технологии развития субъектности учащихся общеобразовательной школы при изучении биологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2004. 26 с.

А. А. Горбунов	Субъектность – это свойство индивида, проявляющееся в активности по отношению к окружающему его миру, интегрирующее внутреннюю активность, рефлексивность, автономность личности и способность к саморазвитию	Горбунов А. А. Формирование субъектности подростков в личностно ориентированном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2005. 24 с.
В. А. Петровский	Субъектность определяется через описание пространственно-временных характеристик субъекта в их единстве. Он определяет субъектность в человеческой деятельности через проявление четырех сфер: витальной сферы, предметной деятельности, деятельности общения, деятельности самосознания	Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности: доп. учеб. пособие для студ. вузов. Ростов н/Д: Феникс, 1996.
И. С. Якиманская	Субъектность ученика рассматривается не как производная от обучающих воздействий, всецело зависящих от требований общества, а изначально (до всякого обучения) ему присущая. Субъектность ученика «проявляется в избирательности в познании мира, устойчивости этой избирательности, способности прорабатывать учебный материал, эмоционально-личностном отношении к объектам познания»	Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.
Т. Н. Башкова	Субъектность – это формируемая система свойств субъекта, осознаваемая им самим и актуализирующаяся в процессе деятельности	Башкова Т. Н. Формирование субъектности младших школьников в условиях педагогического взаимодействия: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. С. 27

В. О. Татенко	Субъектность как предрасположенность к воспроизведению, творению себя в соответствующих, а порой и в неблагоприятных условиях есть универсальное свойство живой материи. И именно благодаря внутренним субъективным усилиям, напряженной внутренней борьбе с ее драматизмом и творческими откровениями происходит внешне наблюдаемое чудо жизнедвижения, развития живого	Татенко В. О. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы // Психологический журнал. 1995. Т. 10. № 3. С. 23–34
Е. Д. Божович	Школьник как субъект учения характеризуется не только способностью овладевать знаниями, умениями и навыками, но и способностью соотносить их с содержанием собственного опыта, накопленного в ходе собственного опыта и предшествующего обучения	Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка: учеб. пособие / под ред. Е. Д. Божович. М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. 224 с.
С. А. Нелюбов	Выделяет следующие субъектные характеристики школьника: «осознанность человеком действительности, способность принимать решения, соотносить цели и задачи осуществляемой деятельности, выявлять свои возможности и регулировать свою активность с учетом жизненных обстоятельств»	Нелюбов С. А. Организационно-педагогические условия формирования субъектной позиции школьника в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2001. 28 с.

Таким образом, мы видим, что в большинстве случаев в психолого-педагогических исследованиях субъектность рассматривается лишь в одном её проявлении – активности, то есть понятия «субъектность» и «активность» отождествляются. В то же время активность может быть и индивидуальным, и личностным проявлением. В контексте педагогики понятие «субъектность школьника» рассматривается значительно шире. Исследователи выделяют различные аспекты проявления субъектности. Определяя понятие «субъектность школьника», большинство ученых связывают его с умениями осваивать компоненты учебной деятельности. Исходя из

этого положения, предлагают перечень характеристик субъектности (целеполагание, активность, самостоятельность). Процесс же формирования субъектности рассматривается ими как процесс развития его составляющих. Таким образом, в педагогике сложившегося однозначного определения изучаемого понятия сегодня не выработано, но просматриваются настойчивые попытки раскрытия его содержания.

Разделяя идеи субъектного подхода, мы полагаем, что субъектность – это изначально присущее человеку свойство быть творцом собственной жизни, основанное на его экзистенциальной потребности в самореализации. Применительно к школьнику эта потребность проявляется в его желании познавать и преобразовывать окружающий мир. Мы определяем **субъектность школьника как его развивающуюся способность самостоятельно ставить цели учения и достигать их на основе личностных смыслов учения.**

На основе данного понимания в структуре субъектности школьника нами выделяются следующие компоненты:

– *Когнитивный компонент*, отражающий знания школьника о себе и окружающем мире, своих познавательных особенностях и образовательных потребностях, осознание требований к собственной деятельности в обучении и ее результату.

– *Ценностно-смысловой компонент* предполагает формирование у школьника в процессе обучения системы ценностных отношений к себе, другим людям, учению, другим видам деятельности, природе, явлениям политической, экономической и социальной жизни.

– *Деятельностный компонент*, характеризующий освоение школьником субъектных (или объектных) позиций, что проявляется в совокупности его умений управлять собственным учением, достигая качества образования, адекватного его личностному потенциалу.

Обоснуем нашу точку зрения и раскроем содержание компонентов подробнее.

1. Когнитивный компонент субъектности школьника

Мы считаем, что источником знаний школьника о себе и окружающем мире является его опыт. Большинство исследователей признание школьника субъектом учения означает и внимание к его жизненному опыту. В научных публикациях используются разные

понятия для обозначения опыта школьника: субъектный (А. К. Осницкий, И. Ю. Рыжухина, И. С. Якиманская), индивидуальный, познавательный, жизненный (Ю. В. Сенько), витагенный (А. С. Белкин), личностный (А. В. Зеленцова, Ю. О. Бирюкова, В. В. Сериков).

И. С. Якиманская полагает, что под субъектным опытом следует понимать изначально индивидуально присущую человеку организацию умственной и практической деятельности, имеющую определенные источники, содержание, структуру, функции. «Субъектный опыт означает опыт жизнедеятельности, приобретенный ребенком до школы в конкретных условиях семьи, социокультурного окружения, в процессе восприятия и понимания мира людей и вещей» [157, с. 9]. И. С. Якиманская выделяет следующие составляющие субъектного опыта: представления и понятия; операции, приемы, правила выполнения действий, как практических, так и умственных; эмоциональные коды, то есть личностные смыслы, установки, стереотипы. Следовательно, ученый считает, что учение выступает как «индивидуально значимая деятельность отдельного субъекта, в которой реализуется опыт его жизнедеятельности» [Там же, с. 5].

По мнению Н. Г. Свиной, «ученик не становится субъектом учения, а является им изначально как носитель субъектного опыта, который приобретается ребенком в основном вне учебного процесса, самостоятельно. Роль же учения сводится к тому, чтобы, выявив особенности субъектного опыта, создать условия для раскрытия и развития его индивидуальных познавательных возможностей» [113, с. 27].

А. К. Осницкий также считает, что человека как субъекта отличает субъектный опыт, в котором он выделяет следующие компоненты: опыт ценностей, опыт привычной активизации, опыт рефлексии, операциональный опыт, опыт сотрудничества, причем в каждом из компонентов имеются три подструктуры функционирования: потребностная, деятельностьная и межличностная. О значении субъектного опыта для становления субъектности школьника свидетельствует мнение о том, что «анализ каждого из его компонентов в отдельности и во взаимодействии с другими компонентами дает целостное представление о возможностях проявления субъектности» [85, с. 100].

По мнению исследователей, «содержание спонтанно накопленного опыта может противоречить или не противоречить научному знанию, быть глубоким или поверхностным, значимым или незначимым для самого ученика. Но при всех условиях оно является той психологической реальностью, через которую преломляются педагогические воздействия» [105, с. 40]. Опираясь на свои исследования, ученые делают вывод о том, что «субъектный опыт характеризуется значительной индивидуальной вариативностью и... может изменять запрограммированный учителем ход усвоения учебного материала и ожидаемые результаты обучения» [Там же, с. 40]. Для определения роли субъектного опыта ученые предлагают в качестве единицы анализа принять способ учебной работы. По их мнению, способ учебной работы – это самостоятельное открытие ученика, анализируемое в условиях диалога или полилога учителя и ученика в рамках любого метода обучения.

Е. А. Козырева полагает, что «личностный опыт есть отражение субъектом деятельности материальной и духовной реальности, опосредованное индивидуальными особенностями личности» [52, с. 14]. Автор выделяет в своем исследовании следующие подструктуры субъектного опыта: предметно-деятельностный, коммуникативный и рефлексивный компоненты. Подструктура деятельности в субъектном опыте раскрывается через личностную значимость определенной деятельности, обнаруживается во влиянии на проявление психических процессов, смысловую детерминированность психических процессов, установку в связи с информационными процессами. Подструктура общения рассматривается в рамках социальной перцепции, в условиях информационного обмена, в плане формирования навыков общения. Подструктура самосознания в субъектном опыте раскрывается через осмысление возрастного аспекта становления самосознания, самооценку личности, саморегуляцию поведения, строение системы отношений [Там же, с. 14–15].

По мнению И. Ю. Рыжухиной, «субъектный опыт складывается из совокупности освоенных человеком видов деятельности, общения, поведенческих актов, представленных в его жизнедеятельности сначала в виде разрозненных, а затем взаимосвязанных актах целенаправленной активности» [110, с. 9]. Автор различает три типа опыта: познавательный, коммуникативный, созидательный. Познавательный субъектный опыт отражает ступени постижения субъек-

том закономерностей окружающей действительности. Коммуникативный субъектный опыт понимается как компетентность в общении и построении субъект-субъектных отношений. Созидательный (творческий) субъектный опыт характеризует направленность субъекта на самоактуализацию, отраженную в стремлении выразить собственное отношение к предметам и явлениям жизни.

Ю. О. Бирюкова в своем диссертационном исследовании, посвященном развитию личностного опыта младших школьников, выделяет следующие его структурные компоненты:

- *мотивационно-смысловой*, направленный на осознание учеником значимости учения с учетом выработанных обществом нравственных ценностей, понимание субъективной значимости учения для себя;

- *целеполагающий*, направленный на определенное предметное содержание, связанный с осознанием, попыткой осмысления и проигрыванием в воображении возможных вариантов действий для достижения цели;

- *эмоциональный*, отражающий отношение ученика к событиям, людям, самому себе;

- *волевой*, включающий сознательный выбор действий и позиций, а также принятие адекватного решения;

- *рефлексивно-оценочный*, направленный на осмысление собственных действий, внутренних состояний, чувств, переживаний, на анализ и оценку этих состояний [18, с. 11–12]. Автор выделяет три уровня сформированности личностного опыта младших школьников и обосновывает модель процесса его развития.

Таким образом, несмотря на оттенки в понимании субъектного опыта школьника, все ученые подчеркивают его чрезвычайную значимость в развитии ребенка. Мы хотим подчеркнуть, что именно субъектный опыт школьника является источником его знаний о себе, своих возможностях в процессе познания. Деятельность педагога по актуализации и обогащению субъектного опыта школьника позволяет ему осознать свои образовательные потребности и познавательные возможности.

2. Ценностно-смысловой компонент субъектности школьника

Традиционно понятие личностного смысла учения вызывает интерес психологов образования. Так, известный российский ученый А. К. Маркова [70] определяет смысл учения как внутреннее субъективное отношение школьника к учебному процессу, «прикладывание», если можно так выразиться, школьником процесса обучения к себе, своему опыту и своей жизни. По мнению ученого, понимание смысла учения, осознание личностной значимости учения школьниками не происходят автоматически в процессе усвоения знаний. Соответственно, содержание обучения и его методы должны отбираться учителем с точки зрения того, соответствуют ли они личностным смыслам учения школьников данного возраста. Для нашего исследования такое толкование понятия позволяет определить его сущность.

Е. В. Бондаревская, разрабатывая идеи индивидуально-личностного подхода, использует понятие «личностные ценности», в качестве которых выступают: не знания, а личностные смыслы учения и жизни ребенка; не отдельные (предметные) умения и навыки, а индивидуальные способности, самостоятельная учебная деятельность и жизненный опыт личности; не педагогические требования, а педагогическая поддержка и забота, сотрудничество и диалог учителя и ученика; не объем знаний, не количество усвоенной информации, а целостное развитие, саморазвитие и личностный рост ученика. Личности ребенка удастся найти себя, обрести духовную устойчивость и целостность, личностную независимость и свободу, если в этом поиске учитель сможет организовать ее встречу с ценностями, которые станут личностными смыслами его жизни. Изменение ценностей неизменно ведет к переосмыслению основных образовательных процессов, обеспечивающих их реализацию. Е. В. Бондаревская [22] определяет базовые образовательные процессы, которые, на ее взгляд, должны влиять на формирование личностных ценностей учеников следующим образом: личностно-развивающее обучение, «окультуривание» субъектного опыта ученика, нравственное воспитание и развитие моральных способностей личности, педагогическая поддержка индивидуальности. Такое развитие предполагает изменение всех основных сфер личности школьника: ценностно-мотивационной, эмоционально-волевой и деятельностно-поведенческой. В своей книге «Теория и практика личностно-ориентированного обучения» ученый опи-

сывает смыслообразующие технологии, то есть такие, которые способствуют осознанию и принятию учащимися ценностей как смыслов жизни, учения, труда. Их главный результат – в самой включенности учащихся в смысло-поисковую деятельность, в пробуждении у них желаний и стремления для себя и только для себя ответить на вопросы о смысле жизни и учении.

В своих работах И. В. Абакумова [1–4] высказывает идею о том, что главной целью современного образовательного процесса является развитие смысловой сферы учащихся. Смыслообразование выводит их, выражаясь языком психологии, за пределы собственного «я», обогащает структуры сознания и самосознания, поднимает их на новый качественный уровень. Автор считает, что в этом случае под содержанием образования следует понимать не то, что подлежит усвоению, а то, что «питает» личностно-смысловое развитие учащихся. Самоактуализация детей происходит в условиях замыкания связей их субъектного опыта на объективных ценностях культуры. Структурной единицей содержания становится отношение субъектного опыта учащихся и объективных ценностей, объективированных смыслов, и, если указанное отношение не возникло, едва ли справедливо говорить о содержании учебного процесса на уровне протекания. В свете сказанного содержание образовательного процесса целесообразно описывать в следующих выражениях: способность школьника «погружаться» в учебный материал (погружение); способность быть поглощенным (интроекция – поглощение); смысловое разнообразие, обеспечивающее учащимся «свободу выбора» (идентификация); пластичность, гибкость, возможность изменения в конкретной педагогической ситуации (адаптация); обращение содержания к культуре не только прошлого и настоящего, но и будущего (опережение); взаимопроникновение свойств разнохарактерного содержания, когда смысл одного содержания познается через другое содержание (интеграция). Личностный смысл, по мнению И. В. Абакумовой, выполняет следующие функции:

- предупреждает или помогает преодолеть отчужденность знаний от познающего их ученика;
- расширяет развивающие возможности обучения, включая в активное изменение не только психических функций, но и системы смыслов;
- повышает мотивацию учения школьников посредством осознания ими значимости познаваемого объекта.

С. П. Манукян полагает, что «в основе формирования отношения школьника к учебному предмету лежит субъективное значение данного предмета, которое возникает в сознании учащегося в процессе познания этого предмета и называется личностным смыслом. Объективное значение учебного предмета для ученика и тот личностный смысл, который привносит он в этот предмет, когда познает его, по-своему чувствует и понимает его значение для себя, могут быть адекватными и неадекватными» [69, с. 11].

Как показал проведенный нами анализ научных подходов к определению личностного смысла учения, современные ученые понимают его по-разному. Мы не находим операционального толкования понятия «личностный смысл учения», позволяющего разрабатывать дидактический инструментарий, дающего возможность перевести его из ненаблюдаемого педагогического явления в наблюдаемое, доступное педагогическому управлению, а потому проблема заключается в необходимости рассмотрения понятия «личностный смысл учения» с точки зрения педагогики.

Наше понимание личностного смысла учения выстраивается из анализа таких понятий, как «личностный смысл» и «учение». В толковом словаре русского языка Ожегова «личностный смысл» – это субъективно воспринимаемая значимость для индивида тех или иных предметов, а в психологическом словаре А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского «личностный смысл» трактуется «как осознаваемая значимость для субъекта тех или иных объектов и явлений действительности, определяемых их истинным местом и ролью в жизнедеятельности субъектов, их жизненным смыслом для него» [61, с. 56]. Понятие «учение» характеризуется как деятельность человека, заключающаяся в усвоении знаний и овладении умениями и навыками, как одна из сторон процесса обучения. Таким образом, мы понимаем личностный смысл учения как осознаваемую школьником как субъектом учения значимость конкретной учебной ситуации в частности или деятельности в целом по усвоению знаний и овладению умениями и навыками в процессе обучения и воспитания. Некоторые результаты наших исследований личностных смыслов учения отражены в статье “Personal Meanings of Learning in the Process of Formation of Students’ Subjectivity” и опубликованы в журнале, входящем в базу Scopus, – International Journal of Environmental & Science Education [161].

3. Деятельностный компонент субъектности школьника

Мы полагаем, что деятельностный компонент субъектности школьника во многом связан с его субъектной позицией, а потому мы провели анализ подходов к пониманию субъектной позиции школьника.

Е. И. Божович полагает, что в развитых формах субъектная позиция школьника выступает как качественно своеобразная динамическая система, включающая в себя:

- предметную компетенцию, а также совокупность представлений школьника об учебном процессе и собственной учебной работе (когнитивная составляющая);
- потребность соответствовать не только внешним, но и внутренним, собственным требованиям, готовность совершенствовать свою учебную работу (регуляторная составляющая);
- ориентацию на образование как личностную ценность, пристрастное, избирательное отношение к разным аспектам содержания и методов обучения (личностно-смысловая составляющая) [105, с. 12].

Предметом исследований С. И. Осиповой и Н. О. Гафуровой [83] является механизм становления субъектной позиции ученика, а личностно ориентированная модель образования рассматривается как обеспечивающий ее фактор.

Становление субъектной позиции ученика в гуманитарном пространстве урока изучается Н. М. Борытко и О. А. Мацкайловой [23]. Сущностные характеристики субъектной позиции старших школьников и студентов позволили авторам определить реализуемые функции: самопонимания, самореализации, самоутверждения, саморазвития и самооценки, а также выявить следующие стадии становления этой позиции: идентификации, индивидуализации, социализации, интеграции. Авторами изучены факторы и условия становления субъектной позиции на каждой стадии ее становления.

С. А. Нелюбов отмечает, что существует необходимость педагогической интерпретации и разработки конкретных механизмов формирования ребенка как субъекта учения на протяжении всего обучения. По мнению автора, «субъектная позиция школьника в учении – это внутренняя позиция личности, основанная на отношении к процессу обучения в целом, определении своего места и роли в нем» [76, с. 10]. В структуре субъектной позиции ученика

автором выделены следующие составляющие: социальная, личностная и деятельностная, а также соответствующие им критерии и показатели: адаптируемость школьника в процессе обучения (умение адаптироваться в условиях образовательного пространства, умение устанавливать связи между содержанием образования и практической жизнью, проявление своей индивидуальности), развитие у школьников навыков саморегуляции (активность и самостоятельность в организации учебной деятельности, критический анализ и оценка выполняемой деятельности, умение исследовать собственную деятельность и ее результаты, умение прогнозировать результаты своей деятельности), устойчивость результатов учебной деятельности (стабильность или положительная динамика при выполнении учения; умение намечать цели и план действий, принимать решения; устойчивый интерес к учению; анализ способа работы даже после выполнения учебной деятельности, хотя учитель этого не требует; преодоление интеллектуальных трудностей в учебной деятельности).

Общим критерием сформированности субъектной позиции школьника автор считает удовлетворенность ребенка учением. На основе критериев и показателей выявлены три уровня сформированности субъектной позиции и комплекс педагогических условий ее развития, включенных в теоретическую модель формирования субъектной позиции школьника в учении.

В то же время Н. В. Недорезова [75] исследует субъектную позицию учащихся по отношению к человеку и рассматривает ее как воспроизведение и реализацию субъектных отношений, заключенных в цели деятельности и взаимодействия с человеком.

Т. Н. Титова понимает «субъектную позицию как критерий личностного развития, проявляющийся в стремлении к активному познанию самого себя и кадетских традиций, к выполнению гражданско-патриотической деятельности, к приобретению смыслов и осознанию ценностей кадетских традиций» [137, с. 18]. Автором выделены этапы формирования субъектной позиции самоактуализации как познания себя, самореализации как реализации своих возможностей, самопрезентации как умения представить себя, свои достижения другим.

По мнению Ю. В. Зарецкого, «субъектная позиция по отношению к учебной деятельности понимается как активное и осознанное

отношение к осуществляемой деятельности и рассматривается как ресурс и условие поддержания и развития учебной мотивации» [42, с. 13]. Кроме того, автор использует понятия: «объектная позиция» – это готовность делать то, что говорит учитель, а собственные интересы в деятельности игнорируются и не реализуются; «негативная позиция» характеризует отрицание ценности учения как со стороны достижений, так и с содержательной стороны.

Интерес для нашего исследования представляет мысль А. К. Осницкого о том, что «в характеристике субъектности с точки зрения регуляtorики объединены (интегрированы) возможные субъектные позиции... Характеристики субъектных позиций могут определяться конкретными текущими задачами и личностно-стилевыми особенностями регуляции» [85, с. 101]. При выполнении деятельности человек призван последовательно решать совокупность взаимосвязанных задач: целеполагания, моделирования условий, программирования действий, оценки их результатов и коррекции. В соответствии с типом решаемой задачи человек занимает разные субъектные позиции: выступает субъектом определения целей, субъектом анализа значимых для него условий и так далее. Однако ученый считает, что анализом возможных субъектных позиций человека в регуляции деятельности не исчерпывается понятие субъектности.

Итак, анализ психолого-педагогических исследований феномена субъектности школьника позволил сделать вывод о том, что его характеристика связывается с субъектным опытом и субъектной позицией в учении, но не сводится к ним. Мы пришли к выводу, что сущность субъектности школьника состоит в осознании им своих потребностей в познании и преобразовании себя и окружающего мира на основе личностных смыслов учения. Такое понимание сущности субъектности школьника определяет ее структуру, в которой мы выделяем когнитивный, ценностно-смысловой и деятельностный компоненты.

Совокупность компонентов субъектности школьника определяет содержание процесса ее становления. Обоснуем нашу точку зрения.

Как известно, в психологических исследованиях сложного и многомерного феномена человека используются понятия «индивид», «личность», «субъект», «индивидуальность». Для нашего исследования принципиально важно выявление содержания понятия

«субъект» в науке и соотношения его с другими характеристиками человека.

В нашем исследовании мы исходим из того, что Б. Г. Ананьев [9] выделяет в организации человека три основные подструктуры: индивид, личность и субъект деятельности, интеграция которых образует неповторимую индивидуальность человека.

Автор полагает, что индивида характеризуют возрастно-половые признаки, нейродинамические свойства мозга, индивидуально-типические особенности. Высшая интеграция индивида представлена в его темпераменте и задатках. Основной формой развития индивида является онтогенез. Для нашего исследования также важно, что, по мнению А. В. Меренкова [72], в процессе онтогенеза индивид проходит качественные состояния, последовательно превращаясь из преимущественно объекта воздействия общества в субъект саморазвития, а затем в субъект совершенствования различных сторон жизни социума. Такой подход позволяет рассмотреть динамику становления субъектности и выявить ее роль в целостном развитии человека.

Как известно, личность представляет собой совокупность отношений, а также обладает характером и склонностями, направленностью собственных действий. Формой развития личностных свойств является жизненный путь человека. Б. Г. Ананьев также отмечает, что если личность есть вершина развития человека, то индивидуальность – это его глубинное измерение.

Особое значение для нашего исследования имеет проблема соотношения понятий «субъект» и «личность». Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов рассматривали понятия «личность» и «субъект» как практически тождественные, объединенные наличием сознания. Например, «понятие личности, – писал А. Н. Леонтьев, – выражает целостность субъекта жизни... Но личность представляет собой целостное образование особого рода. Личность не есть целостность, обусловленная генотипически: личностью не рождаются, личностью становятся...» [66, с. 196].

Сторонники деятельностной теории личности (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, С. Л. Рубинштейн) полагали, что ядром личности является деятельность как сложная динамическая система взаимодействия субъекта с обществом. Именно в таком взаимодействии и формируются личностные характеристики

человека. К. А. Абульханова-Славская, В. А. Петровский разводят эти понятия, считая, что сущностными характеристиками личности выступают потребности и мотивы, а человека как субъекта отличает активность. В процессе осуществления деятельности, прежде всего учебной, школьник формируется как субъект и у него возникает новая форма сознания – рефлексия. В контексте этой теории многие исследователи стремятся раскрыть сущность личности через использование понятия «субъект». В. А. Петровский подчеркивает, что личность есть особая форма бытия человека, «придающая ему свойство субъективности, то есть способности быть причиной себя, воспроизводить свое бытие в мире» [61, с. 230]. В такой трактовке личность выступает «как самопричинное существо, сущность которого состоит в определении собственных границ и выходе за их пределы, а существование – в многомерной отраженности индивида в мире» [Там же, с. 231].

С нашей точки зрения, наиболее четкое разделение понятий «личность» и «субъект» было дано Б. Г. Ананьевым, который считал, что «субъект... всегда личность, а личность – субъект, но субъект не только личность, а личность не только субъект, так как помимо различия самих характеристик деятельности и отношений существует еще и различие в принадлежности этих характеристик к более общим структурам» [9, с. 171]. И далее: «совпадение личности и субъекта относительно даже при максимальном сближении их свойств, так как субъект характеризуется совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности, а личность – совокупностью общественных отношений (экономических, политических, правовых, нравственных и так далее)» [Там же, с. 171]. По мнению Б. Г. Ананьева, определение личности посредством понятия «субъект» позволяет выделить целый комплекс важнейших характеристик личности: «Сложнейшая целостная структура человека как субъекта раскрывается лишь на социальном уровне развития человека как личности» [8, с. 169].

Для нашего исследования важна позиция Е. А. Сергеевского [131], которая рассматривает личность как стержневую структуру субъекта, задающую общее направление самоорганизации и саморазвитию. Автор считает, что метафорически это соотношение можно представить в виде командного и исполнительного звеньев. Личность задает направление движения, а субъект – его конкрет-

ную реализацию через координацию выбора целей и ресурсов индивидуальности человека. Тогда носителем содержания внутреннего мира человека будет выступать личность, а реализацией в данных жизненных обстоятельствах, условиях, задачах — субъект. В этом случае человек будет осуществлять зрелые формы поведения в зависимости от степени согласованности в развитии континуума субъект — личность. Такое понимание соотношения личности и субъекта позволяет нам сделать вывод о том, что не всякая активность школьника носит субъектный характер: активность субъекта основывается не на попирании социальных норм, а на их принятии и соблюдении.

В связи с этим А. А. Бодалев выделяет индивидуальное, личностное и субъектно-деятельностное развитие человека [21]. Ученый утверждает, что индивидуальная, личностная или субъектно-деятельностная «ипостаси» человека могут находиться не только на разных уровнях развития, но и весьма определенным образом влияют как на развитие друг друга, так и на развитие человека в целом как индивидуальности. Конечно, в целостном процессе развития человека это деление условно, но оно помогает выделить субъектность как феномен и исследовать его.

Итак, компонентами индивидуальности являются свойства индивида (совокупность природных свойств), личности (совокупность социальных отношений) и субъекта деятельности (совокупность трудовых деятельностей). В индивидуальности, таким образом, интегрируются все три формы развития. Так, в авторской концепции педагогики индивидуальности (О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк) структуру индивидуальности составляют интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, волевая, предметно-практическая, экзистенциальная сфера и сфера саморегуляции. Авторы подчеркивают, что человек не исчерпывается совокупностью личностных качеств. Его характеризует также уникальность и неповторимость черт, что, собственно, и составляет его индивидуальность. В теории интегральной индивидуальности В. С. Мерлина личность также выступает подсистемой индивидуальности. Кроме того, индивидуальность включает в себя и индивидные особенности человека. Как показал наш анализ, в теориях индивидуальности используется понятие «субъект», однако его место в структуре индивидуальности четко не определено.

Всем этим характеристикам человека (индивид, личность, субъект, индивидуальность) присуща гетерохронность, то есть неравномерность развития. Индивидуальность формируется позже, являясь результатом всех линий жизни человека. Таким образом, «единичный человек как индивидуальность может быть понят лишь как единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида» [9, с. 334].

Как мы уже отмечали, большинство психологов наряду с развитием ребенка как природного существа (индивида) и как социального продукта (личности) рассматривают его в качестве результата саморазвития (субъекта) (табл. 4).

Таблица 4

Основные подструктуры организации человека

Подструктуры организации человека	Содержательные характеристики	Основная форма развития
Индивид	Возрастно-половые признаки, нейродинамические свойства мозга, индивидуально-типические особенности, темперамент и задатки	Онтогенез
Личность	Совокупность отношений, характер и склонности, направленность	Социализация
Субъект	Совокупность деятельностей, жизненный опыт	Саморазвитие
Индивидуальность	Уникальность, неповторимость внутренних характеристик и их проявлений	Творчество

Наш подход к определению содержания процесса становления субъектности заключается в том, что школьник как субъект активно взаимодействует с собой как индивидом, как личностью, что позволяет нам выдвинуть следующие концептуальные положения.

1. Процесс становления субъектности школьника включает в себя самопознание своих учебных возможностей, то есть изучение и осмысление им собственных познавательных особенностей и образовательных потребностей, и напрямую соотносится с когнитивным компонентом субъектности.

Установлено, что, «осуществляя самопознание, то есть обращая психическую деятельность на исследование самого себя, человек производит сознательную оценку своих поступков и себя в целом. В процессе самопознания отражается то, как человек получает знания о себе, как развивает это знание, как из единичных ситуативных образов оно формируется в представление, отражающее сущность человека, в которой и выражается степень его общественной ценности» [25, с. 250–251]. Таким образом, самопознание учебных возможностей представляет собой результат самонаблюдения и самоисследования. В итоге школьник обладает совокупностью убеждений о самом себе, об образе своих качеств, способностей. Самопредставление школьника включает всё, что значимо для него, что позволяет ему, с одной стороны, чувствовать общность с другими людьми, а с другой – отличать себя от них, осознавать себя как неповторимую личность.

Сегодня многие педагоги изучают особенности памяти, внимания, мышления школьников, чтобы учесть эти характеристики в процессе обучения. Однако важно, чтобы о своих индивидуальных особенностях знал сам ученик. Более того, важно, чтобы в его арсенале были также дидактические средства и возможности для их использования. Например, если ученик знает вид памяти, который является у него доминирующим (слуховая, зрительная, моторная), то он, выполняя задание учителя – выучить стихотворение, выберет адекватный способ – попросить кого-то прочитать ему текст; заучивать, опираясь на зрительный образ; запоминать, переписывая стихотворение. В процессе самопознания своих учебных возможностей у школьника формируется образ своего ученического «Я».

2. Процесс становления субъектности школьника предполагает его учебное самоопределение как сознательный акт занятия личностью своей позиции в той или иной ситуации в процессе обучения. Потребности в самоопределении развиваются на базе уже проявляющихся потребностей в познании, в самоутверждении и самовыражении. Это уже не столько социальная, сколько духовная потребность, основанная на осознании субъектом себя, своих возможностей и способностей. Она предполагает изменение школьником себя в направлении достижения своих притязаний.

Установлено, что в учении школьник может занимать субъектную, объектную или нейтральную позицию [42]. Ученик будет

активно действовать в том случае, если учение имеет для школьника личностный смысл, входит в систему его ценностей. Мы отмечаем, что личность является стержневой структурой субъекта и задает общее направление ее самоорганизации и саморазвитию. Таким образом, субъект – это всегда зрелая личность, осознающая, с одной стороны, необходимость соответствия своей деятельности требованиям государства (выраженным в ФГОС) и, с другой стороны, обладающая собственными образовательными потребностями. Субъектность школьника развивается в процессе согласования социально и личностно значимых целей учения. Мы видим, что ценностно-смысловой компонент субъектности школьника во многом определяет его учебное самоопределение.

3. Процесс становления субъектности школьника предполагает его самореализацию в учении, то есть стремление добиваться максимально возможных для него личностно и социально значимых результатов образования. Потребность в самореализации основана на осознании школьником своих способностей к какой-либо деятельности и вызывает желание реализовать свой личностный потенциал (запас жизненной энергии), почувствовать себя творцом своей жизни, ее обстоятельств. В процессе такой реализации себя происходит выявление и развитие новых способностей, иногда – испытание себя на пределе возможностей.

Переход образовательных организаций на стандарты нового поколения ставит перед педагогической наукой и образовательной практикой принципиально новые задачи – обеспечить достижение школьниками не только предметных, но и метапредметных и личностных результатов образования. Мы полагаем, что достижение результатов образования свидетельствует о самореализации школьника и проявляется в управлении им качеством своего образования, что предполагает выполнение субъектом управления определенных функций. В нашем случае учитель постепенно делегирует их выполнение ученику, а он учится их выполнять. Передача управленческих функций ученику не означает самоустранения педагога от управления учением школьников. Его управленческая деятельность наполняется новым содержанием (табл. 5).

Деятельность учителя и школьника по управлению учением

Функции управления	Деятельность ученика	Деятельность учителя
Информационно-аналитическая	Анализирует свой субъектный познавательный опыт и информацию о параметрах деятельности	Организует актуализацию субъектного опыта школьников, четко и конкретно определяет параметры деятельности учащихся
Мотивационно-целевая	На основе самомотивации осуществляет субъектное целеполагание	Создает условия для самомотивации и субъектного целеполагания школьников
Планово-прогностическая	Прогнозирует результат деятельности и планирует свои действия по его достижению	Помогает учащимся спрогнозировать результат деятельности и спланировать действия по его достижению
Организационно-исполнительская	Выполняет учебные действия	Консультирует учащихся в случае затруднения
Контрольно-оценочная	Контролирует ход деятельности и оценивает достигнутый результат, выявляет его соответствие или несоответствие поставленной цели	Оценивает результат деятельности школьников или организует взаимо- и самооценку
Регулятивно-коррекционная	Выявляет причины соответствия или несоответствия результата поставленной цели, ищет пути их устранения	Осуществляет вместе с учащимися коррекцию деятельности. Обеспечивает рефлекссию учащимися собственной деятельности

Очевидно, что деятельностный компонент субъектности определяет самореализацию школьника в учении.

Все вышесказанное позволяет нам сделать следующие выводы. Субъектность – это свойство, присущее в проявленном или не проявленном виде каждому человеку. Субъектность растущего человека порождается как личностными (субъектный опыт), так и средовыми детерминантами (внешние требования к деятельности). Мы рассматриваем субъектность как определенный уровень развития личности, а становление субъектности школьника выступает как процесс обогащения его субъектного опыта в сочетании с освоением им субъектных позиций в образовательной деятельности.

Становление субъектности школьника в образовательной деятельности понимается как процесс осознания им своих потребностей в познании и преобразовании себя и окружающего мира в ходе постановки и достижения личностно и социально значимых целей учения.

Фактором становления субъектности школьника выступает его образовательная деятельность, так как полагаем, что учебная деятельность школьника не обладает достаточным ресурсом для развития его субъектности. Обоснуем наш тезис. В психолого-педагогических исследованиях становление школьника как субъекта рассматривается прежде всего в учебной деятельности, которая «состоит в приобщении ребенка к накопленному человечеством опыту преобразования предметов окружающей действительности, взаимодействию с другими людьми» [144, с. 6]. По мнению В. В. Давыдова, несмотря на то что учебная деятельность воспроизводит любую человеческую деятельность, ее своеобразие и отличие состоит в том, что она всегда есть вхождение учащегося в новую действительность, овладение каждым из компонентов новой деятельности, переходами от одного компонента к другому.

Так, в традиционном (объяснительно-иллюстративном) обучении выделяют следующие действия обучающихся:

- «принятие учебных задач и плана действий, предлагаемого учителем;
- осуществление учебных действий и операций по решению поставленных задач;
- регулирование образовательной деятельности под влиянием контроля учителя и самоконтроля;
- анализ результатов образовательной деятельности, осуществляемой под руководством учителя» [87].

В проблемном обучении деятельность школьника включает в себя:

- «обнаружение противоречий, несоответствий, неизвестных моментов в подлежащем изучению материале, возникновение стремления к их преодолению (создание проблемной ситуации);
- анализ условия задачи, установление зависимостей между данными, между условием и вопросом;
- членение основной проблемы на подпроблемы и составление плана, программы решения;

- актуализация знаний и способов деятельности и соотнесение их с условием решаемой задачи;
- выдвижение гипотезы (или гипотез);
- выбор и осуществление системы действий и операций по обнаружению искомого (собственно решение);
- проверка решения;
- конкретизация полученных результатов» [39].

В развивающем обучении деятельность школьника заключается в следующем:

- «принятие от учителя или самостоятельная постановка учебной задачи;
- преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;
- моделирование выделенного отношения в предметной, графической и буквенной формах;
- преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»;
- построение системы частных задач, решаемых общим способом;
- контроль за выполнением предыдущих действий;
- оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи» [33].

Таким образом, мы видим, что действия ученика отличаются несущественным образом и предполагают прежде всего его исполнительскую активность.

Как мы уже отмечали, образовательная деятельность школьника, по нашему мнению, включает самообучение, самовоспитание и саморазвитие ребенка. Осуществляется образовательная деятельность школьником посредством реализации ее методов, которые будут рассмотрены ниже.

Мы убеждены, что процесс становления субъектности школьника во многом определяет характер, направленность и содержание его образовательной деятельности. Так, самопознание ребенком своих учебных возможностей позволяет ему целенаправленно и осознанно самому развивать те, которые необходимы для успешного учения (саморазвитие). Формируя собственную позицию в учении, то есть осуществляя учебное самоопределение, школьник начинает совершенствовать свои личностные качества (самовоспи-

тание). Потребность в самореализации находит свое проявление в самостоятельной организации школьником собственного учения (самообучение).

Процесс становления субъектности школьника состоит в постановке и достижении им целей самообучения, самовоспитания и саморазвития в образовании, а формой является его образовательная деятельность.

Таким образом, становление субъектности школьника выступает как процесс постановки и разрешения им все более сложных целей в образовании, способствует развитию его субъектных характеристик. Мы полагаем, что постепенно у школьника как субъекта учения формируется комплекс характеристик, таких как *образовательная инициатива, личностные смыслы учения, управление учением*, развивающихся в процессе субъектогенеза. Рассмотрим их подробнее.

Не всякая активность характеризует ребенка как субъекта. Только надситуативная активность выступает атрибутом его как субъекта и проявляется прежде всего в его инициативе. Надситуативная активность всегда предметна и преобразовательна, то есть имеет четкую направленность на изменение объекта. Для того чтобы объект или субъект изменился в процессе взаимодействия с субъектом, он должен уметь выполнять эти преобразования, то есть обладать умелостью. Таким образом, «активность субъекта в педагогическом процессе обосновывается как личностное образование, характеризующееся возможностью ставить, решать в деятельности определенные задачи» [95, с. 23]. В образовательной деятельности эта характеристика проявляется в образовательной инициативе школьника.

Активность человека во многом определяется его отношением к деятельности. Если к объектам деятельности у субъекта складывается позитивное, то есть ценностное отношение, оно и побуждает его активность. В исследованиях В. В. Серикова отмечается, что самые совершенные ценности человечества должны как бы заново родиться в опыте личности, иначе они не могут быть ею адекватно присвоены, то есть обрести личностный смысл. Однако ценности являются не только порождением отношения к ним субъекта, но и принятыми в данном обществе в определенный период времени нормами жизни. Таким образом, система устойчивых отноше-

ний субъекта к окружающему миру и самому себе на основе установок на те или иные ценности материальной или духовной культуры выступает как ценностная ориентация. Как известно, ценности невозможно передать, они осваиваются ребенком во взаимодействии со взрослым или в самостоятельной деятельности.

По мнению П. И. Пидкасистого, «главный признак самостоятельной деятельности, выражающий ее сущность, заключается во все не в том, что ученик работает без посторонней помощи учителя. Главный признак самостоятельной деятельности как дидактической категории проявляется в том, что цель деятельности ученика несет в себе одновременно и функцию управления этой деятельностью» [86, с. 129]. Именно в самостоятельной деятельности формируется продуктивная самостоятельность как качество личности. Продуктивная самостоятельность – интегральная характеристика субъекта, которая проявляется в умении соотносить объективную сложность условий с собственными возможностями. Управление собственным учением отличает школьника как субъекта. Это качество связано с поиском путей решения задачи, с самооценкой своих возможностей.

Итак, образовательная инициатива школьника имеет место тогда, когда налицо ценностное отношение субъекта к себе, другому субъекту или объекту. В этом случае источником активности являются не столько внешние требования и стимулы, сколько расхождение между опытом ученика и той учебной задачей, которую ему необходимо решить. Способность школьника решать свои учебные и жизненные проблемы проявляется в его умении управлять своим учением. В процессе обучения и воспитания субъектность становится качеством личности.

Таким образом, содержание процесса становления субъектности школьника мы раскрыли в табл. 6.

Таблица 6

**Содержание процесса становления субъектности школьника
в образовательной деятельности**

Компоненты субъектности	Когнитивный	Ценностно-смысловой	Деятельностный
Основное содержание процесса становления субъектности	Самопознание учебных возможностей	Учебное самоопределение	Самореализация в учении
Компоненты образовательной деятельности школьника	Саморазвитие учебных способностей (развивающая)	Самовоспитание (воспитательная)	Самообучение (учебная)
Результат становления субъектности школьника в образовательной деятельности	Образовательная инициатива	Личностные смыслы учения	Управление учением

Динамика становления субъектности школьника происходит в процессе накопления им субъектного познавательного опыта и освоения субъектных позиций в образовательной деятельности. Для характеристики содержания этого процесса мы выделили следующие уровни субъектности. Рассмотрим их подробнее.

Уровень потенциальной субъектности означает, что школьником не осознается собственная субъектность, что проявляется в отрицательном или пассивном, нейтральном отношении школьника к учению. Активность в учении проявляет редко на основе внешнего принуждения или стимула. Часто она имеет внеситуативную, то есть не связанную с учением направленность. Самостоятельно работает только под контролем учителя. При затруднениях работу бросает. Налицо отсутствие личностно значимых целей при выполнении учебных действий. Закрытость к сотрудничеству с учащимися и помощи педагога. Неудовлетворенность собой, школой, педагогами.

Как известно, «модус (от латинского *modus* – мера, образ, способ) – философский термин, обозначающий свойство предмета, присущее ему непостоянно, а лишь в некоторых состояниях» [Кондаков, с. 361].

Уровень модусного проявления субъектности предполагает положительное осознанное, но ситуативно проявляющееся отношение растущего человека. Стремление к положительным отметкам. Проявляет активность в восприятии новых знаний и познавательный интерес. Осознанно принимает цели учителя. Самостоятельно ищет способы решения учебных задач. Характерны положительные эмоции от конкретных успехов, неустойчивый положительный настрой к учению, стремление к положительным отметкам.

Под атрибутом в философии понимается неотъемлемое свойство вещи, присущее ей во всех состояниях, которое по сути своей противоположно модусному, которое в одних условиях проявляется, а в других – нет [133, с. 406].

Уровень атрибутивного проявления субъектности означает наличие у школьника устойчивого ответственного отношения к деятельности. Проявляет интеллектуальную инициативу и надситуативную активность. Характерно чувство собственного достоинства, уверенность в своих силах и возможностях. Ученик ставит лично значимые цели в учении, выходящие за пределы нормативно заданной деятельности. Проявляет настойчивость и упорство в их достижении. Учение воспринимается как лично значимая ценность. Жизненные планы связаны с продолжением образования.

Содержательные характеристики уровней становления субъектности школьника по каждому компоненту представлены в табл. 7.

Проведенный нами анализ понятийного поля позволил сформулировать ключевое понятие исследования, которое заключается в том, что ***становление субъектности школьника в образовательной деятельности выступает как процесс осознания им своих потребностей в познании и преобразовании себя и окружающего мира в ходе постановки и достижения лично и социально значимых целей учения.***

**Содержание уровней становления субъектности школьника
в образовательной деятельности**

Уровни	Когнитивный	Ценностно -смысловой	Деятельностный
Уровень потенциалной субъектности	Активность в учении проявляет редко. Часто она имеет внеситуативную, не связанную с учением направленность. Не осознает своих познавательных особенностей и образовательных потребностей. Неустойчивые мотивы интереса к внешним результатам учения. Активность проявляется только на основе внешнего принуждения или стимула	Закрытость к сотрудничеству с учащимися и помощи педагога. Неудовлетворенность собой, школой, педагогами. Часто испытывает чувство обиды, может проявить агрессию. Проявляет неуверенность и пассивность в учебных ситуациях. Принимает помощь педагога. Ответственность проявляется редко	Ученик выполняет действия по образцу, на основе подражания. Самостоятельно работает только под контролем учителя. При затруднениях работу бросает. Отсутствие самостоятельных целей при выполнении учебных действий. Воспроизведение знаний на репродуктивном уровне, применяет умения в стандартной ситуации
Уровень модусного проявления субъектности	Неустойчивые мотивы интереса к внешним результатам учения. Активность проявляется только на основе внешнего принуждения или стимула. Осознает взаимосвязь результата учения и своих возможностей. Интерес к способам учебной работы. Проявляет активность в усвоении способов учебной работы	Положительные эмоции от конкретных успехов, неустойчивый положительный настрой к учению. Задает вопросы, просит помощи. Преобладают положительные эмоции от пребывания в школе. Удовлетворенность адекватной самооценкой. Стремление к положительным отметкам. Принимает помощь товарищей	Принятие целей, поставленных педагогом. Самостоятельно выполняет действия по образцу, по инструкции. Осознанно принимает цели учителя. Самостоятельно ищет способы решения учебных задач

Уровень атрибутивного проявления субъектности	Проявляет активность в постановке целей учения и их достижении. Глубоко осознает свои познавательные особенности: опирается на сильные стороны и работает над совершенствованием слабых. Проявляет интеллектуальную инициативу и надситуативную активность. Проявляет чувство собственного достоинства, уверенность в своих возможностях и силах	Налицо стремление получить качественное образование. Готовность помочь товарищам. Ответственность за результаты своего труда. Стремление к высоким отметкам. Учение воспринимается как личностно значимая ценность. Жизненные планы связаны с продолжением образования. Отмечается высокая ответственность за результаты своего и коллективного труда	Участвует в постановке целей учения, а затем ставит личностно значимые цели в учении, выходящие за пределы нормативно заданной деятельности. Самостоятельно выбирает и реализует способы их достижения. Проявляет настойчивость и упорство в их достижении. Управляет качеством собственного образования. Обладает навыками продуктивной самостоятельности
--	--	---	--

Таким образом, можно сделать вывод о том, что образовательная деятельность школьника обеспечивает становление его субъектности, способствует реализации его образовательных потребностей.

1.3. Возрастная динамика и индивидуальные характеристики становления субъектности школьника в образовательной деятельности

В нашем исследовании мы исходим из того, что «возраст характеризуется не соотношением отдельных психических функций, а теми специфическими задачами освоения сторон действительности, которые приняты и решаются человеком, а также возрастными новообразованиями – качественно новыми особенностями деятельности, сознания, личности, которые возникают на данной ступени развития» [33, с. 23]. Рассмотрим возрастную динамику становления субъектности школьника в образовательной деятельности.

Младший школьный возраст

Проведенный нами анализ психолого-педагогических исследований по проблеме становления субъектности младшего школьника показал, что этот феномен рассматривается учеными в процессе интегрированного обучения (А. П. Рябищенкова), в условиях дополнительного образования (Н. Ю. Шуваева), в условиях педагогического взаимодействия (Т. Н. Башкова), изучались психолого-педагогические условия (М. А. Пыжьянова). В работе Н. В. Зотиковой [46] определены специфические характеристики субъектности младшего школьника: активность, рефлексивность, свобода выбора и ответственность за него, понимание и принятие другого и саморазвитие. Задача изучения особенностей становления субъектности младшего школьника в образовательной деятельности в исследованиях не ставилась.

Традиционно становление субъектности младшего школьника связывается с активным освоением им учебной деятельности. Как известно, учебная деятельность имеет следующую структуру: мотивы учения, учебные задачи, учебные действия, контроль и оценка. Для полноценного формирования учебной деятельности субъекту требуется овладение всеми ее составляющими в равной мере. Н. Ю. Шуваева утверждает [153], что субъектные качества младшего школьника к началу поступления в школу отчасти являются уже сформированными в микросоциуме семьи, однако при переходе к формальному обучению приоритетным скорее является формирование нормативного поведения, в то время как качества субъекта не реализуются в достаточной степени. Для их реализации нам необходимо выявить возможности освоения младшими школьниками приемов образовательной деятельности.

Как известно, представления о себе занимают особое место в системе представлений человека, так как именно им принадлежит центральное место в формировании механизмов *самопознания своих учебных возможностей* и саморазвития личности. Сложившаяся система представлений о себе претерпевает качественные и количественные изменения по мере взросления человека, начиная с самого раннего возраста [26]. Жизненный опыт учащегося начальной школы еще незначителен, а познавательный – чрезвычайно мал, а потому младший школьный возраст – это время накопления позитивного опыта познания и общения.

Как отмечает П. П. Блонский, объяснения и действия младшего школьника «часто отличаются неправильностью, фантастичностью, что объясняется его ограниченным опытом: он объясняет, исходя из известного ему, детски ограниченного опыта» [19, с. 149]. Тем не менее в своих работах ученый утверждает, что учебная деятельность не является набором случайных производимых наудачу действий, а сосредотачивает активность в определенном направлении, происходит «фокализация активности». Чем младше школьник, тем в большей мере проявляются такие качества, как эмоциональность, непосредственность, нередко препятствующие саморегуляции, но постепенно регулятивные механизмы развиваются. Мы полагаем, что в младшем школьном возрасте содержанием процесса самопознания должны стать особенности психических процессов – памяти, внимания, мышления, воображения – и приемы их совершенствования. Таким образом, мы видим, что содержание *когнитивного компонента субъектности* младшего школьника в образовательной деятельности принципиально важно.

Учебное самоопределение младшего школьника характеризуется тем, что «происходит процесс дальнейшего развития индивидуально-психологических и формирования основных социально-нравственных качеств личности» [14, с. 38]. Однако изучение развивающейся субъектности младшего школьника происходит, как правило, в отрыве (или параллельно) от изучения особенностей его нравственного развития. По мнению М. А. Пыжьяновой [106], младший школьный возраст является сензитивным периодом в его развитии. Именно в этот возрастной период необходимо формировать у детей ценностное отношение к человеку как таковому (и к себе, и к другим), к жизни, к обществу, к Родине, к труду.

Самореализация в учении в младшем школьном возрасте предполагает формирование у школьника субъектной, объектной или нейтральной позиции по отношению к учебной деятельности. Субъектная позиция младшего школьника означает, что деятельность школьника приобретает характеристики образовательной. Рассмотрим эту проблему подробнее.

По мнению А. К. Марковой и ее коллег, мотивация учения в младшем школьном возрасте развивается в нескольких направлениях. Но самое интересное, что младшему школьнику свойственны

и мотивы самообразования, которые выражаются в самой простой форме – интересе к дополнительным источникам учебной информации. Ученик начальной школы не может преследовать далеко идущих целей, поэтому наиболее сильный мотив и цель появляются тогда, когда он ориентирован на непосредственно видимый результат. Его интерес конкретен и непосредственен. Младшие школьники ориентированы на быстрый результат. Особенно важно материальное воплощение этого результата – рисунок, поделка, запись или другой продукт. «Младший школьник научается понимать и принимать цели, исходящие от учителя, удерживает эти цели в течение длительного времени, выполняет действия по инструкции. При правильной организации учебной деятельности у младшего школьника можно закладывать умение самостоятельной постановки цели. Начинает складываться умение соотношения цели со своими возможностями» [70, с. 45–46].

Установлено также, что учащиеся 1–2-х классов слабо владеют навыками контроля и оценки, однако Г. А. Цукерман доказано, что в совместной учебной деятельности у младших школьников эти действия успешно формируются.

Центральным звеном в становлении субъектности младшего школьника Г. А. Цукерман [148] считает «умение учиться» как способность одновременно для себя быть учеником и учителем. Эти высказывания подтверждают нашу гипотезу о том, что младший школьник способен осваивать не только компоненты учебной деятельности, но и приемы образовательной.

Некоторые ученые (В. И. Слободчиков) полагают, что в младшем школьном возрасте складывается новая детская общность, так как совместная учебная деятельность рождает общую устремленность, ставит общие задачи, дает возможность выделять разные точки зрения и договариваться. Автор отмечает также, что сама по себе учебная деятельность не содержит предпосылок построения совместности ее субъектов. Предпосылкой умения учиться для младшего школьника является сотрудничество с учителем: «интерпсихическое взаимодействие взрослого и ребенка, выполнив свои задачи, отомрет, превратившись в самостоятельное действие ребенка». Таким образом, мы наблюдаем возможность и необходимость организации субъект-субъектного взаимодействия школьника и педагога.

Как известно, «сформированность ученика как субъекта учебной деятельности означает, что школьник умеет анализировать эту деятельность, выделять в ней составные компоненты, оценивать их с точки зрения общественно выработанных мерок, эталонов и преобразовывать ее» [144, с. 25]. Исследование Т. Н. Башковой [12] экспериментально подтверждает способность младшего школьника к достижению высокого уровня субъектности, который означает, что процесс учения осознается им как социально значимая деятельность. Он способен самостоятельно поставить цель, спланировать свои действия, выполнить решение, критически оценить полученные результаты, определить место данного учебного задания в системе учебных упражнений. Чаще всего ученик начальной школы отдаёт предпочтение заданиям творческого, исследовательского характера. Уровень его школьной мотивации высок, и он стремится проявить творчество в работе, самоутвердиться.

Д. И. Фельдштейн полагает, что полноценное становление учебной деятельности в младшем школьном возрасте обеспечивает затем рефлексиям ребенком собственных действий, подготавливает его к появлению нового мотива, характерного для подросткового возраста, пониманию того, что «личное имеет значение только через действия других людей» [143, с. 42]. О. С. Лапкова [65] отмечает, что субъектность младшего школьника и младшего подростка представляет собой интегративное качество личности, объединяющее такие характеристики, как активность, самостоятельность, рефлексивность, конструктивное взаимодействие с окружающей средой, стремление к саморазвитию. Критериями субъектности младших школьников и подростков являются активность (внутреннее стремление субъекта к эффективному освоению окружающей действительности, к самовыражению относительно внешнего мира, деятельностное отношение к себе и окружающей действительности), самостоятельность (независимость выбора и ответственность за результаты своих действий), рефлексивность (познание субъектом внутренних психических актов и состояний), стремление к саморазвитию (движение к эмоциональной и когнитивной зрелости, выражающееся в стремлении к достижениям и в адекватном уровне притязаний), конструктивное взаимодействие с окружающей средой (регулирование границ своего «Я» с внешним миром).

Подростковый возраст

А. А. Горбунов [29] считает, что подростковый возраст – это стадия «противоречивой субъектности», он является сензитивным для формирования субъектности. Субъектность подростка как субъекта учебной деятельности формируется поэтапно, проходя через стадии: предстоящего действия, целеполагания, совершаемого «здесь и теперь» действия, окончания действия, состоявшегося действия. Личностно ориентированное образование является определяющим фактором формирования субъектности школьников, обеспечивая комплекс педагогических условий.

Самопознание в подростковом возрасте имеет особое значение, так как этот период самой природой предназначен для активного саморазвития личности [72, с. 280], поскольку утверждение своей индивидуальности на данном этапе развития субъектности выступает одновременно и как утверждение личностного способа бытия.

В ходе исследований установлено, что определяющее значение в формировании личности подростка имеет общение. Но утверждение собственной социальной значимости не может быть достигнуто лишь в общении с товарищами. Необходимо расширение и усложнение форм и способов общения, что и может дать общественно полезная деятельность. Д. И. Фельдштейн подчеркивает, что «не общение на основе общественно полезной деятельности, а именно общественно полезная деятельность, на базе которой строится общение, создает подростку возможности для реализации своей индивидуальности в общем деле» [143, с. 43]. Стремление к взрослости ярко выражено у подростков, и на его основе развивается самопознание через общение со сверстниками и взрослыми. С одной стороны, часто имеет место неадекватная самооценка (ощущение своей нескладности и неуклюжести), а с другой – стремление воплотить в жизнь свои задумки и творческие планы в реальные продукты. Важна собственная практика взаимоотношений с другими людьми. Взрослый, не дожидаясь конфликтов и трудностей, должен перестраивать свои отношения с подростком: определить, где и когда можно и нужно расширить его самостоятельность, повысить требования, увеличить ответственность. По мнению Д. В. Кочетова, в подростковом возрасте характерным явлением психической защиты выступает смысловой барьер – «условное защитное торможение восприятия индивидом личностно неприем-

лемой информации и, как его следствие, снижение управляемости учебного процесса» [60, с. 145].

Основное новообразование этого возраста – социальное сознание, переходящее в самосознание. Как отмечает В. И. Слободчиков, формирование нового уровня самосознания основано на возникновении и развитии теоретического мышления в процессе учебной деятельности. Теоретическое мышление позволяет подростку овладеть новым содержанием, формирует новый тип познавательных интересов, приводит к возникновению внутренней рефлексии.

Самореализация в учении у подростков связана с их активностью. Т. В. Прокофьева [104] посвятила свою работу становлению субъектности подростков в учебной деятельности. В субъектности автор выделяет два слоя: первый – общий для всех видов деятельности и связанный с ценностно-смысловой сферой личности; второй – специфичный для каждого вида деятельности и связанный со способностью к саморегуляции. В диссертационном исследовании Т. В. Прокофьевой субъект определяется «как рефлексивный способ существования, который характеризуется наличием и фиксацией отношения к объективно существующей действительности и проявляется в преобладании самоопределения над определенными обстоятельствами» [Там же, с. 7]. Самоопределение осуществляется посредством сознательной саморегуляции. Таким образом, автор понимает субъектность как способность к саморегуляции в деятельности. Применительно к учащимся используется термин «учебная субъектность» как способность к саморазвитию в учебной деятельности, к самообучению.

Ученые отмечают, что «как субъект учебной деятельности подросток характеризуется тенденцией к утверждению своей позиции субъектной исключительности, “индивидуальности”, стремлением чем-то выделиться» [135, с. 153]. Противоречивость возраста проявляется в сохранении открытости и эмоциональности и в браваде как защитной реакции на посягательства со стороны взрослых на его свободу. Регулятивность его действий определяется борьбой мотивов «хочу» и «надо». Как отмечают В. В. Давыдов и А. К. Маркова, «в среднем школьном возрасте происходит овладение ребенком общей структурой учебной деятельности, становление ее произвольности, осознание индивидуальных особенностей своей работы, использование учебной деятельности как средства организации взаимодействия с другими школьниками» [144, с. 22].

Таким образом, в выполнении учебной деятельности происходят значительные изменения. Если в 5–7-х классах школьники коллективно решают учебные задачи, то в 8–9-х они приступают к самостоятельной постановке учебных задач и оценке их решения. На этом этапе каждый школьник становится индивидуальным субъектом учения. Его учебная деятельность приобретает форму внутреннего диалога с авторами учебного материала, а обсуждение в классе становится такой дискуссией, когда каждый ее участник может внести коррективы в предложенное понимание учебной задачи и в способы ее решения [108, с. 479].

Как отмечает Е. В. Бондаревская, в подростковом возрасте происходит процесс интенсивного физического и социального созревания личности, создающий предпосылки для начала культурной самоидентификации, вхождения в мир национальной культуры. Именно поэтому для *учебного самоопределения* необходимо включение подростков в ситуации выбора ценностей, их осмысления, нравственно-мотивированное отношение, помощь в оценке и самооценке своих действий, поступков, вовлечение в культурное творчество – технологии, имеющие ценностно-ориентационный характер. Е. Д. Сергеева [130] определяет субъектность подростка в период предпрофильного обучения как личностную активность учащихся в выборе профиля, способ их учебно-профессионального самоопределения посредством овладения мотивирующей, активизирующей и направляющей функциями субъектности. Автор считает, что формирование субъектности подростков предполагает их активное самоопределение, которое понимается как выбор индивидом системы своих ценностей, целей, отношений, содержания и способов деятельности, профессиональной и групповой принадлежности. Автором выявлены функции субъектности (мотивирующая, активизирующая, направляющая) и раскрыта ее роль в развитии личности подростка в предпрофильный период, определены базовые критерии субъектности – активность, самостоятельность, избирательность деятельности, позволяющие оценить развитие субъектности подростков в предпрофильный период. Также классифицированы стратегии формирования субъектности подростков в предпрофильном обучении – субъектно-интегративная, субъектно-дифференцированная, объектно ориентированная. Определены психолого-педагогические условия формирования субъек-

ектности подростков в предпрофильном обучении: внутренние (целенаправленность, автономность, рефлексивность учащихся в выборе содержания профильного обучения) и внешние (мнение сверстников, позиция родителей, позиция педагогов). Систематизированы типы субъектности подростков в ситуации предпрофильного обучения: зависимый (частично сформированный), кооперирующийся (интегрирующийся с окружением), самодостаточный (принимающий самостоятельные решения).

«Свобода формируется в онтогенезе в процессе обретения личностью внутреннего права на активность и ценностных ориентиров. Критическим периодом для трансформации детской спонтанности в свободу как осознанную активность является подростковый возраст, когда при благоприятных обстоятельствах осуществляется интеграция свободы (формы активности) и ответственности (формы регуляции) в единый механизм автономной самодетерминации зрелой личности. Психологически неблагоприятные условия развития личности в онтогенезе, связанные с нестабильным самоотношением и отсутствием права на собственную активность, напротив, приводят к переживанию жизни как всецело обусловленной внешними требованиями, ожиданиями и обстоятельствами. Степень развития индивидуальной свободы проявляется в основаниях личностных выборов» [67, с. 22].

Становление субъектности подростка оказывает влияние и на построение его взаимодействия с окружающими. Сформированная на базе учебной деятельности способность к обобщению определяет возможности подростков к построению обобщений в сфере человеческих отношений. Общественно полезная деятельность – это особый тип деятельности, мотив которой отвечает их потребности самовыражения себя как личности. В этой деятельности подросток утверждает свою социальную сущность. Этот вид деятельности призван целенаправленно формироваться, так как она социальна по своей сути и содержанию, а также помогает ребенку ориентироваться в мотивах и целях человеческой деятельности. В контексте общественно полезной деятельности школьник непосредственно включен в социальные отношения. Как утверждает Д. И. Фельдштейн, «развитие этой деятельности идет от “я вместе со всеми” у младшего подростка до “я для всех” у старшего подростка» [143, с. 45]. Развитие взаимоотношений несет в себе возможность пере-

стройки мотивационно-потребностной сферы. «Эта сторона деятельности направлена на развитие субъект-субъектных отношений, именно в ее системе происходит самоопределение субъективности каждой из вступающих в общение сторон. Она обеспечивает условия для глубокого понимания ребенком себя как субъекта, утверждения своей субъективности» [Там же, с. 45]. И. А. Зимняя отмечает, что в подростковом возрасте деятельность включает в себя такие виды, как общественно-организационная, спортивная, художественная, трудовая.

В этом возрасте ребенок строит собственное субъектное поведение в авторской позиции, то есть подросток лишь постольку является действительным субъектом, поскольку он замышляет собственное действие, осуществляет его, получает собственный продукт и тем самым выявляет для себя и вовне собственный замысел (К. Н. Поливанова). Смысл обучения на средней и старшей ступени заключается в активном изучении подростком себя и того мира, который его окружает. В системе его отношений с природой, техникой, людьми, с самим собой ведущим становится сознательное управление собственными мыслями, чувствами, поступками. Именно этот вид специально организованной деятельности обеспечивает создание тех взаимодействий с окружающим миром, которые ведут к достаточно полному овладению соответствующими нормами и правилами его преобразования [72, с. 273–274].

Таким образом, можно утверждать, что «в подростковый период завершается формирование этого нового свойства – субъектности; дальше может быть лишь его совершенствование, пределов которому нет» [85, с. 21]. Этот вывод не отменяет необходимости рассмотрения процесса становления субъектности школьника в образовательной деятельности в старшем школьном возрасте.

Старший школьный возраст

Становление субъектности старшеклассника привлекает многих исследователей. С нашей точки зрения, результативной явилась попытка Е. Н. Азлецкой исследовать личностные и средовые детерминанты формирования субъектности личности старшего школьника. В ее работе субъектность рассматривается как характеристика личности, которая понимается как «пристрастный сцена-

рист своих действий, которому присущи определенные предпочтения, мировоззренческие позиции, целеустремленность преобразователя» [5, с. 14]. Автор полагает, что человек как субъект характеризуется следующими качествами: ответственность, высокий уровень эмоциональной зрелости, способность к внутреннему контролю, осознанность действий и эмпатия.

Т. Н. Песоцкая, исследуя педагогические условия развития субъектности старшеклассников, отмечает, что им свойственна субъектная активность как интегративная характеристика личности, которая в педагогическом контексте проявляется в таких свойствах, как стремление к самопознанию, готовность к позитивному изменению себя, адекватной самооценке и гуманному отношению к окружающим, умение осуществлять планомерную и систематическую работу по самопознанию, самообразованию, самовоспитанию на основе гармонизации личностных и общественно значимых ценностей. По мнению автора, технология педагогического сопровождения является одним из наиболее эффективных средств развития у старшеклассников субъектной активности в инновационной образовательной среде. Данная технология реализуется на диагностическом, мотивационно-целевом, обучающем, организационно-деятельностном и рефлексивно-оценочном этапах и включает совокупность форм и методов, нацеленных на обеспечение условий для познания обучающимися своего внутреннего мира, реализации творческого потенциала, ответственного и осознанного выбора модели поведения.

И. Ю. Шустова [154] подчеркивает, что «субъектные качества личности, субъектность как целостность, осознанность своей жизни не складываются одномоментно, являясь в значительной мере результатом достаточно высокого уровня развития человека, формируются и проявляются в юности. Период юности (14–21 год) занимает особое положение в жизни человека, в нем на качественно новый уровень выходят многие психические процессы (самопознание, саморегуляция, самооценка, развитие рефлексивного мышления, самостоятельность и ответственность), юноша выходит на личностное самоопределение во всех сферах индивидуальной и общественной жизни». Автор убеждена, что для периода юности ведущей деятельностью, отражающей субъектные качества, является деятельность в самоопределении; следовательно, основная ак-

тивность юноши как субъекта будет направлена на осознанное самоопределение. По мнению В. П. Зинченко и Б. Г. Мещерякова, самоопределение выступает ведущей деятельностью старшего подростка и юноши.

На основе своих исследований С. М. Буянова [25] утверждает, что явления действительности интересуют юношу не сами по себе, а в связи с его собственным отношением к ним. *Самопознание* в старшем школьном возрасте предполагает мировоззренческий поиск, включает социальную ориентацию личности, осознание себя как частицы определенной общности. Фокусом всех мировоззренческих проблем становится проблема смысла жизни: «Для чего я живу? Правильно ли я живу?» Юношу интересует вопрос не только «кем быть?», но и «каким быть?».

Таким образом, мы видим, что диалектичность мышления старшеклассников проявляется не только в осмыслении учебного материала, но и в стремлении понять собственное поведение, мышление, переживания. Становление субъектности школьника в этот период связано с ростом его самосознания, а потребность оценивать свои силы и возможности носит активный характер: самооценка своих личных качеств становится важнее, чем оценка окружающих. Именно в этот период формируется потребность в саморегуляции. «Самосознание старшеклассников достигает высшего этапа, выражаясь в самонаблюдении, самооценке, стремлении к самоусовершенствованию, самостоятельности, что в конечном счете приводит к самообразованию и самовоспитанию» [100, с. 35]. Как отмечает А. И. Кочетов, саморазвитие – это объективный процесс, а самовоспитание – субъективный. По мере развития школьника как субъекта возрастает его роль в формировании своих сил. В этом случае саморазвитие перерастает в самовоспитание. Таким образом, «самовоспитание – это осознанное, управляемое самой личностью саморазвитие...» [60, с. 16–17].

Учебное самоопределение в старшем школьном возрасте имеет смысловое значение, поскольку активизируются процессы «духовно-нравственной автономизации личности, физического и нравственного самосовершенствования, вхождения в жизнь общества, жизненного самоопределения, социально-психологической адаптации», а потому на первый план выходят «теоретическая подготовка в сфере гуманитарных наук, диалог с культурой, интеграция зна-

ний в целостную картину мира, культурная рефлексия, саморегуляция, принятие решений в ситуациях выбора, житнетворчество, саморазвитие» [22, 19].

Исследователи отмечают, что «тенденция к поиску смысла собственной жизни оказывается принципиально неустранимой сущностной силой юности» [31, с. 68].

Особенности развития субъектности старшеклассников во многом определяются спецификой юношеского возраста, которая в целом связана с базовым возрастным процессом – поиском идентичности (Э. Эриксон) на мировоззренческом уровне. Смыслжизненный поиск старшеклассника является глубинной основой процесса его жизненного самоопределения. «В связи с этим необходимо учитывать как возрастные особенности раннего юношеского возраста, так и специфику интересов различных групп старшеклассников; предоставлять им возможность социальных и профессиональных “проб” в среде дополнительного образования детей; обеспечивать индивидуальный подход в процессе взаимодействия» [32, с. 19].

Самореализация в учении связана с тем, что старшеклассник вступает в новую ситуацию развития, которая характеризуется чаще всего новым учебным коллективом, а также направленностью на будущее. И. С. Кон разграничивает следующие виды автономии:

- поведенческая – потребность и право юноши и девушки самостоятельно решать лично их касающиеся вопросы;
- эмоциональная, означающая потребность и право иметь собственные привязанности, выбираемые независимо от родителей;
- моральная и ценностная, то есть потребность и право на собственные взгляды и фактическое наличие таковых [53, с. 154].

Старшеклассник как субъект учебной деятельности характеризуется не только стремлением к автономии, но и становлением самосознания. По мнению И. А. Зимней, учебная деятельность старшеклассников отличается изменением мотивов учения: наряду с внутренними мотивами усвоения знаний возникают широкие социально окрашенные и узколичностные внешние мотивы достижения. Основным мотивом является ориентация на результат. Так, многие ученые считают, что к 16–18 годам образуется система мотивов, которая включает в себя:

- 1) мотивы ответственности, связанные с сознанием своей причастности к общественным процессам;

- 2) мотивы, связанные с коллективными побуждениями;
- 3) познавательные-деловые мотивы;
- 4) мотивы индивидуалистического характера.

По мнению В. П. Кузовлева, первые три типа мотивов могут побуждать ученика к деятельности как на добровольной основе, так и принудительно. «Мотивы индивидуального характера должны занять основное место в решении проблемы мотивации учения старшеклассников» [63, с. 8].

Основным предметом учебной деятельности «является структурная организация, комплексирование, систематизация индивидуального опыта за счет его расширения, дополнения, внесения новой информации» [44, с. 181]. И далее: «самоценность учебной деятельности подчиняется более отдаленным целям профессионального самоопределения» [Там же, с. 182].

По мнению Л. Д. Столяренко, «сама учебная деятельность является для старшеклассника средством реализации жизненных планов будущего» [135, с. 163]. По мнению Д. И. Фельдштейна, важнейшим психологическим новообразованием этого возраста является умение школьника составлять жизненные планы, искать средства их реализации. Учебная деятельность приобретает черты избирательности, осознанности, ответственности за ее процесс и результат. Как отмечают В. В. Давыдов и А. К. Маркова, «старший школьный возраст характеризуется использованием учебной деятельности как средства профориентации и профподготовки, овладением способами самостоятельной учебной деятельности и самообразования, а также переходом от усвоения общественно-выработанного опыта учебной деятельности, закреплённого в учебниках, к его обогащению, то есть творческой исследовательской познавательной деятельности» [144, с. 22].

В старшем школьном возрасте «учебные действия могут перерасти в методы научного познания, способствуя смыканию учебной деятельности с исследовательской» [70, с. 47]. Однако такой подход возможен при условии сформированности субъектной позиции старшеклассника. В исследовании А. В. Москаленко субъектная позиция старшеклассника рассматривается автором как многоаспектная характеристика человека, позволяющая «ответственно и свободно строить свою жизнь, совершать поступки и жиз-

ненные выборы при наличии адекватной самооценки на основе рефлексивной деятельности» [74, с. 7].

Таким образом, в каждом возрастном периоде выявляются особенности в содержании каждого компонента субъектности школьника. Субъектные характеристики школьника сохранялись и развивались на протяжении всего процесса обучения. В начальном обучении определяющим субъектным свойством является активность школьника, которая постепенно приобретает черты надситуативной (неадаптированной), что проявляется в инициативности младшего школьника. Подросток, сохраняя это качество, все больше интереса проявляет к общению как со взрослыми, так и сверстниками, что создает основу для формирования у него отношений к себе, окружающим людям, явлениям объективного природного и социального мира. Таким образом, в этот период происходит постепенное становление системы его ценностных отношений, обретаются личностные смыслы учения. Именно это обстоятельство позволяет ему на старшей ступени проявить свою позицию в личностном и жизненном самоопределении, самостоятельность в выборе профессии и жизненного пути.

В табл. 8 отражено содержание процесса становления субъектности школьника на разных этапах обучения.

Таблица 8

**Возрастная динамика становления субъектности школьника
в образовательной деятельности**

Параметры сравнения	Младший школьный возраст	Подростковый возраст	Старший школьный возраст
Особенности становления субъектности школьника на данной ступени обучения	Освоение учеником совокупности субъектных позиций (деятельностная саморегуляция)	«Окультуривание» субъектного познавательного опыта, опыта взаимоотношений (личностная саморегуляция)	Решение учеником жизненных проблем (самоуправление и поведение)
Когнитивный компонент	Самопознание особенностей своих психических процессов	Самоосознание своих образовательных потребностей	Самопонимание

Ценностно-смысловой	Учение как ценность	Учение как лично-значимая деятельность	Учение как лично и социально значимая деятельность
Деятельностный компонент	Освоение компонентов учебной деятельности и приемов образовательной деятельности	Освоение методов образовательной деятельности	Проектирование и реализация образовательной деятельности
Доминирующий компонент	Самопознание учебных возможностей	Учебное самоопределение	Самореализация в учении
Новообразования периода	Образовательная инициатива	Личностные смыслы учения	Управление учением

Как известно, «единичные гипотезы – научно обоснованные предположения о причинах, происхождении и закономерностях единичных фактов, конкретных событий или явлений» [57, с. 164]. В данном случае мы предположили, что индивидуальные особенности становления субъектности школьника в его образовательной деятельности напрямую связаны с его индивидуальными затруднениями в учении.

Как показал анализ психолого-педагогических исследований субъектности школьника, учеными не ставилась задача выявления индивидуальных особенностей протекания этого процесса, тем более в образовательной деятельности. Именно поэтому нами было организовано экспериментальное исследование индивидуальных особенностей становления субъектности школьника, в котором использовался комплекс диагностических методик:

1. Наблюдение (карта наблюдения). Гуманитарная экспертиза.
2. Беседа по вопросам.
3. Метод диагностических ситуаций (Байбородова Л. В., Чернявская А. П., Ансимова Н. П. Организация психолого-педагогического исследования: учеб. пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. 331 с.).
4. Самоописание (методика свободного самоописания А. В. Визгиной).

Как показывает проведенное эмпирическое исследование, наполненность отдельных компонентов субъектности (или общий

уровень субъектности) может превышать ожидания социума или, напротив, не соответствовать им независимо от готовности, частичной готовности или неготовности решать задачи возраста в контексте школьного обучения. Именно поэтому каждый ребенок как субъект учения сталкивается с трудностями собственного развития, которые преодолеваются в том случае, если учение является для субъекта главной сферой самоутверждения, пространством его личностного роста. Мы пришли к пониманию того, что эти трудности связаны с неравномерностью развития компонентов субъектности школьника.

Таким образом, складывается индивидуальный профиль субъектности школьника в образовательной деятельности, который мы понимаем как неповторимое сочетание содержания ее структурных компонентов и уровней их сформированности, отражающее его возрастные и индивидуальные особенности. Рассмотрим динамику изменения индивидуального профиля субъектности у Веры К., ученицы 7-го класса МОУ ООШ с. Уть Унинского района Кировской области.

Изучение особенностей субъектно-деятельностного развития школьницы и ресурсов образовательного процесса стало основой согласования действий педагогов школы.

Мы исходили из того, что уровень обучаемости является одной из важнейших характеристик познавательных возможностей школьника и уровень обученности должен ему соответствовать. Выявление рассогласования уровней обучаемости и обученности и его причин позволяет определить резервы процесса обучения. Личностно ориентированное обучение предполагает решение конкретных проблем школьника, именно поэтому необходимо выявить его персональные затруднения в учении. Особенности личностного развития, такие как индивидуальный познавательный стиль, основные мотивы учения, ценностные ориентации, изучаются посредством соответствующих диагностик и целенаправленного лонгитюдного наблюдения. Все данные заносились в карту индивидуального развития школьника и учитывались при проектировании личностно ориентированного обучения. Например, выяснилось, что Вера К. обладает интегрально-деятельностным стилем познания, что позволяет ей легче усваивать учебный материал в логике от общего к частному. Готовой информации она предпочитает са-

мостоятельную работу, полагается на собственную активность. Слабость стиля у этой девочки проявляется в неспособности довести дело до конца, поэтому она нуждается в педагогической поддержке и внимании. По темпераменту Вера меланхолик. Предпочитает спокойную, уравновешенную обстановку на уроке и дома. Не терпит нажима, жесткости в обращении, чувствительна даже к интонации учителя. Уровень обучаемости по разным предметам – 2/3. Наблюдается рассогласование с уровнем обученности по математике и русскому языку. Решено было больше внимания уделить индивидуальным заданиям для школьницы именно по этим предметам. Из карты видно, что девочка имеет достаточно хорошие интеллектуальные способности, но не стремится их реализовать. По мотиву деятельности Вера относится к тем, кто предпочитает «синицу в руках», чем «журавля в небе». У школьницы еще не сформировалась устойчивая система ценностных ориентаций. Как удалось выяснить, главные затруднения в учении связаны с низкой самооценкой девочки. На основе результатов диагностик и карты индивидуального развития был составлен индивидуальный профиль субъектности Веры К. и выстроена следующая линия поведения педагогов школы. Девочке необходимо чаще предлагать задания на выбор, позволяющие собрать информацию по какому-либо вопросу и подготовить сообщение или рассказ, в котором необходимо выразить собственное отношение. Так, на уроках истории (учитель Т. Н. Пластинина) школьнице предлагались опережающие задания: прочитать фрагмент текста учебника и подготовить вопросы по новому учебному материалу. Например, кто из политических деятелей изучаемого периода тебе симпатичен больше всего? О чем бы ты его спросила, имея такую возможность? Чтобы повысить мотивацию учения и самооценку школьницы, педагоги стали поощрять ее учебную инициативу, укреплять веру в успех. Так, на уроках математики (учитель Н. Н. Шихова) Вере предлагались задания повышенного уровня, но с условием, что отметка будет ставиться только в случае его успешного выполнения. Важную роль в опытно-экспериментальной работе играло обучение постановке целей учения. Учитель объясняет учащимся, что умение ставить цель означает определение желаемого результата. Осмысление этого умения происходит в процессе ответов на вопросы: какую цель в данной ситуации мы можем перед собой поставить? Почему ты

ставишь именно такую цель? Является ли она для тебя самой важной в данных условиях? Педагоги использовали разнообразные приемы субъектного целеполагания. Приведем фрагмент урока граждановедения в 8-м классе (учитель Т. А. Семеновых).

Учитель. Ребята, мы с вами уже изучили основные права человека. Давайте их перечислим.

Учащиеся. Право на жизнь. Право на свободу и личную неприкосновенность. Право на неприкосновенность личной жизни. Право на свободу передвижения.

Учитель. Но кроме прав у каждого гражданина нашего государства есть и обязанности. Попробуйте их перечислить.

Учащиеся, в том числе и Вера, затрудняются выполнить задание.

Учитель. Как вы думаете, почему вы испытали затруднение? Для его разрешения попытайтесь поставить цель изучения темы «Обязанности гражданина».

Учащимся кажется сложным и непонятным такое задание учителя. Только один ученик в классе смог сформулировать цель собственной деятельности: как гражданину, мне необходимо знать о своих обязанностях перед государством.

Учитель. Всем, кто затрудняется поставить цели, предлагаю дополнить одну из предложенных фраз:

- Меня заинтересовало в теме...
- Я хочу понять...
- Я попробую научиться...
- Чтобы получить хорошую отметку, я...

Учащиеся дают достаточно простые очевидные формулировки типа выучить параграф и пересказать его учителю.

Учитель. Для тех, кто испытывает затруднения и в этом случае, предлагаю выбрать одну из уже сформулированных мной целей:

- Изучить учебный материал § 19–22.
- Усвоить основные понятия темы и научиться применять свои знания на практике.
- Научиться работать с документами.
- Самостоятельно изучить учебный материал об обязанностях гражданина РФ в семье.

Вера выбрала последнюю формулировку, объяснив, что семья – это очень важно для нее. Тем самым подтвердились резуль-

таты диагностики ценностных ориентаций, в ходе которой выяснилось, что Вера любит своих родителей и сестер, всегда участвует в семейных праздниках и в будущем хочет создать счастливую семью. Однако через некоторое время Вера научилась уверенно ставить цели собственного учения.

Интеграция действий педагогов проявлялась также при разработке заданий для индивидуальной самостоятельной работы девочки с учетом ее познавательных возможностей и образовательных потребностей. Так, на уроках русского языка и литературы (учитель Н. Н. Кудрявцева) школьница самостоятельно сформулировала тему своего сочинения и написала его:

Зимнее утро

Я люблю зимнее утро. Солнце чуть-чуть взошло над горизонтом. Проворный луч весело играет на снегу. И от этого луча снег искрится, переливается, сверкает. Утро ясное. Хрустит снег под ногами. Морозный ветер обжигает лицо. Посмотришь на лес: задумчив и тих он стоит, запорошенный снегом, осыпанный сверкающим инеем. От стройных красавиц-берез бегут синие тени. Можно долго любоваться красотой зимнего утра, но мороз заставляет вернуться домой. Холодно.

В результате опытно-экспериментальной работы индивидуальный профиль субъектности Веры К. изменился.

При исследовании индивидуальных особенностей становления субъектности школьника в образовательной деятельности мы пришли к выводу, что этот процесс является сложным и длительным и именно в нем реализуются всеобщие законы развития. Характеристики этого процесса отражают объективные устойчивые повторяющиеся связи и отношения, каковыми являются: динамичность, преемственность, необратимость, непрерывность, нелинейность, противоречивость, целостность, неповторимость, дискретность. Рассмотрим их подробнее.

Динамичность становления субъектности школьника означает последовательное восхождение от одного уровня субъектности к другому.

Преемственность означает, что каждый последующий этап становления субъектности включает в себя новообразования предыдущего.

Необратимость процесса означает, что личностные приращения школьника, приобретенные в процессе становления субъектности (все более глубокое осознание своих особенностей, потребностей, возможностей, сформированность ценностных ориентаций, освоение новых способов деятельности и отношений, развитие рефлексивности), становятся достоянием личности.

Непрерывность процесса становления субъектности школьника означает непрекращающееся изменение субъектом объекта и самого себя.

Целостность означает поступательное развитие всех компонентов субъектности, их взаимовлияние и взаимодополнение.

Нелинейность означает неравномерность развития и наполнения компонентов субъектности школьника.

Неповторимость означает, что в каждом случае имеет место уникальное переплетение возрастных и индивидуальных особенностей становления субъектности школьника, создающих его индивидуальный профиль субъектности.

Дискретность – (от лат. *discretus* – разделённый, прерывистый) – всеобщее свойство материи, противопоставляемое непрерывности, прерывность.

Таким образом, процесс становления субъектности школьника в образовательной деятельности имеет свои сущностные характеристики, возрастные и индивидуальные особенности, учет которых педагогом обеспечит эффективное протекание этого процесса.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В главе 1 «Методология образовательной деятельности школьника» монографии сделан генетический анализ понятия «образовательная деятельность школьника», в результате которого выделены этапы в исследованиях, посвященных деятельности школьника в процессе обучения – учению. Выявлено, что учение школьника понималось как усвоение знаний, умений и навыков; как учебная деятельность; учение как образовательная деятельность. Несмотря на то что личностная парадигма в образовании отдает приоритет потребностям школьника, на основе анализа концепций личностно ориентированного обучения сделан вывод о недостаточной разработанности способов реализации школьником своей субъектности в образовательной деятельности. Обзор исследова-

ний образовательной деятельности школьника позволил определить ее как деятельность по самообучению, саморазвитию своих образовательных потребностей и самовоспитанию.

Анализ показал, что решение задач современного образования (достижение школьниками предметных, метапредметных и личностных результатов) востребует выполнение школьником образовательной деятельности, которая рассматривается в работе как фактор становления его субъектности. Контент-анализ понятия «субъектность школьника» показал необходимость его конкретизации и уточнения. В монографии субъектность школьника рассматривается как совокупность когнитивного, ценностно-смыслового и деятельностного компонентов.

Установлено, что содержание процесса становления субъектности школьника в образовательной деятельности включает в себя самопознание им своих учебных возможностей, то есть изучение и осмысление им собственных познавательных особенностей и образовательных потребностей; означает его учебное самоопределение как сознательный акт занятия личностью своей позиции в той или иной ситуации в процессе обучения: субъектной или объектной, предполагает его самореализацию в учении, то есть достижение максимально возможных для него личностно и социально значимых результатов образования. Доказывается идея о том, что становление субъектности школьника в образовательной деятельности осуществляется на разных уровнях: уровень потенциальной субъектности, уровень модусного проявления субъектности, уровень атрибутивного проявления субъектности. Результатом этого процесса являются такие субъектные характеристики школьника, как надситуативная активность, личностные смыслы учения и продуктивная самостоятельность.

Исследование процесса становления субъектности младшего школьника, подростка и старшеклассника в образовательной деятельности показало, что происходит постепенное наполнение всех компонентов субъектности. В то же время выявлены и индивидуальные характеристики процесса становления субъектности школьника в образовательной деятельности.

ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ШКОЛЬНИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В современной педагогике термин «педагогическое обеспечение» используется многогранно, хотя идеи педагогического обеспечения стали формироваться только в последнее десятилетие. В нашем исследовании под «процессом педагогического обеспечения понимается специфический вид профессиональной деятельности, предполагающий активизацию личностных и институциональных ресурсов, необходимых для реализации эффективности того или иного процесса» [48, с. 13–14]. Процесс становления субъектности школьника в образовательной деятельности нуждается в педагогическом обеспечении. Мы пришли к необходимости моделирования педагогического обеспечения становления субъектности школьника в образовательной деятельности [127].

Цель параграфа 2.1 состоит в характеристике структурно-функциональной модели педагогического обеспечения становления субъектности школьника в образовательной деятельности, включающей в себя ценностно-смысловой, содержательный, технологический и контрольно-оценочный компоненты. Мы исходили из того, что реализация модели в образовательной практике предусматривает изменения в деятельности как педагога, так и школьника.

В параграфе 2.2 раскрываются изменения в деятельности педагога, которые состоят в отказе от прямого воздействия на деятельность школьника. Суть деятельности педагога в контексте педагогического обеспечения состоит в создании организационно-педагогических условий становления субъектности школьника на каждом этапе его образовательной деятельности: актуализации знаний, умений, навыков и субъектного опыта; мотивации и субъектного целеполагания; организации усвоения ФГОС; этапе организации индивидуальной образовательной траектории; этапе контроля и оценки; рефлексии и коррекции.

Параграф 2.3 призван охарактеризовать изменения в деятельности школьника как субъекта учения. Суть изменений в деятельности школьника состоит в овладении им методами образовательной деятельности: методами самообучения, методами самовоспитания и методами саморазвития. Методы образовательной деятельности реализуются школьником на каждом из ее этапов.

Назначение параграфа 2.4 заключается в описании организации опытно-экспериментальной работы и ее результатов по апробации модели педагогического обеспечения становления субъектности школьника в образовательной деятельности в образовательных организациях разных регионов России.

2.1. Модель педагогического обеспечения становления субъектности школьника в образовательной деятельности

Модель является одной из форм разрешения диалектического противоречия между теорией и практикой. Мы исходим из того, что моделирование как метод научного исследования позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, то есть сочетать в ходе изучения педагогического объекта прямое наблюдение, факты, эксперимент (эмпирический уровень исследования) с построением логических конструкций и научных абстракций (теоретический уровень исследования). По мнению многих исследователей, модель выступает как описание, которое сужает реальность до уровня абстракции. Такой подход позволяет перевести объект моделирования на качественно новый уровень его развития. С философской точки зрения моделирование является эффективным способом упрощения и схематизации и тем самым облегчает процесс познания действительности. Метод моделирования применяется как для исследования структуры объекта – структурное моделирование, так и для исследования протекающих в нем процессов – функциональное моделирование. Мы используем метод моделирования в нашем исследовании применительно к процессу педагогического обеспечения становления субъектности школьника в образовательной деятельности.

Применительно к процессу становления субъектности школьника в образовательной деятельности педагогическое обеспечение мы рассматриваем как *профессиональную деятельность педагога, инициирующую усилия школьника как субъекта учения на достижение социально и личностно значимых целей в образовательной деятельности.*

Модель педагогического обеспечения становления субъектности школьника в образовательной деятельности представлена на рис. 2.

Ценностно-целевой компонент

Цель: Достижение качества образования школьника, адекватного его личностному потенциалу. Заключается в развитии и наиболее полном удовлетворении его потребностей в познании (самопознание) и преобразовании себя (самоопределение и самореализация) и окружающего мира	Ценности: Общее развитие школьника и профессионально-личностное развитие педагога
--	--

Принципы педагогического обеспечения становления субъектности школьника в образовательной деятельности:

- Принцип самоценности субъектного опыта школьника.
- Принцип гармонизации позиции школьника как объекта социально-педагогических замыслов учителя и субъекта его образовательной деятельности.
- Принцип свободы выбора школьника в учении и ответственности за него.
- Принцип личностной значимости учения.
- Принцип права на ошибку.

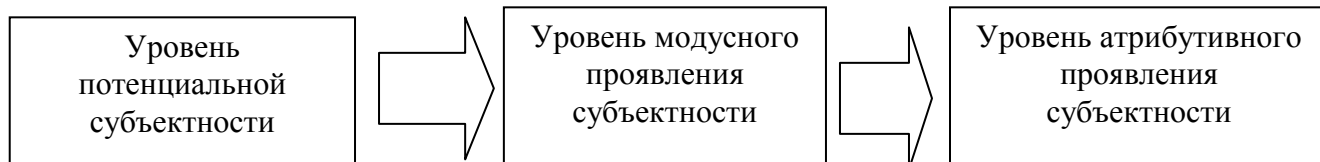
Содержательный компонент

Поддержка	Содействие	Сопровождение
<i>Школьник-исполнитель:</i> осваивает компоненты образовательной деятельности	<i>Школьник-организатор:</i> участвует в проектировании и реализации своей образовательной деятельности	<i>Школьник-инициатор:</i> проектирует и реализует свою образовательную деятельность
<i>Педагог-инициатор:</i> осуществляет разблокирование активности школьника, его внутреннего потенциала	<i>Педагог-эксперт:</i> расширяет диапазон возможностей школьника и способности совершать выбор	<i>Педагог-консультант:</i> помогает установить границы своей свободы и ответственности в учении

Организационно-технологический компонент

Учебные технологии		
«Я хочу учиться»	«Я могу учиться»	«Я умею учиться»
Педагогические технологии		
Технология поддержки становления субъектности школьника в образовательной деятельности	Технология содействия становлению субъектности школьника в образовательной деятельности	Технология сопровождения становления субъектности школьника в образовательной деятельности

Оценочно-результативный компонент



Критерии	Готовность к саморазвитию учебных способностей	Готовность к самовоспитанию	Готовность к самообучению
Показатели	Самопознание своих учебных возможностей	Ценностное отношение к учению	Способность к самоуправлению
	Самоотношение	Учебное самоопределение	Рефлексивность
	Владение методами саморазвития	Владение методами самовоспитания	Владение методами самообучения

Рис. 2. Модель педагогического обеспечения становления субъектности школьника в образовательной деятельности

Мы выделяем в модели педагогического обеспечения становления субъектности школьника в образовательной деятельности следующие структурные компоненты: ценностно-целевой, содержательный, организационно-технологический, оценочно-результативный. Рассмотрим их подробнее.

1. Ценностно-целевой компонент модели

Реализация педагогического обеспечения становления субъектности школьника в образовательной деятельности означает, что и педагогом, и школьником как субъектами процесса обучения признаются его цели и ценности. Цель заключается в развитии и наиболее полном удовлетворении экзистенциальных потребностей школьника в познании (самопознание) и преобразовании себя (самоопределение и самореализация) и окружающего мира, а также в преодолении им трудностей саморазвития, а ценностью выступает общее развитие школьника и профессионально-личностное развитие педагога. «Педагог, разрабатывая стратегию и тактику собственной деятельности, должен сделать выбор и четко ответить на вопрос, кем ему видится ребенок – человеком, который должен не задумываясь выполнять требования старших, жить в тех нормах, которые ему предъявляются извне, или ребенок как целостная, развивающаяся личность, приобретающая в ходе своего развития способность к самостоятельному мышлению, принятию решения и ответственности за свои поступки?» [73, с. 116].

Философами установлен следующий общий закон: всем объектам действительности присуща внутренняя противоречивость, которая и составляет источник его развития и движущих сил. Анализ противоречий процесса обучения дан в работах В. И. Загвязинского

[39], В. И. Орлова [82], В. В. Коржуева, В. А. Попкова [58]. Ученые считают, что развитие любого объекта есть процесс возникновения, развертывания и разрешения противоречий и в то же время зарождения новых – тем самым обеспечивается цикличность процесса развития. В. В. Коржуев рассматривает «обучение есть средство преодоления противоречия между мышлением (замысел, цель, обусловленные общественной потребностью) и действительностью (наличный достигнутый уровень способностей членов общества) или средство реализации первоначального замысла» [58, с. 77].

Анализ психолого-педагогических исследований становления субъектности школьника в образовательной деятельности позволил нам сформулировать следующие *противоречия*:

- 1) между содержанием субъектного опыта ребенка и неадекватностью поставленных педагогом учебных задач;
- 2) между требованиями государственных образовательных стандартов, учебных программ и педагогов и образовательными потребностями и познавательными возможностями школьника;
- 3) между нормативно заданной деятельностью в школе и потребностью растущего человека в реализации внутренней свободы и субъектной позиции;
- 4) между существующими объективными критериями его успешности (академическая успеваемость, ЕГЭ и так далее) и отсутствием их личностной значимости для школьника;
- 5) между желанием совершенствовать свою деятельность в обучении и недостаточностью возможностей для ее коррекции.

Выявленные противоречия обуславливают формулирование принципов обучения, определяющих общую стратегию обучения. Принципы обучения – это исходные дидактические положения, которые отражают протекание объективных законов и закономерностей процесса обучения и определяют его направленность на развитие личности. В. И. Загвязинский [39] считает, что каждый принцип призван регулировать разрешение конкретных противоречий, возникающих в обучении.

В настоящее время ведется активная работа по определению принципов личностно ориентированного обучения. В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов [45] определили общие принципы образования, разработанные разными науками о человеке. Е. Н. Шияновым и И. Б. Котовой были выявлены закономерности личностно разви-

вающего обучения в связи с идеей гуманизации образования и сформулированы соответствующие им принципы, дан анализ гуманистических установок в педагогике сотрудничества [139]. Мы разделяем мнение автора о том, что такой подход позволяет определять дидактические принципы исходя из их практически-преобразующей функции в следующей логике: от принципов – к содержанию, а от него – к методам и средствам обучения, и, наконец, – к организационным формам. При таком подходе принципы играют совершенно новую роль – выступают средством решения конкретных педагогических проблем.

Исходя из выявленных противоречий, мы выделяем следующие *принципы* педагогического обеспечения становления субъектности школьника в образовательной деятельности.

– ***Принцип самоценности субъектного опыта школьника***

Субъектный опыт ребенка является важной составляющей его внутреннего мира и источником активности, которая может проявиться либо в обучении, либо за его пределами. Важно, чтобы субъектный опыт школьника стал предметом внимания педагога, был актуализирован в обучении, а предлагаемый учебный материал и способы его освоения способствовали развитию и обогащению этого опыта.

– ***Принцип гармонизации позиции школьника как объекта социально-педагогических замыслов учителя и субъекта своей образовательной деятельности***

Государство в лице органов управления образованием определяет минимальный объем содержания образовательных программ (Государственные образовательные стандарты) и требования к уровню их усвоения, который должен быть усвоен каждым учеником. Однако за его пределами у школьника должна быть возможность удовлетворения образовательных потребностей более высокого уровня. С другой стороны, никто не вправе заставить школьника усваивать объем учебного материала больший, чем того требует образовательный стандарт.

– ***Принцип свободы выбора школьника в учении и ответственности за него***

Жесткая регламентация деятельности ученика в обучении неизбежна (в школу дети идут примерно в 7 лет, урок длится 45 минут, обучение продолжается 11 лет и так далее), однако Закон РФ

«Об образовании» предоставляет большие возможности для вариативности образования.

– ***Принцип личностной значимости учения***

Педагог всегда был призван обеспечить мотивацию учения школьников, повысить их познавательный интерес, но в современных условиях далеко не всегда данный подход позволяет получить результат. Современный ученик в большей степени ориентируется на достижение успеха, на ту пользу, которую ему принесет тот или иной учебный предмет или деятельность. Только в том случае, когда учение становится личностно значимым (не обязательно интересным), ученик проявляет свою активность, настойчивость, упорство.

– ***Принцип права на ошибку***

В отличие от учебных умений и навыков, которые формируются у учащихся в соответствии с определенным алгоритмом под руководством педагога, деятельность осуществляется школьником самостоятельно всякий раз в новых условиях. Именно поэтому результат деятельности чаще всего не в полной мере соответствует поставленной цели. Однако в данной ситуации важно помочь ученику выявить причины рассогласования собственных действий, провести коррекцию с тем, чтобы обогатить свой субъектный опыт.

Реализацию принципов педагогического обеспечения становления субъектности школьника в образовательной деятельности мы связываем с личностно ориентированным обучением, рассматривая его как новую дидактическую систему. В рамках нашей монографии мы кратко обозначим наш подход посредством сопоставления основных компонентов дидактических систем, раскрытого нами в предыдущих публикациях [103, 114, 122] (табл. 9).

Таблица 9

Сравнительная характеристика современных дидактических систем

Параметры сравнения	Традиционное обучение	Развивающее обучение	Личностно ориентированное обучение
Цель	Формирование у учащихся системы знаний, умений и навыков	Освоение учащимися способов деятельности для самостоятельного добывания знаний	Создание условий для развития субъектности школьников, формирования у них системы отношений и ценностей
Подход к отбору учебного материала	Школьникам предлагается единый объём и уровень усвоения. Чем больше объём учебного материала, тем лучше	Учебный материал предлагается учителем и усваивается школьниками на разных уровнях	Обеспечивается усвоение учебного материала каждым учеником в объёме государственного стандарта, и предоставляется право выбора уровня и объёма за его пределами
Методы обучения	Преобладают репродуктивный и объяснительно-иллюстративный	Преобладают метод проблемного изложения учебного материала, частично-поисковый и исследовательский	Все методы уместны. Школьники участвуют в определении способа освоения учебного материала
Средства обучения	Программа, учебник	Программа, учебник, дидактический материал, литература для самостоятельной работы	Государственный образовательный стандарт, образовательная программа учителя и ученика
Формы организации познавательной деятельности	Фронтальная, индивидуальная	Парная, групповая, коллективная	Школьники участвуют в выборе формы организации познавательной деятельности
Результат обучения	Оценивается объём и точность воспроизведения учебного материала	Оценивается уровень усвоения учебного материала	Наряду с требованиями ФГОС учитель может задавать нормы оценивания результатов деятельности, а ученик может осуществлять самооценку

Мы разделяем точку зрения В. В. Серикова в том, что «личностная парадигма в образовании – это новая система ценностей, образующая базис педагогического сознания и преодолевающая традиционные каноны авторитарного учительского мышления. Ведущей ценностью является приоритет целостного человеческого бытия над функционально-ролевым, вещным, средственным пониманием человека» [132, с. 54].

2. Содержательный компонент модели

Выдающиеся отечественные ученые- дидакты М. А. Данилов и М. Н. Скаткин определяют сущность процесса обучения как процесс взаимодействия учителя и учеников. Чтобы обучение состоялось, необходима деятельность учителя (преподавание), организующая соответствующую его целям деятельность ученика (учение). Рассмотрение преподавания и учения независимо друг от друга, без их сопряжения не может привести к исследованию обучения. Категория субъекта (педагога и учащегося) образовательного процесса всесторонне проанализирована И. Я. Зимней. По мнению ученого, для них характерно:

- наличие общего в мотивах педагогической и учебной деятельности;
- предметом деятельности выступает совокупность ценностей, система знаний и способов деятельности;
- развитие и саморазвитие субъектов;
- формирование субъектов происходит в системе отношений.

Как считает В. Ю. Питюков [96], под субъектно-субъектным взаимодействием следует понимать особые отношения между людьми, когда осуществляется взаимное влияние друг на друга субъектов общения. Однако равноправие субъектных позиций вовсе не означает схожести мнений и не отменяет педагогического воздействия на ученика со стороны учителя. При характеристике субъект-субъектного взаимодействия мы исходим из уровня субъектности школьника в образовательной деятельности, раскрытого нами ранее.

Уровень потенциальной субъектности означает, что школьником не в полной мере осознаются его познавательные особенности, а образовательные потребности слабо развиты, и, как следствие, активность в учении проявляет он редко. Часто она имеет внеситуативную, не связанную с учением направленность. Налицо не-

удовлетворенность педагогами, школой, образованием. В этом случае устанавливается такой вид субъект-субъектного взаимодействия, как *поддержка*, понимаемая как деятельность педагога, направленная на разблокирование активности школьника, его внутреннего потенциала в случае, когда он не видит проблем в обучении и способов их решения и не стремится их решать: «у меня ничего не получается и не получится».

Цель: обеспечить осознание школьником причин затруднений в учении на основе усвоения школьником учебного материала в объеме требований государственных образовательных стандартов.

Содержание: на основе психолого-педагогической диагностики разработка и реализация системы индивидуальных заданий, направленных на повышение мотивации учения, на интеллектуальное развитие, на освоение компонентов образовательной деятельности.

Результат: осознание школьником своих познавательных возможностей и образовательных потребностей, улучшение отношения к учению и педагогам.

Роли субъектов взаимодействия: педагог-инициатор – школьник-исполнитель.

На уровне модусного проявления субъектности школьник осознает взаимосвязь результата учения и своих усилий, но активность проявляет только на основе внешнего принуждения или стимула. Испытывает положительные эмоции от конкретных успехов. Проявляет неуверенность и пассивность в учебных ситуациях. Мы полагаем, что в данном случае целесообразно *содействие* как деятельность педагога, направленная на расширение диапазона возможностей школьника, на развитие его способности совершать выбор, на преодоление страха перед неизвестным или в сложном случае, когда ищет способы решения своей проблемы в обучении: «я понимаю, что у меня не получается, но не знаю, как это исправить».

Цель: обеспечить включенность школьника в управление качеством собственного образования.

Содержание: помощь школьнику в субъектном целеполагании, в усвоении обязательного учебного материала и выборе форм учебной работы, развитие рефлексии.

Результат: развитие образовательных потребностей школьника, формирование универсальных учебных действий, рефлексии.

Роли субъектов взаимодействия: педагог-эксперт – школьник-организатор.

Уровень атрибутивного проявления субъектности позволяет школьнику ставить личностно значимые цели в учении, выходящие за пределы нормативно заданной деятельности, проявлять интеллектуальную инициативу и надситуативную активность. Он обладает навыками продуктивной самостоятельности. Осознанно управляет качеством собственного образования. В данном случае школьник нуждается в *сопровождении*, под которым мы понимаем деятельность педагога, помогающую школьнику установить границы своей свободы и ответственности в обучении, когда он нуждается в заинтересованном наблюдении и поощрении его самостоятельности в решении проблем в обучении: «я знаю, что у меня не получается и как это исправить, но не уверен, что смогу».

Цель: предоставить школьнику возможность удовлетворения своих образовательных потребностей, возможность построения своей образовательной деятельности;

Содержание: оказание помощи школьнику при проектировании им образовательной деятельности по предмету, определении цели, отборе содержания учебного материала (углубление, расширение, систематизация), определении сроков его изучения, форм контроля и самоконтроля.

Результат: достижение школьником личностно и социально значимого результата учения.

Роли субъектов взаимодействия: педагог-консультант – школьник-инициатор.

Для нашего исследования интересна идея О. А. Конопкина о том, что предложенная им модель саморегуляции является концептуальной основой для анализа разных видов деятельности, в том числе и образовательной. На основе саморегуляции мы выделяем следующие этапы образовательной деятельности школьника:

- этап актуализации знаний, умений, навыков и субъектного опыта;
- этап мотивации и субъектного целеполагания;
- этап организации усвоения ФГОС;
- этап организации индивидуальной образовательной траектории;
- этап самоконтроля и самооценки;
- этап рефлексии и самокоррекции.

Этапы образовательной деятельности школьника можно представить в виде схемы (рис. 3).

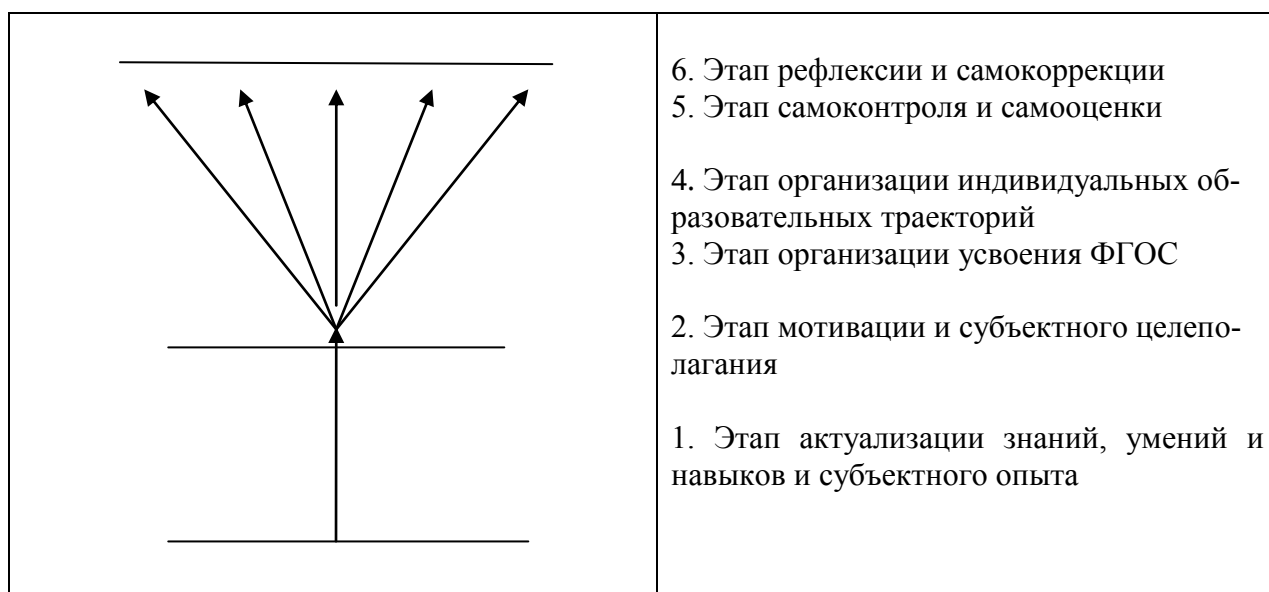


Рис. 3. Этапы образовательной деятельности школьника

На каждом этапе образовательной деятельности школьника осуществляется построение субъект-субъектного взаимодействия учителя и учащихся. Рассмотрим содержание деятельности школьника и педагога на этапах выполнения образовательной деятельности при разных типах субъект-субъектного взаимодействия.

1. Этап актуализации знаний, умений и навыков и субъектного опыта

Содержание деятельности школьника	Тип субъект-субъектного взаимодействия	Содержание деятельности педагога
Преобладание мотивов избегания неприятностей, наказания. Индивидуалистические мотивы. Отсутствие интереса к процессу и содержанию учения. Отказ от актуализации своего субъектного опыта. Объяснение своих неудач внешними причинами. Неустойчивые мотивы, интерес к внешним результатам учения	ПОДДЕРЖКА Я думаю, что тебе есть о чем рассказать в классе, но ты это сделаешь в следующий раз. Мне очень интересно, каково твое мнение. Какой ты молодец, что получил хорошую отметку! Что ты чувствуешь сейчас?	В этих условиях деятельность педагога заключается в четком определении требований к результату деятельности школьника. Демонстрация уверенности в том, что каждый из учащихся способен достичь успеха в учебной деятельности. Интерес к ученику как личности

Иногда широкий познавательный мотив как интерес к результату учения и к отметке учителя. Новые мотивы из самостоятельно поставленных целей. Учебно-познавательные мотивы как интерес к разным способам добывания знаний; осознанное соотнесение мотивов и целей своих действий. Слабо осмысливается жизненный опыт, но участвует в его актуализации	СОДЕЙСТВИЕ Мне кажется, что сегодня ты хочешь попробовать новый способ работы. Пробуй, не ошибается тот, кто ничего не делает	Ориентация ребенка на результат деятельности должна сопровождаться с анализом его эмоций и чувств, которые вызывает сам процесс деятельности. Одобрение деятельности школьника, поддержка его интеллектуальной инициативы в поиске новых способов деятельности. Школьникам можно предложить сложное задание с условием, что отметка будет выставлена только в случае его успеха
Мотивы совершенствования способов сотрудничества с другим человеком в ходе учебно-познавательной деятельности. Соподчинение мотивов, их устойчивая иерархия. Преодоление борьбы мотивов на основе устойчивой внутренней позиции. Мотивы ответственности на основе осознания причастности к результатам учебной деятельности. Глубоко осмысливают свой субъектный опыт	СОПРОВОЖДЕНИЕ Я горжусь тобой. Мне кажется, ты сделал правильный выбор	Педагог управляет развитием мотива достижения успеха, добиваясь осмысления школьником собственной деятельности на каждом ее этапе. Опора на сильные стороны деятельности школьника в процессе обучения. Поддержка высокого уровня мотивации, позитивного эмоционального настроя

1. Этап мотивации и субъектного целеполагания

Содержание деятельности школьника	Тип субъект-субъектного взаимодействия	Содержание деятельности педагога
Не принимает учебной задачи, поставленной учителем, или воспринимает ее пассивно. Отсутствие самостоятельных целей, невозвращение к нерешенным проблемам. Проявляет активность при ее выполнении, однако собственных целей учения не ставит	ПОДДЕРЖКА Мне кажется, что достижение этой цели не только обязательно, но и интересно. В рамках общей цели ты можешь выбрать ту, которая тебе больше нравится	В случае непринятия школьником учебной задачи деятельность педагога должна быть направлена на разъяснение ее социального и личностного смысла. Педагог может предложить школьнику набор возможных целей в рамках решаемой учебной задачи и предоставить право выбора
Переопределение и доопределение учебных задач, поставленных учителем, и самостоятельная постановка учебных задач. Понимание связи результата со своими возможностями, соотношение трудности задачи и своих возможностей, различение своих способностей и усилий в постановке реалистических целей с учетом субъективной вероятности успеха, умения определить расход времени и сил на достижение цели	СОДЕЙСТВИЕ Я бы рекомендовала вам рассмотреть разные варианты постановки целей, чтобы каждый выбрал самый удобный для него	Педагог должен быть готов к тому, что учащиеся могут поставить цели, которые не укладываются в его план. При наличии школьников с такой характеристикой субъектности педагог должен иметь варианты проведения занятия, уметь гибко реагировать на пожелания учеников и находить способы организации их индивидуальной деятельности

Активное апробирование целей. Постановка самостоятельной цели (без помощи взрослого) и по своей инициативе. Постановка гибких целей, меняющихся в зависимости от ситуации. Достижение и реализация всех видов целей и доведение деятельности до ее завершения. Постановка социально значимых целей. Цель как принятие решения с личной ответственностью. Предвидение социальных результатов и последствий достижения своих целей. Настойчивость и упорство в ходе преодоления помех и затруднений при достижении целей. Постановка нестандартных задач (творческих) целей, перспективных и отсроченных	СОПРОВОЖДЕНИЕ Обращаю ваше внимание, что поставленные вами цели должны быть не только интересными, но и обязательно соответствовать требованиям учебной программы	Деятельность педагога в работе с учащимися заключается в мягком ненавязчивом контроле за их действиями. Как правило, сопровождение педагога проявляется в совете, рекомендациях, иногда информировании учащихся о ситуации, в которой осуществляется целеполагание. Важно следить за тем, чтобы постановка и достижение целей учащимися осуществлялись как личностно значимая деятельность, без давления со стороны взрослых. Педагог призвал проявлять уважение к выбору школьника, даже если он с ним не вполне согласен
---	---	---

3. Этап организации усвоения ФГОС

Содержание деятельности школьника	Тип субъект-субъектного взаимодействия	Содержание деятельности педагога
Узнавание и воспроизведение готовых знаний. Отрицательные эмоции страха, обиды, неудовлетворенности собой и учителем. Выполнение ряда учебных действий по инструкции, образцу, предложенному учителем. Затруднения или ошибки в выборе заданий. Эмоции устойчивой неуверенности в себе из-за длительного неуспеха («выученная беспомощность»)	ПОДДЕРЖКА Я приготовила для тебя задание, которое ты обязательно выполнишь. Оно тебе по силам. Сегодня я предлагаю тебе самому выбрать удобный способ выполнения задания	Педагог должен понимать, что школьник не в состоянии сделать выбор в силу своей внутренней неуверенности, а потому следует использовать прием «здесь и сейчас», предлагая ученику задание, адекватное уровню его обучаемости. Выполнение учеником действий по образцу уже создает условия для создания педагогом ситуаций выбора выполнения заданий письменно или устно, в графической, вербальной или образной форме и так далее
Осознание структуры учебной деятельности в целом и самостоятельный переход от одного этапа работы к другому. Различение способа деятельности и ее результата, осознанный поиск разных способов решения	СОДЕЙСТВИЕ Я заметила, что ты выбираешь задания, которые даются легко. А не хочешь попробовать свои силы в более трудном деле?	В условиях, когда школьник испытал радость от достигнутого успеха, осознает свои образовательные потребности, необходимо опираться не только на его сильные стороны в познании, но и развивать слабые
Гибкость и мобильность способов учебной деятельности. Выполнение нескольких учебных действий, объединенных в крупные блоки на осознанном уровне (умения) и «автоматически» (навыки)	СОПРОВОЖДЕНИЕ Я знаю, что ты умеешь делать правильный выбор. Однако прошу тебя обосновать свои действия	Для учащихся, умеющих делать осознанный выбор, тем не менее необходимо присутствие педагога как консультанта при осуществлении им собственной индивидуальной траектории

4. Этап организации индивидуальных образовательных траекторий

Содержание деятельности школьника	Тип субъект-субъектного взаимодействия	Содержание деятельности педагога
Выполнение отдельных операций как звеньев действий. Выполнение основных учебных действий (анализ, синтез, сравнение и т. д.). Отсутствуют навыки самоконтроля	ПОДДЕРЖКА Является ли это задание трудным для тебя? Подумай, сколько тебе необходимо времени для его выполнения?	Деятельность педагога должна быть направлена на обучение школьников элементарным навыкам самоконтроля.
Осуществляет самоконтроль на отдельных этапах деятельности или по результату. Может осуществлять пошаговый самоконтроль (по ходу работы)	СОДЕЙСТВИЕ Какие этапы в твоей предстоящей работе мы можем выделить? Сколько времени необходимо на выполнение каждого из них? Нуждаешься ли ты в моей помощи при выборе способа самоконтроля?	Педагог стремится обучить школьника самоконтролю на всех этапах процесса обучения. Деятельность педагога в этом случае направлена на отработку этого навыка на каждом этапе
Прогностические самоконтроль и самооценка (до начала работы). Высокий уровень самоконтроля. Выход в самообразование	СОПРОВОЖДЕНИЕ Надеюсь, что ты правильно выбрал способ самоконтроля.	Педагог выступает в роли помощника в выборе наиболее эффективного способа самоконтроля

5. Этап самоконтроля и самооценки

Содержание деятельности школьника	Тип субъект-субъектного взаимодействия	Содержание деятельности педагога
Не может дать оценку своей деятельности или иногда может периодически осуществлять самооценку. Самооценка часто неадекватна	ПОДДЕРЖКА Доволен ли ты результатами своей работы? Какие чувства ты сейчас испытываешь? В прошлый раз ты очень хорошо справился с работой. Давай проанализируем выполнение этого задания вместе	Задача педагога заключается в организации рефлексивной деятельности школьника на эмоциональном уровне. На этом этапе важно поддерживать позитивные эмоции школьника по поводу его деятельности. Эффективным средством формирования адекватной самооценки является четкое формулирование критериев оценки

Чаще всего адекватная самооценка. Может периодически осуществлять самооценку	СОДЕЙСТВИЕ Давай поразмышляем о причинах твоей сегодняшней удачи (или неудачи)	Деятельность педагога заключается в обеспечении перехода от эмоционально-чувственной рефлексии к рациональной
Прогностические самоконтроль и самооценка (до начала работы). Высокая самооценка. Выход в самообразование	СОПРОВОЖДЕНИЕ Предлагаю высказаться всем желающим относительно предстоящей работы и возможных затруднений	Педагогом организуется рефлексивная деятельность школьников

6. Этап рефлексии и самокоррекции

Содержание деятельности школьника	Тип субъект-субъектного взаимодействия	Содержание деятельности педагога
Школьник не видит смысла и не умеет анализировать результаты деятельности и сам процесс. Обида на учителя. Сравнивает свою работу с работами товарищей	ПОДДЕРЖКА Я верю в то, что каждый может добиться успеха, если умеет извлекать уроки из сделанного	Несмотря на сложность ситуации, педагог призван сохранять спокойствие и вместе с учеником проанализировать ее. Акцент на персональной ответственности
Стремится понять, в чем причина его неудачи при выполнении деятельности. Обращается за помощью к педагогу, родителям, товарищам. Иногда стремится самостоятельно понять, в чем причина его успехов или неудач в деятельности, что необходимо изменить	СОДЕЙСТВИЕ Я готова помочь тебе сделать анализ твоей работы. Подумай, как ты будешь действовать в подобной ситуации в следующий раз?	Педагогу важно не указывать, а научить школьника самого видеть свои проблемы в учении. Проблема заключается в том, что ребенок не может самостоятельно найти новые эффективные способы деятельности
Овладение культурой умственного труда, сложными умениями и навыками. Использование результатов учения в социальной практике	СОПРОВОЖДЕНИЕ Мне нравится то, что ты делаешь. А ты не хочешь попробовать действовать в следующий раз по-другому?	Задача педагога заключается в одобрении социально значимой деятельности школьника, раскрытии дополнительных возможностей для совершенствования его деятельности

Мы полагаем, что деятельность педагога в образовательном процессе должна быть адекватна уровню субъектности школьника. В табл. 10 раскрывается содержание субъект-субъектного взаимодействия учителя и школьника, где цифры показывают уровень субъектности школьника.

Таблица 10

**Карта наблюдения за деятельностью учителя и ученика
в образовательном процессе**

Деятельность учителя			Деятельность учащихся		
1	2	3	1	2	3
Организует начало урока	Настраивает учащихся начало урока	Проверяет готовность учащихся к уроку	Готовятся к уроку по требованию учителя	Настраиваются на урок с помощью учителя	Самостоятельно готовятся к уроку
Ставит цели урока	Привлекает учащихся к постановке целей урока	Создает условия для субъектного целеполагания	Принимают цели урока	Участвуют в целеполагании	Осуществляют субъектное целеполагание
Мотивирует деятельность учащихся	Мотивирует каждый этап деятельности учащихся	Создает условия для самомотивации	Проявляют ситуационный, неустойчивый интерес	Проявляют устойчивый интерес к содержанию и способам деятельности	Осознают каждый этап своей деятельности
Повторяет с учащимися необходимые к уроку ЗУН	Актуализирует имеющиеся ЗУН	Актуализирует субъектный опыт учащихся	Припоминают необходимые к уроку ЗУН	Припоминают жизненные ситуации	Осознают ограниченность своего субъектного опыта
Объясняет новый учебный материал	Организует изучение нового учебного материала в совместной деятельности	Учитывает особенности восприятия учебного материала учащимися	Внимательно слушают объяснения учителя	Активно участвуют в усвоении нового материала	Учитывают особенности своего восприятия

Предлагает всем учащимся выполнить упражнения и задания	Предлагает учащимся задания в соответствии с их уровнем обучаемости	Предлагает учащимся задания на выбор с учетом их индивидуальных особенностей	Выполняют упражнения и задания, данные учителем	Выполняют задания в соответствии с уровнем обучаемости	Умеет на основе анализа собственной готовности выбирать задания и выполнять их
Контролирует ход выполнения заданий, дает пояснения и уточнения	При затруднениях оказывает учащимся помощь	Помогает школьникам выявить причины затруднений и способы их устранения	Отвлекаются при выполнении заданий, нуждаются во внешнем контроле	Умеют контролировать ход своих действий. При затруднениях и сомнениях нуждаются в реакции учителя	Умеют контролировать ход своих действий. При затруднениях нуждаются в совете учителя
Оценивает результаты деятельности школьников на уроке	Обосновывает выставляемые учащимся отметки	Результативность деятельности учащихся осуществляется посредством взаимной самооценки, совместно выработанных критериев и показателей	Школьники принимают отметки учителя	Школьники выражают свое согласие или несогласие с выставляемыми отметками	Учащиеся участвуют в взаимной, самооценке, выработке критериев и показателей
Подводит итог урока	Привлекает учащихся к обсуждению итогов урока	Организует рефлексию собственной деятельности каждым учеником	Внимательно слушают учителя	Высказывают свое мнение об уроке и его итогах	Осуществляют рефлексию собственной деятельности на уроке

Задаёт учащимся домашнее задание	Обосновывает задаваемое домашнее задание, даёт инструкцию по его выполнению	Предлагает учащимся домашнее задание на выбор с учётом их деятельности на уроке. При необходимости даёт пояснения	Записывают домашнее задание в дневник	Записывают домашнее задание в дневник, задают вопросы по его выполнению	Осуществляют осознанный выбор домашнего задания
----------------------------------	---	---	---------------------------------------	---	---

3. Организационно-технологический компонент

Определяя цели, содержание, методы и организационные формы обучения, учитель руководствуется прежде всего собственными представлениями о предстоящей деятельности, не заботясь о том, насколько это востребовано конкретным школьником. Именно он выбирает педагогическую технологию, которая выступает как система условий, форм, методов, средств и критериев решения поставленной педагогической задачи. А. М. Новиков справедливо отмечал, что если «по проблемам педагогических технологий на сегодня мы имеем тысячи публикаций, то, к сожалению, проблема учебных технологий вообще никак не исследовалась» [81, с. 130].

Мы исходим из того, что эффективным средством становления субъектности школьника являются учебные технологии – способ осуществления школьником образовательной деятельности, исходя из его образовательных потребностей и познавательных возможностей. Учебную технологию мы рассматриваем **как систему действий ученика по достижению им лично и социально значимых целей в учении**. Поскольку педагогические и учебные технологии становления субъектности школьника в образовательной деятельности имеют бинарный характер, то мы и объединили их соответствующим образом (табл. 11).

**Учебные и педагогические технологии становления
субъектности школьника в образовательной деятельности**

Учебная технология	Педагогическая технология
«Я хочу учиться»	Технология поддержки
– Осознание своих затруднений в учении и необходимости их устранения; – осознание и принятие требований к результату своей деятельности, ее рефлексия; – овладение приемами самооценки и самоконтроля, умением делать выбор; – овладение умением ставить цели в учении	– Проводит психолого-педагогическую диагностику причин низкой мотивации учения и индивидуальных затруднений в учении; – обучение самооценке и самоконтролю; – создание ситуаций выбора для появления субъектного познавательного опыта посредством выполнения индивидуальных заданий на интеллектуальное и творческое развитие; – обучение целеполаганию
«Я могу учиться»	Технология содействия
– Осознание социально значимых и постановка личностно значимых целей учения на определенный учебный период; – совместное с учителем определение способов достижения целей; – реализация образовательной деятельности; – самоконтроль и самооценка ее результатов	– Информирование о требованиях ФГОС, выявление индивидуальных образовательных потребностей ученика; – совместное с учеником определение способов достижения целей; – организация образовательной деятельности по достижению целей; – контроль за достижением социально значимых целей и рефлексия достижения личностно значимых целей в определенный учебный период
«Я умею учиться»	Технология сопровождения
– Самодиагностика своих образовательных особенностей; – постановка личностно значимых целей (за пределами ФГОС) и определение критериев их достижения; – отбор содержания (расширение и/или углубление) учебного материала, выбор средств и сроков достижения поставленных целей; – определение форм самоконтроля и самооценка результатов	– Анализ результатов самодиагностики образовательных особенностей школьника; – определение соответствия личностно значимых целей учения образовательным особенностям школьника и критериев их достижения; – коррекция процесса отбора содержания учебного материала, средств и сроков достижения поставленных целей; – определение форм контроля и оценки результатов деятельности

В основу разработки учебных технологий нами положен уровень становления субъектности школьника, который определяет тип взаимодействия педагога и учащегося, цель, содержание и результат. Наш подход напрямую соотносится с классификацией технологий по характеру взаимодействия педагога и ребенка: технология воздействия, технология взаимодействия, технология сопровождения, разработанной ярославскими учеными [149, с. 23]. Учебные технологии мы рассмотрим в параграфе 3.3.

4. Оценочно-результативный компонент

Этот компонент модели включает в себя критерии и показатели становления субъектности школьника в образовательной деятельности. Отправным пунктом при разработке критериев и показателей, а также диагностируемых признаков субъектности является идея о том, что в образовательной деятельности происходит преобразование школьником не только объекта предметной области, что проявляется в повышении качества его образования, но и в самого субъекта: пополняются его знания о себе и внешних требованиях, формируются умения управлять собственной деятельностью, совершенствуется и обогащается система ценностных отношений.

Исходя из структуры субъектности школьника (когнитивный, ценностно-смысловой и деятельностный), мы выделили следующие критерии:

- готовность к саморазвитию учебных способностей;
- готовность к самовоспитанию;
- готовность к самообучению, то есть проектированию и реализации образовательной деятельности.

Готовность определяется нами как совокупность знаний, умений и ценностного отношения субъекта к определенному виду деятельности. Рассмотрим их подробнее.

1. Под учебными способностями понимаются такие свойства, «которые оказываются условием успешного выполнения школьником учебной деятельности» [20, с. 164]. Мы полагаем, что **готовность к саморазвитию учебных способностей** означает прежде всего самопознание школьником своих познавательных особенностей, его самоотношение, владение методами саморазвития. Обоснуем нашу позицию.

1.1. *Самопознание своих учебных возможностей* – это длительный процесс, обусловленный как возрастными новообразованиями психики, так и социальными факторами, а также присущей школьнику потребностью в познании себя. Именно поэтому состав и содержание знаний школьника о самом себе изменяются. В нашем случае предметом самопознания являются познавательные особенности школьника, а результатом самопознания становятся представления о себе, образ Я. В младшем школьном возрасте важнейшее значение имеют знания об особенностях познавательных процессов, таких как внимание, память, мышление, воображение, восприятие и речь. Именно эти знания являются точкой для запуска процессов самости. Познание своих учебных возможностей способствует построению своего ученического «Я». Для подростков актуальными становятся знания своих интересов в школе и за ее пределами, понимание особенностей общения с людьми разного возраста (взрослые, сверстники, малыши), понимание особенностей своего поведения в конфликте; знания-представления о своих умениях, способностях и путях их развития; о самооценке завышенной, заниженной, адекватной. Для старшеклассников особое значение приобретает проблема понимания себя как личности, как будущего семьянина, как будущего профессионала. Именно с жизненными планами он соотносит свои учебные возможности.

1.2. *Самоотношение*. На основе представлений о себе у ребенка формируется самоотношение, которое чаще всего выражается в самооценке себя: «какой Я?» Самооценка в психологии – это представление человека о важности своей личной деятельности в обществе и оценки себя и собственных качеств и чувств, достоинств и недостатков, выражение их открыто или закрыто. На основе существующей самооценки он каждодневно делает выбор: как себя вести, какой выбор сделать. Самооценка является либо источником развития, либо его тормозом. Адекватная самооценка поддерживает достоинство школьника и дает ему нравственное удовлетворение. Адекватное или неадекватное отношение к себе ведет либо к гармоничности духа, обеспечивающей разумную уверенность в себе, либо к постоянному внутреннему и/или межличностному конфликту.

1.3. Владение методами саморазвития

2. Готовность к самовоспитанию включает в себя ценностное отношение к учению, учебное самоопределение, владение методами самовоспитания. Приобретая в процессе деятельности определенный опыт и качества (на основе внутренних потребностей), школьник как субъект начинает на этой базе свободно и самостоятельно выбирать цели и средства деятельности, управлять своей деятельностью, одновременно совершенствуя и развивая свои способности к ее осуществлению, изменяя и воспитывая (формируя) себя.

2.1. *Ценностное отношение к учению.* Личностный смысл учения – ненаблюдаемое педагогическое явление, отображается в ценностном отношении школьника. Ценностное отношение определяется как избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, выраженное в его поведении, деятельности, в данном случае к учению, и проявляется в его действиях, поступках, словах [81, с. 46].

2.2. *Учебное самоопределение* представляет собой самоопределение относительно функциональных и конкретно-ситуационных требований к организованному самоизменению и саморазвитию человека, к выраженности этих требований со стороны учителя (О. С. Анисимов). Учебное самоопределение проявляется в занятии школьником субъектной, объектной или нейтральной позиции к учению.

2.3. Владение методами самовоспитания

3. Готовность к самообучению означает способность к самоуправлению, рефлексивность, владение методами самообучения. В основе готовности к самообучению прежде всего лежит потребность школьника к овладению знаниями, умениями и навыками, актуальными для него в данный момент. Самообучение означает глубокое осмысление своих образовательных потребностей и желание их удовлетворить, но это обстоятельство вовсе не означает исключительную самостоятельность школьника в постановке и достижении целей собственного учения.

3.1. *Способность к самоуправлению.* Самоуправление нужно отличать от саморегуляции. Самоуправление – это целенаправленное изменение, в рамках которого школьник управляет своими формами активности: общением, поведением, деятельностью и переживаниями. Самоуправление – это процесс творческий, поскольку связан с созданием нового, встречей с необычной ситуацией или

противоречием, необходимостью постановки новых целей, поиском новых решений и средств достижения целей. В то же время саморегуляция – это изменения, совершаемые в рамках имеющихся правил, норм, стереотипов. Функция саморегуляции состоит в том, чтобы закрепить то, что приобретено в процессе самоуправления. Таким образом, самоуправление и саморегуляция – не два разных процесса, а две стороны активности личности, диалектическое единство изменчивого и устойчивого в непрерывном развитии субъективного мира человека. Мы понимаем самоуправление школьником своим учением как выполнение им совокупности управленческих функций: информационно-аналитической, мотивационно-целевой, планово-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-оценочной, рефлексивно-коррекционной.

3.2. *Рефлексивность.* В нашем случае рефлексивность понимается как способность школьника изучать, анализировать и осмысливать свою деятельность в учении, соотносить ее с внешними требованиями. О высоком уровне развития рефлексивности свидетельствует тот факт, что школьник находит причины своих успехов и неудач в учении в собственной деятельности, а не во внешних условиях и обстоятельствах.

3.3. *Владение методами самообучения.* Итак, модель педагогического обеспечения становления субъектности школьника в образовательной деятельности основывается на целях и ценностях, принимаемых субъектами образования, при соблюдении таких принципов: самооценности субъектного опыта школьника; гармонизации позиции школьника как объекта социально-педагогических замыслов учителя и субъекта собственного учения; свободы выбора школьника в учении и ответственности за него; личностной значимости учения; права школьника на ошибку; содержания субъект-субъектного взаимодействия в ходе согласования и использования учебных и педагогических технологий обучения. Результатом реализации педагогического обеспечения становления субъектности школьника является уровень его субъектности (уровень потенциальной субъектности, уровень модусного проявления субъектности и уровень атрибутивного проявления субъектности), который определяется на основе следующих критериев: готовность к саморазвитию учебных способностей; готовность к самовоспитанию; готовность к самообучению.

Итак, реализация модели педагогического обеспечения становления субъектности школьника в образовательной деятельности предполагает изменения как в деятельности педагога, так и школьника.

2.2. Изменения в деятельности педагога: создание организационно-педагогических условий

Как известно, условия – это совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, психическое, нравственное развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности. На каждом из этапов образовательной деятельности школьника педагогом создаются организационно-педагогические условия для становления его субъектности в образовательной деятельности. Промежуточные результаты исследования организационно-педагогических условий отражены в наших публикациях [114, 122]. Содержание деятельности учителя на каждом этапе образовательной деятельности школьника отражено в табл. 12.

Таблица 12

Организационно-педагогические условия становления субъектности школьника в образовательной деятельности

Этап образовательной деятельности	Деятельность учителя	Характеристика условий
Этап актуализации знаний, умений, навыков и субъектного опыта	Создает условия для анализа учеником образовательной ситуации и своих возможностей ей соответствовать	Информирование учащихся о требованиях учебной программы и ФГОС к результату их деятельности, выявление согласования или рассогласования субъектного опыта школьника с содержанием учебного материала.
Этап мотивации и субъектного целеполагания	Создает условия для постановки цели деятельности посредством актуализации знаний, умений и навыков учащихся, а также их субъектного опыта	Выявление пробелов в знаниях, умениях и навыках учащихся, использование приемов субъектного целеполагания

Этап организации усвоения ФГОС	Создает условия для выявления индивидуальной образовательной траектории посредством создания ситуаций выбора (за пределами государственного образовательного стандарта)	Раскрытие школьникам возможностей выбора содержания учебного материала, его углубления или расширения, уровня и способов его освоения
Этап организации индивидуальной образовательной траектории	Создает условия для определения критериев результата деятельности на основе требований учебной программы и самоконтроля их достижения	Предоставление школьнику возможности доопределения требований к результату собственной деятельности, выявление соответствия или несоответствия образовательного продукта выработанным критериям.
Этап самоконтроля и самооценки: определение реального уровня усвоения знаний, умений и навыков	Создает условия для самооценки посредством информирования о реально достигнутых результатах	Предоставление школьнику возможности отслеживать процесс собственной деятельности, выражать отношение к его результату, совершенствование рефлексивной деятельности учащегося, обучение его навыкам самоконтроля и самооценки.
Этап рефлексии и самокоррекции	Создает условия для коррекции школьником результатов своей деятельности	Предоставление школьнику возможности осмысления как собственных ошибок и затруднений, так и учебных достижений, осознание процесса собственной деятельности, обсуждение наиболее эффективных способов достижения результата в предстоящей деятельности

Рассмотрим их подробнее.

1-й этап – этап актуализации знаний, умений, навыков и субъектного опыта школьника.

На этом этапе педагогом создаются условия для анализа школьником образовательной ситуации и своих возможностей ей соответствовать (информирование учащихся о требованиях учебной программы и ФГОС к результату их деятельности, выявление согласования или рассогласования его ЗУН и субъектного опыта с учебным материалом). Как известно, «для ребенка самодостаточными будут только те знания, которые он прочувствовал, познал, испытал на практике и хочет сохранить в запасниках своей долговременной памяти, то есть то, что составляет его жизненный опыт: память мыслей, память чувств, память действий. Таким образом, опора на жизненный опыт личности – главный путь превращения образовательных знаний в ценность. Именно поэтому актуализироваться должны не только знания, умения и навыки школьник, но и его субъектный опыт. Под актуализацией субъектного опыта учащихся чаще всего понимается совокупность действий педагога, направленных на стимулирование желания ребенка использовать в той или иной учебной ситуации раннее приобретенные знания, умения и навыки [134, с. 17]. Мы полагаем, что знание учащихся о требованиях учебной программы и ФГОС к результату их деятельности в данной ситуации позволит выявить согласование или рассогласование субъектного опыта школьника с содержанием учебного материала.

С нашей точки зрения, субъектный опыт ребенка при его актуализации не может быть предметом оценок учителя. Педагог должен воздерживаться от каких-либо оценочных суждений по поводу высказываний школьника типа «это хорошо», «ты в этой ситуации поступил неверно», «разве можно так делать» и тому подобное. Субъектный опыт выступает как предмет анализа и осмысления его учащимися. Содержание учебного материала, предлагаемое ученикам, должно развивать и обогащать этот субъектный опыт. В таком случае обучение будет отвечать на животрепещущие вопросы сегодняшней жизни учащихся, помогать решать не столько учебные, сколько жизненные проблемы.

2-й этап – этап мотивации и субъектного целеполагания.

Мотивация, по мнению В. П. Беспалько, «это не пассивный механизм, ожидающий запуска извне, а активный личностный мотор, постоянно движущий человека в то поле деятельности, где его способности могут проявиться с наибольшей полнотой, и тормо-

зующий его движение в других направлениях» [17, с. 13–20]. Это означает, что мотивация внешняя – активность, созданная внешними событиями или стимулами, – должна уступить место мотивации внутренней – активности, вызванной личными мотивами школьника. Раскрывая взаимосвязь потребностей ребенка и мотивов его деятельности, необходимо отметить, что педагог должен учитывать, что главный мотив учения школьника – мотив достижения. Н. В. Немова справедливо считает, что в современной школе «поднять мотивацию путем развития познавательного интереса удастся лишь отдельным наиболее талантливым учителям» [77, с. 11], а потому все возрастающую роль будет играть мотив достижений, который можно определить «как желание соответствовать высшим критериям и преуспевать в условиях конкуренции» [Там же, с. 19].

Мотивы учения напрямую связаны с его целями. Внешние и внутренние цели различаются между собой способом связи целей с потребностями, побуждающими субъекта к достижению целей. Связь между целями и потребностями (мотивами) в первом случае образуется по направлению от целей к мотивам – «цель выбирает мотив», во втором – по направлению от потребностей и мотивов к целям, и в этом случае мотивы трансформируются в цели.

В постановке целей обучения мы исходим:

- из необходимости диагностичной (инструментальной, операциональной, проверяемой) постановки целей обучения;
- включенности в целеполагание самого школьника;
- согласования потребностей личности ребенка и компонентов содержания образования;
- наложения мотивов учения на пространство учебных задач.

Целеполагание мы напрямую связываем с повышением качества образования школьников.

Традиционно дидактические цели процесса обучения (обучающая, развивающая и воспитательная) определяются педагогом и предъявляются школьникам как учебная задача. Мы исходим из того, что дидактические цели должны быть сформулированы педагогом настолько конкретно, чтобы их достижение можно было проверить. Согласно подходу М. В. Кларина [50], в дидактических целях должны быть отражены предполагаемые результаты деятельности школьника.

Так, обучающая цель должна быть объективирована настолько, чтобы было понятно, какие именно компоненты знания (факты, понятия, причинно-следственные связи, теории, знания о способах деятельности и оценочные знания) и на каком уровне должны быть усвоены школьниками на уроке. Для этого целесообразнее использовать глаголы: способствовать, содействовать, обеспечить усвоение, привести к пониманию, создать условия, показать перспективы и т. д.

Под развитием педагоги чаще всего понимают изменения в когнитивной (познавательной) сфере школьника, то есть какие приращения в знаниях, умениях и навыках он приобрел. Реже отслеживаются изменения в восприятии, памяти, наблюдательности, мышлении ученика, которые происходят в процессе обучения. Это показатели психического развития, и они крайне важны, так как свидетельствуют о складывании системы развивающего обучения в школе, но недостаточны с точки зрения гуманистической психологии и педагогики. Психическое и личностное развитие являются сходными, но нетождественными процессами (В. А. Петровский). Личностное развитие означает, что растущий человек на основе анализа собственных интересов и потребностей постепенно учится управлять своим поведением, ставить и решать сложные задачи, находить пути их решения, то есть становится субъектом учебной деятельности, а потом собственной жизни. Следовательно, развивающие цели обучения не могут быть сформулированы в психологических терминах, так как развитие личности выступает и как цель личностно ориентированного образования, и как средство для самопознания, самоопределения и самореализации школьника в конкретных жизненных ситуациях. С нашей точки зрения, необходимо определять, какие именно умения и навыки должны быть сформированы у учащихся в процессе обучения.

Воспитательные цели должны быть направлены не столько на формирование качеств ребенка, сколько на создание условий для формирования у школьников системы отношений – к самому себе, окружающим его одноклассникам, педагогу, изучаемому учебному материалу, явлениям природного и социального мира.

В традиционном обучении учитель сообщает учащимся цель деятельности и организует деятельность учащихся по ее реализации, в развивающем – учитель обеспечивает целеполагание школь-

ников, причем цели урока ему известны. Мы считаем, что лично-стно ориентированный подход призван дать возможность каждому ученику поставить собственную цель в учении. Эти цели неизвестны и не могут быть известны учителю, а потому он должен быть готов к определенной импровизации на уроке. Ему необходимо предусмотреть разные варианты протекания урока, предоставить время ученикам для реализации индивидуальных целей. Такое целеполагание мы называем субъектным или личностным.

Приведем примеры приемов субъектного (личностного) целеполагания школьников на уроке, разработанных педагогами-исследователями в ходе опытно-экспериментальной работы:

- 1) формулирование лично-стно значимого вопроса;
- 2) выдвижение учениками собственной гипотезы, предположения;
- 3) сообщение школьникам требований государственного образовательного стандарта и предоставление права выбора цели за его пределами;
- 4) перевод дидактических целей урока на язык ученика;
- 5) предоставление ученику права выбора цели при использовании уровневой дифференциации.

Так создаются условия для постановки цели деятельности на основе актуализации знаний, умений и навыков учащихся, а также их субъектного опыта (использование приемов субъектного целеполагания).

3-й – этап организации усвоения ФГОС.

Традиционно содержание учебного материала представляет собой совокупность научных знаний – фактов, понятий, теорий, концепций и так далее. Все компоненты знания несут в себе объективное значение. По утверждению В. П. Зинченко, «понятие значения фиксирует то обстоятельство, что сознание человека развивается не в условиях робинзонады, а внутри культурного целого, в котором исторически кристаллизован опыт деятельности, общения и мировосприятия, который индивиду необходимо не только усвоить, но и построить на его основе собственный опыт. Значение рассматривается как форма сознания, то есть осознания человеком своего бытия» [45, с. 70]. В то же время, по мысли ученого, понятие смысла относится в равной мере и к сфере сознания, и к сфере бытия. Оно указывает на то, что индивидуальное сознание несводимо к безличному

знанию в силу принадлежности живому субъекту и реальной включенности в систему его деятельности через отношение. Автор считает, что заслуживают внимания процессы взаимной трансформации значений и смыслов, так как на их стыке рождаются новые образы. Оба эти процесса теснейшим образом связаны с деятельностью субъекта. По мнению ученого, «означить» смысл – значит задержать осуществление программы действия, мысленно проиграть ее, продумать. Осмыслить значение, наоборот, значит запустить программу действия или отказаться от нее, начать искать новый смысл и в соответствии с ним строить программу нового действия.

Если движение осуществляется от общества к человеку (интериоризация), то смысл является производным от значения. Значение есть знаковое указание на некую объективную реальность, заданный обществом способ описания фрагмента объективного мира, а смысл – субъективное истолкование, присвоенное человеком (осмысленное) значение, «значение для меня».

Если движение осуществляется от индивида к обществу (экстериоризация), то значение оказывается частным видом смысла. Смысл – это субъективно установленная связь между элементами опыта человека, сделанная на основе объективной зависимости между ними, а значение – это понятно для других выраженный смысл, «смысл для других».

Каждый человек не просто выбирает ценности. Он придает им различную значимость, то есть выстраивает в определенной иерархической системе. Проблема формирования личности учащегося в значительной степени связана с воспитанием у него положительного ценностного отношения к учебной деятельности, а через нее и к ценностям культуры. Каждый предмет потенциально несет в себе целую группу ценностей, жизненно необходимых для формирования личности учащегося.

Однако прежде необходимо выявить ценностные ориентации школьника, которые, как правило, незрелые, неоформленные, подчас мало осознаваемые. Приобщая школьника к ценностям, содержащимся в учебном материале и деятельности, мы помогаем ребенку сделать их достоянием собственного «Я» и таким образом реализовать себя как творчески состоявшуюся личность. Ценностям нельзя научить, их вначале переживают, а потом осознают. Механизм рождения ценности отражен в табл. 13.

Взаимодействие значения, смысла и ценностей

Значение	Ценность	Смысл
Раскрывает объективный элемент в изучаемом предмете	Предмет, явление, событие, поступок – внешнее. Идеал, образ, мысль – внутреннее	Характеризует отношение человека как субъекта к объекту

4-й этап – этап организации индивидуальной образовательной траектории школьника.

На данном этапе педагог создает условия для *выстраивания индивидуальной образовательной траектории посредством создания ситуаций выбора за пределами государственного образовательного стандарта* (раскрытие школьникам возможностей выбора содержания учебного материала, его углубления или расширения, уровня и способов его освоения). По мнению А. В. Хуторского, «учитель, желающий видеть и развивать в каждом ученике уникальную личность, становится перед сложной педагогической задачей одновременного обучения всех по-разному. В связи с этим возникает проблема организации образования учеников по их собственным (разным) траекториям. Наиболее успешно решать эту проблему может тот педагог, который знает и владеет набором разных смыслов, форм и технологий образования, то есть опирается на концепцию, допускающую внутри себя многообразие образовательных траекторий учеников. От такого учителя требуется непрерывное переопределение своих действий и позиций, так как он подчас не знает о своих дальнейших действиях, для него становится привычной ситуация образовательной неопределенности» [146, с. 49].

Мы считаем, что индивидуальная образовательная траектория – это деятельность ученика в процессе обучения по его выбору и желанию в соответствии с его образовательными возможностями. Эта траектория может осуществляться в рамках учебного занятия, учебной темы, целостного курса. «Применительно к личностно ориентированному обучению ситуация выбора – это спроектированный учителем элемент урока, когда ученики поставлены перед необходимостью отдать свое предпочтение одному из вариантов учебных задач и способов решения для их проявления своей активности, самостоятельности и индивидуального стиля позна-

ния» [Там же, с. 196]. Предметом выбора школьника на уроке могут выступать цели обучения; содержание учебного материала (за пределами государственного образовательного стандарта); уровень задания, его вид или характер; форма его выполнения – письменно или устно; форма работы – индивидуальная и коллективная; темп изучения учебного материала и выполнения задания.

5-й этап – этап контроля и оценки.

На этом этапе педагог *создает условия для определения результата деятельности на основе требований учебной программы и самооценки посредством информирования о реально достигнутых результатах* (предоставление школьнику возможности доопределения требований к результату собственной деятельности, выявление соответствия или несоответствия образовательного продукта выработанным критериям).

В современной педагогической литературе нет четкого разделения понятий «оценка», «отметка», «контроль», «проверка», «учет». Однако общим родовым понятием выступает «контроль», означающий «выявление, измерение и оценивание знаний обучаемых» [98, с. 401]. В педагогической практике часто не разделяются понятия «отметка» и «оценка». В то же время дифференциация этих понятий имеет большое значение.

П. И. Пидкасистый утверждает, что «под оценкой знаний, умений и навыков дидактика понимает процесс сравнения достигнутого учащимися уровня владения ими с эталонными представлениями, описанными в учебной программе» [86, с. 336]. В то же время отметка есть результат этого процесса, «его условно-формальное, знаковое выражение» [62, с. 64].

Таким образом, контроль выступает как процедура получения информации о деятельности и ее результатах, обеспечивающая обратную связь, а оценка является процессом соотнесения реальных результатов с планируемыми целями.

Мы исходим из того, что результатом обучения выступает отметка, полученная школьником. Чтобы она приобрела объективный характер, необходимо сравнивать результат работы с эталоном – образцом полного и правильного ответа. Эта работа может быть осуществлена либо учителем (оценка), либо другими учениками (взаимооценка), либо самим школьником (самооценка). М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев считают, что «необходимо планировать уров-

ни результатов до начала процесса, сделать их открытыми для учеников, тем самым предоставляя им право выбора, и обеспечить реализацию каждым учеником его права» [15, с. 59].

6-й этап – этап рефлексии и коррекции.

На этом этапе педагог *создает условия для осознания учеником результатов своей деятельности и ее коррекции* (предоставление школьнику возможности осмысления как собственных ошибок и затруднений, так и учебных достижений, осознание процесса собственной деятельности, обсуждение наиболее эффективных способов достижения результата в предстоящей деятельности).

Не менее важен субъективный результат урока – удовлетворенность школьника результатами своей деятельности. Выявление субъективного результата урока происходит с помощью приемов рефлексии: что понравилось ученику на уроке, а что нет? Насколько он удовлетворен его результатами? Все ли из намеченного удалось? Что помогло, а что помешало достичь успеха? «Рефлексия педагогическая – способность учителя дать себе и своим поступкам объективную оценку, понять, как его воспринимают дети, другие люди, прежде всего те, с кем учитель взаимодействует в процессе педагогического общения. В центре рефлексии педагогической – осознание того, что школьник воспринимает и понимает в воспитателе и в отношениях с ним, как он может настроиться на действия воспитателя» [51, с. 130]. Однако не только учитель, но и школьник как субъект процесса учения не просто может, а призван иметь собственное восприятие и отношение к тому, что он делает на уроке. Рефлексия школьника – это осознание им собственной учебной деятельности и ее результатов.

В педагогической практике рефлексия становится обязательным атрибутом современного урока, как правило, завершающим его. С нашей точки зрения, рефлексия необходима в том случае, когда ребенок хотя бы на каких-то этапах урока выступал в качестве субъекта деятельности. Если же он был объектом процесса обучения, то отсутствует и предмет рефлексии.

Можно выделить различные уровни рефлексии – эмоционально-чувственный и рациональный. На эмоционально-чувственном уровне школьник в состоянии выразить только свои ощущения «понравилось – не понравилось», «доволен собой – не доволен собой» и так далее. Даже градация ощущений не может быть целью

рефлексии. Необходимо стремиться к переводу ребенка на рациональный уровень рефлексии, предполагающий анализ собственной деятельности и ее результатов. Важно, чтобы ученик научился находить причины своих успехов или неудач в учении. Как показывает практика, о развитых рефлексивных способностях учащегося говорит тот факт, что причины эти он видит не во внешних обстоятельствах, а в собственной деятельности. Более того, видит пути ее совершенствования. В. В. Давыдов утверждает, что «для содержательной рефлексии характерны поиск и рассмотрение человеком существенных оснований собственных действий. Содержательный анализ направлен на поиск и отчленение в некотором целостном предмете основного и генетически-исходного отношения от приходящих его особенностей» [33, с. 328]. Обучение школьников рефлексии собственной деятельности сравнительно новая для нашей образовательной практики дидактическая проблема. Наши наблюдения показывают, что целесообразнее обучать учащихся, постепенно увеличивая объем рефлекслируемой деятельности.

Можно сделать вывод о том, что процесс становления субъектности школьника будет происходить эффективнее при создании педагогом организационно-педагогических условий на каждом этапе образовательной деятельности.

2.3. Изменения в деятельности школьника: освоение методов образовательной деятельности

Реализуется образовательная деятельность посредством осуществления школьником методов. Как известно, метод – это способ достижения цели. Справедливо утверждение о том, что «в психолого-педагогической литературе об этих методах (*образовательной деятельности школьника*) говорится крайне редко и скупо. А во многих учебниках педагогики и педагогической психологии методы учения – учебной деятельности обучающегося, методы воспитательной деятельности обучающегося вообще не упоминаются» [81, с. 125].

Вместе с тем проведенный нами анализ позволил выделить три группы методов образовательной деятельности школьника, адекватные ее компонентам: методы самообучения, методы само-

воспитания и методы саморазвития. Мы рассмотрим их подробнее ниже. Всякий метод является системой осознанных последовательных действий человека, приводящих к достижению результата, соответствующего намеченной цели. Следовательно, любой метод предполагает осознанную цель, без чего вообще невозможна целенаправленная деятельность субъекта. Осознав свою цель, человек осуществляет деятельность, то есть систему действий, определенными средствами, имеющимися в его распоряжении. Эти средства могут быть интеллектуальными, практическими и овеществленными (предметными). Так, для выполнения каких-либо трудовых действий человек использует инструменты, то есть предметные средства, и вместе с тем следит за последовательностью действий, за появлением неполадок, думает над их устранением, то есть применяет интеллектуальные средства. Способы же действия его с инструментами являются практическими средствами.

Но всякий метод обращен на какой-либо объект, и поэтому для успеха применяемого метода школьнику надо что-то знать об объекте, о его свойствах, о ходе изменения его под влиянием действий над ним. Наконец, правильно примененный метод непременно приводит к намеченному результату. Если цель не достигнута, то метод был, следовательно, не адекватен цели, то есть неправильно намечен или неправильно применен.

Значит, можно заключить, что любой метод в действии предполагает поставленную цель, соответствующую ей деятельность (систему действий), необходимые средства, процесс изменения объекта, достигнутую цель (результат применения метода): цель – умения – средства – результат.

Исходя из структуры образовательной деятельности школьника, мы выделили три группы методов: методы самообучения, саморазвития и методы самовоспитания. Мы установили, какие методы образовательной деятельности реализуются на каждом ее этапе (табл. 14).

Методы образовательной деятельности школьника

Этап	Методы самообучения	Методы саморазвития	Методы самовоспитания
Этап актуализации знаний, умений, навыков и субъектного опыта	Метод актуализации субъектного опыта	Метод анализа внутренней готовности	Метод анализа своей готовности
Этап мотивации и субъектного целеполагания	Метод самомотивации образовательной деятельности. Метод субъектного целеполагания	Метод анализа затруднений	Метод анализа внешних требований. Метод самовнушения. Метод самоубеждения
Этап организации усвоения ФГОС	Метод прогнозирования образовательной деятельности	Метод выбора. Метод примера	Метод самообязательства
Этап организации индивидуальной образовательной траектории	Метод планирования образовательной деятельности. Метод организации образовательной деятельности	Метод упражнения	Метод самоприказа
Этап контроля и оценки: определение реального уровня усвоения знаний, умений и навыков	Метод самоконтроля. Метод самооценки	Метод самонаблюдения	Метод самокритики
Этап рефлексии и коррекции	Метод самокоррекции	Рефлексия	Метод самонаказания. Метод самопоощрения

Рассмотрим каждую группу методов образовательной деятельности школьника подробнее.

2.3.1. Методы самообучения

Как известно, метод обучения предполагает прежде всего цель учителя и его деятельность имеющимися у него средствами. В результате возникает цель ученика и его деятельность имеющимися у него средствами. Под влиянием этой деятельности возникает и осуществляется процесс усвоения учеником изучаемого содержания, достигается намеченная цель, или результат, обучения. Этот результат служит критерием соответствия метода цели. Таким образом, любой метод обучения представляет собой систему целенаправленных действий учителя, организующих познавательную и практическую деятельность учащегося, обеспечивающую усвоение им содержания образования и тем самым достижение целей обучения. Иначе говоря, метод обучения предполагает неперенное взаимодействие учителя и ученика, в ходе которого учитель организует деятельность ученика над объектом изучения, а в результате этой деятельности реализуется процесс учения, усвоение учеником содержания образования. Метод самообучения – это способ достижения школьником личностно значимой цели учения.

А. К. Осницкий утверждал, что у школьника как субъекта, с одной стороны, должна быть система отчетливых представлений о своих возможностях при решении разного рода подзадач саморегуляции, а с другой – наработанная система умений и навыков, связанных с этими представлениями. Только тогда ученик сможет сам ставить цели, приводить их в соответствие с требованиями обстоятельств и удерживать в поле своего сознания и в сфере саморегуляции до момента их достижения.

– *Метод актуализации субъектного опыта*

Основное назначение этого метода – формирование субъективной модели учебной ситуации; проанализировать внешние требования к предстоящей деятельности и ее результату, а также внутреннюю готовность ее выполнить. Осознавая смысл действия, ученик должен ответить на вопросы: что я уже знаю и умею? Какие знания, умения и навыки необходимы мне для достижения результата? Чем я располагаю для его достижения? Чего мне недостает для успешного решения? Где можно найти недостающие ресурсы?

– *Метод самомотивации образовательной деятельности*

В основу этого метода положен самоанализ как способность целенаправленного изучения учеником внешних требований к себе

и определение своей готовности им соответствовать. Самоанализ означает вычленение противоречий или ориентировку в ситуации: какую пользу я хочу извлечь? Зачем мне это нужно? Какую пользу мне принесет эта деятельность?

– *Метод субъектного целеполагания* означает формирование у школьника должного или желаемого для себя результата деятельности. Целеполагание и целеудержание предполагает умение не только формулировать собственную цель, но и удерживать ее до реализации, чтобы ее место не заняли другие, тоже представляющие интерес. Осмысление школьником метода происходит в процессе ответа на вопросы: какую реально цель я сейчас могу поставить? Какова моя цель в данных условиях? Почему я ставлю именно эту цель? Является ли она для меня важной? Посильна ли она для меня?

– *Метод прогнозирования образовательной деятельности*

В основе этого метода лежит прогноз как один из множества допустимых результатов в данной ситуации. Как известно, содержанием процесса прогнозирования является предсказание возможной степени достижения какой-либо цели в конкретной ситуации при определенном способе действия. Прогнозирование предваряет наличие ожидаемого результата, а планирование – выбор средств достижения, последовательности их применения, а также субъективный выбор критериев оценки результата. Метод прогнозирования означает способность заглянуть в будущее, предсказать ход событий, определить результат. Что для меня сейчас важнее – положительный результат любой ценой, желание испытать себя, отметка или отношение окружающих? Какие варианты я могу использовать для достижения моей цели?

– *Метод планирования образовательной деятельности*

Планирование предполагает выстраивание последовательности шагов, действий, ведущих к достижению цели. Овладение этим методом проявляется в способности ответить на вопросы: каковы будут мои действия по достижению цели? Какие конкретные шаги мне нужно предпринять для ее достижения? С чего начать, как продолжить, чем закончить?

– *Метод организации образовательной деятельности*

Как известно, «самоорганизация – это самостоятельная работа над собой в целях совершенствования эмоциональных и морально-волевых черт характера, направленная на развитие и разреше-

ние общественных и личностно значимых задач» [7, с. 50]. Авторы статьи отмечают, то самоорганизация – это способность, имеющая интеллектуально-волевую направленность и развиваемая в деятельности. Как мне лучше организовать свою деятельность?

– *Метод самоконтроля образовательной деятельности* позволяет школьнику отслеживать ход выполнения задания. «Самоконтроль – это определение учеником этапов работы и их последовательности, а самооценка – это определение степени трудности-легкости этих этапов для самого себя» [70, с. 36–37]. Как идут мои дела? Укладываюсь ли я во время?

– *Метод самооценки* позволяет школьнику сравнить достигнутый результат с эталоном, образцом полного и правильного ответа. «Самооценка – это рефлексивное отношение человека к себе, когда его Я выступает в виде субъекта и объекта самоанализа (не обязательно в рационально-мыслительной, но и в чувственной форме)» [38, с. 57]. В какой мере результат моей деятельности соответствует требованиям?

– *Метод самокоррекции*

Самокоррекция – это изменение реальных действий, поведения, общения, переживаний, а также системы управления. Смысл метода – выявить причины несоответствия результата поставленной цели: правильно ли я поставил цель? Правильно ли я спрогнозировал результат? Правильно ли выбрал путь? Что мне нужно изменить в моей деятельности? Что я могу сделать лучше? Что мне помешало достичь результата? Что помогло?

2.3.2. Методы саморазвития

Как известно, «в современных стандартах образования происходит смещение акцентов от руководства развитием учащихся к помощи их саморазвитию» [155, с. 22]. Именно поэтому важно обеспечить владение школьником методами саморазвития.

«Личность является субъектом развития, если ее активность направлена на свое изменение, рост, становление, а точнее – качественное направленное изменение. В ходе саморазвития личность как субъект развития осуществляет активность, направленную на преобразование личности как объекта в границах (пространстве) ее внутреннего мира и жизненного пути. Управляемость развития самой личностью предстает как основной критерий саморазвития» [156, с. 3]. К методам саморазвития мы относим следующие:

– *Метод анализа внутренней готовности*

В процессе освоения метода этого метода школьник задается вопросом: чему мне необходимо научиться? Где, когда и у кого я могу этому научиться? Какие мои качества помогут мне решить эту задачу? Какие мои качества могут помешать выполнить задачу?

– *Метод анализа затруднений*

Какие затруднения могут у меня возникнуть при выполнении задания? Как я могу преодолеть это затруднение? Что мне мешает? В чем мне нужна помощь? Смогу ли я обойтись без нее и решить проблему самостоятельно?

– *Метод выбора*

Как мне следует поступить в этой ситуации? На чем основан мой выбор? Что я буду делать, если сделаю неверный выбор?

– *Метод примера*

«Формирующаяся личность ребенка, подростка и т. д. постоянно ищет опору в реально действующих, живых, конкретных образцах, которые олицетворяют усваиваемые идеи и идеалы. Этому поиску активно содействует явление подражательности, которая служит психологической основой примера как метода. Подражание не есть слепое копирование: оно формирует действия нового типа, как совпадающие в общих чертах с идеалом, так и оригинальные действия, сходные по идее с примером. Путем подражания у молодого человека формируются социально-нравственные цели личностного поведения, общественно сложившиеся способы деятельности и т. п.» [78, с. 370]. На кого мне следует равняться в решении моей проблемы?

– *Метод самонаблюдения*

Данный метод предполагает поиск школьником ответов на вопросы: в каких случаях мне удавалось решить проблему? Что я чувствовал, что предпринимал для достижения успеха?

– *Метод упражнения*

Как известно, «упражнение строится на многократном повторении определенных действий с целью формирования и совершенствования умений и навыков» [Там же, с. 369–370]. Мы полагаем, что в любом случае школьнику важно определить: какие упражнения мне надо выполнить, чтобы сформировать необходимое качество или умение?

– *Рефлексия*

Этот метод уже широко используется в образовательной практике и предполагает направленность усилий школьника на решение следующих задач: удовлетворен ли я результатом моей деятельности? Как я изменился, выполняя эту работу? Что мне нужно изменить в своих действиях, чтобы добиться большего успеха?

2.3.3. Методы самовоспитания

В основе самовоспитания лежит принцип опережающего отражения в сознании школьника тех действий и поступков, которые он собирается совершить, определение тех черт и качеств, которые он предполагает выработать у себя. Если подобная «мысленная программа» формируется, она побуждает к практическим действиям по ее реализации, создает стимулы для проявления волевых усилий. Вот почему, когда у человека появляется потребность в преодолении тех или иных недочетов в своем характере или поведении, важно поставить четкую цель и обосновать необходимость ее достижения, иногда даже полезно определить сроки. Раскроем содержание методов самовоспитания.

– *Метод анализа своей готовности*

Данный метод предполагает ответы на вопросы: с какими задачами я справлюсь самостоятельно? В чем мне нужна помощь?

– *Метод анализа внешних требований*

Этот метод может быть реализован при условии наличия у школьника информации о требованиях к результату его деятельности, исходя из ФГОС и учебных программ, причем эта информация должна быть известна ему до начала его работы. Только в этом случае он может ответить на вопросы: какого именно результата я должен достичь? Как я узнаю, что результат моей работы соответствует требованиям?

– *Метод самоубеждения*

Сущность его состоит в том, что ученик, выявив свои недостатки, например неумение держать свое слово, убеждает себя в необходимости изжить этот недостаток.

– *Метод самовнушения*

Сущность заключается в том, что человек сам стремится воздействовать на собственную психику и чувства, сам, как правило, вслух внушает себе, как он будет вести себя или каких действий не будет делать.

– *Метод самообязательства*

Этот метод по своей сущности близок к методу самоубеждения. Суть его состоит в том, что учащийся, задавшись целью преодолеть у себя тот или иной недостаток или выработать какое-то положительное качество, например аккуратное выполнение домашних заданий по математике и языкам, берет на себя обязательство не проявлять поспешности, хорошо обдумывать порядок выполнения заданных учителем упражнений, чтобы не допускать ошибок и поправок.

– *Метод самоприказа*

Он применяется в тех случаях, когда учащийся определил те или иные правила поведения, например вставать утром ровно в семь часов, но не проявляет достаточной силы воли в соблюдении данного правила.

– *Метод самокритики*

Сущность его в том, что ученик, который выявил у себя тот или иной недостаток и поставил перед собой цель изжить его, подвергает себя самокритике с тем, чтобы мобилизовать свои волевые усилия к его быстрейшему преодолению.

– *Метод самонаказания*

Как следует из его названия, он применяется тогда, когда в процессе самовоспитания человек делает те или другие отступления от намеченных им самим правил поведения. Обнаружив такие отступления, нужно обязательно использовать определенные санкции по отношению к самому себе и применить то или иное наказание.

– *Метод самопоощрения*

Этот метод может быть реализован школьником в различных формах: самопоощрения, похвалы, радости. В любом случае он основан на энергии успеха, удовлетворенности от сделанной работы, личностной значимости результата.

Первоначально методы образовательной деятельности должны быть включены в содержание образования как объект усвоения, а затем, усвоенные, приобретают роль средства или инструмента, содействующего усвоению других объектов, но в самих актах усвоения не участвующего.

Таким образом, рассмотрев методы образовательной деятельности школьника, мы должны отметить незавершенность их совокупности: по мере осмысления и развития образовательной

деятельности она может быть расширена. Однако мы полагаем, что методы образовательной деятельности школьника являются инструментом достижения им новых результатов образования: предметных, метапредметных, личностных.

2.4. Реализация модели педагогического обеспечения становления субъектности школьника в образовательной деятельности

Цель опытно-экспериментальной работы состояла в проверке эффективности педагогического обеспечения становления субъектности школьников в образовательной деятельности. В соответствии с целью ставились и решались следующие задачи:

1. Выстраивание логической цепочки действий по реализации концептуальных идей и модельных представлений о педагогическом обеспечении.
2. Проверка эффективности смысловых доминант содержания педагогического обеспечения на разных возрастных этапах.
3. Проверка исследовательского инструментария и его эффективности.

Основные этапы опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности педагогического обеспечения определялись в соответствии с этапами исследовательской деятельности. Некоторые результаты исследования были представлены международному педагогическому сообществу [160].

На первом этапе (2000–2002 гг.) – **проблемно-постановочном** – был осуществлен анализ теоретических основ исследования, в результате которого выявлено, что ключевой идеей личностно ориентированного обучения является признание ученика субъектом учения. Однако было установлено, что размытость и неопределенность характеристик личностно ориентированного обучения дают право любому педагогу причислять себя к числу его сторонников, одновременно добиваясь результатов обучения и воспитания авторитарными способами, подавляя проявление школьниками субъектных качеств. Новая парадигма образования воспринимается педагогическим сообществом как декларация, как желательное, но нереальное состояние, а основная задача заключается в достижении формальных

результатов образования – знаний, умений и навыков. Стало понятно, что, хотя большинством педагогов-практиков школьник признается субъектом учения, образовательная практика нуждается в теоретически обоснованных и апробированных подходах, эффективных научно-методических рекомендациях, позволяющих обеспечивать процесс становления субъектности школьника и добиваться высоких результатов образования. В диссертационном исследовании нашло свое отражение то обстоятельство, что разработка теоретических и практических основ управления качеством образования на разных уровнях (региональном, муниципальном, школьном, педагогическом, ученическом) являлась одной из стратегических задач регионального образования. В этот период были разработаны основы моделирования урока в контексте становления субъектности школьника, определено новое содержание его этапов: диагностичная постановка целей учителем и организация субъектного целеполагания школьников, изучение и обогащение их субъектного опыта, организация усвоения обязательного минимума на уроке, создание ситуаций выбора, рефлексия. Более того, были внесены инновации в типологию уроков: теоретически обоснованы, разработаны и апробированы урок организации усвоения учебного материала, урок организации индивидуальных образовательных траекторий, урок развития творческих способностей, урок контроля сформированности системы качеств знаний. Было убедительно доказано, что моделирование системы уроков инновационного типа обеспечивает субъектную активность школьника и позволяет достичь необходимого качества образования. Выявлены организационно-педагогические условия становления субъектности школьников. Определена совокупность умений школьника как субъекта управления качеством образования. Разработана циклограмма деятельности учителя по управлению качеством образования школьников.

Второй этап (2003–2008 гг.) – *теоретико-аналитический*.

Цель опытно-экспериментальной работы на данном этапе заключалась в выявлении особенностей педагогического обеспечения становления субъектности школьников в образовательных учреждениях разного типа и вида, для чего было организовано экспериментальное обучение в гимназиях и муниципальных школах с углубленным изучением отдельных предметов, сельских малокомплектных школах.

Организация экспериментального обучения осуществлялась в условиях перехода образовательных организаций на Базисный учебный план, реализации Концепции профильного обучения на старшей ступени, подготовки к освоению Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения. Так, в гимназии № 2 г. Кирово-Чепецка Кировской области была разработана и реализована модель внутришкольной организации предпрофильной подготовки и профильного обучения учащихся, направленная на развитие их субъектности. Основная идея заключалась в разработке системы курсов по выбору для учащихся 5–11-х классов, которые (в отличие от элективных курсов и факультативов) можно было менять в течение учебного года неоднократно. Отбор содержания учебного материала осуществлялся на основе соблюдения следующих принципов: принцип профильной дифференциации содержания учебного материала; принцип поэтапного формирования субъектности школьников означает, что в предпрофильную подготовку включены все учащиеся гимназии; принцип единства воспитательных и учебных целей; принцип развития субъектности учителя. В ходе реализации модели каждый учащийся гимназии № 2 г. Кирово-Чепецка получил возможность разработки собственного индивидуального образовательного маршрута, включающего в себя обязательные учебные предметы, курсы по выбору, предметные кружки и факультативы, а также различные формы дополнительного образования. В ходе экспериментального обучения педагогами апробировались методики и технологии личностно ориентированного обучения. Эта модель получила широкое распространение в образовательных организациях региона.

При организации опытно-экспериментальной работы по педагогическому обеспечению становления субъектности учащихся инновационных образовательных учреждений (в гимназиях, общеобразовательных школах, системе дополнительного образования) мы руководствовались Рабочей концепцией одаренности [107], идеями федеральной и региональной программ «Одаренные дети», результатами психолого-педагогических исследований проблем развития детской одаренности [112, 134]. Опытно-экспериментальная работа в гимназии г. Сосновки Вятско-Полянского района (2002–2003), гимназии № 2 г. Кирово-Чепецка (2002–2006), гимназии г. Слободского (2007–2010) выявила бесперспективность

предъявления педагогами высоких требований к одаренным детям без учета уровня их субъектности. Реализация концепции становления субъектности школьников в образовательной деятельности в инновационных образовательных учреждениях была сопряжена с рядом затруднений. Большую трудность составило достижение ценностно-смыслового единства субъектов образования: педагогов, учащихся и их родителей. Ощутимым было рассогласование позиций родителей, имеющих высокие социальные ожидания относительно академической успешности своих детей, и педагогов, предъявляющих повышенные требования к знаниям, умениям и навыкам способных учащихся. Разрешение данного противоречия было найдено в процессе освоения ими технологий личностно ориентированного обучения, создания комплекса организационно-педагогических условий становления субъектности гимназистов, позволивших согласовать социально и личностные цели обучения и способы их достижения в каждом конкретном случае.

Так, экспериментальное обучение в гимназии г. Слободского Кировской области позволило создать систему педагогического обеспечения становления субъектности гимназиста, основные компоненты которой отражены в табл. 15.

Таблица 15

Система педагогического обеспечения становления субъектности школьника в образовательной деятельности в гимназии г. Слободского Кировской области

Управление <i>Цель:</i> создание нормативно-правовых, кадровых, научно-методических, информационных, финансовых условий для разработки системы педагогической поддержки становления субъектности школьников				
Иерархия целей	Ступени обучения	Учебная деятельность	Внеучебная деятельность	Ожидаемый результат
Создание условий для самопознания младшими школьниками своих образовательных потребностей и познавательных способностей	Начальная школа	Формирование у младших школьников учебной деятельности, теоретического (конвергентного и дивергентного) мышления	Управление личностным, социальным, коммуникативным развитием младшего школьника (в соответствии с ФГОС)	Осознание каждым ребенком своих образовательных потребностей (я хочу) и познавательных способностей (я могу)

Создание условий для самореализации подростками своего личностного потенциала в процессе обучения	Основная школа	Дифференциация обучения исходя из интеллектуальных и личностных предпочтений школьника как субъекта учения	Создание условий для становления ценностных отношений подростка посредством создания ситуаций нравственного выбора	Освоение каждым подростком совокупности умений учиться (я умею), системной ценностных отношений (я ценю)
Создание условий для личностного, профессионального и жизненного самоопределения юношей и девушек	Старшая школа	Индивидуализация обучения исходя из профессионального самоопределения школьника	Педагогическая поддержка старшеклассника в решении им личностных проблем	Готовность каждого старшеклассника к реализации личностно и социально значимых целей в жизни (я должен)
Ожидаемый результат: эффективная динамичная совокупность мер, обеспечивающих полноценное развитие субъектности каждого гимназиста и профессионально-личностное развитие каждого педагога гимназии				

В этот период мы пришли к выводу, что разработанные нами подходы к педагогическому обеспечению становления субъектности школьников могут быть перенесены в общеобразовательную школу и использоваться в работе с учащимися с высокой мотивацией учения, поскольку яркая индивидуальность, стремление к достижению личностно значимого результата порождают у школьников проблемы личностного роста, создают коммуникативные трудности и откровенно конфликтные ситуации. Именно поэтому нами были систематизированы и апробированы формы работы с одаренными детьми, направленные на становление их субъектности [115] (табл. 16).

**Формы педагогического обеспечения становления субъектности
одаренных школьников в общеобразовательной школе**

Формы работы	Учебная деятельность	Дополнительное образование
Индивидуальные	Индивидуальные задания. Индивидуальная образовательная программа ученика. Индивидуально ориентированный учебный план ученика. Индивидуальный образовательный маршрут ученика	Олимпиады. Наставничество (менторство). Рефераты
Индивидуальное и коллективное учебное творчество (эвристические олимпиады, проекты); индивидуальное и коллективное учебное исследование (научное общество учащихся)		
Коллективные	Технологии КСО и ГСО. Класс-лаборатория. Коллективное творчество	Мини-курсы по выбору учащихся. Межпредметные и предметные, элективные и факультативные курсы. Обучающие, развивающие, коррекционные тренинги

Особое значение имеет проектирование и реализация индивидуальной образовательной программы ученика по предмету. Мы изучали этот подход в МКОУ СОШ № 1 г. Котельнича Кировской области и установили, что основное назначение ее заключается в том, чтобы предоставить школьнику возможность удовлетворения его образовательных потребностей, возможности построения своей образовательной деятельности. Как выяснилось, индивидуальная образовательная программа может охватывать разные учебные периоды – урок, учебную тему, учебный курс – и осуществляться в разные временные периоды – неделя, учебная четверть, учебный год. Индивидуальная образовательная программа школьника стала основой разработки учебной технологии «Я умею учиться».

В процессе работы по развитию субъектности одаренных школьников мы пришли к выводу о необходимости разработки ценностно-смыслового компонента субъектности.

На этом этапе исследования опытно-экспериментальная работа в массовой общеобразовательной школе (МОУ СОШ с УИОП № 2 п. Суна (2000–2001), МОУ с УИОП СОШ № 1 г. Котельнича (2000–2008), МОУ с УИОП СОШ № 2 г. Яранска (2002–2005), МОУ с УИОП СОШ № 9, 46, 48, 49 г. Кирова (2000–2007), МОУ СОШ с УИОП п. Кумены Куменского района, МОУ СОШ п. Нижнеивкино Куменского района (2006–2008) выявила сложности в реализации организационно-педагогических условий становления субъектности школьника: у учащихся с низкой мотивацией учения продолжала развиваться «приобретенная беспомощность» – безнадёжность и покорность обстоятельствам. Значимых приращений в развитии субъектности не наблюдалось. Мы установили, что в большинстве случаев педагоги объясняют низкую мотивацию учения школьников ленью или слабыми интеллектуальными способностями. Такое понимание ведет к увеличению объема индивидуальной работы с учеником по ликвидации пробелов в знаниях и умениях учащихся и ужесточению контроля за их учением. Первые успехи школьника обнадеживают учителя, контроль ослабевает, а ученик, не умеющий организовать свою учебную деятельность, вновь накапливает пробелы.

Наш подход к становлению субъектности школьника с низкой мотивацией состоит в следующем. Известно, что одинаково выраженные трудности школьников в учении имеют разную психологическую природу в зависимости от того, в какую структуру личности они включены, назначение педагогической диагностики заключается в том, чтобы выявить особенности мотивационно-потребностной сферы школьника и способность к обучению – обучаемость. Мы установили, что для повышения мотивации учения школьнику необходим учебный материал, не требующий серьезных умственных усилий, в то же время для развития интеллекта, напротив, требуется учебный материал, усвоение которого вызывает затруднения. Разрешение этого противоречия кроется в разработке и реализации системы индивидуальных заданий для ученика как на интеллектуальное развитие, так и креативных заданий – на повышение мотивации учения, рассчитанных на учебный год. Наш подход заключается в том, чтобы обеспечить выполнение учеником всех компонентов учебной деятельности (цель, учебные действия, оценка и контроль), но в обратном порядке:

1-й этап – обучение школьника самооценке, то есть умению соотносить результат выполнения каждого индивидуального задания с эталоном – образцом полного и правильного ответа;

2-й этап – обучение школьника самоконтролю, то есть умению определять степень трудности задания, свою готовность ее преодолеть, время, нужное для выполнения задания, и необходимость помощи учителя;

3-й этап – обучение школьника выбору уровня, объема, типа и формы выполнения задания;

4-й этап – обучение школьника субъектному целеполаганию, то есть постановке собственной цели в учении.

В результате реализации этого подхода происходит осознание школьником своих познавательных возможностей и образовательных потребностей, улучшение отношения к учению и педагогам. Результаты опытно-экспериментальной работы с учащимися с низкой мотивацией позволили нам разработать учебную технологию «Я хочу учиться», методику перевода ученика с одного уровня обучаемости на другой.

При организации опытно-экспериментальной работы в условиях сельской малокомплектной школы (МОУ СОШ с. Колково Орловского района (2002–2003), МОУ ООШ с. Уть Унинского района (2003–2005), МОУ ООШ с. Октябрь Подосиновского района (2005–2007), МОУ СОШ с. Филиппово Кирово-Чепецкого района (2005–2010) учитывалась специфика социокультурной и образовательной ситуации на селе, влияющая на становление субъектности школьника. В связи с демографической ситуацией сокращается количество учащихся, а вслед за ним и общее число школ или изменяется их статус: средняя школа становится основной, а основная – начальной. В силу сложной социально-экономической ситуации уменьшается финансирование образовательных учреждений на селе, беднеет их материально-техническая база. Образовательные возможности школ снижаются в связи со свертыванием культурной инфраструктуры на селе – закрытием клубов и библиотек. Нарушение транспортного сообщения, обнищание сельского населения еще больше изолирует село от культурных и образовательных центров. Многие сельские школьники остро ощущают свою оторванность от цивилизации, невозможность с помощью образования достойно выстроить свою жизнь. Нельзя не согласиться

с профессором М. И. Зайкиным, утверждающим, что «постепенно феномен маленького сельского класса становится большой педагогической проблемой» [41, с. 81]. Опытнo-экспериментальная работа в сельской малокомплектной школе, направленная на реализацию педагогического обеспечения, имеет особенности:

1. Педагоги сельской школы много общаются с учащимися и их родителями как в школе, так и за ее пределами, что создает у них иллюзию полного знания особенностей детей. Многие из педагогов-экспериментаторов первоначально не видели смысла в проведении психолого-педагогической диагностики.

2. Оторванность сельского учителя от информационных и методических центров, многопредметное преподавание, «профессиональное» одиночество, низкий уровень формируют определенный барьер по отношению к опытнo-экспериментальной работе. Для обеспечения устойчивой мотивации педагогов к исследовательской деятельности большое внимание уделялось повышению методологической культуры педагогов-экспериментаторов.

3. Объективная трудность заключалась также в том, что в сельской школе чаще всего нет возможности выделить экспериментальные и контрольные классы. Именно поэтому в опытнo-экспериментальной работе использовались методики и технологии, позволяющие выявить динамику (или ее отсутствие) изучаемого процесса.

В то же время, как показали наши исследования, сельская малокомплектная школа имеет уникальные возможности для развития ученика как субъекта учения при интеграции усилий всех педагогов школы, направленных на формирование всех компонентов субъектности. Опытнo-экспериментальная работа в сельской малокомплектной школе актуализировала необходимость изучения индивидуальных особенностей становления субъектности школьника в образовательной деятельности.

Идеи становления субъектности школьника в образовательной деятельности были положены в основу развивающего надпредметного курса для младших школьников «Способный ребенок» (в соавторстве с Е. В. Араслановой). В связи с переходом образовательных учреждений на базисный учебный план он был рекомендован департаментом образования Кировской области (письмо департамента образования от 07.06.07 № 03-06) и КИПК и ПРО

в качестве регионального компонента Базисного учебного плана. Разработанный авторами учебно-методический комплект включает в себя программу, два учебно-методических пособия, четыре сборника методических рекомендаций для учителя и четыре рабочие тетради для учащихся. Курс содержит более 400 заданий и упражнений, направленных на развитие познавательных и коммуникативных способностей младших школьников, 96 моделей учебных занятий для учащихся 1–4-х классов, в контексте которых обеспечивается становление субъектности учащегося начальной школы. Развивающий курс «Способный ребенок» используется в качестве регионального компонента в 120 школах региона. По данной программе работают 184 учителя начальных классов, обучаются 2740 учащихся начальной школы.

Третий этап (2009–2012 гг.) – *экспериментально-корректирующий*.

Мы убедились в том, что школьное обучение является пространством, предоставляющим ребенку «оптимальную и одновременно уникальную возможность развертывания и развития деятельности и отношений, обеспечивающих становление его субъектности» (З. А. Александрова) в силу следующих обстоятельств:

1. «Школьник – это первый социальный статус ребенка» (В. И. Слободчиков), а школьное обучение охватывает значительный по времени период его жизни, в рамках которого к нему не только предъявляются требования, но и создаются условия для реализации его личностного потенциала, формирования системы его жизненных установок, социокультурной идентификации.

Проблема заключается в необходимости подчинения процесса обучения целям государственной политики в сфере образования, с одной стороны, и образовательным потребностям школьника, с другой стороны.

2. Школьный возраст характеризуется активным протеканием внутренних процессов самоопределения и саморазвития, проявления и осознания растущим человеком субъектных качеств, а школьное обучение неизбежно ставит учащегося перед необходимостью определения собственного отношения к учебной деятельности.

Проблема заключается в осознании субъектами образовательного процесса, что успешность обучения каждого школьника

обеспечивается развитием его субъектных качеств, смыслов и ценностных ориентиров гражданина информационного общества.

3. Значительную роль в развитии субъектных качеств школьника играют взрослые, прежде всего педагоги.

Проблема заключается в сохранении педагогом гуманистической миссии своей профессии в контексте субъект-субъектного взаимодействия в условиях информационного общества, когда образование рассматривается как сфера образовательных услуг.

Несмотря на «многомерное пространство идей личностно ориентированного образования» (В. В. Сериков), во всех работах развитие личности школьника рассматривается как абсолютная ценность, прослеживается гуманное отношение к ребенку, однако личностная направленность процесса обучения лишь создает предпосылки для развития субъектных качеств школьника. Мы пришли к пониманию того, что на определенном этапе своего развития школьника как субъекта учения он в состоянии сам проектировать свое учение. Такая деятельность школьника может быть названа образовательной.

Нам представилось важным выделить основные характеристики личностно ориентированного обучения, при наличии которых у школьника появляется возможность осуществления образовательной деятельности:

1) ценностно-смысловое единство субъектов образовательного процесса – педагогов, учащихся и их родителей.

Под ценностно-смысловым единством субъектов образовательного процесса понимается признание ими образования как социокультурной и личностной ценности, взаимное уважение и толерантность отношений, готовность к диалоговому общению по проблемам обучения;

2) согласование социально (достижение школьником качества образования, адекватного его личностному потенциалу) и личностно (удовлетворение познавательных потребностей) значимых целей обучения и способов их достижения.

Согласование социально и личностно значимых целей обучения и способов их достижения означает осознание требований государства (в форме ФГОС) к условиям, содержанию и результатам образования, возможностей образовательного учреждения в пре-

доставлении образовательных услуг и возможностей учащихся и их родителей в их получении;

3) тип взаимодействия педагога и школьника в процессе обучения.

Характер взаимодействия педагога и школьника в процессе обучения определяется в исследовании как процесс субъект-субъектных отношений, различающихся степенью самостоятельности школьника в решении проблем собственного учения. Грамотное педагогическое взаимодействие отличается динамичностью и последовательностью, адекватностью действий педагога уровню субъектности школьника, постепенным делегированием ему функций управления качеством своего образования.

Существенное влияние на деятельность образовательных организаций и опытно-экспериментальную работу оказал переход на стандарты нового поколения. В Концепции ФГОС определены новые задачи и требования к системе образования в целом и учителю в частности. Мы соотнесли требования к результатам образования школьников разных ступеней обучения и содержательные характеристики субъектности школьника и пришли к следующему выводу: личностные результаты образования соотносятся с ценностно-смысловым компонентом субъектности, а метапредметные – с деятельностным. Реализация когнитивного компонента субъектности в образовательной практике способствует достижению школьником всех результатов образования. В процессе анализа выявилась необходимость теоретического обоснования, разработки и экспериментальной проверки педагогических методик и технологий, обеспечивающих достижение каждым школьником как субъектом учения метапредметных результатов образования.

Анализ требований к результатам образования школьников на разных ступенях обучения привел нас к необходимости выявления возрастных особенностей становления субъектности школьников в образовательной деятельности.

Экспериментальное обучение младших школьников показало эффективность использования технологий в рамках урока как минимального учебного периода. Как показала практика, в конце 2-го – начале 3-го класса некоторые учащиеся начальной школы проявляют ярко выраженные образовательные потребности и готовность реализовать индивидуальную образовательную програм-

му (в рамках короткого времени) – учебная технология «Я умею учиться», другие же начинают испытывать серьезные затруднения в учении и нуждаются в индивидуальном образовательном маршруте – учебная технология «Я хочу учиться».

Экспериментальное обучение подростков и старшеклассников осуществлялось в условиях предпрофильной подготовки и профильного обучения, требующих от школьника проявления субъектных умений и качеств. Исследования показали в основной школе снижение эффективности применения индивидуального образовательного маршрута и повышение значимости индивидуальной образовательной программы. Учебную технологию «Я могу учиться» целесообразнее использовать в рамках блока уроков. Особую значимость в основной школе приобретает использование педагогом совокупности приемов педагогического обеспечения. В условиях профильного обучения становление субъектности наиболее продуктивно осуществляется в индивидуальной самостоятельной деятельности по предметам, имеющим для школьника личностную значимость.

В экспериментальном обучении нам удалось разработать и апробировать процедуру мониторинга становления субъектности школьника в каждом учебном периоде: гуманитарная экспертиза учебного занятия, экспертиза образовательных продуктов учащихся в ходе изучения блока уроков, циклограмма деятельности педагога по управлению качеством образования школьников при изучении учебного курса.

В связи с Приказом Министерства образования и науки РФ от 26 ноября 2010 г. № 1241 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373» произошли изменения в процессе организации внеурочной деятельности младших школьников. Стандарт предлагает организовать внеурочную деятельность «по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное)». Под внеурочной деятельностью понимается образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, и направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной програм-

мы начального общего образования. Нами разработана научно обоснованная и апробированная в образовательной практике примерная программа внеурочной деятельности младших школьников «Мой разноцветный мир», рекомендованная Кировским институтом повышения квалификации и переподготовки работников образования для использования в образовательных учреждениях региона [117]. Программа охватывает все направления внеурочной деятельности (духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное и спортивно-оздоровительное) с 1-го по 4-й класс. Название программы отражает стремление автора раскрыть младшему школьнику все многообразие явлений природы и общества, предоставить возможность освоения системы гуманистических ценностей. Окружающая ребенка действительность и его внутренний мир – это не чередование черных и белых полос, а яркая палитра человеческих отношений, пространство коммуникативного взаимодействия и толерантности членов современного поликультурного общества.

Новизна нашего подхода к разработке содержания и научно-методического обеспечения внеурочной деятельности заключается в следующем:

1. Младший школьник является объектом внеурочной деятельности, поскольку поставлен перед необходимостью ее освоения в том или ином виде. Речь идет не о том, выбирать или не выбирать направления внеурочной деятельности, а о том, как ее организовать в данном образовательном учреждении с максимальным эффектом – достижение планируемых результатов каждым учеником начальной школы.

2. Младший школьник является субъектом внеурочной деятельности, поскольку он включен в процесс отбора ее содержания и форм взаимодействия.

Разрабатываемый нами научный подход к содержанию и научно-методическому обеспечению внеурочной деятельности младших школьников отражен в следующих принципах.

– Принцип целостности и преемственности содержания внеурочной деятельности младших школьников

Целостность содержания внеурочной деятельности обеспечивается положенной в основу программы системой базовых национальных ценностей (Концепция духовно-нравственного воспита-

ния российских школьников), сгруппированных в соответствии с направлениями внеурочной деятельности младших школьников.

Преемственность содержания проявляется в том, что каждая из национальных базовых ценностей осваивается младшими школьниками целенаправленно и последовательно в разном социальном контексте: 1-й класс – семья; 2-й класс – школа; 3-й класс – малая родина; 4-й класс – Россия и человечество. Например, изучение темы «С чего начинается Родина» в первом классе нацелено на формирование у школьников первоначальных представлений о своей семье, своих предках, родословной. Для обсуждения детям предлагаются следующие вопросы: что такое Родина? Что означают наши имена, отчества, фамилии? Что такое семья? Почему люди живут семьями? Кто такие родственники, предки, потомки? Что такое генеалогическое древо и родословная семьи? Во втором классе эта тема создает условия для формирования у детей представлений об истории учебного заведения, его традициях и символике. На обсуждение выносятся вопросы: чье имя носит наша школа? Что такое кодекс чести ученика? Какими выпускниками гордится школа? В третьем классе учащиеся стремятся найти ответы на вопросы: почему так называется наш поселок? Почему наш областной центр носил разные названия – Хлынов, Вятка, Киров? Каковы памятные места нашего города? Как возникли и что означают символы Кировской области? Четвероклассники размышляют: почему Москва является столицей нашей Родины? Для чего необходимы флаг, герб и гимн государства? Что такое Конституция и для чего она нужна?

– Принцип целенаправленного отбора форм, методов и технологий внеурочной деятельности

Целенаправленность отбора форм, методов и технологий воспитания на занятиях внеурочной деятельности позволит осуществить последовательный переход от воспитательных результатов первого уровня (приобретение школьниками социальных знаний) к результатам второго (формирование ценностного отношения к социальной реальности), а затем и третьего уровней (освоение опыта самостоятельного социального действия).

– Принцип активности и осознанности действий всех субъектов внеурочной деятельности: педагога, школьника и его родителей

Реализация этого принципа обеспечивается тем, что содержание программы представлено в двух вариантах – для педагога и для учащихся и их родителей.

Для педагогов все разделы программы оформлены в привычном для него виде: каждый раздел включает несколько тем (стержневых линий). Их отличие от обычных учебных тем заключается в том, что они являются сквозными и осваиваются школьниками с 1-го по 4-й класс. Субъектность педагогов проявляется в учете специфики своего региона, особенностей воспитательного процесса конкретного образовательного учреждения, а также при планировании, отборе содержания, выборе методик и технологий внеурочной деятельности.

Субъектность школьников и их родителей обеспечивается тем, что содержание программы предъясняется им на понятном языке в виде проблемных вопросов, которые в ходе обсуждения могут быть изменены, дополнены, отчасти исключены. Такой подход позволяет показать принципиальную разницу и детям, и взрослым между учебной и внеурочной деятельностью (в учебной – вопросы задает педагог, во внеурочной – школьник) и нацеливает их на активный поиск ответов.

В 2011/2012 учебном году по данной программе работали около 200 педагогов региона, в 2012/2013 – около 300. С целью разработки методических рекомендаций в этот период в Подосиновском, Кирово-Чепецком районах и городе Слободском Кировской области была организована деятельность творческих лабораторий учителей начальных классов (около 50 чел.). Результаты деятельности каждой из лабораторий отражены в трех методических пособиях и двух видеофильмах. Разработаны рабочие программы для 1-го и 2-го классов, методические рекомендации для учащихся первых классов по всем направлениям внеурочной деятельности. С целью научно-методической поддержки учителей начальных классов, работающих по программе, было проведено восемь семинаров в городе Кирове и районах области. В их работе приняли участие более 400 педагогов.

Четвертый этап (2013–2015 гг.) – *обобщающе-внедренческий*.

С 2010 по 2015 г. на базе МОУ «Лянторская средняя общеобразовательная школа № 6» Сургутского района Ханты-Мансийского автономного округа – Югра Тюменской области (директор

С. Ю. Сорокина, к. б. н.; зам. директора О. А. Синюк, к. б. н.) нами была организована опытно-экспериментальная работа по теме «Проектирование и реализация личностно ориентированной образовательной среды школы в условиях перехода на стандарты нового поколения». Научная проблема исследования заключалась в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке эффективности педагогических технологий, обеспечивающих достижение школьниками как субъектами учения предметных, метапредметных и личностных результатов образования в соответствии с требованиями ФГОС.

На этапе разработки программы инновационной площадки были проведены диагностические исследования, которые позволили определить потенциальные «точки роста». Исходя из возможностей ученического и педагогического коллектива школы, запроса родителей на предоставление образовательных услуг, обеспечивающих детям реализацию их интеллектуального, физического и творческого потенциала, возникла необходимость в построении и реализации личностно ориентированной образовательной среды. Личностно ориентированная образовательная среда понималась как совокупность педагогических условий, обеспечивающих достижение каждым школьником предметных, метапредметных и личностных результатов образования. Нами была выдвинута гипотеза о том, что достижение предметных результатов будет обеспечиваться использованием педагогами в образовательном процессе эффективных педагогических технологий, метапредметных – посредством моделирования уроков с метакомпонентом, установления межпредметных связей, интеграции предметных областей, введения в базисный учебный план школы метапредметных учебных курсов, а личностных – в процессе реализации школьником индивидуального образовательного маршрута, индивидуальной образовательной программы, включением его в проектную и исследовательскую деятельность.

В мае 2011 г. состоялась презентация педагогическому сообществу Сургутского района программы инновационной деятельности школы. Наряду с рассмотрением теоретических подходов к педагогическому обеспечению становления субъектности школьника в личностно ориентированной образовательной среде педагогами-экспериментаторами были разработаны и представлены модели

уроков с использованием авторских методик. Так, для достижения школьниками предметных результатов использовалась методика организации усвоения образовательного стандарта; метапредметных – методика проведения урока с метакомпонентом «Метапонятие», «Универсальные учебные действия», «Ценности и смыслы»; личностных – дифференциация и индивидуализация обучения. Участники научно-методического семинара дали положительные оценки инновационной деятельности школы.

Уже через год 11 мая 2012 г. была организована общественно-педагогическая экспертиза процесса реализации программы инновационной деятельности. Содержание научно-методического семинара включало в себя теоретическую и практическую части. Теоретическая составляющая была представлена анализом первичных результатов инновационной деятельности руководителями школы. Участникам семинара также было предложено рассмотреть проблему метапредметности как характеристики личностно ориентированного образовательного процесса. В практической части семинара были представлены для экспертизы следующие аспекты личностно ориентированной образовательной среды:

1) «Учебное занятие как условие становления субъектности школьника в личностно ориентированном обучении». Педагогам-участникам научно-методического семинара были предложены четыре мастер-класса по темам «Урок математики в 3-м классе» (учитель Н. М. Пупкова), «Урок физики в 11-м классе» (учитель Л. Д. Ветошкина), «Урок английского языка в 8-м классе» (учитель Л. Р. Полтавец), «Урок литературы в 6-м классе» (учитель М. С. Казанцева).

2) «Внеурочная деятельность как условие становления субъектности школьника». На этой секции участники семинара приняли участие в трех занятиях внеурочной деятельности в 1-х классах.

3) «Педагогическое сопровождение одаренных детей при проектировании и реализации индивидуальных образовательных программ обучающихся». Педагоги школы С. А. Попова и Е. В. Глубоковская поделились опытом работы с учащимися, имеющими ярко выраженные потребности в углубленном изучении учебных предметов.

Главное назначение этого семинара заключалось в организации рефлексии деятельности школы его участниками, которые единодушно поддерживали инновации педагогов-экспериментаторов.

Особую важность для всех педагогов имела проблема выбора педагогических средств для достижения школьниками метапредметных результатов образования. Разработка докторантом метапредметного подхода сделала возможным проведение в декабре 2012 г. теоретического семинара «Метапредметное содержание образования с позиций личностно ориентированного обучения», проходившего в дистанционном режиме. Его главное назначение заключалось в создании единого понятийного поля для решения этой проблемы в муниципальной системе образования. Практическое воплощение идей метапредметности было представлено на научно-методических семинарах «Метапредметный подход в обучении» (27 апреля 2013 г.) и «Достижение метапредметных результатов в ходе организации учебно-исследовательской деятельности учащихся (в том числе в условиях школьного технопарка)» (25 апреля 2014 г.). Следует отметить, что участники семинара пришли к выводу, что реализация метапредметного подхода в обучении связана с определенными рисками, основными из которых являются следующие: дополнительная методическая нагрузка на учителя, опасность снижения значимости предметных результатов школьников.

Особую значимость для внедрения результатов нашего исследования имела деятельность МБОУ Лянторской СОШ № 6 как ресурсного центра муниципальной системы образования, так как открылись широкие возможности для диссеминации созданного инновационного опыта в педагогическое сообщество Сургутского района. Важным является то обстоятельство, что на базе школы в октябре 2012 г. приказом департамента образования администрации Сургутского района ХМАО-Югра от 17.10.2012 г. № 678 «О работе творческой лаборатории “Инновационные подходы к развитию личности школьника в условиях перехода на федеральные государственные стандарты”» под нашим научным руководством была организована творческая лаборатория, в которую вошли 39 педагогов из 19 образовательных учреждений района. В соответствии с программой работы лаборатории в образовательных организациях района была организована деятельность по освоению педагогами методик и технологий, обеспечивающих достижение школьниками как субъектами учения новых результатов образования.

В течение пяти лет мы возглавляли жюри муниципального конкурса методических разработок «Педагогический поиск». Его по-

ложение и условия изменялись в соответствии с проблематикой, которая рассматривалась на научно-методических семинарах в школе – ресурсном центре. Так, в 2014 г. были предложены следующие номинации: «Методика проведения урока с метакомпонентом, урока с метапонятием, урока-метапроблемы», «Методика работы с интеллектуально одаренными детьми», «Методика проведения урока с использованием робототехнического комплекта». Интересен факт, что победителями конкурса становятся педагоги разных образовательных учреждений, демонстрирующие высокий уровень освоения инновационных методик и технологий. Например, в 2014 г. в первой номинации победителем стала М. Н. Громова, учитель физики МБОУ «Лянторская школа № 3», представившая на конкурс модель урока физики по теме «Энергия», где энергия рассматривается не только как физическое явление, но и как философская категория, как метапонятие. Основные результаты инновационной деятельности отражены в сборнике методических материалов.

В феврале 2014 г. в Петрозаводском государственном университете в рамках дня сельской малочисленной школы Республики Карелия нами был проведен научно-методический семинар «Новое в науке о сельской школе» и мастер-класс «Достижение метапредметных результатов образования в сельской школе». В их работе приняли участие 54 педагога Республики Карелия. Освоенные на занятиях теоретико-методологические подходы, авторские учебные и педагогические технологии, обеспечивающие становление субъектности школьника в образовательной деятельности, стали условиями их использования в 32 образовательных организациях региона.

С 2013 г. и по настоящее время внедрение результатов исследования осуществляется посредством обучения педагогов Кировской области на базе инновационных площадок Вятского государственного университета и Волго-Вятского регионального научно-образовательного центра РАО.

На контрольном этапе эксперимента основные результаты исследований были представлены также в научных и методических статьях в журналах и тезисах конференций.

Задача – проверить результативность педагогического обеспечения становления субъектности школьника в образовательной деятельности – решалась нами на протяжении нескольких лет в образовательных организациях Кировской области. Результатом на-

шего исследования стали различия в образовательной деятельности школьника, произошедшие в период экспериментального обучения. Эффективность предложенного подхода доказывает тот факт, что в результате экспериментального обучения получена позитивная динамика показателей субъектности школьника на всех ступенях обучения, о чем свидетельствуют данные табл. 17.

Таблица 17

**Уровни становления субъектности школьника
до и после экспериментального обучения (%)**

Возраст респондентов	Уровень потенциальной субъектности		Уровень модусного проявления субъектности		Уровень атрибутивного проявления субъектности	
	До	После	До	После	До	После
Младший школьник	66,4	60,0	21,4	11,1	12,2	28,9
Подросток	34,4	24,4	36,6	37,2	29,0	38,1
Старшеклассник	29,7	27,7	46,8	44,8	23,5	27,8

Репрезентативный характер выборки и применение статистических методов обработки данных эксперимента позволяют нам с достаточной точностью констатировать, что становление субъектности школьника эффективнее происходит в условиях личностно ориентированного обучения. Объективным подтверждением сделанного вывода служат также следующие факты: разработка и реализация учащимися индивидуальных образовательных программ, их победы в олимпиадах и конкурсах, участие в исследовательской и проектной деятельности.

Итак, опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности модели педагогического обеспечения становления субъектности школьника в образовательной деятельности осуществлялась в течение нескольких лет в образовательных организациях разных регионов страны. В нее были включены школьники разных ступеней обучения, осуществляющие образовательную деятельность как на уроке, так и внеурочной деятельности. Изменения уровня становления субъектности школьника свидетельствуют об эффективности представленной модели.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

В главе 2 монографии «Педагогическое обеспечение становления субъектности школьника в образовательной деятельности» дается теоретическое обоснование этого процесса и способы его реализации в образовательной практике.

В параграфе 2.1 раскрывается модель педагогического обеспечения становления субъектности школьника в образовательной деятельности, которая включает ценностно-смысловой, содержательный, технологический и контрольно-оценочный компоненты. Ценностно-смысловой компонент определяет цели и ценности субъектов образовательного процесса. Содержательный компонент раскрывает принципы педагогического обеспечения становления субъектности школьника в образовательной деятельности и типы субъект-субъектного взаимодействия (школьник-исполнитель – педагог-инициатор; школьник-организатор – педагог-эксперт; школьник-инициатор – педагог-консультант). Установлено, что механизмом процесса становления субъектности школьника в образовательной деятельности является деятельностьная и личностная саморегуляция, что позволило выделить этапы образовательной деятельности и школьника и адекватные им группы организационно-педагогических условий. Технологический компонент характеризует педагогические (технология поддержки, содействия и сопровождения становления субъектности школьника в образовательной деятельности) и учебные технологии («Я хочу учиться», «Я могу учиться», «Я умею учиться»). Контрольно-оценочный компонент включает в себя совокупность критериев и показателей становления субъектности школьника в образовательной деятельности.

В параграфе 2.1 предлагается характеристика организационно-педагогических условий становления субъектности школьника на каждом этапе его образовательной деятельности, что позволяет педагогу отказаться от прямого воздействия на ученика и в то же педагогически обеспечивать процесс его учения.

Образовательная деятельность осуществляется школьником посредством использования методов самообучения, саморазвития и самовоспитания, классификация которых раскрыта в параграфе 2.2 «Методы образовательной деятельности школьника».

Параграф 2.4 посвящен характеристике апробации модели педагогического обеспечения становления субъектности школьника в образовательной деятельности, которая осуществлялась в течение нескольких лет в разных регионах России и показала ее эффективность, о чем свидетельствуют результаты эмпирического исследования.

ГЛАВА 3.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА НА УРОКЕ

Несмотря на вступление России в информационное общество, большую часть полезной информации учащиеся получают в школе на уроке. По подсчетам Ю. А. Конаржевского, педагог за свою профессиональную деятельность дает около 25 тысяч уроков, а учащийся посещает около 11,5 тысячи уроков. В современной школе урок по-прежнему остается основной формой обучения. Именно поэтому «урок – это солнце, вокруг которого, как планеты, вращаются все другие формы учебных занятий» [54, с. 8]. Еще более образную характеристику урока дает В. С. Безрукова: «У некоторых учителей он распускался прямо на глазах как бутон розы, играл всеми цветами радуги, временами свертывался до неприметного серенького макового зернышка и становился видимым только посвященным в его природу. Как захватывающе интересно зрелище хорошего урока, удовольствие видеть и открывать которое не раз доставляли мне наши учителя» [13, с. 6].

Однако современный урок отличается тем, что призван обеспечить достижение школьниками всей совокупности образовательных результатов в соответствии с новыми стандартами образования.

В Концепции ФГОС [56] говорится о том, что **предметные результаты** школьников выражаются в усвоении обучаемыми конкретных элементов социального опыта, изучаемого в рамках отдельного учебного предмета, знаний, умений и навыков, опыта решения проблем, опыта творческой деятельности, ценностей. Мы полагаем, что достижение предметных результатов образовательной деятельности школьника осуществляется в процессе моделирования уроков инновационного типа (параграф 3.1).

Под **метапредметными результатами** понимаются освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применяемые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях. Анализ психолого-педагогических исследований метапредметного подхода в образовании показал необходимость его дальнейшей разработки (параграф 3.2).

Под *личностными результатами* подразумевается сформировавшаяся в образовательном процессе система ценностных отношений обучающихся – к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам (параграф 3.3).

Мы полагаем, что организация образовательной деятельности школьника на уроке и обеспечит их достижение.

3.1. Уроки инновационного типа как средство достижения школьником предметных результатов образовательной деятельности

Мы убеждены в том, что достижение школьниками предметных результатов образования не может быть реализовано в полной мере в контексте традиционной типологии уроков, поскольку в ее основу положен процесс усвоения знаний, умений и навыков [120]. Новизна нашего подхода заключается в том, что основой системы уроков инновационного типа является процесс становления субъектности школьника, а именно его способность анализировать ситуацию и себя в ней, ставить цели собственной деятельности, находить пути их достижения, контролировать ход своих действий и оценивать результат.

Личностно ориентированное обучение определяет появление уроков инновационного типа, которые представлены в табл. 18.

Таблица 18

Уроки инновационного типа

Основная дидактическая цель	Тип урока	Используемая методика, технология	Инструмент определения результата	Ожидаемый результат
На основе актуализации ЗУН и субъектного опыта школьников создать условия для субъектного целеполагания	Организационный урок	Методика проведения организационного урока	Педагогическое наблюдение	Индивидуальный образовательный маршрут ученика

Обеспечить усвоение всеми учащимися на уроке государственного образовательного стандарта (ФГОС)	Урок организации усвоения ФГОС учащимися	Методика организации усвоения ФГОС учащимися (О. Г. Селиванова)	Тест достижений	Усвоение ФГОС всеми учениками
Создать условия для расширения зоны актуального развития ученика, его субъектности	Урок индивидуальных образовательных траекторий	Методика перевода ученика с одного уровня обучаемости на другой (О. Г. Селиванова)	Система заданий для индивидуальной самостоятельной работы школьников	Расширение зоны актуального развития школьников
Выявить уровень обученности школьников	Урок контроля за усвоением знаний, умений и навыков школьников	Самостоятельная работа (П. И. Третьяков)	Тест уровня обученности	Уровень усвоения знаний, умений и навыков учащихся
Способствовать развитию креативности школьников	Урок развития творческих способностей учащихся	Методы креативной педагогики (А. В. Хуторской)	Творческие задания для учащихся	Уровень творческой активности школьников
Создать условия для осознания учащимися результатов собственной деятельности	Урок-рефлексия	Методика проведения урока-рефлексии	Индивидуальная и коллективная работа	Осознание учеником причин своих успехов и неудач

3.1.1. Организационный урок

Необходимость организационного этапа (иногда в объеме целого учебного занятия) в начале учебного года или учебной темы обосновывают М. Е. Бершадский и В. В. Гузеев [15, с. 96]. Организационный этап призван помочь учащимся поставить собственные цели в учении, определить свою индивидуальную образовательную траекторию, достичь желаемого результата. Нами установлено, что для постановки учащимися собственных целей в учении необходимо соблюдать следующие условия:

- осознание учеником собственной готовности или неготовности освоить предстоящую деятельность;
- информирование учащихся о требованиях к деятельности и ее результату и возможностях для построения ими индивидуальных образовательных траекторий.

Постановка школьником личностно значимой цели учения позволяет организовать его деятельность в соответствии с этой целью.

3.1.2. Урок организации усвоения ФГОС учащимися

Одним из стереотипов учительского мышления является убеждение в том, что чем богаче содержание урока, тем выше его ценность. Традиционно учитель стремится включить в урок как можно более богатое содержание, которое, как предполагается, должно быть усвоено учеником. Однако чаще всего этого не происходит, поскольку его объем и уровень превышают возможности ученика. К. Д. Ушинский сравнивал такое учение с пьяным возницей, который дурно уложил кладь и «все гонит вперед да вперед, не оглядываясь назад, и привозит домой пустую телегу, хвастаясь только тем, что сделал большую дорогу... Искусство преподавательницы состоит в том, что она рельефно выставляет главную мысль или главный факт урока, беспрестанно их повторяет и заставляет повторять детей... и мало-помалу логически привязывает новые мысли и новые факты к основным, уже прочно укоренившимся в самых рассеянных головках... Вся эта... метода... основана на следующем важном психологическом факте: всякое усвоенное душой знание, возвращаясь снова к сознанию, не только само становится тверже и яснее, но и приобретает способность, так сказать, притягивать к себе новые знания и сообщать им свою собственную прочность... При таком преподавании голова учащегося не набивается, как мешок, фактами, плохо усвоенными, и идеями, плохо переваренными; но те и другие как бы вырастают органически из немногих зерен, глубоко посаженных в душу. Правда, этот органический рост души идет сначала очень медленно; но чем далее, тем быстрее, и чем прочнее заложен фундамент знаний и идей в душу ученика, тем большее и прочнейшее здание можно потом возвести на этом фундаменте» [141, с. 118].

Объем и сложность нового материала изучаемого на уроке должны определяться реальной возможностью их добротного ус-

воения. Прочно усвоенные знания притягивают к себе новые по принципу «снежного кома».

И. С. Якиманская утверждает, что несмотря на то, что развитие индивидуальности и самобытности ребенка ставится во главу угла, образование в рамках личностно ориентированной модели представляет собой единство обучения как нормативно заданной деятельности и учения как индивидуальной личностно значимой деятельности субъекта. Это означает, что обществом и государством к личности предъявляются определенные требования, но необходимы также условия, обеспечивающие удовлетворение потребностей личности в саморазвитии. Однако при грамотной организации образовательного процесса требования социума и интересы школьника не приходят в противоречие. Для личностно ориентированного образования характерно диалектическое единство общественного и личного.

Реализовать эти идеи помогает государственный образовательный стандарт. Стандарт образования – система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала. Государством нормируется лишь минимально необходимый уровень образованности. Базовый уровень призван определить и задать нижнюю границу результата полноценного и качественного образования. Однако важно, чтобы он был достигнут всеми учащимися.

Мы уверены в том, что в современных условиях, «ориентируясь на малое и необходимое», можно «достигать в воспитании высокого и желаемого» (М. М. Поташник), а потому нами была разработана методика организации усвоения обязательного минимума на уроке всеми учащимися.

Рассмотрим ее последовательно в логике действий учителя.

1-й шаг – отбор содержания учебного материала в соответствии с требованиями ГОС по всем компонентам знаний на требуемом уровне.

При подготовке к уроку учителям предлагается осознать, какие компоненты знания и на каком уровне должны быть усвоены учащимися. Напомним, что «знания есть результат духовной и практической деятельности людей, выраженный в системе фактов, представлений, понятий, законов, теорий» [150, с. 5].

Факты непосредственно отражают реальную действительность в прошлом или настоящем.

Понятия выражают сущность изучаемых объектов, выделяют их общие значимые признаки.

Когда *причинно-следственные связи* между изучаемыми объектами приобретают характер прочных устойчивых постоянных связей, они приобретают статус законов и закономерностей.

«*Теории* охватывают значительную совокупность фактов и связывающих их законов, вносят системность в представления личности» [Там же, с. 5].

Знания о способах деятельности означают наличие сведений о том, как выполнять те или иные действия с изучаемыми объектами. Например, правила, памятки, алгоритмы.

Оценочные знания характеризуют нормы отношений к тем или иным объектам, значение их в той или иной системе объектов» [Там же, с. 6].

Каждый компонент знания может быть усвоен учащимися на разных уровнях. Как известно, первый уровень усвоения означает воспроизведение учеником имеющихся знаний, выполнение действий по образцу; второй – требует выявления учеником причинно-следственных связей между изучаемыми объектами, выполнение действий в измененной ситуации; третий уровень усвоения означает перенос знаний, умений и навыков в новую учебную ситуацию и создание учеником новой учебной информации – сочинения, прогноза, модели и так далее. При подготовке к уроку учителям предлагалось осознать, какие компоненты знания и на каком уровне должны быть усвоены учащимися, и структурировать учебный материал в матрицу:

№	Компоненты знания	1-й уровень	2-й уровень	3-й уровень
1	Факты			
2	Понятия			
3	Законы и закономерности			
4	Теории			
5	Знания о способах деятельности			
6	Оценочные знания			

Решая на уроке не только образовательные, но и развивающие и воспитательные задачи, учитель не может ограничиться минимумом содержания, и на уроке обязательно будут использоваться знания, выходящие за рамки образовательного стандарта. Они также могут быть занесены в матрицу. Но должна быть установка на усвоение главного. Другие знания на этапе их первичного усвоения должны играть вспомогательную роль.

2-й шаг – составление теста достижений.

В. П. Беспалько [16] тестами называет задания на выполнение деятельности определенного уровня в сочетании с системой оценки. Тесты достижений нацелены на выявление способности обучаемого к осуществлению деятельности, приобретенной им после соответствующего обучения. Для того чтобы измерить и оценить результаты выполнения теста, разрабатывается эталон – образец правильного и полного ответа. Тест должен состояться на основе матрицы и включать все компоненты знания на требуемом уровне. Он проводится после объяснения нового материала и его первичного закрепления. При этом желательно, чтобы число заданий было кратным десяти.

Чаще всего усвоение знаний проверяется на следующем уроке после выполнения домашнего задания. Это не способствует активному учению, так как ученик не может оценить свой результат. У некоторых школьников возникает иллюзия знания – они просто не знают о своем незнании. У других непонятое на уроке переносится на дом, однако вероятность самостоятельного усвоения без помощи учителя мала. В том и другом случае проверка усвоения обязательного минимума на уроке выполняет не столько контролирующую, сколько обучающую, развивающую, воспитывающую функции.

3-й шаг – соблюдение условий эффективного усвоения на уроке.

Психологи утверждают, что усвоение главного происходит в условиях обязательной целостной реализации познавательных закономерностей. По мнению Н. Г. Дайри [34], таковыми являются:

1) мотивация, постановка конкретных целей, выявление результативности усвоения в конце урока.

Учащиеся должны знать, что в конце данного урока им будет предложено выполнить самостоятельную работу, выявляющую, ка-

кие компоненты знаний, исходя из требований государственных образовательных стандартов, усвоены каждым учеником, а какие – нет;

2) включенность всех видов восприятия и памяти учащихся.

Для того чтобы все учащиеся класса оказались в одинаково благоприятных условиях, необходимо учитывать то обстоятельство, что учащиеся воспринимают учебный материал по-разному. Для одних учащихся удобнее восприятие на слух, для других – посредством зрения, для третьих – с помощью практических действий. Следовательно, учебный материал должен предлагаться учащимся дважды или трижды с опорой на разные виды его восприятия;

3) учет зоны ближайшего развития учащихся.

Неоднократное повторение учебного материала дает возможность учителю регулировать его (увеличивать или уменьшать объем, изменять логику изложения и так далее), исходя из зоны ближайшего развития учащихся.

4) эмоциональность изложения.

В том случае, когда в процесс усвоения включаются эмоции ученика, его переживания, то запоминание и осмысление знаний происходит более эффективно;

5) организация самостоятельной мыслительной деятельности учащихся.

4-й шаг – проведение тестирования и оценивание результатов его выполнения в соответствии с принципом завершенности обучения.

В. П. Беспалько считает, что большинство школьников являются недоучками, так как они не в состоянии увидеть и исправить допущенные ошибки. В результате исследований удалось установить необходимый для школьного обучения коэффициент усвоения, при достижении которого можно считать процесс обучения данному знанию или умению завершенным, – он составляет 0,7. (Для других видов обучения он другой.) Если из десяти заданий на данное правило или закон школьник правильно выполняет семь, его работа оценивается в 3 балла. При коэффициенте усвоения 0,8 – оценка «4»; 0,9–1,0 – «5». При любой положительной оценке можно говорить об усвоении учеником обязательного минимума и предлагать задания более высокого уровня сложности. Если ученик получает неудовлетворительную оценку, необходимо повторное объяснение нового материала и дополнительная проверка его усвоения.

5-й шаг – коррекция результатов обучения.

Если ученик получает неудовлетворительную оценку, необходимо повторное объяснение нового материала и дополнительная проверка его усвоения.

Анализ работ учащихся, справившихся с тестом, позволяет определить, что именно не усвоено каждым учеником, и обозначить зону его актуального и ближайшего развития.

Предложенная методика позволяет учителю выявить усвоение каждым из учащихся образовательного стандарта, зоны его актуального и ближайшего развития и спрогнозировать дальнейшие действия, добиваясь прочного усвоения образовательного стандарта всеми учащимися.

3.1.3. Урок организации индивидуальных образовательных траекторий школьника

Мы считаем, что индивидуальная образовательная траектория – это деятельность ученика в процессе обучения по его выбору и желанию в соответствии с его образовательными возможностями. Эта траектория может осуществляться не только в рамках учебного занятия, но и учебной темы, целостного курса. По мнению А. В. Хуторского, «учитель, желающий видеть и развивать в каждом ученике уникальную личность, становится перед сложной педагогической задачей одновременного обучения всех по-разному. В связи с этим возникает проблема организации образования учеников по их собственным (разным) траекториям. Наиболее успешно решать эту проблему может тот педагог, который знает и владеет набором разных смыслов, форм и технологий образования, то есть опирается на концепцию, допускающую внутри себя многообразие образовательных траекторий учеников. От такого учителя требуется непрерывное переопределение своих действий и позиций, так как он подчас не знает о своих дальнейших действиях, для него становится привычной ситуация образовательной неопределенности» [147, с. 49]. Необходима разработка и реализация разных моделей обучения школьников, основанных на индивидуальной образовательной траектории. Каждая из них будет по-своему уникальна, поскольку реализует личностный потенциал любого отдельно взятого ученика.

Индивидуальная образовательная траектория ученика на уроке реализуется посредством ситуаций выбора – «это спроектированный учителем элемент (этап) урока, когда ученики поставлены перед необходимостью отдать свое предпочтение одному из вариантов учебных задач и способов их решения для проявления своей активности, самостоятельности и индивидуального стиля познания» [159, с. 199].

Предметом выбора ученика на уроке могут выступать:

- цели обучения;
- содержание учебного материала (за пределами государственного образовательного стандарта);
- уровень задания, его вид или характер;
- форма его выполнения – письменно или устно;
- индивидуальная и коллективная;
- темп изучения учебного материала и выполнения задания;
- право на собственную оценку результатов своей деятельности.

Нельзя не согласиться с утверждением, что «при личностно ориентированном подходе к определению сущности содержания образования абсолютной ценностью являются не отчужденные от личности знания, а сам человек. Такой подход обеспечивает свободу выбора содержания образования с целью удовлетворения образовательных, духовных, культурных и жизненных потребностей личности, гуманное отношение к развивающейся личности, становление ее индивидуальности и создает возможности самореализации в культурно-образовательном пространстве» [152, с. 180].

М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев считают, что «необходимо планировать уровни результатов до начала процесса, сделать их открытыми для учеников, тем самым предоставляя им право выбора, и обеспечить реализацию каждым учеником его права» [15, с. 59].

Рассмотрим основы проектирования урока индивидуальных образовательных траекторий, исходя из уровня обучаемости школьника, который И. А. Зимняя считает основным показателем готовности и способности ученика к обучению, а изменение уровня обучаемости – показателем психического развития ученика в процессе обучения. Л. С. Выготский ввел в науку понятие «зона ближайшего развития» и полагал, что ее расширение свидетельствует о развитии ученика. Б. В. Зейгарником была высказана мысль о

том, что готовность к обучению выступает как потенциальная возможность овладения новыми знаниями в содружественной со взрослыми работе. З. И. Калмыкова полагает, что важнейшим свойством является совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению) зависит продуктивность учебной деятельности, то есть качество, темп работы, ее объем в единицу времени, отсутствие напряжения и утомления в течение длительного периода, удовлетворенность результатами труда. Суммарными показателями обучаемости автор считает экономичность и темп мышления, объем конкретного материала, на основе которого достигается решение новой задачи, количество шагов для ее самостоятельного решения и порции дозированной помощи, на основе которой был достигнут результат, время, затраченное на решение, способность к самообучению, работоспособность и выносливость.

А. К. Маркова пришла к выводу, что совокупность всех характеристик психического развития – «восприимчивость ученика к усвоению новых знаний и новых способов их добывания, а также готовность к переходу на новые уровни умственного развития» [70]. Основными показателями обучаемости, по мнению автора, являются: темп продвижения в освоении знаний и формировании умений, легкость этого освоения (отсутствие напряжения, утомления, переживание удовлетворения от освоения знаний), гибкость в переключении на новые способы и приемы работы, прочность сохранения освоенного учебного материала.

Управление развитием ученика в процессе обучения начинается с диагностики обучаемости. Для определения уровня обучаемости учителю необходимо выбрать учебный материал базового уровня. Объясняя новый материал, учитель показывает образец применения новых знаний сначала в сходной, а затем в нестандартной ситуации. После этого ученикам предлагается выполнить самостоятельную работу, состоящую из четырех заданий на воспроизведение учебного материала, его осмысление, проявление практических умений и навыков, способности делать перенос знаний. Объяснение нового учебного материала должно занимать не больше 10–15 минут. Самостоятельная работа продолжается до тех пор, пока ее не выполнят 4–5 учеников, после чего работы собира-

ются у всех школьников. Выполнение ими всех заданий означает, что ученик находится на высоком (3-м) уровне обучаемости. Если выполнены первое, второе и третье задания – на среднем (2-м), если выполнены первое и второе или меньше – на первом (1-м).

Обычно на уроке учитель предлагает ученику задание, соответствующее уровню его обучаемости, или предоставляет право выбора задания ученику, который реализует его методом проб и ошибок. Слабый, попробовав свои силы в выполнении заданий более высокого уровня, сдаётся и выбирает в следующий раз посильное для него. Сильный ради хороших и отличных оценок вынужден весь учебный материал, нужный и ненужный ему, осваивать на высоком уровне сложности, мобилизуя для этого все свои интеллектуальные, душевные, а порой и физические силы. В любом случае ученик «обречен» работать на «своем» уровне.

Существует противоречие между необходимостью перевода ученика на более высокий уровень обучаемости и недостаточной разработанностью дидактических средств для решения этой задачи.

Когда учитель предлагает школьникам задания разного уровня сложности, он верит, что в результате их выполнения ученик постепенно перейдет на новый уровень обучаемости. Такое «вертикальное» движение возможно, когда ученик имеет хорошие природные способности, но недостаточно готов к школе. Переход он осуществляет в силу своих природных способностей, а не благодаря применяемым дидактическим средствам. Описанный подход изображен на рис. 4.

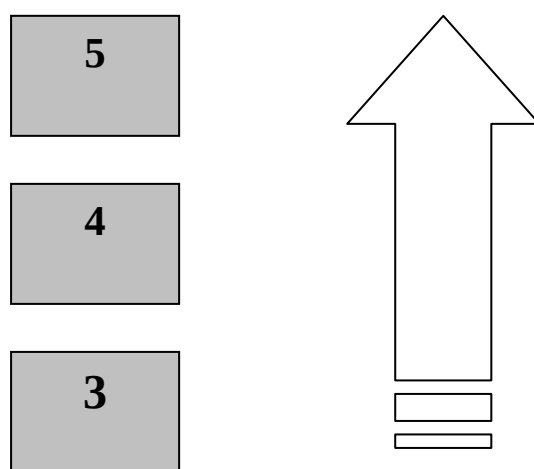


Рис. 4. «Вертикальная» траектория перехода ученика на новый уровень обучаемости

Предлагаем плавный эволюционный, а главное, управляемый учителем перевод ученика на более высокий уровень обучаемости. Для его реализации учителю надо иметь в виду не только сложность учебного задания, но и его трудность. Сложность – это объективная характеристика учебного задания, которая определяется теми мыслительными операциями, которые необходимо произвести для его выполнения. Трудность – характеристика, отражающая субъективное отношение ученика к этому заданию. Трудность зависит от природных возможностей и склонностей ученика. Гуманитарию ничего не стоит долго и подробно рассказывать об историческом событии, находить причины и следствия реформ и революций, аргументированно доказать свою точку зрения. Однако самые простые математические вычисления вызывают у него затруднения.

Ученику необходимо предлагать задания одного уровня сложности, но разной степени трудности. В основе такого подхода лежит принцип дозирования трудностей, что позволяет ученику медленно, но верно двигаться вперед и постепенно переходить с одного уровня на другой – по горизонтали. Считаем справедливым, если в этом случае гуманитарий может получить по математике «отлично» не за выполнение заданий высокого уровня, а за математическую эрудицию, за трудные для него задания. Несмотря на это на этапе завершения обучения по теме уместна и уровневая дифференциация. Логика предложенного подхода отражена на рис. 5.

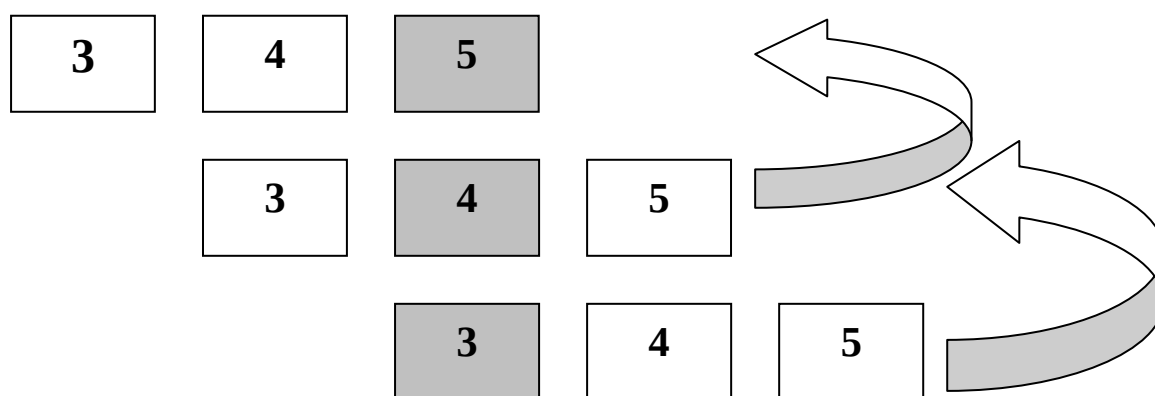


Рис. 5. «Горизонтальная» траектория перехода ученика на новый уровень обучаемости

На каждом уровне сложности разрабатывается комплекс заданий разной степени трудности, в основу которого положена таксономия учебных задач, разработанная Д. Толлингеровой. По мнению автора, «учебные действия можно заранее проектировать путем оперирования с условиями учения, которые затем с большей или меньшей вероятностью не позволяют, чтобы учебные действия “двигались” иным путем и в другую сторону» [138, с. 7]. Таким образом, переход ученика на новый уровень обучаемости будет носить необратимый характер.

В ходе апробации этого подхода мы пришли к выводу, что предложенная таксономия позволяет охватить все разновидности познавательных действий, выполняемых учениками, однако некоторые аспекты нуждаются в конкретизации и уточнении.

Задания 1-го уровня сложности

1. *Задания на опознание.* Задания этого типа предполагают выбор учеником альтернативы «да» или «нет», «согласен» или «не согласен».

2. *Задания на различение* предлагают ученику сделать выбор правильного ответа из предложенных вариантов.

3. *Задания на соответствие* требуют от ученика выполнения большего числа мыслительных операций, поскольку ему необходимо найти соответствие между предложенными фактами или понятиями.

4. *Задания на поиск основания для объединения фактов в группы.* В заданиях подобного типа учащимся необходимо воспроизвести правильный ответ из числа тех, которые рассматривались в классе.

5. *Задания на воспроизведение отдельных фактов, чисел, названий.* В данном случае ученик перечисляет факты, воспроизводит числа или повторяет названия в произвольном порядке. Последовательность в данном случае не имеет значения.

6. *Задания на воспроизведение правил, понятий, теорем, выводов.* В данном случае от ученика требуется правильно воспроизвести целую фразу или даже несколько предложений.

7. *Задания на воспроизведение небольших текстов, логики, стихов, данных.* Задания этого типа предполагают воспроизведе-

ние учебной информации в определенной последовательности, что значительно труднее для школьников.

8. *Задания на выявление новых фактов – измерение, взвешивание, вычисление, наблюдение.* В этом случае ученик добывает новые сведения посредством применения умений и навыков репродуктивного характера.

9. *Задание на перечисление фактов и их описание.* При выполнении заданий этого типа учащимся необходимо самим установить последовательность действий при описании изучаемого объекта. В этом случае может быть использована наглядность.

10. *Задания на описание процессов и способов деятельности.* Задания этого типа являются самыми сложными и объемными, так как ученик воспроизводит учебный материал и применяет умения без помощи учителя и опоры на наглядность.

Задания 2-го уровня сложности

Задания 2-го уровня сложности направлены на развитие у учащихся интеллектуальных умений, связанных с обработкой учебной информации. По мнению Л. Д. Столяренко, в современной школе «развитие мышления идет “вообще” – без знания системы необходимых приемов, без знания их содержания и последовательности формирования. Это приводит к тому, что большинство учащихся не овладевают начальными приемами мышления даже в старших классах школы, а эти приемы необходимы уже младшим школьникам: без них не происходит полноценного усвоения материала» [135, с. 274]. Предлагаем учителю принять участие в решении этой актуальной педагогической проблемы.

1. *Задания на анализ.* Как известно, анализ – это метод научного исследования путем рассмотрения отдельных сторон, свойств, составных частей изучаемого объекта. Обычно учащиеся выделяют два-три свойства изучаемого объекта, в то время как их множество. Более того, необходимо научить учащихся выделять существенные признаки объекта, то есть те, которые его характеризуют, отличать их от второстепенных. Если изменить или лишить объект существенного признака, то объект перестанет быть таковым. Объектом анализа могут выступать слово, цифра, понятие, карта, рассказ, текст, картина, видеофильм, документ. Учащиеся должны понять, что проанализировать – значит определить:

- из каких частей состоит целое;
- как они связаны между собой;
- что в целом является основным.

2. *Задания на синтез.* Синтез – метод исследования какого-либо явления в его единстве и взаимосвязи частей, обобщение, сведение в единое целое данных, добытых в ходе анализа. Синтез предполагает выделение общих свойств группы изучаемых объектов. Необходимо показать учащимся, что не все общие признаки группы объектов являются существенными, в то время как все общие являются существенными.

3. *Задания на сравнение.* Сравнение есть сопоставление объектов с целью выявления черт сходства и различия. Сравнение – важнейшая предпосылка обобщения и основа всякого понимания. Сравнение может быть полным или неполным, комплексным или однолинейным, качественным или количественным. В любом случае учащимся необходимо объяснить, что сравнение означает прежде всего:

- выделение в однородных объектах существенных признаков;
- установление общих признаков;
- нахождение различий.

4. *Задания на абстрагирование.* Абстрагирование – вычленение отдельных признаков и свойств предмета или явления и мысленное отвлечение их от множества признаков, свойств, связей и сторон этого предмета. Признаки объекта могут быть необходимыми и достаточными. Признаки, которые имеются в обязательном порядке у всех объектов данной группы, называются необходимыми. Отсутствие этих признаков приводит к тому, что объект перестает относиться к данной группе. Достаточные признаки объекта представляют собой минимальный набор его характеристик, без которых он не является таковым.

5. *Задания на обобщение и конкретизацию.* Понятия находятся в иерархической зависимости относительно друг друга, то есть являются видовыми и родовыми. Видовое понятие обязательно обладает всеми свойствами родового, а родовое, в свою очередь, является обобщением видовых.

6. *Задания на классификацию.* Классификация означает разделение всей совокупности объектов на группы по каким-либо основаниям. Классифицировать означает:

- выбор основания для классификации;
- деление по этим критериям всего множества объектов;
- построение иерархической классификационной системы.

7. *Задания на систематизацию.* Систематизация означает упорядочивание не только имеющихся в наличии объектов, но и прогнозирование появления новых, развитие системы в целом.

Задания 3-го уровня сложности

Задания 3-го уровня сложности предполагают исследование учеником изучаемого объекта как системы. По мнению профессора В. А. Бухвалова, системный анализ можно осуществить с помощью исследовательских заданий, «при выполнении которых проводится теоретическое или экспериментальное исследование проблемы» [24, с. 41]. Автор выделяет несколько групп исследовательских заданий. Рассмотрим их подробнее и приведем примеры исследовательских заданий, позволяющих обучить учащихся исследовательским умениям.

1. *Задания на комбинирование элементов системы для получения новой функции.*

2. *Задания на изменение одного или нескольких элементов системы для получения новой функции или нескольких.*

3. *Задания на введение элементов (или нескольких) в систему для получения новой функции.*

4. *Задания на выделение элемента из системы и преобразование его в самостоятельную систему.*

5. *Задания на объединение в одну нескольких систем.*

Педагогам необходимо иметь в арсенале комплекс заданий разного уровня по темам учебного курса и регулярно предлагать их учащимся для индивидуальной самостоятельной работы. Данные о динамике формирования интеллектуальных умений целесообразно заносить в таблицу.

3.1.4. Урок контроля за усвоением знаний, умений и навыков школьников

Дифференциация – это система обучения, при которой каждый школьник, овладевая обязательным минимумом знаний, получает право на более высокий уровень подготовки в соответствии со своими способностями и склонностями. Под уровнем усвоения в педагогике понимается способность учащегося выполнять некоторую систему действий по решению определенного класса задач на основе информации, сообщенной ученику в процессе обучения. Уровень усвоения учебного материала определяется не его объемом, а мыслительными операциями, которые лежат в основе необходимых для выполнения задания действий ученика. В настоящее время в педагогической науке существуют разные систематики уровней усвоения (М. Н. Скаткин, Б. Блум, В. П. Беспалько), однако наибольшее распространение получил подход П. И. Третьякова, З. И. Калмыковой, которые выделяют пять уровней усвоения или обученности: различение, запоминание, понимание, умения и навыки, перенос их в новую ситуацию (табл. 19).

Таблица 19

Примерные уровневые задания для учащихся

Уровень усвоения (обученности)	Действия ученика	Вопросы для учащихся	Теоретические задания для учащихся	Практические задания для учащихся
1-й – уровень различения	Может отличить, выделить объект или процесс	Выбери... Найди лишнее...		Что изображено...
2-й – уровень запоминания	Может пересказать содержание текста, воспроизвести правило, теорему	Что называется... В каком году... Кто написал... Как формулируется...	Перескажи товарищу... Расскажи...	Нарисуй... Напиши...

3-й – уровень понимания	Может устанавливать причинно-следственные связи между фактами, явлениями, событиями, выявлять причину и следствие	Какова причина... Какова основная мысль... К каким последствиям... Отчего... Почему... В связи с чем...	Найди факты, подтверждающие...	Собери установку по рисунку... Заполни таблицу...
4-й – уровень умений и навыков	Может анализировать, сопоставлять, применять по образцу, самостоятельно использовать алгоритм	Что объединяет... Что общего... На чем основано...	Установи принцип действия... Какая закономерность... Какие свойства...	Построй график, диаграмму, схему... Выполни по образцу... Примени формулу, правило...
5-й – уровень переноса знаний, умений и навыков в новую ситуацию	Может применять знания, умения, навыки в нестандартных ситуациях, делать выводы	Докажи или опровергни утверждение... Какой вывод можно сделать... Какие условия необходимы для...	Сделай сравнительный анализ... Классифицируй... Систематизируй... Оцени значение... Смоделируй... Предложи способ измерения...	Выполни модель... Напиши сочинение... Сконструируй...

Определение уровня обученности школьников осуществляется на основе теста обученности, состоящего из заданий каждого уровня. За правильное выполнение заданий 1-го и 2-го уровней ставится отметка «3», за задания 2, 3, 4-го уровней – «4», за задания 4-го и 5-го уровней – «5».

Тесты обученности, выявляющие уровень реального усвоения знаний, умений, навыков, используются многими учителями школы. Уровневая дифференциация предоставляет ученикам право выполнять задания последовательно, от простого к сложному, останавливаясь там, где возникают естественные трудности. Затем предлагается выбор варианта работы. Схематично этот переход выглядит следующим образом (рис. 6):

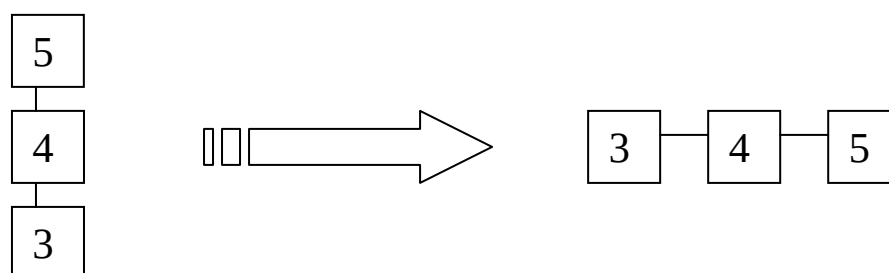


Рис. 6. Варианты использования уровневых самостоятельных работ учащихся

Уровневая дифференциация позволяет более объективно оценить результат деятельности ученика на уроке, сравнивая его не с собственными представлениями о том, что он должен ответить, или с ответами других учеников, а с эталоном – образцом полного и правильного ответа. Таким образом, обученность – это реальный уровень усвоения учеником знаний, умений и навыков.

Тест обученности завершает изучение темы, но не отрицает педагогической коррекции. Учителю следует тщательно проанализировать результаты и выделить причины типичных и индивидуальных затруднений учащихся, предусмотреть задания, позволяющие их устранить. Необходимо планирование усвоения учащимися знаний в совокупности качеств как конечного результата обучения.

3.1.5. Урок развития творческих способностей школьников

Способы развития творческих способностей школьников на уроке подробно описаны в психолого-педагогической литературе.

3.1.6. Урок-рефлексия

В последнее время в педагогическую лексику вошел новый термин «рефлексия». «Рефлексия педагогическая – способность учителя дать себе и своим поступкам объективную оценку, понять, как его воспринимают дети, другие люди, прежде всего те, с кем учитель взаимодействует в процессе педагогического общения. В центре рефлексии педагогической – осознание того, что школьник воспринимает и понимает в воспитателе и в отношениях с ним, как он может настроиться на действия воспитателя» [51, с. 130].

Однако не только учитель, но и ученик как субъект процесса учения не просто может, а призван иметь собственное восприятие и отношение к тому, что он делает на уроке. Рефлексия ученика – это осознание им собственной учебной деятельности и ее результатов.

В педагогической практике рефлексия становится обязательным атрибутом современного урока, как правило, завершающим его. С нашей точки зрения, рефлексия необходима в том случае, когда ученик хотя бы на каких-то этапах урока выступал в качестве субъекта деятельности. Если же он был объектом процесса обучения, то отсутствует и предмет рефлексии.

Обучение школьников рефлексии собственной деятельности сравнительно новая для нашей образовательной практики дидактическая проблема. Наши наблюдения показывают, что целесообразнее обучать учащихся, постепенно увеличивая объем рефлекслируемой деятельности. Наш подход заключается в том, чтобы рефлексией заканчивался не только урок, но и любой учебный период. Под учебным периодом будем понимать промежуток времени, необходимый для достижения какой-либо заданной группы целей.

Несмотря на то что минимальным учебным периодом авторы считают урок, первоначально предметом рефлексии могут быть и отдельные его этапы. Так, на уроках математики в МОУ ООШ с. Уть Унинского района учителем Н. Н. Коршуновой школьникам предлагается после выполнения действий продолжить фразы:

«Во время устного счета я понял, что...»

«При изучении нового учебного материала, мне...»

«Когда я приступил к выполнению самостоятельных заданий, то понял, что...»

«Я выбираю домашнее задание, потому что...»

Учителями уже накоплен опыт использования разнообразных приемов рефлексии, взятых из психологических тренингов и придуманных самостоятельно. Так, многие педагоги проводят урок-рефлексию по итогам учебного года. В этом случае тема урока должна быть учителем определена. Например, «Вот и стали мы на год взрослей...», «Прощание со Средневековьем». Цель урока заключается в том, чтобы каждый из учащихся мог подвести итоги своей работы за истекший учебный год по предмету. Желательно такой урок провести, когда выставлены все оценки, чтобы школьниками он не расценивался как продолжение обучения. В любом случае предлагается примерный перечень вопросов, на которые необходимо получить ответы:

1. Что из изученного по предмету в этом году оказалось для тебя наиболее значимым?

2. Что удивило, поразило, озадачило в ходе изучения учебного материала?

3. Чему принципиально новому ты научился в этом учебном году, изучая предмет?

4. Что бы ты изменил в своей деятельности, если бы это было возможно?

5. Что личностно значимого ты понял в этом году о себе?

Итак, новизна нашего подхода к моделированию современного урока заключается в том, что в основу этого процесса должны быть положены этапы образовательной деятельности школьника. В этом случае традиционная типология уроков будет дополняться уроками инновационного типа, что позволит школьнику достичь предметных результатов в соответствии с его личностным потенциалом.

3.2. Метапредметные результаты образовательной деятельности школьника и способы их достижения на уроке

Термин «метапредметность» произошел от греч. meta – «стоящее за» – и имеет глубокие исторические корни. Впервые об этом понятии вел речь еще Аристотель. «Всё, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи», – утверждал Я. А. Коменский.

Метапредметный подход получил развитие в к. XX – н. XXI в. в работах Ю. В. Громыко (теория мыследеятельностной педагогики); А. В. Хуторского (концепция эвристического обучения); Л. В. Тарасова (модель обучения «Экология и диалектика»); Н. Б. Шумаковой (междисциплинарный подход в обучении одаренных детей).

Идея метапредметности была заявлена как один из ориентиров новых образовательных стандартов. ФГОС призваны решить ключевое противоречие современного образования между знанием, выступающим как общекультурный феномен, представляющим собой сложную систему с очень многими взаимосвязями, и возможностями каждого конкретного учащегося освоить только очень небольшой его фрагмент, не отражающий знания в целом. «Если раньше содержание образования понималось как своего рода мозаика, составленная из отдельных «кусочков»-предметов, то теперь приоритет отдается формированию у ученика «образа мира» [55]. Образ мира – это созданная учеником как субъектом система представлений об окружающих объектах на основе имеющихся знаний. Целостность образа мира требует отбора такого содержания образования, которое поможет ребенку удержать и воссоздать картину мира в единстве, обеспечит осознание им разнообразных связей между объектами и явлениями и в то же время обеспечит формирование умения увидеть с разных сторон один и тот же предмет. Этим восстанавливается естественно-природный процесс познания мира учащимися.

Мы разделяем мнение профессора А. В. Хуторского [145] о том, что метапредметность – это дидактический принцип современного образовательного процесса.

Успешная реализация принципа метапредметности в образовательном процессе предполагает обновление содержания и форм методической работы в образовательном учреждении. Мы уверены, что наряду с традиционными методическими объединениями в школах должны появиться объединения педагогов (например, годовичные команды), работающих в одном классе для согласования ими своих действий.

Наш подход к реализации принципа метапредметности был отражен в публикациях [119, 129] и заключается в следующем.

Осознание необходимости структурирования учебного материала, упорядочивания знаний, умений и навыков у учащихся существовало в отечественной дидактике с момента ее становления.

Так, еще в 20-е гг. были разработаны программы, в которых знания объединялись по «колонкам» (разделам), например «Природа», «Общество», «Труд». Они были задуманы как некая комплексная система обучения, однако универсализация этого метода привела на практике к лоскутным, отрывочным знаниям у учащихся, а в теории – к полному отрицанию учебных предметов. Н. К. Крупская одной из первых подчёркивала необходимость единства знаний на основе диалектики и подвергала критике комплексные программы, в которых отражались искусственные, не существующие в жизни связи. Уже в начале 30-х гг. были введены новые учебные программы, построенные на предметной основе.

В послевоенные годы отечественная дидактика стремилась найти способы реализации идеи формирования у школьников системы научных знаний, умений и навыков. Классно-урочная система обучения предъявляла учащимся содержание образования в виде учебных предметов, основанных на науках, дифференцированно изучающих окружающий мир. Предполагалось, что связывать между собой разные темы внутри самого предмета позволят *внутрипредметные связи*.

Как только учебные дисциплины в образовательных учреждениях разного уровня достигли крайнего разрыва, а самих дисциплин при этом становилось больше, в ответ на это обстоятельство с новой силой проявлялась идея *межпредметности*. Проблема установления межпредметных связей в процессе обучения многократно поднималась в педагогическом сообществе. Во всех учебных программах и в настоящее время есть раздел «Межпредметные связи». Суть межпредметности – в согласовании учебных предметов, в трактовке тех или иных понятий и явлений, в ликвидации дублирования, снятии противоречий.

В 70–80-е гг. XX в. в педагогическую лексику вошел термин «*интеграция*». В большинстве случаев интеграция (от лат. Integratio – восстановление, восполнение, integer – целый) – это понятие, означающее состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию. Интеграция определяется также как объединение ранее изолированных частей, элементов, компонентов в целое, что сопровождается усложнением и укреплением связей и отношений между ними. По мнению В. Н. Максимовой, образова-

ние может быть рассмотрено как «интегративная область человеческой деятельности, предметом которой является развитие растущего человека в системе его связей и отношений с миром» [68, с. 5]. Основная цель обучения на интегративной основе – сформировать у учащихся целостное представление о какой-либо проблеме окружающего мира. Среди них учебные курсы «Естествознание», «Основы безопасности жизнедеятельности», «Способный ребенок», «Основы проектной деятельности».

Каждый педагог стремится сформировать у учащихся систему знаний, умений и навыков по своему предмету – истории, физике, химии. В. П. Зинченко отмечает, что индивидуальное сознание несводимо к безличному знанию, поскольку оно в силу принадлежности живому субъекту и реальной включенности в систему его деятельностей всегда страстно; сознание есть не только значение, но и отношение. «Знания, сообщаемые ученикам, систематизированы и разделены на предметы, а время – на традиционные уроки. Картина мира разграничена на предметные области, и нарушение границ не приветствуется. Мир, расчлененный на учебные дисциплины, дидактичен, но нежизнеспособен» [45, с. 234].

Важно осознавать, что в условиях перехода на стандарты нового поколения необходимо использование метапредметного подхода, посредством которого у учащихся формируется образ целостного и в то же время разнообразного мира, выраженного в числах и фигурах (математика), в веществах (химия), телах и полях (физика), художественных образах (литература, музыка, изобразительное искусство), общественных процессах (история) и т. д.

Метапредметность выступает как основа синтеза предметного содержания образования, как способ развития у учащихся теоретического мышления и универсальных способов деятельности, которые обеспечивают формирование целостной картины мира в сознании ребёнка. Таким образом, стандарты нового поколения дают возможность «добиться единства образа мира у ученика, учитель обязан каждый раз открывать мир вместе с ним, начиная совместные движения с самого начала. Проживать последовательность индивидуальных открытий параллельно с учеником, постоянно находясь, может быть, на полшага впереди него» [Там же, с. 238].

Сущность нашего подхода к реализации метапредметности заключается в следующем. Как известно, дидактические цели

включают в себя обучающий, развивающий и воспитательный аспекты, а для достижения предметных результатов педагог стремится к углублению и расширению объема учебного материала. Мы полагаем, что достижение метапредметных результатов также обеспечивается достижением дидактических целей, однако направлены они на осмысление законов и закономерностей развития окружающего мира, осознание его целостности.

Адекватно дидактическим целям мы выделяем следующие компоненты метапредметности:

– **Метазнания** – это знания о том, как знание устроено и структурировано; знания о получении знаний, т. е. приемы и методы познания (когнитивные умения), и о возможностях работы с ним.

Все многообразие понятий и проблем сводится к относительно небольшому количеству *фундаментальных образовательных объектов* – это узловые точки основных образовательных областей, благодаря которым существует реальная область познания и конструируется система знаний о них. Например, категории (гипотеза, закон, теория), понятия (пространство, время, движение), смыслы, принципы, законы, теории. Как утверждает А. В. Хуторской [145], фундаментальные образовательные объекты служат источниками образования человека на протяжении всей его жизни. Их нельзя пройти, изучить в каком-либо предмете или классе. Познающий и образующийся человек всегда будет возвращаться к главным понятиям, к проблемам, называемым вечными.

– **Метаумения**. Принцип метапредметности состоит также в обучении школьников общим приемам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы, которые воспроизводятся при работе с любым предметным материалом (Ю. В. Громыко). В Концепции ФГОС они определены как универсальные учебные действия.

Образно говоря, ученик относительно какого-либо предмета, например берёзы, должен выступить в роли садовника (владея конкретными биологическими знаниями, касающимися присмотра за этим растением), в роли химика (владея конкретными химическими знаниями о росте этого растения), в роли физика (владея конкретными физическими знаниями о функционировании этого дерева), в роли географа (владея конкретными географическими знаниями об ареале распространения растения), в роли технолога (владея определенными знаниями о качестве древесины берёзы), в

роли художника (умея передать эстетические признаки берёзы). Вот такое понимание учащимся этого объекта и выступает полноценной единицей его целостной картины мира.

Часто педагогам сложно разделить общеучебные умения и навыки и универсальные учебные действия. Вместе с тем имеет смысл задуматься над следующими вопросами: можно научить ребенка читать, но станет ли он от этого читателем? Можно научить его прорабатывать и исправлять свои ошибки в каждой письменной работе, но сложится ли у него отношение к ошибке как источнику информации о недостатках своей работы? Учитель каждый день ставит в классе оценки, но формируется ли у каждого школьника потребность в собственной оценке своего труда?

Сравнительная характеристика общеучебных умений и навыков и универсальных учебных действий раскрыта в табл. 20.

Таблица 20

**Сравнительная характеристика общеучебных умений и навыков
и универсальных учебных действий**

Параметры сравнения	Общеучебные умения и навыки	Универсальные учебные действия
Смысл обучения	Обучение означает усвоение фактов, правил, теорем, теорий, алгоритмов	Развитие новых форм деятельности, новых отношений к деятельности, окружающим, себе самому
Роль диагностики	Педагогическая диагностика выявляет результаты и результативность обучения	Психолого-педагогическая диагностика определяет процесс и результат развития ребенка как субъекта учения
Методы обучения	Объяснительно-иллюстративный, репродуктивный	Проблемное изложение учебного материала, частично-поисковый, исследовательский
Приемы	Выполнение упражнений, решение задач, применение правил	Диагностические (затруднений, ошибок и их причин) и коррекционные задания, диалог, разрешение проблемных ситуаций
Состав	Операциональный компонент	Операциональный и личностный компоненты

Методически этот компонент реализуется посредством использования приемов формирования УУД. Это выдвижение гипотез и их проверка, составление ментальных карт, деревьев понятий, кластеров, денотатных графов, схем «фишбоун» (рыбьи косточки – технология «за и против»), различных техник, графических моделей знания, приемов сворачивания информации (конспект, таблица, схема) и пр.

– Ценности и смыслы. Никакая внешне предлагаемая ученику информация не переносится вовнутрь в неизменном виде. Знанием она становится тогда, когда соотносится с мотивами и интересами школьника. Педагогу следует различать понятия «значение», «ценность» и «смысл». Значение задается извне – стандартами, программами, учителем. Ценности определяются как явления и предметы материального или духовного характера, обладающие положительной значимостью, т. е. способные удовлетворять какие-либо потребности человека (индивидуальные ценности), социальных групп, классов, общества (социальные ценности), служить их интересам и целям. Концепция духовно-нравственного воспитания школьников определяет систему базовых национальных ценностей, которые призваны пронизывать все содержание деятельности школьника. В этом контексте школьник обретает личностные смыслы как идеальное содержание, идею, конечную цель (ценность) чего-либо. Личностный смысл – это индивидуальное осознаваемое отношение субъекта к объектам познания. Смыслы возникают в ходе взаимодействия школьника с миром. Обретенные школьником ценности и смыслы проявляются в созданном им образовательном продукте.

Мы полагаем, что принцип метапредметности в образовательной организации может быть реализован на разных уровнях:

1) *внутрипредметный.*

Методологической основой моделирования образовательного процесса является философия науки. Во многих учебных программах принцип линейного (последовательного) построения учебного предмета сменился принципом концентризма (многократного обращения к теме на разных уровнях обобщения). Такое структурирование учебной информации дает дополнительную возможность учителю для установления внутрикурсовых, межкурсовых и внутрипредметных связей.

Методически этот уровень реализуется как предметное занятие (урок) с метакомпонентом: метапонятием (определение и понятие, рисунок и схема, знание и информация, цель и задача, роль и позиция, модель и способ, содержание и форма), метаумением или приемами, направленными на освоение школьником ценностей и смыслов (добро, красота, любовь). Принципиально важным является также установление учителем внутрикурсовых и внутрипредметных связей, реализация принципа концентризма, на основе которого построены многие учебные программы. Этот уровень реализуется конкретным учителем на конкретном уроке;

2) *межпредметный (междисциплинарный).*

На этом уровне рассматриваются общие законы и методы функционирования таких систем, как «природа», «общество», «предметный мир». Предусматривается использование имеющихся у учащихся способов деятельности (УУД) в системе уроков по разным предметам, в рамках которых организуется специальная деятельность по построению учебного познания – исследовательская, эвристическая, проектная, коммуникативно-диалоговая, дискуссионная, игровая. Суть деятельности заключается в том, что усвоение любого материала (понятия, способа действия и т. п.) происходит в процессе решения практической или исследовательской задачи, познавательной проблемной ситуации. Методически этот уровень реализуется через установление межпредметных связей, выполнение учащимися междисциплинарных заданий, интегрированные и бинарные уроки, интегрированные учебные курсы и предметы. Этот уровень реализуется посредством согласования действий педагогов, работающих в том или ином классе;

3) *надпредметный.*

На этом уровне решаются общие задачи предметов гуманитарно-эстетического, общественно-исторического и естественно-научного циклов. На философском уровне рассматриваются всеобщие взаимосвязи систем «человек – общество – природа», регулируемые всеобщими законами. Методически этот уровень реализуется через метапредметные уроки, факультативы, учебные метапредметы. Этот уровень метапредметности реализуется командой педагогов школы.

Компоненты и уровни метапредметности отражены в матрице метапредметности (табл. 21).

Матрица метапредметности

Уровни мета-предметности	Характеристика уровня	Метазнания	Метаумения	Ценности и смыслы
Надпредметный уровень	Теоретическое и философско-методологическое обобщение	Взаимосвязи между системами «природа – общество – человек»	Способность ученика ставить и решать учебные и жизненные проблемы	Совокупность личностных смыслов и ценностей школьника
Межпредметный (междисциплинарный) уровень	Межпредметные связи. Интеграция	Взаимосвязи внутри таких систем, как природа, общество, предметный мир, внутренний мир человека	Комплекс универсальных учебных действий	Формирование система базовых национальных ценностей
Внутрипредметный уровень	Установление внутрипредметных и междисциплинарных связей. Реализация принципа концентризма	Метапонятия. Внутрипредметные и междисциплинарные связи	Специально-предметные и общеучебные умения и навыки, приемы формирования УУД	Формирование отношения к изучаемым фактам и явлениям

Итак, метапредметность рассматривается в современной психолого-педагогической литературе как новый дидактический принцип. С нашей точки зрения, его реализация может осуществляться разными способами, но целесообразно постепенное поступательное педагогическое обеспечение образовательной деятельности школьника, посредством которой он и достигает метапредметных результатов образования.

Рассмотрим деятельность учителя на разных уровнях метапредметности.

1. Внутрипредметный

Урок литературы с метакомпонентом «Ценности и смыслы» в 7-м классе был подготовлен и проведен учителем русского языка и

литературы МКОУ ООШ с. Курчум Сунского района Кировской области Ольгой Сергеевной Шабалиной. Урок по теме «Ценность жизни» был смоделирован на основе повести Пауло Коэльо «Вероника решает умереть». Его назначение состояло в том, чтобы раскрыть учащимся жизнь как высшую гуманистическую ценность. На перемене была включена песня из фильма Ф. Бондарчука «Живи». Урок начинается с приветствия и раскрытия темы и целей урока. Учитель обеспечивает мотивацию, задавая вопросы: «Что такое жизнь? Если жизнь – это ценность, то почему люди порой не дорожат своей жизнью?» – и помогает школьникам на основе ассоциативного мышления продолжить фразы:

«В слове жизнь я слышу...» / «В слове смерть я слышу...»

«В слове жизнь я вижу...» / «В слове смерть я вижу...»

«В слове жизнь я чувствую...» / «В слове смерть я чувствую...»

«Жить – значит...» / «Умереть – значит...»

Учитель знакомит учащихся с биографией Пауло Коэльо, основными аспектами его жизни и творчества. Учитель поясняет учащимся, что тема выбора между жизнью и смертью, осознания ценности жизни не могла не найти отражения в творчестве писателя. Существует точное наблюдение: воздух мы замечаем только тогда, когда его начинает не хватать и человек задыхается. Оказавшись в жаркой пустыне, начинаем понимать ценность глотка воды. Ценность жизни осознаем только тогда, когда тяжело заболели или когда появилась угроза самой жизни... Работа с метапонятием «ценность» осуществляется со статьей словаря Ожегова. Учитель просит учащихся определить, какое из значений слова подойдет нам для работы на уроке. Школьники выбирают.

Дома учащиеся прочли повесть «Вероника решает умереть».

В классе учащиеся объединяются в группы, и организуется работа по принципу «двойного дневника»: первый столбик – цитата, второй – размышления по поводу.

1-я группа. Прочитайте фрагмент текста и ответьте на вопросы: почему Вероника решила на самоубийство? Какие ошибки привели ее к «пустоте»?

Она и на самом деле привыкла доводить до конца почти все, за что бралась в своей жизни, – хотя касалось это в основном вещей, не имеющих особого значения. Например, бесконечно отстаивала свою правоту там, где достаточно было лишь с улыбкой

попросить прощения, или переставала звонить любовнику, как только ей казалось, что их отношения не имеют будущего. Она была непримирима в пустяках, пытаясь доказать самой себе, какая она сильная и справедливая. А ведь на самом деле она была слабой женщиной, никогда не блиставшей ни в учебе, ни на школьных спортивных соревнованиях, ни в стараниях поддерживать порядок в доме.

Она справилась со второстепенными своими проблемами и недостатками, но при этом потерпела поражение в самом главном. Ей удалось создать впечатление о себе как о женщине независимой, в то время как в глубине души она остро нуждалась в обществе. Где бы она ни появилась, взоры тут же устремлялись к ней, и все равно спать она ложилась, как правило, всегда одна, у себя в монашеской келье, под бормотанье телевизора, в котором даже каналы не были толком настроены. На своих знакомых она производила впечатление человека, которому все должны завидовать, и при этом растрачивала свою энергию на усилия соответствовать тому образу, который сама для себя создала.

Именно поэтому у нее никогда не оставалось сил на то, чтобы быть самой собой – человеком, которому, как и всем в мире, для счастья нужны другие. Но с другими так трудно! Надо считаться с их непредсказуемыми реакциями, они живут в окружении запретов, ведут себя так же, как и она, делая вид, что им все нипочем. Когда появлялся кто-нибудь с натурой более непосредственной, более открытой, его либо сразу же отвергали, либо заставляли страдать, выставляя человеком наивным и недалеким.

Вот и получалось, что, с одной стороны, она просто поражала многих своей силой и решительностью, а с другой – чего она достигла, к чему в итоге пришла? К пустоте. К полному одиночеству. К Виллете. К преддверию смерти.

Причина первая: жизнь утратила краски, и теперь, когда миновала юность, все пойдет к закату: неумолимыми знаками на лице все более явно будет проступать близкая старость, придут болезни, будут уходить друзья. В конце концов, что бы она выиграла, продолжая жить, ведь с каждым годом жизнь становилась бы все мучительнее и невыносимей?

Вторая причина была скорее философской: Вероника читала газеты, смотрела телевизор, была в курсе всех новостей, всех собы-

тий. Что ни происходило в мире – все было не так, и она не знала, как можно в нем что-либо изменить, и уже от одного этого опускались руки, она чувствовала себя никому в этом мире не нужной, бесполезной, чужой.

2-я группа. Прочитайте фрагмент текста и ответьте на вопросы: как изменилось отношение Вероники к жизни, когда она узнала, что скоро умрет? Что ей хочется испытать последний раз в жизни, что она оценила по достоинству?

– Сколько мне еще осталось? – повторила Вероника, пока с нею возилась медсестра.

– Сутки. Двадцать четыре часа. Может, меньше. Она опустила глаза и закусил губу. Но сохранила самообладание.

– Тогда я хочу попросить вот о чем. Во-первых, дайте мне какое-нибудь лекарство, сделайте какой-нибудь укол – что угодно, но только чтобы я не засыпала, чтобы я использовала каждую оставшуюся мне минуту. Меня сильно клонит в сон, но я хочу не спать, мне нужно успеть сделать многое – то, что я всегда откладывала на потом, думая, что буду жить вечно, и к чему утратила интерес, когда пришла к выводу, что жить не стоит.

– А во-вторых?

– Во-вторых – я хочу выйти отсюда, чтобы умереть там, на воле. Я должна подняться к Люблянскому замку, который так и не удосужилась рассмотреть вблизи. Я должна поговорить с одной женщиной, которая зимой продает каштаны, а весной – цветы. Сколько раз мы виделись, а я ни разу не спросила, как ей живется. Хочу прогуляться по морозу без куртки и почувствовать пронизывающий холод – я всегда куталась, боялась простудиться.

Короче, доктор Игорь, я хочу ощутить таяние снежинок на своем лице, улыбаться мужчинам, которые мне нравятся, с удовольствием соглашаясь, если кто-нибудь предложит выпить по чашке кофе. Я должна поцеловать маму, сказать, что люблю ее, выплакаться у нее на груди, не стыдясь своих чувств, которые раньше скрывала.

Когда Вероника замолчала, воцарилась мертвая тишина. Врач и пациентка смотрели друг другу в глаза, читая в них мысль о тех ошеломляющих возможностях, которые могут предоставить двадцать четыре часа.

– Вы побледнели. Думаю, лучше вам отправиться в постель; поговорим завтра.

На глаза Вероники вновь навернулись слезы, но она сдержалась.

– Завтра не будет, и вы это хорошо знаете. Я устала, доктор Игорь, страшно устала. Поэтому сейчас и обратилась к вам. Я всю ночь не сомкнула глаз – наполовину в отчаянии, наполовину в смирении. Можно было вновь впасть в истерику от страха, как случилось вчера, но что толку? Если впереди всего одни сутки, а предстоит еще столько сделать, нужно отбросить отчаяние. Пожалуйста, доктор, пусть я по-настоящему проживу то недолгое время, которое мне осталось, ведь мы оба знаем, что завтра может быть поздно.

3-я группа. Проанализировав отрывок, определите, каких качеств характера не хватило Веронике, по её мнению, когда она поняла: «Мне не хватало немного безумия».

И еще она поняла, что в ее жизни всегда было вдоволь любви, нежности, участия, но для того, чтобы обратить все это в счастье, ей недоставало лишь одного: немного сумасшествия.

И ведь родители все равно любили бы ее по-прежнему, но из страха причинить им боль она не осмеливалась заплатить цену, необходимую для осуществления своей мечты. Мечты, которая была спрятана в глубине ее души, но которую то и дело воскрешали концерт или запись прекрасной музыки. А между тем всякий раз, когда ее мечта пробуждалась, чувство безнадежности становилось столь глубоким, что она спешила немедленно вновь его усыпить.

С детства Вероника знала, в чем ее истинное призвание: стать пианисткой.

Она знала об этом с самого первого своего урока музыки, когда ей было двенадцать лет. Учительница считала ее очень талантливой и побуждала стать профессиональным музыкантом. Но между тем, когда однажды она, обрадовавшись победе на конкурсе, сказала матери, что бросит все ради того, чтобы посвятить себя игре на фортепиано, та ласково посмотрела на нее и ответила:

«Доченька, игрой на пианино не прокормишься».

«Но ведь именно ты хотела, чтобы я научилась играть!»

«Для развития твоих музыкальных способностей, и только. Мужья это ценят, и ты сможешь при случае блеснуть на вече-

ринке. Так что выбрось-ка ты из головы свое фортепиано и иди учиться на юриста – это профессия будущего».

Вероника поступила так, как просила ее мать, будучи уверена, что у той за плечами достаточно жизненного опыта, чтобы давать правильные советы.

Окончила школу, поступила на юрфак, получила диплом юриста с высокими оценками, но в итоге стала всего лишь библиотекарем.

Мне не хватало немного безумия.

4-я группа. Проанализируйте предложенный эпизод. Что изменилось в мировосприятии Вероники? В чем она обрела смысл жизни? Какие чувства вызывает этот отрывок? Чему он учит?

– Не бойся. Сегодня я просила у доктора Игоря разрешения выйти отсюда и самой выбрать то место, где бы мне хотелось навсегда закрыть глаза. Но увидев, как тебя тащат санитары, я вдруг поняла, что твое лицо – это и есть то, что я хотела бы видеть последним, покидая этот мир. И я решила не уходить.

Когда ты спал после шока, у меня случился еще один приступ, и я подумала, что мой час настал. Я смотрела на твое лицо, пытаясь угадать историю твоей жизни, и приготовилась умереть счастливой. Но смерть не пришла – мое сердце снова выдержало, наверное, оттого, что я молода.

Наконец он посмотрел на горы за стенами Виллете и сказал:

– Если хочешь выйти, я тебя проведу. Дай мне только время взять пальто и немного денег. И мы сразу же уйдем.

– Посмотри внимательно на мое лицо, – сказала она. – Сохрани его в глазах своей души, чтобы однажды ты смог его воспроизвести. Если хочешь, начни с него, но займись снова живописью. Это моя последняя просьба. Ты веришь в Бога?

– Верю.

– Тогда ты поклянешься Богом, в которого ты веришь, что нарисуешь меня.

– Клянусь.

– И что после того, как нарисуешь меня, будешь продолжать рисовать.

– Не знаю, могу ли я в этом поклясться.

– Можешь. И я скажу тебе больше: спасибо тебе за то, что ты дал моей жизни смысл. Я появилась на этот свет, чтобы

пройти через все то, через что прошла, попытаться покончить с собой, разрушить свое сердце, встретить тебя, подняться к этому замку и позволить тебе запечатлеть мое лицо в твоей душе.

Вот единственная причина, по которой я появилась на свет. Заставить тебя вернуться на тот путь, с которого ты сошел. Не дай мне почувствовать, что моя жизнь была бесполезна.

5-я группа. Проследите, как меняется настроение Вероники в данном отрывке. Можно ли сказать, что в нем показано возрождение человеческой души?

Вновь нахлынули угрызения совести по поводу попытки самоубийства, но Вероника решительно их отогнала. И тогда она испытала то, чего никогда прежде не позволяла себе чувствовать: ненависть.

Ненависть. Нечто столь же реальное, как эти стены, как пианино в холле, как zdeшний медперсонал. Она почти осязала разрушительную энергию, исходящую от ее тела. Она открылась на встречу этому чувству, не думая о том, хорошо ли это. К черту самоконтроль, маски, удобные позы – теперь Веронике хотелось прожить оставшиеся два-три дня, отбросив любые условности.

В тот момент она ненавидела все. Саму себя, весь мир, стул перед собой, протекающую батарею в одном из коридоров, всех людей – и хороших, и преступников. Вероника ненавидела все, но в первую очередь ненавидела то, как она прожила свою жизнь, не замечая сотен живших в ней самой других Вероник – интересных, безрассудных, любопытных, смелых, отчаянных.

Вероника толкнула дверь в холл, подошла к пианино и, подняв крышку, изо всех сил ударила по клавишам. Безумный аккорд, бессвязный, раздражающий, эхом пронесся по пустому залу, отражаясь от стен и возвращаясь ей в уши пронзительным грохотом, словно раздиравшим ее душу. Но именно это, пожалуй, был лучший портрет ее душевного состояния на данный момент.

Она вновь ударила по клавишам, и вновь все вокруг пронизала и заполнила нестерпимая для слуха какофония.

Она ударила по клавишам еще раз, еще пять, десять, двадцать раз, и с каждым ударом ненависть слабела, пока совсем не угасла.

И тогда Веронику охватил глубокий покой, и она вновь взглянула на звездное небо с полумесяцем в ее любимой растущей чет-

верти, наполнившим мягким светом все вокруг. Ненависть, захлестнувшая ее в палате и в холле, была такой сильной и глубокой, что теперь в сердце не осталось никакой затаенной злобы. Вероника дала наконец выход всем отрицательным эмоциям, которые годами копились в ее душе. Она действительно прочувствовала их, так что теперь они уже не были нужны и могли уйти.

Она сидела в полном безмолвии, переживая свой Настоящий момент, впуская в себя любовь, позволяя ей заполнить пространство, опустошенное ненавистью.

Почувствовав, что настало время, она повернулась лицом к ночному небу и сыграла посвященную луне сонату. Она знала, что луна слушает ее сейчас и гордится собой, а звезды ей завидуют. Тогда Вероника сыграла музыку и для звезд, и для сада, и для гор. Ночью гор не было видно, но она знала, что они там, во тьме.

И в его далекий мир – дальше самой луны – могла проникать музыка и творить чудеса.

В процессе групповой работы учащиеся выделяют нравственные понятия, которые учитель заносит на доску, подразделяя на два столбика (пассивность – самостоятельность, страх – вера в себя, надежда – отчаянье, безнадежность – жажда жизни). Далее следуют выступления групп. Учитель делает общий вывод о том, что человек стремится к жизни, когда он осознает, что он кому-то нужен, что он не одинок. «Тот, кто имеет зачем жить, может вынести любое как жить».

Далее учащимся предлагается сделать анализ жизненных ситуаций. Учащимся дается лист, на котором обозначены жизненные проблемы, связанные с авитальной активностью (необдуманный риск с угрозой для жизни: наркомания, экстрим, суицид), предлагается найти из неё выход.

1. Представь, что твой друг поделился с тобой секретом: он попал в трудную жизненную ситуацию и не видит из нее выхода. Каковы твои действия?

– Никому не говорить и не отговаривать его, у каждого человека есть право решать за себя.

– Выслушать его, попытаться понять его проблему, дать понять другу, что он нужен тебе.

– Если не смог переубедить сам, обратиться за помощью к другим, даже если понимаешь, что поссоришься с ним навсегда.

2. Представь, что у тебя большая проблема. Тебе советуют забыть о ней с помощью наркотика или алкоголя. Твой выбор?

3. Молодежь в последнее время увлекается необдуманным экстримом. Согласитесь вы участвовать в этом? Если да, что будет для вас побуждающим мотивом? Если нет, что вас останавливает?

Заслушав ответы товарищей, учащиеся приходят к выводу, что из любой ситуации можно найти выход, главное – приложить усилия и верить, что все получится. Всё в жизни можно исправить, пока ты ЖИВ!

Домашнее задание состояло в том, чтобы написать маленькое эссе на тему «Жизнь не игра, перезагрузки не будет».

2. Межпредметный

Рассмотрим взаимодействие педагогов на межпредметном уровне на примере интегрированного урока биологии и обществознания в 10-м классе по теме «СПИД – реальная угроза или предостережение человечеству?», который был подготовлен и проведен учителями МОУ ООШ с. Филиппово Кирово-Чепецкого района Кировской области (учитель истории и обществознания Татьяна Викторовна Бузмакова, учитель биологии Наталья Георгиевна Щеклеина) [103]. Дидактическая цель урока состояла в том, чтобы сформировать у учащихся опыт применения биологических знаний и знаний по обществознанию для решения задач в области социальных отношений. *Образовательный аспект по биологии* направлен на то, чтобы раскрыть особенности строения, жизнедеятельности, проникновения вирусов в клетки и внутриклеточного паразитирования. *Образовательный аспект по обществознанию* состоял в том, чтобы актуализировать знания учащихся о типах мировоззрения. *Развивающий аспект* дидактической цели был определен следующим образом: способствовать самоопределению учащихся относительно обсуждаемых проблемных ситуаций. *Воспитательный аспект* состоял в том, чтобы убедить в важности и необходимости соблюдения мер профилактики вирусных заболеваний, ведения ЗОЖ.

Учащимся предлагается посмотреть фрагмент фильма-катастрофы «Заражение», рассказывающий о том, что если не будет придумана вакцина, то вирус будет распространяться по Земле с огромной скоростью, произойдет заражение людей, а затем их гибель.

Учитель биологии. Скажите, возможна ли в наши дни подобная ситуация и почему? С каким заболеванием она может быть свя-

зана? Мы предлагаем сегодня провести необычный интегрированный урок биологии и обществознания и обсудить тему «СПИД – реальная угроза или предостережение человечеству?». Давайте вместе сформулируем цель урока с опорой на ключевые слова: «точка зрения», «проблема».

Для актуализации знаний, умений и навыков учащихся учитель биологии напоминает, что СПИД – заболевание вирусной природы. С информацией о неклеточных формах жизни – вирусах – учащиеся знакомились в 7-м классе. Предлагает вспомнить основные сведения и по ходу выступления сделать краткие записи в рабочем листе. Передает слово заранее подготовленному школьнику, который напоминает, что вирусы – это внутриклеточные паразиты, раскрывает историю открытия вирусов, их строение и жизненный цикл, характеризует вирусные заболевания растений, животных и человека, особо останавливаясь на особенностях ВИЧ, динамике заражения/заболеваемости ВИЧ/СПИД, путях заражения и способах профилактики. Учащиеся в это время заполняют рабочие листы, куда заносят основные сведения, необходимые для работы на уроке.

Подводя итог выступлению, учитель акцентирует внимание на том, что вирус иммунодефицита человека особенный. Понижая и разрушая иммунитет человека, он может вызвать смертельное заболевание – СПИД. Зараженные и больные им, зная, что вакцины пока нет, испытывают постоянный стресс, находятся в состоянии обреченности. Отношение к явлению СПИДа в обществе различное, оно зависит от мировоззрения человека.

Учитель обществознания. Итак, мы попробуем разобраться, каково отношение к проблеме СПИДа в обществе, попробуем определить и свое личное отношение к «чуме нашего века», уносящей миллионы жизней. Согласитесь, что люди относятся к себе, к окружающим, к миру в целом по-разному. От чего зависит это отношение?

Учащиеся предполагают, что в основе лежит система взглядов на мир, на свое место в нем, мы это называем мировоззрением. Иными словами, это наше «воззрение, взгляд на мир».

Учитель подводит итог, что мировоззрение коренным образом может влиять на нашу жизнь. Мировоззрение может быть устоявшимся, сформированным или неустойчивым, формирующимся. Безусловно, как нет двух одинаковых людей, так нет и не может

быть двух совершенно одинаковых мировоззрений. Однако у наших взглядов на мир чаще всего имеется определенная база, ориентиры. Предлагает разобраться, какие типы мировоззрения преобладают в современном обществе, и напоминает, что было дано домашнее задание – повторить тему «Мировоззрение». В связи с этим предлагает учащимся ответить на вопросы: может ли у нас с вами быть что-то общее в наших мировоззрениях, если мы живем в одной стране, в одном селе, живем бок о бок вот уже 16–17 лет, имеем одни и те же примеры из жизни, видим и оцениваем поступки людей и их последствия, накапливая таким образом свой жизненный опыт?

Учащиеся отвечают, что этот факт свидетельствует о житейском, повседневном мировоззрении. Заранее подготовившемуся ученику предлагается подробнее раскрыть особенности обыденного мировоззрения. Далее следует рассказ о научном мировоззрении, основанном на достижениях прогресса, науки. Научная картина мира в таком мировоззрении преобладает, и человек доверяет в первую очередь научным истинам. Учитель отмечает, что большинство из нас – крещенные люди и в самые сложные моменты жизни обращаемся за помощью к Богу. Многие из нас знают заповеди и если не строго придерживаются их, то, во всяком случае, не опровергают их правильности. Об особенностях религиозного мировоззрения напоминает ученик, подготовивший сообщение.

Учитель делает вывод, что каждый из нас имеет в доминанте один из этих трех типов мировоззрения. Мы четко увидели их различия, их сильные и слабые стороны с точки зрения теории.

Учитель обществознания. Сейчас мы попробуем применить наши научные знания по биологии и обществознанию на практике. Предлагаю выполнить следующие задания: каждая из трех групп попробует выразить отношение к проблеме СПИДа с точки зрения одного из типов мировоззрения: 1-я группа – с точки зрения обыденного, 2-я группа – с точки зрения научного, 3-я группа – с точки зрения религиозного мировоззрения. На листке вы должны сформулировать в восьми-двенадцати предложениях отношение к СПИДу с точки зрения одной из мировоззренческих позиций. На работу дается 4–5 минут. Чтобы вам облегчить работу, давайте вместе подумаем, в чем может заключаться та или иная мировоззренческая позиция, какие вопросы по проблеме СПИДа могут возникнуть: важность проблемы ВИЧ и СПИДа, кого касается проблема СПИДа, касается ли

она вас как людей с вашим типом мировоззрения, что может победить СПИД, действенные меры по борьбе со СПИДом, можно ли оградить от СПИДа себя и своих близких на 100%, отношение к людям, зараженным ВИЧ и больным СПИДом, что, если это случится с Вами, как люди должны относиться к проблеме СПИДа?

Чтобы презентовать выработанные в группах умозаключения, школьникам предлагают поучаствовать в небольшой инсценировке. Цель игровой ситуации «Разговор случайных попутчиков в купе о проблеме СПИДа» заключается в применении знаний в жизненной ситуации. Один из школьников призван отстаивать позицию ученого, другой – священнослужителя и третий – продавца в магазине, которые оказались пассажирами поезда. Для этого приглашаются трое желающих вместе с листочками. В классе воссоздано купе поезда «Вятка» с помощью простых атрибутов.

Проводница. Здравствуйте, займите места согласно купленным билетам.

Пассажирка-продавец. Чайку бы нам!

Проводница. Да, конечно. Газеток почитать не желаете? Вот здесь интересные статьи – о глобальных проблемах, о здоровье – берите!

Пассажирка-продавец. Спасибо (*просматривает газету*).

Один из пассажиров. О чем пишут?

Пассажирка-продавец. Меня заинтересовала статья по проблеме СПИДа. Послушайте.

«У Оксаны – СПИД на четвертой стадии, гепатит С, туберкулез лимфатических узлов... Когда увидела ее в коридоре областного центра по профилактике и борьбы со СПИДом, не поверила своим глазам – молодая, красивая, небедно одетая. Оксане – 44. Воспитывалась женщина в неполной семье. Мама вела разгульный образ жизни, брат подсел на иглу... В 17 лет она ушла из дома. Пристрастилась к наркотикам. За распространение наркотиков поплатилась лишением свободы. За это время много что переосмыслила, добровольно легла на лечение от зависимости.

Врачи не верили, что она выживет... А она выкарабкалась. Припоминает, как медики, услышав о ее статусе, сначала не захотели класть на операционный стол. У Оксаны двое детей. Женщина надеется, что доживет до тех дней, когда у нее появятся внуки. «Наслаждаюсь каждым днем, обожаю всех людей, – говорит

Оксана. – Здоровых защищаю как могу. Несправедливо подвергать их риску. Когда ко мне подходили медсестры в больнице, чтобы взять кровь, просила их: Наденьте перчатки. У меня – СПИД”. Но есть среди нас такие, что нарочно инфицируют других. По принципу “мне плохо, то пусть и тебе не будет хорошо”. Часть, почуяв неутешительный диагноз, старается наложить на себя руки. Больные СПИДом – люди ранимые. Мир отказался от них. Меня близкие приняли, живем вместе. Я свой маникюрный набор имею, дочка – свой. Так же и с бритвой, и с зубной щеткой. Но дети не рассказывают никому, что мама у них – особая»...

Фотографироваться моя собеседница отказалась. Оксана волнуется за сына, не хочет, чтобы его ровесники затравили... Напоследок Оксана сказала: “Помните, что мы все ЛЮДИ – существа разумные, и наш разум отличает нас от животных, так давайте же время от времени делать разумные поступки”» (статья из материалов Интернет).

Проводница. Интересно было бы узнать отношение церкви к проблеме СПИДа – что религия может предложить Оксане и таким, как она? Как религия предписывает нам относиться к таким людям, как Оксана?

Пассажир-священник высказывает свое мнение.

Проводница. Хотелось бы узнать мнение обычного человека – что произойдет, если вы узнаете, что в вашем окружении есть такие люди, как Оксана? Как вы считаете, можно ли стопроцентно оградить себя от этой проблемы? Нужно ли говорить о ней с детьми, мужем, близкими?

Свою точку зрения высказывает пассажирка-продавец.

Проводница. А вы, как ученый, согласны с такой позицией? Что наука говорит о мерах профилактики ВИЧ и СПИДа? Мне хотелось бы узнать, что думает наука: насколько угрожает человечеству проблема СПИДа и можно ли ее решить в ближайшем будущем?

Пассажир-ученый формулирует свое мнение относительно СПИДа.

Учитель обществознания. Хочу добавить к нашему разговору следующее: в идеале для всех типов мировоззрения главной общей чертой в современном мире должна стать их гуманистическая направленность, поворот к проблемам человека. Такая направленность ставит во главу угла высшие ценности: жизнь чело-

века, его права и свободы. В том числе гуманистическим должно быть и отношение к проблеме СПИДа в обществе.

Учитель биологии. Мы познакомились с разными точками зрения на одну проблему, а теперь нам пора выработать свою позицию, свое отношение к проблеме СПИДа. Я уверена, что СПИД – это научная проблема, реальная угроза человечеству. ВИЧ обезоруживает человека, поражая его иммунитет. Выход – разработать вакцину и соблюдать меры предосторожности...

Вешает на доску лист с надписью «СПИД – реальная угроза человечеству».

Учитель обществознания. Проблема СПИДа – это социальная проблема. Падение нравственности, духовных начал приводит к тому, что люди опускаются до животного состояния, становясь наркоманами, меняя половых партнеров как перчатки. СПИД – это предостережение человечеству о том, к чему может привести всеобщее падение нравов. Социальной составляющей этой проблемы является и наше отношение к людям, зараженным ВИЧ или болеющим СПИДом. Гуманные, терпимые чувства должны быть свойственны всем нам по отношению друг к другу.

Учитель биологии. Наши позиции различны, но в них много общего...

Учитель обществознания. Я также соглашаюсь с научными доводами учителя биологии и делаю шаг навстречу.

Вешают стикеры. Учащимся также предлагается сделать свой выбор – отметить на шкале свою позицию, что для вас СПИД: реальная угроза, выход из которой может найти только наука, или предостережение человечеству – напоминание о необходимости соблюдения нравственных норм жизни в обществе, или, может быть, то и другое вместе?

Учащиеся с помощью цветных магнитов делают метки на шкале.

Домашнее задание школьникам предложено тоже по двум предметам. По желанию можно сделать или одно, или оба. Для желающих получить оценку по биологии написать эссе по теме «Почему вирусы называют “плохими новостями в упаковке из белка”?». Для желающих получить оценку по обществознанию написать эссе на тему «Я считаю, что к больному СПИДом нужно относиться...».

3. Надпредметный

Рассмотрим деятельность учителя на примере метапредметного урока в 10-м классе по теме «Симметрия», разработанного и проведенного учителем математики МКОУ СОШ пгт. Подосиновец Кировской области Татьяной Геннадьевной Чебыкиной [129]. Общедидактической целью урока является создание условий для формирования у обучающихся представления о многообразных проявлениях симметрии в окружающем мире, рассмотрение понятия симметрии как метапонятия. Образовательный аспект урока заключается в повторении понятия осевой, центральной, зеркальной симметрий; изучении поворотной, переносной, винтовой симметрий; проведении поиска явлений симметрии в искусстве, биологии, музыке, архитектуре, литературе, технике, математике. Развивающий аспект урока предполагает развитие логического мышления, творческой активности, познавательного интереса школьников; рассмотрения метапредметного понятия «симметрия». Воспитательный аспект направлен на формирование умения работать в коллективе.

Метапредметные результаты урока отражают способы работы со знанием: использование для познания окружающего мира различных методов (наблюдение, измерение, опыт); сравнение, сопоставление, классификация предметов и объектов по одному или нескольким предложенным критериям; приведение примеров, подбор аргументов, формулирование выводов; отражение в устной и письменной форме результатов своей деятельности; оценивание своих учебных достижений.

Отличительной особенностью метапредметного урока является отсутствие предметной темы. На этапе целеполагания и мотивации учитель создает условия для осознания школьниками цели деятельности как неотъемлемого элемента самостоятельного познания мира. Цели урока выходят за рамки одного предмета. Учитель напомнила притчу о буридановом осле, который погиб рядом с едой от голода, не решившись сделать выбор. Смысл этой притчи школьникам оказался не совсем понятен, что вызвало у них интеллектуальное затруднение и интерес к теме урока. Для того чтобы подвести учащихся к теме урока, им было предложено ответить на следующие вопросы: почему шарик неподвижен на столе, почему по проводу не идёт ток, почему туча застыла на небе? После ответов школьников на вопросы учитель обратила их внимание на слова в

рабочем листе (соразмерность, пропорциональность, закономерность, упорядоченность, повторяемость, структурность, неизменность, стабильность, совершенство, порядок, красота, гармония) и спросила о том, какое геометрическое понятие можно охарактеризовать этими словами? После того как школьники назвали понятие симметрии, учитель организовала их на постановку темы урока и определение целей (уметь различать виды симметрии; учиться видеть явления симметрии в окружающей действительности).

С целью мотивации предстоящей деятельности школьникам было предложено из набора карточек с фотографиями и рисунками живой и неживой природы, орнаментами, памятниками архитектуры, стихами выделить группы объектов по признаку одинакового расположения относительно точки, прямой или другого способа. Данное задание позволило вспомнить такие понятия, как «центральная», «осевая», «зеркальная», а также ввести новые – «поворотная» и «переносная симметрия», посмотреть, как часто эти виды симметрии встречаются в окружающем нас мире.

Следующий этап – этап осознания школьниками недостаточности имеющихся знаний и умений – предполагал подбор учителем вопросов, среди которых есть такие, на которые ученики не могут ответить сразу. Важно, чтобы ответы на некоторые из поставленных вопросов не содержались ни в прежних знаниях ученика, ни в предъявляемой учителем информации. Школьники должны осознать, что вопрос – движущая сила познания. Это позволяет им приобрести умение задавать вопросы, вычленять противоречия, выделять причинно-следственные связи, удивляться новым фактам. Учитель предложила рабочие листы со следующими вопросами: верите ли вы, что есть общее между кленовым листом и снежинкой, кружевной салфеткой и буквами русского алфавита, музыкой и резными наличниками, красотой и математикой? Верите ли вы, что принципы симметрии играют важную роль в физике и математике, химии и биологии, физике и архитектуре, живописи и скульптуре, поэзии и музыке? Верите ли вы, что мир существует благодаря единству симметрии и асимметрии? Верите ли вы, что при преобразовании симметрия относительно точки фигура сохраняет свои размеры? Верите ли вы, что при преобразовании симметрия относительно прямой фигура изменяет свою форму? Верите ли вы, что в психологии и морали понятие симметрии представлено

как покой и уравновешенность? Верите ли вы, что смена дня и ночи – это проявление симметрии? Верите ли вы, что точки К и М симметричны относительно прямой ϵ , если прямая ϵ пересекает отрезок МК в его середине под углом, отличным от прямого? Верите ли вы, что музыка, исполняемая на музыкальных инструментах или воспроизводимая человеческим голосом, полна симметрии? Школьникам было предложено сравнить ответы с ответами соседа справа и соседа напротив. После этого учитель сообщила о том, что к этим вопросам школьники вернутся в конце урока.

На этапе изучения нового материала, организованного в форме групповой работы, учителю удалось привести школьников к осознанию того, что человек по предназначению творец, он имеет право реализовать своё творческое начало в любой области; человек имеет право на свой взгляд на мир, если он не ущемляет при этом прав других людей; люди приходят к истине разными путями, могут существовать разные точки зрения на один вопрос.

После организации работы с понятием «симметрия» школьникам предложено поработать с определениями понятия «симметрия» из разных словарей, с цитатой Аристотеля («Математика... выявляет порядок, симметрию и определенность, а это – важнейшие виды прекрасного»), гравюрой Мариуса Эшера «Силы гравитации». В ходе обсуждения школьники сделали вывод о том, что в каждом из нас живет врожденное чувство прекрасного.

Далее учитель организовала работу в группах с целью исследования понятия симметрии в следующих областях знаний: биологии, архитектуре, живописи, литературе, музыке, математике. План работы групп следующий: записать цитату, характеризующую тему исследования; прочитать текст; определить область, в которой проводится исследование; занести в таблицу виды симметрии и примеры. Каждая группа презентовала результаты работы, представители других групп задавали вопросы, шло обсуждение, учитель комментировала ответы и иллюстрировала выступления с помощью презентации, которая составлена в соответствии с содержанием в раздаточном материале. Учителю удалось привлечь школьников к обсуждению того, во всём ли в жизни должна быть симметрия. В процессе обсуждения выяснилось, что мир не может быть абсолютно симметричным (ничто бы не изменялось, не было бы никаких различий, в таком мире ничего бы не наблюдалось –

никаких явлений); не может существовать абсолютно асимметричный мир (это был бы мир без каких-либо законов, где ничто не сохраняется, где нет каких-либо причинных связей); реальный мир – это мир, основывающийся на диалектике симметрии и асимметрии.

При подведении итогов учитель предложила школьникам вернуться к вопросам, на которые они отвечали в начале урока, и сравнить свои ответы в начале и конце урока. На этапе самопроверки и взаимопроверки учитель создала условия для понимания школьниками того, что анализ результатов является одним из способов познания мира.

Главная цель метапредметного урока – это создание образа мира школьника. Поэтому в конце урока учитель сделала вывод о том, что симметрия есть равенство в широком смысле этого слова; сведение красоты только к симметрии ограничивало бы богатство ее внутреннего содержания; истинную красоту можно постичь только в единстве противоположностей, поэтому единство симметрии и асимметрии определяет сегодня внутреннее содержание прекрасного в искусстве; симметрия воспринимается нами как покой, скованность, закономерность, тогда как асимметрия означает движение, свободу, случайность; симметрия противостоит хаосу, беспорядку, она есть в нашей жизни буквально во всем, добавляя в нее мир, спокойствие и состояние умиротворения.

На этапе рефлексии задача учителя заключалась в том, чтобы ученик осознал то, чему научился и каким способом действовал.

Таким образом, для проведения метапредметного урока учителю важно направить процесс познания в русло открытия нового, культурно обогащая окружение школьника, исследование должно стать неотъемлемой частью познания.

3.3. Учебные технологии как средство достижения школьниками личностных результатов образовательной деятельности

А. М. Новиков справедливо отмечал, что «по проблемам педагогических технологий на сегодня мы имеем тысячи публикаций, но, к сожалению, проблема учебных технологий вообще никак не исследовалась» [81, с. 130]. В данных статьях мы стремимся в определенной степени восполнить пробел [121, 123].

Итак, учебную технологию мы рассматриваем как систему действий ученика по достижению им лично и социально значимых целей в учении. Главная особенность учебной технологии заключается в том, что решение о ее использовании принимает школьник как субъект учения. Именно поэтому название учебной технологии сформулировано на понятном школьнику языке.

В основу разработки учебных технологий нами положен уровень становления субъектности школьника (уровень потенциальной субъектности, уровень модусного проявления субъектности, уровень атрибутивного проявления субъектности), который определяет цель, содержание образовательной деятельности учащегося и ее результат. Характеристика учебных технологий дается в табл. 22.

Таблица 22

Характеристика учебных технологий

Название технологии	Уровень субъектности школьника	Цель	Содержание образовательной деятельности	Результат
«Я хочу учиться»	Уровень потенциальной субъектности: школьником не осознаются его познавательные особенности. Образовательные потребности слабо развиты. Активность в учении проявляет редко, часто она имеет внеситуативную, не связанную с учением направленность. Неудовлетворенность педагогами, школой, образованием	Создать условия для осознания школьником причин затруднений в учении на основе усвоения школьником учебного материала в объеме требований государственных образовательных стандартов	Школьник обучается самооценке, самоконтролю, выбору уровня, объема, типа и формы выполнения задания, а также субъектному целеполаганию, то есть постановке собственной цели в учении	Осознание школьником своих познавательных возможностей и образовательных потребностей, улучшение отношения к учению и педагогам

«Я могу учиться»	<i>Уровень модусного проявления субъектности:</i> осознает взаимосвязь результата учения и своих усилий, но активность проявляет только на основе внешнего принуждения или стимула. Испытывает положительные эмоции от конкретных успехов. Проявляет неуверенность и пассивность в учебных ситуациях	Обеспечить включенность школьника в управление качеством собственного образования	На основе своего познавательного опыта осуществляет субъектное целеполагание, прогнозирует результат, планирует и выполняет учебные действия, контролирует их и оценивает достигнутый результат, его соответствие поставленной цели	Развитие образовательных потребностей школьника, формирование универсальных учебных действий, рефлексии
«Я умею учиться»	<i>Уровень атрибутивного проявления субъектности:</i> ставит личностно значимые цели в учении, выходящие за пределы нормативно заданной деятельности, проявляет интеллектуальную инициативу и надситуативную активность. Обладает навыками продуктивной самостоятельности. Осознанно управляет качеством собственного образования	Предоставить возможность школьнику для удовлетворения своих образовательных потребностей, возможности построения своей образовательной деятельности	Исходя из своих образовательных потребностей, формулирует цели деятельности, определяет содержание учебного материала (углубление, расширение), сроки его освоения, способы (индивидуальный, коллективный) и критерии результата	Достижение школьником личностно и социально значимого результата учения

3.3.1. Учебная технология «Я хочу учиться»

Уровень потенциальной субъектности школьника: школьником не осознаются его познавательные особенности. Образовательные потребности слабо развиты. Активность в учении проявляется редко, часто она имеет внеситуативную, не связанную с учением направленность. Неудовлетворенность педагогами, школой, образованием.

Тип взаимодействия: педагог-инициатор – школьник-исполнитель.

Цель: обеспечить осознание школьником причин затруднений в учении на основе усвоения школьником учебного материала в объеме требований государственных образовательных стандартов.

Содержание: на основе психолого-педагогической диагностики разработка и реализация системы индивидуальных заданий, направленных на повышение мотивации учения, на интеллектуальное развитие, на построение образовательной деятельности. Эта учебная технология позволяет разрешить следующее противоречие: для повышения мотивации учения школьнику необходим учебный материал, не требующий серьезных умственных усилий, в то же время для развития интеллекта, напротив, требуется учебный материал, усвоение которого вызывает затруднения. Известно, что одинаково выраженные трудности в учении у некоторых школьников имеют разную психологическую природу в зависимости от того, в какую структуру личности они включены; назначение педагогической диагностики заключается в том, чтобы выявить особенности мотивационно-потребностной сферы школьника и способность к обучению – обучаемость. На основе результатов диагностики разрабатывается система индивидуальных заданий для ученика как на интеллектуальное развитие, так и креативных заданий – на повышение мотивации учения, рассчитанных на учебный год. Технология включает в себя следующие этапы.

1-й этап – обучение школьника самооценке, то есть умению соотносить результат выполнения каждого индивидуального задания с эталоном – образцом полного и правильного ответа.

2-й этап – обучение школьника самоконтролю, то есть умению определять степень трудности задания, свою готовность ее преодолеть, время, нужное для выполнения задания, и необходимость помощи учителя.

3-й этап – обучение школьника выбору уровня, объема, типа и формы выполнения задания.

4-й этап – обучение школьника субъектному целеполаганию, то есть постановке собственной цели в учении.

Результат: осознание школьником своих познавательных возможностей и образовательных потребностей, улучшение отношения к учению и педагогам.

3.3.2. Учебная технология «Я могу учиться»

Уровень модусного проявления субъектности: осознает взаимосвязь результата учения и своих усилий, но активность проявляет только на основе внешнего принуждения или стимула. Испытывает положительные эмоции от конкретных успехов. Проявляет неуверенность и пассивность в учебных ситуациях.

Тип взаимодействия: педагог-эксперт – школьник-организатор.

Цель: обеспечить включенность школьника в управление качеством собственного образования.

Содержание: педагогическая поддержка школьника в субъектном целеполагании, в усвоении обязательного учебного материала и выборе форм учебной работы, развитие рефлексии. Постановка индивидуальных целей осуществляется следующим образом. Педагог, охарактеризовав требования к результату изучения учебной темы и раскрыв возможности выбора учащихся, предлагает им поставить свою индивидуальную цель в ее изучении. В случае затруднений учащихся мы рекомендуем педагогу оказать им поддержку, предложив закончить одну из следующих фраз:

- Мне интересно узнать...
- При изучении темы я хотел бы выяснить (научиться, понять)...
- У меня никогда не получалось... поэтому я попробую...
- До меня никто не делал (не решил, не пытался), поэтому я...
- Для того чтобы получить отметку (зачет по теме), я...

На данном этапе важно также помочь ученику определить объем, характер и сроки самостоятельной работы ученика как на уроках, так и в домашних условиях.

Мы рекомендуем педагогам организовать деятельность школьника следующим образом. В тетради записать тему и лично-значимую цель ее изучения. Школьнику должны быть известны обязательные требования в результате изучения учебного мате-

риала и возможности его расширения или углубления. Действия по достижению цели предлагается упорядочить посредством заполнения таблицы:

Дата урока (когда?)	Цель изучения учебного материала (зачем?)	Содержание учебного материала (что?)	Результат (к чему должен прийти?)	Форма пред- ставления результата (как?)

Как нам представляется, обучение учащихся самостоятельному учению должно осуществляться посредством создания ситуации выбора на уроке, которую можно рассматривать как «спроектированный учителем элемент (этап) урока, когда ученики поставлены перед необходимостью отдать свое предпочтение одному из вариантов учебных задач и способов их решения для проявления своей активности, самостоятельности и индивидуального стиля познания» [15, с. 199]. Таким образом, предметом выбора ученика могут выступать не только цели обучения, но и содержание учебного материала (за пределами государственного образовательного стандарта); уровень задания, его вид или характер; форма его выполнения – письменно или устно; индивидуальное и коллективное выполнение; темп изучения учебного материала и выполнения задания; право на собственную оценку результатов своей деятельности.

Заключительный этап посвящен не только отчету школьника о проделанной работе, но и поиску ответов на вопросы: какие цели я ставил перед собой при изучении темы (или учебного курса)? Что принципиально важного для себя лично я узнал при изучении темы? Чему я научился? Каковы были мои главные затруднения? Как я их преодолевал? Добился ли я ожидаемого результата? Что бы я изменил в своей деятельности, имея такую возможность? Что я понял о себе, других людях, окружающем меня мире?

Результат: развитие образовательных потребностей школьника, формирование универсальных учебных действий, рефлексии.

3.3.3. Учебная технология «Я умею учиться»

Уровень атрибутивного проявления субъектности: ставит личностно значимые цели в учении, выходящие за пределы нормативно заданной деятельности, проявляет интеллектуальную инициативу и надситуативную активность. Обладает навыками продуктивной самостоятельности. Осознанно управляет качеством собственного образования.

Тип взаимодействия: педагог-консультант – школьник-инициатор.

Цель: предоставить школьнику возможность удовлетворения своих образовательных потребностей, построения своей образовательной деятельности.

Содержание: педагогическое сопровождение школьника при проектировании им индивидуальной образовательной программы по предмету, определении цели, отборе содержания учебного материала (углубление, расширение, систематизация), определении сроков его изучения, форм контроля и самоконтроля. Индивидуальная образовательная программа может охватывать разные учебные периоды – урок, день, неделя, учебная четверть, учебный год. Логика анализа изменений самого ученика в ходе учебной деятельности столкнула исследователей с проблемой индивидуальных различий. В условиях управляемого обучения индивидуальные различия не сглаживаются, а, напротив, становятся более выраженными.

1-й этап – диагностика учителем уровня познавательных возможностей и уровня притязаний школьников в той или иной предметной области.

Диагностика может быть осуществлена в предметной деятельности на конкретном тематическом материале, например в форме конкурса вопросов, обзорного знакомства с темой, выбора учениками заданий разного типа, тестирования. Для этого необходимо разъяснить учащимся, что они имеют право на постановку собственных целей изучения предмета. Например, образное или логическое познание, углубленное или энциклопедическое изучение, ознакомительное, выборочное или расширенное усвоение темы. Необходимо также обеспечить знание учеником инвариантных составляющих процесса обучения (какие именно знания, умения и навыки должны быть усвоены, исходя из требований государственного образовательного стандарта, какие контрольные работы

будут, сроки), а также показать возможности выбора (какой материал может быть изучен дополнительно, какие формы работы могут быть использованы – доклады, выступления, проекты, наблюдения, в какой форме представлен результат – зачет, выступление).

2-й этап – постановка учеником (с помощью учителя) лично-стно значимых целей в изучении предмета, определение конечных результатов и формы их представления, составление плана работы, отбор средств и способов деятельности, установление системы контроля и оценки своей деятельности.

Как показывает опыт, цели школьники могут поставить конкретно и четко, так, чтобы они были проверяемы. Поставленная цель определяет и подход к отбору содержания учебного материала. Исследователи предлагают разные стратегии отбора содержания учебного материала. Так, А. И. Савенков [112] выделяет следующие:

- *стратегия ускорения* предполагает увеличение темпов изучения учебного материала, то есть более высокую скорость по сравнению со сверстниками;

- *стратегия обогащения* означает обогащение учебного материала как в сторону его углубления, то есть перехода на более высокий уровень сложности, так и в сторону расширения, то есть увеличения объема изучаемого учебного материала;

- *стратегия интенсификации* (является во многом альтернативной стратегии ускорения) направлена на повышение интенсивности обучения и рассчитана на школьников, опережающих ровесников в умственном развитии.

Принципиально важно, чтобы содержание индивидуальной образовательной программы включало в себя учебный материал в объеме государственного образовательного стандарта.

3-й этап – экспертиза проекта индивидуальной образовательной деятельности ученика, ее презентация автором.

Этот этап необходим в том случае, если у учащихся и педагогов еще недостаточно опыта для проектирования индивидуальных образовательных программ. Процедура экспертизы программы другими педагогами позволит учителю, курирующему индивидуальную работу ученика, чувствовать себя увереннее. В то же время ученик, обосновывающий свою предстоящую деятельность, получает возможность либо утвердиться в своих намерениях, либо усомниться в них.

4-й этап – реализация индивидуальной образовательной деятельности и подведение итогов работы.

Результатом реализации индивидуальной образовательной программы может быть доклад, выступление, реферат, исследование, эксперимент, проект, наблюдение и так далее.

Результат: достижение школьником личностно и социально значимого результата учения.

Таким образом, организация деятельности школьников на основе учебных технологий позволяет развивать у школьников субъектные качества, адекватные современному этапу развития российского общества и информационной цивилизации.

Для эффективной реализации учебных технологий педагогами-экспериментаторами были освоены теоретические аспекты данного вопроса, изучены познавательные особенности и образовательные потребности учащихся, определен уровень становления субъектности. С учащимися была проведена работа по разъяснению смысла учебных технологий, им предложено использовать их в образовательной деятельности. Как показал опыт реализации учебных технологий, педагоги предпочитают освоить определенную технологию и использовать ее в работе с учащимися разных классов. Учебная технология реализуется школьником прежде всего на уроке посредством выполнения системы заданий, подготовленных учителем. Таким образом, педагог, как правило, может организовать деятельность трех-пяти учащихся.

Организация образовательной деятельности школьников на основе учебных технологий позволяет и учителю, и учащемуся выступать субъектами образовательного процесса, существенно повысить качество образования, что подтверждают результаты проведенного нами в 2010–2015 гг. эмпирического исследования.

Наш подход к организации образовательной деятельности школьников на основе учебных технологий был апробирован в деятельности инновационных площадок и нашел широкое распространение в образовательных организациях гг. Кирова, Слободского, Котельнича, Подосиновского, Кирово-Чепецкого, Кикнурского, Куменского, Сунского районов Кировской области. Внедрен в образовательную практику школ Сургутского района Ханты-Мансийского автономного округа – Югра, Республики Карелия, Ярославской области.

На констатирующем этапе эксперимента педагогами-исследователями в школах была проведена диагностика сформированности у школьников умений осуществлять свою образовательную деятельность. Кроме того, для педагогов-исследователей была разработана программа лонгитюдного наблюдения за проявлениями субъектности на уроке, рассчитанная на месяц. Данные по каждому ученику заносились в таблицу. Таким образом, был собран богатый эмпирический материал, на основе анализа которого были сформированы экспериментальные и контрольные группы учащихся разных возрастов.

На формирующем этапе эксперимента учителями – участниками инновационного обучения проводилась индивидуальная работа с учащимися, нуждающимися в той или иной учебной технологии. Решение использовать или не использовать учебную технологию принимал сам ученик, иногда с помощью своих родителей.

Для реализации учебной технологии «Я хочу учиться» педагогами был выявлен характер затруднений школьников по разным предметам и их отношение к ним. Было установлено, что многие учащиеся не желают участвовать в инновационном обучении, поскольку не верят в возможность преодоления трудностей. Все они имеют тот или иной вариант компенсации своих учебных неудач: спорт (13%), телевизор или компьютер (21%), бесцельное времяпровождение с друзьями (35%), нет увлечений (31%). Проведенная работа позволила сделать следующие выводы: отставание в учении начинается еще в начальной школе и нарастает постепенно. Затем развивается неумение учиться в необходимом темпе. На этом этапе попытки преодолеть отставание становятся безуспешными и формируются такие личностные качества, как инертность, безразличие, равнодушие.

Первоначально для учащихся, пожелавших работать по технологии «Я хочу учиться», было предложено познакомиться с требованиями к результату их деятельности на уроке, так как школьники часто причину своих неудач в учении видят в негативном отношении к ним учителя. Выполненное им задание предлагалось сравнить с эталоном – образцом полного и правильного ответа. Умение самоконтроля формируется при определении школьниками времени и ресурсов, необходимых ему для выполнения задания. Большие затруднения вызывала у педагогов и школьников необхо-

димость ориентироваться в ситуации выбора, когда возникает необходимость определиться с заданием, временем его выполнения, формой представления результатов. Завершение работы по данной технологии напрямую связано с формированием у школьников умения самоцелеполагания. Нет ничего странного в том, что это умение завершает работу, потому что школьник к этому времени накапливает позитивный познавательный опыт и может на его основе ставить цели собственной образовательной деятельности.

Учебная технология «Я могу учиться» применялась по отношению как к отдельным учащимся, так и к группам. Инновационное обучение учащихся по этой технологии дает наибольший эффект. Около 30% школьников, работающих по этой технологии, приняли решение продолжить ее освоение и в следующем классе. Как показало инновационное обучение, большую трудность составило достижение ценностно-смыслового единства субъектов образования: педагогов, учащихся и их родителей. Ощутимым было рассогласование позиций родителей, имеющих высокие социальные ожидания относительно академической успешности своих детей, и педагогов, предъявляющих требования к знаниям, умениям и навыкам способных учащихся. Разрешение данного противоречия было найдено в процессе освоения педагогами учебной технологии «Я могу учиться», позволившей согласовать социальные и личностные цели обучения и способы их достижения в каждом конкретном случае.

Учебная технология «Я умею учиться» заинтересовала у учащихся, имеющих выраженный интерес к той или иной предметной области, проявляющих незаурядные способности к изучению учебного предмета. Как показал формирующий этап эксперимента, учащиеся, имеющие познавательные потребности высокого уровня, просто не знали о возможностях построения образовательной деятельности на уроке. Следует отметить, что учебная технология «Я умею учиться» позволила им реализовать свой потенциал при подготовке к олимпиадам различного уровня, к экзаменам и тестированию, к участию в конкурсах и турнирах.

Для нашего исследования важным было изучение особенностей реализации учебных технологий на разных ступенях обучения.

Инновационное обучение младших школьников показало целесообразность реализации учебных технологий в рамках урока как минимального учебного периода. Выяснилось, что уже в конце

2-го – начале 3-го класса некоторые учащиеся начальной школы проявляют ярко выраженные образовательные потребности и готовность реализовать учебную технологию «Я умею учиться» (в рамках короткого времени), другие же начинают испытывать серьезные затруднения в учении и нуждаются в работе на основе «Я хочу учиться».

Экспериментальное обучение подростков осуществлялось в условиях предпрофильной подготовки и профильного обучения, требующих от школьника проявления субъектных умений и качеств. Исследования показали снижение эффективности применения учебной технологии «Я хочу учиться» в основной школе и повышение значимости технологии «Я могу учиться». Целесообразно также активно включать учащихся основной школы в управление качеством образования на основе технологии «Я умею учиться» и использовать ее в рамках системы уроков. Особую значимость в основной школе приобретает использование педагогом совокупности приемов педагогической поддержки.

На старшей ступени обучения становление субъектности школьников наиболее продуктивно осуществляется в индивидуальной самостоятельной деятельности по технологии «Я умею учиться» по предметам, имеющим для школьника личностную значимость.

На контрольном этапе эксперимента основные результаты исследований были представлены в научных и методических статьях в журналах и тезисах конференций, в том числе и на международном уровне [162].

Задача – проверить результативность разработанных учебных технологий – решалась нами на протяжении нескольких лет в образовательных организациях Кировской области и Сургутского района Ханты-Мансийского автономного округа Тюменской области. Для проведения эмпирического исследования были сформированы экспериментальная (167 чел.) и контрольная (185 чел.) группы.

Для оценки результатов исследования были использованы современные квалитетрические методы. Каждое умение представлено как иерархия уровней, и определена весомость – значимость в структуре исследуемого качества, выраженная в числовом показателе. Весомость каждого показателя и совокупности умений в целом является величиной постоянной и определялась методом экс-

пертной оценки. Произведенные расчеты показали, что оценки исследуемых качеств в обеих группах сходны.

По результатам исследования видим, что в обеих группах происходило формирование у школьников умений реализовывать свою образовательную деятельность. Однако итоговая диагностика показала, что учащиеся контрольной группы улучшили результаты лишь по умениям самоанализа (на 3%) и самоорганизации (на 1%). Умения самоцелеполагания, самопланирования, самоконтроля и самокоррекции остались у учащихся контрольной группы на прежнем уровне. Ни один школьник не достиг 3-го или 4-го уровня. В то же время количество учащихся экспериментальной группы, освоивших умение самоанализа, самоцелеполагания и самопрогнозирования на 4-м уровне, составило 9%, самоорганизации – 15%, самооценки – 5%. Эти данные свидетельствуют о том, что наибольшее затруднение у школьников вызывает освоение умения самокоррекции.

Итоговая диагностика оценки результатов эксперимента была проведена по каждому умению, а также осуществлена комплексная оценка (табл. 23).

Таблица 23

Комплексная оценка сформированности умений школьника осуществлять образовательную деятельность до и после применения учебных технологий

Комплексная оценка	Исходная оценка	Процент от максимально возможного результата	Итоговая оценка	Процент от максимально возможного результата
Экспериментальная группа	15,56	43,8	22,83	63,4
Контрольная группа	15,78	43,8	18,16	50,4

Каждое умение было представлено как последовательность уровней их освоения (ученический, алгоритмический, эвристический, творческий) в соответствии с диагностическими признаками. Комплексная оценка вычислялась по формуле $\sum K(n, j) M(n, j) = K$, где K – коэффициент качества освоения, M – весомость, то есть значимость диагностического признака, имеющего числовой пока-

затель, n – рассматриваемый уровень, а j – номер признака. Из таблицы мы видим, что весомость комплексной оценки после инновационного обучения в экспериментальной группе выше, чем в контрольной. Она равна $\sum K(n, j) M(n, j) = 22,83$ из 36 возможных, что составляет 63,4%. В то же время итоговая оценка в контрольной равна группе $\sum K(n, j) M(n, j) = 18,16$, что составляет 50,4%. Эффективность предложенного подхода доказывает тот факт, что в результате инновационного обучения получена позитивная динамика показателей. Таким образом, результатом нашего исследования стали различия в уровне умений школьников осуществлять свою образовательную деятельность, произошедшие в период инновационного обучения.

Итак, учебная технология рассматривается нами как система действий ученика по достижению им лично и социально значимых целей в учении. Авторская позиция заключается в том, что использование учебной технологии определяется желанием самого школьника и отражает уровень становления его субъектности. Учебная технология «Я хочу учиться» предназначена для учащихся с низкой мотивацией учения, испытывающих недовольство школой. Она предполагает выполнение школьником системы индивидуальных заданий, направленных на развитие интеллектуальных способностей. Технология «Я могу учиться» разработана для учащихся с ситуативным проявлением позитивного отношения к учению и означает поддержку учителем деятельности школьника на всех этапах: постановка целей, усвоение учебного материала, выбор способов и рефлексия. Технология «Я умею учиться» рассчитана на детей с осознанными образовательными потребностями и сформированными учебными умениями. Роль педагога заключается в сопровождении школьника в достижении им целей учения.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

В главе 3 «Организация образовательной деятельности школьника на уроке» раскрываются способы организации образовательной деятельности школьника на уроке таким образом, чтобы обеспечить ему достижение предметных, метапредметных и личностных результатов образования в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.

В параграфе 3.1 «Уроки инновационного типа как средство достижения школьником предметных результатов образовательной деятельности» обосновывается необходимость моделирования уроков инновационного типа (организационный урок, урок организации усвоения ФГОС, урок организации индивидуальной образовательной траектории, урок контроля за усвоением знаний, умений и навыков, урок развития творческих способностей, урок-рефлексия), позволяющих школьнику достичь социально и личностно значимых результатов образования. В работе раскрывается идея о необходимости дополнения традиционных типологий уроков уроками инновационного типа, исходя из новой образовательной реальности.

Параграф 3.2 «Метапредметные результаты образовательной деятельности школьника и способы их достижения на уроке» раскрывает авторский подход к реализации принципа метапредметности в образовательном процессе. Раскрывается содержание деятельности педагога по реализации метапредметного подхода, основанной на матрице метапредметности, включающей в себя такие компоненты метапредметности, как метапонятия, метаумения (универсальные учебные действия), ценности и смыслы на внутрипредметном, межпредметном и надпредметном уровнях.

В параграфе 3.3 «Учебные технологии как средство достижения школьником личностных результатов образовательной деятельности и их реализация на уроке» раскрывается содержание учебных технологий «Я хочу учиться», «Я могу учиться», «Я умею учиться», позволяющих школьникам разного уровня становления субъектности достичь личностных результатов образования. Качественная новизна учебных технологий («Я хочу учиться», «Я могу учиться», «Я умею учиться») заключается в том, что они представляют собой систему действий школьника по достижению социально и личностно значимых целей и реализуются по его инициативе. В основу учебных технологий положен уровень становления субъектности школьника: уровень потенциальной субъектности, уровень модусного проявления субъектности, уровень атрибутивного проявления субъектности. Выбор педагогических технологий (технологии поддержки, содействия и сопровождения становления субъектности школьника в образовательной деятельности) осуществляется педагогом в соответствии с уровнем становления субъектности школьника.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как свидетельствует анализ психолого-педагогических исследований и современной образовательной практики, проблема разработки методологии образовательной деятельности школьника и поиск способов ее рациональной организации являются актуальными педагогическими проблемами. Обобщая полученные в исследовании результаты, можно заключить, что разработанные и раскрытые в монографии научно-теоретические подходы и методические разработки открывают перспективы для дальнейших исследований в этом проблемном поле.

Образовательная деятельность школьника как деятельность по самообучению, самовоспитанию и саморазвитию при поддержке, содействии или сопровождении педагога принципиально по-новому рассматривает его роль в образовательном процессе: школьник выступает субъектом учения, обладающим потребностями в познании и преобразовании себя и окружающего мира на основе личностных смыслов учения. Как мы видим, такое понимание места школьника в образовательном процессе существенным образом изменяет содержание деятельности педагога: она надстраивается над деятельностью школьника, а не наоборот. Смысл изменений в деятельности школьника состоит в овладении им методами образовательной деятельности (методами самообучения, методами саморазвития и методами самообучения). Смысл изменений в деятельности педагога заключается в создании им организационно-педагогических условий становления субъектности школьника в образовательной деятельности.

Образовательная деятельность школьника рассматривается в монографии как способ достижения им новых результатов образования, определенных стандартами нового поколения: предметных, метапредметных и личностных. Достижение предметных результатов образования целесообразнее организовать в процессе моделирования уроков инновационного типа, которые дополняют и обогащают традиционные типологии. Достижение метапредметных результатов образования основано на реализации принципа метапредметности. В этом суть изложенного в монографии авторского подхода. Педагогу рекомендуется рассматривать предложенную в работе матрицу метапредметности в качестве методического ори-

ентира, выступая при этом не только пользователем, но и активным исследователем новых методических решений. Впервые в психолого-педагогической литературе раскрываются учебные технологии, которые представляют собой систему деятельности школьника по достижению социальных и личностных целей образования.

Анализ результатов внедрения в образовательную практику основных научных идей и методических решений, раскрытых в монографии, позволяет утверждать, что проведенное исследование имеет теоретическую и практическую значимость. Предложенный в нашем исследовании подход может быть оформлен как самостоятельное научное направление в современной педагогике.

Библиографический список

1. Абакумова, И. В. Новодидактика. Книга 1. Методология и технологии обучения: в поисках развивающего ресурса / И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, В. Т. Фоменко. – М.: КРЕДО, 2013. – 162 с.
2. Абакумова, И. В. Новодидактика. Книга 2. Образовательные технологии: новые ракурсы / И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, В. Т. Фоменко. – М.: КРЕДО, 2013. – 122 с.
3. Абакумова, И. В. Новодидактика. Книга 3. От классической дидактики – к дидактической инноватике / И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, В. Т. Фоменко. – М.: КРЕДО, 2013. – 134 с.
4. Абакумова, И. В. Новодидактика. Книга 4. Структурная дидактика как направление современной педагогики / И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, В. Т. Фоменко. – М.: КРЕДО, 2013. – 152 с.
5. Азлецкая, Е. Н. Личностные и средовые детерминанты формирования субъектности личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. Н. Азлецкая. – Краснодар, 2001. – 27 с.
6. Алексеев, Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Н. А. Алексеев. – Тюмень: ТГУ, 1997. – 216 с.
7. Амирова, С. Самоорганизация личности в процессе обучения / Амирова, С., В. Мосолов, Г. Сечина, Н. Сухорукова // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 50–56.
8. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 377 с.
9. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
10. Бабанский, Ю. К. Об актуальных вопросах методологии и дидактики / Ю. К. Бабанский // Советская педагогика. – 1978. – № 9. – С. 31–35.
11. Технологии педагогической деятельности. 3 часть: проектирование и программирование: учеб. пособие / Л. В. Байбородова [и др.]; под ред. Л. В. Байбородовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 303 с.
12. Башкова, Т. Н. Формирование субъектности младших школьников в условиях педагогического взаимодействия: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Н. Башкова. – М., 2009. – 27 с.

13. Безрукова, В. С. Все о современном уроке в школе: проблемы и решения / В. С. Безрукова. – М.: «Сентябрь», 2004. – 160 с.
14. Белкин, А. С. Педагогика детства. Основы возрастной педагогики / А. С. Белкин. – Екатеринбург: Сократ, 1995. – 152 с.
15. Бершадский, М. Е. Дидактические и психологические основания педагогической технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.
16. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика. – 1989. – 136 с.
17. Беспалько, В. П. Психологические парадоксы образования / В. П. Беспалько // Педагогика. – 2000. – № 5. – С. 13–20.
18. Бирюкова, Ю. О. Развитие личностного опыта младших школьников в учебном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. А. Бирюкова. – Волгоград, 2000. – 28 с.
19. Блонский, П. П. Педология: книга для препод. и студ. высш. пед. учеб. завед. / П. П. Блонский; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 393 с.
20. Бодалев, А. А. Психология о личности / А. А. Бодалев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 188 с.
21. Бодалев, А. А. О взаимодействии индивидуального, личностного и субъектно-деятельностного развития взрослого человека / А. А. Бодалев. – URL: https://www.google.ru/webhp?sourceid=chrome_instant&rlz=1C1AONY_ruRU710RU710&ion=1&espv=2&ie=UTF.
22. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно ориентированного обучения / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д: Изд-во Ростов. пед. ун-та, 2000. – 352 с.
23. Борытко, Н. М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: монография / Н. М. Борытко, О. А. Мацкайлова; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. – 132 с.
24. Бухвалов, В. А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества / В. А. Бухвалов. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 144 с.
25. Буянова, С. М. Исследование представлений о себе посредством самоописаний в юношеском возрасте / С. М. Буянова // Известия Тульского университета. Гуманитарные науки. Выпуск 3. Часть 1. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2013. – С. 249–256.

26. Буянова, С. М. Содержание представлений о себе в младшем школьном возрасте / С. М. Буянова // Известия Тульского университета. Гуманитарные науки. Выпуск 3. Часть 1. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2014. – С. 352–359.

27. Габай, Т. В. Педагогическая психология: учебное пособие для студентов вузов / Т. В. Габай. – М.: Академия, 2008. – 240 с.

28. Генезис. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BD%D0%B8%D0%B3%D0%B0_

29. Горбунов, А. А. Формирование субъектности подростков в личностно ориентированном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. А. Горбунов. – Воронеж, 2005. – 28 с.

30. Горшкова, В. В. Проблема субъекта в педагогике: учебное пособие к спецкурсу / В. В. Горшкова. – Ленинград: РГПУ им. А. И. Герцена, 1991. – 77 с.

31. Григорьев, Д. В. Юность в поисках смысла: проблемы педагогической поддержки / Д. В. Григорьев // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. – 2008. – № 1. – С. 68–92.

32. Гущина, Т. Н. Педагогические основания развития субъектности старшеклассников в системе дополнительного образования: автореф. дис. ... д. п. н. – М., 2013. – 43 с.

33. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

34. Дайри, Н. Г. Основное усвоить на уроке: кн. для учителя / Н. Г. Дайри. – М.: Просвещение, 1987. – 192 с.

35. Данилов, М. А. Дидактика / М. А. Данилов, Б. П. Есипов. – М., 1957. – 115 с.

36. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение. – 2014. – 24 с.

37. Даутова, О. Б. Изменения в учебно-познавательной деятельности школьника в современном образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О. Б. Даутова. – СПб., 2011. – 44 с.

38. Дробницкий, О. Г. Структура морального сознания / О. Г. Дробницкий // Вопросы философии. – 1972. – № 6. – С. 51–62.

39. Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 192 с.

40. Загрекова, Л. В. Дидактика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Л. В. Загрекова, В. В. Николина. – М.: Высш. шк., 2007. – 383 с.

41. Зайкин, М. И. Технологии дифференцированного обучения в сельской школе / М. И. Зайкин, И. В. Фролов, Н. А. Шкильменская. – Арзамас: Изд-во АГПИ им. А. П. Гайдара, 2008. – 236 с.

42. Зарецкий, Ю. В. Субъектная позиция школьника по отношению к учебной деятельности в разных возрастных периодах: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю. В. Зарецкий. – М., 2014. – 27 с.

43. Зверева, Н. М. Дидактика для учителя: учеб. пособие / Н. М. Зверева, Т. Е. Маскаева. – Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 1996. – 131 с.

44. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1999. – 384 с.

45. Зинченко, В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.

46. Зотикова, Н. В. Личностные предпосылки субъектности младших школьников: дис. ... канд. психол. наук. / Н. В. Зотикова. – М., 2002. – 166 с.

47. Игнатович, С. С. Формирование готовности учащихся к проектированию индивидуального образовательного маршрута в основной общеобразовательной школе: автореф. дис. ... к. п. н. / С. С. Игнатович. – Краснодар, 2014. – 23 с.

48. Измайлова, В. В. Педагогическое обеспечение: сущность и структура понятия / В. В. Измайлова // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 11–14.

49. Исакова, О. А. Индивидуальная образовательная траектория школьника как средство достижения личностных результатов образования: автореф. дис. ... к. п. н. / О. А. Исакова. – СПб., 2015. – 27 с.

50. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе (анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 132 с.

51. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и средних пед. учеб. завед. / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 176 с.
52. Козырева, Е. А. Дидактические основы личностно ориентированных технологий обучения младших школьников и их реализация: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е. А. Козырева. – М., 2002. – 356 с.
53. Кон, И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
54. Конаржевский Ю. А. Анализ урока. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 336 с.
55. Концепция – Школа-2100. – URL: [school2100. com/school2100/conceptiya/](http://school2100.com/school2100/conceptiya/)
56. Концепция Федеральных государственных образовательных стандартов. – URL: HYPERLINK «[http://standart. edu. ru/catalog. aspx](http://standart.edu.ru/catalog.aspx)»; [http://standart. edu. ru/catalog. aspx](http://standart.edu.ru/catalog.aspx).
57. Коржуев, А. В. Педагогика в зеркале исследовательского поиска. На перекрестке мнений / А. В. Коржуев, А. С. Соколов. – М.: ЛЕНАНД, 2014. – 216 с.
58. Коржуев, А. В. Современная теория обучения: общенаучная интерпретация: учеб. пособие для вузов / А. В. Коржуев, В. А. Попков. – М.: Академический Проект, 2006. – 185 с.
59. Косьмин, А. Д. Теория и методология познания / А. Д. Косьмин, С. Е. Метелев, Е. А. Косьмина. – М.: ЗАО «Из-во «Экономика», 2006. – 480 с.
60. Кочетов, А. И. Как заниматься самовоспитанием / А. И. Кочетов – Минск: Высш. шк., 1986. – 287 с.
61. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского / ред.-сост. Л. А. Карпенко. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
62. Ксензова, Г. Механизм самоопределения школьника / Г. Ксензова // Директор школы. – 2000. – № 6. – С. 63–71.
63. Кузовлев, В. П. Философия активности учебной деятельности учащихся: монография / В. П. Кузовлев, А. В. Музалев. – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2004. – 219 с.
64. Куриленко, Л. В. Теория и практика индивидуально-личностного развития субъектов учебно-воспитательного про-

цесса инновационных образовательных учреждений: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л. В. Куриленко. – Самара, 2001. – 418 с.

65. Лапкива, О. С. Психолого-педагогические условия развития субъектности младших школьников и младших подростков: автореферат дис. ... канд. психол. наук / О. С. Лапкива. – Курск, 2007. – 24 с.

66. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

67. Леонтьев, Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – 2000. – Т. 18. – № 5. – С. 15–25.

68. Максимова, В. Н. Интеграция в системе образования / В. Н. Максимова. – СПб., 1998. – 157 с.

69. Манукян, С. П. Стимулы, мотивы и цели субъектов целепорождающего обучения / С. П. Манукян. – Ереван: Зангак-97, 2005. – 360 с.

70. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 191 с.

71. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб.: ЕВРАЗИЯ, 1999. – 432 с.

72. Меренков, А. В. Педагогика саморазвития личности. – Изд-вл Урал. ун-та Екатеринбург, 2001. – 331 с.

73. Михайлова, Н. Процесс совместного преодоления, или Педагогическая поддержка ребенка как предмет управления / Н. Михайлова, С. Юсфин // Директор школы. – 1997. – № 2. – С. 3–13.

74. Москаленко, А. В. Становление субъектной позиции старшеклассников в условиях педагогического взаимодействия: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. В. Москаленко. – Смоленск, 2011. – 24 с.

75. Недорезова, Н. В. Педагогические условия формирования субъектной позиции учащихся в процессе обучения в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Недорезова. – Самара, 2003. – 24 с.

76. Нелюбов, С. А. Организационно-педагогические условия формирования субъектной позиции школьника в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. А. Нелюбов. – Кемерово, 2001. – 26 с.

77. Немова, Н. В. Школа достижений: начало пути к успеху / Н. В. Немова. – М.: Сентябрь, 2002. – 159 с.
78. Новиков А. М. Методология образования. – URL: HYPERLINK «<http://methodolog.ru/>»; www.methodolog.ru.
79. Новиков, А. М. Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: Либроком, 2010. – 280 с.
80. Новиков, А. М. О предмете педагогики / А. М. Новиков // Педагогика. – 2010. – № 6. – С. 8–15.
81. Новиков, А. М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей / А. М. Новиков. – М.: Изд-во «Эгвес», 2010. – 208 с.
82. Орлов, В. И. Методические основы обучения: учеб. пособие / В. И. Орлов. – М.: Маркетинг, 2000. – 71 с.
83. Осипова, С. И. Развитие личности учащихся в системе образования / С. И. Осипова, Н. О. Гафурова. – Красноярский государственный университет, 2002. – 248 с.
84. Осмоловская, И. М. Дидактика: учеб. пособие для высш. учеб. завед. / И. М. Осмоловская. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 240 с.
85. Осницкий, А. К. Психология самостоятельности. Методы изучения и диагностики / А. К. Осницкий. – М.; Нальчик: Изд. центр «Эль-Фа», 1996. – 124 с.
86. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 142 с.
87. Педагогика: учеб. пособие. / под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 607 с.
88. Педагогика: учеб. для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб.: Питер, 2014. – 304 с.
89. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
90. Педагогическая энциклопедия / под ред. И. А. Каирова. – М.: Сов. энцикл., 1968. – 430 с.
91. Педагогические технологии в условиях модернизации образования: материалы международной конференции (24–25 сентября 2015 года) / под ред. Л. В. Байбородовой, В. В. Юдина. – Ярославль: ИД «Канцлер», 2015. – 474 с.

92. Педагогические технологии: результаты исследований Ярославской научной школы: монография / под ред. Л. В. Байбородовой, В. В. Юдина. – Ярославль: ИД «Канцлер», 2015. – 453 с.

93. Петерсон, Л. Г. Система и структура учебной деятельности в контексте современной методологии / Л. Г. Петерсон, Ю. В. Агапов, М. А. Кубышева, В. А. Петерсон. – М.: АПК и ППРО, УМЦ «Школа 2000...», 2006. – 92 с.

94. Петровский, А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: Инфра-М, 1999. – 528 с.

95. Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности: доп. учеб. пособие для студ. вузов / В. А. Петровский. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 272 с.

96. Питюков, В. Ю. Основы педагогической технологии: учеб.-метод. пособие / В. Ю. Питюков. – М.: Гном и Д, 2001. – 192 с.

97. Плотникова, Н. Н. Содержание и формы организации образовательной деятельности при изучении иностранного языка в начальной школе: автореф. ... канд. пед. наук / Н. Н. Плотникова. – Томск, 2015. – 28 с.

98. Подласый, И. П. Педагогика: учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. – М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.

99. Поздеева, С. И. Образовательное содержание совместной деятельности в начальной школе / С. И. Поздеева. – Томск: Дельтаплан, 2004. – 311 с.

100. Пospelов, Н. Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников / Н. Н. Пospelов, И. Н. Пospelов – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.

101. Постоева, Е. С. Педагогические технологии развития субъектности учащихся общеобразовательной школы при изучении биологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. С. Постоева. – Курск, 2004. – 26 с.

102. Поташник, М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: метод. пособие / М. М. Поташник. – М.: Пед. о-во России : Центр педагогического образования, 2011. – 448 с.

103. Коршунова О. В. Проблемы дидактики сельской школы: концептуальные подходы, модели и технологии обучения: практико-ориентированная монография / О. В. Коршунова, О. Г. Селива-

нова. – Киров: Изд-во ООО «Издательство «Радуга-ПРЕСС», 2014. – 296 с.

104. Прокофьева, Т. В. Становление субъектности подростков в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. В. Прокофьева. – Волгоград, 2001. – 26 с.

105. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка: учеб. пособие / под ред. Е. Д. Божович. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. – 224 с.

106. Пыжьянова, М. А. Психолого-педагогические условия развития субъектности в младшем школьном возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. А. Пыжьянова. – Н. Новгород, 2006. – 28 с.

107. Рабочая концепция одаренности. – URL: <http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001->.

108. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В. В. Давыдова. Т. 2. – М.: Науч. изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1999. – 1200 с.

109. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 1 / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 322 с.

110. Рыжухина, И. Ю. Использование субъектного опыта учащихся при проектировании индивидуальных образовательных программ: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. Ю. Рыжухина. – М.: 2000. – 24 с.

111. Рябищенкова, А. П. Педагогические условия развития субъектности младшего школьника в процессе интегрированного обучения: на примере иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 01 / А. П. Рябищенкова. – Курск, 2004. – 180 с.

112. Савенков, А. И. Одаренный ребенок в массовой школе / А. И. Савенков. – М.: Сентябрь, 2001. – 208 с.

113. Свинина, Н. Г. Жизненный опыт учащихся в контексте личностно ориентированного образования / Н. Г. Свинина // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 27–32.

114. Селиванова, О. Г. Дидактика личностно ориентированного обучения: учеб. пособие / О. Г. Селиванова – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2006. – 191 с.

115. Селиванова, О. Г. Управление качеством образования школьников: личностно ориентированный подход: пособие для руководителей школ, учителей, классных руководителей / О. Г. Се-

ливанова, Л. А. Бешкарева, В. И. Спицына. – Киров: Изд-во КИПК и ПРО, 2007. – 160 с.

116. Селиванова, О. Г. Становление субъектности школьника в личностно ориентированном обучении: монография / О. Г. Селиванова. – Арзамас; Саров: СГТ, 2008. – 270 с.

117. Селиванова, О. Г. Младший школьник как субъект и объект внеурочной деятельности / О. Г. Селиванова // Начальная школа. – 2014. – № 8. – С. 17–21.

118. Селиванова, О. Г. Становление субъектности школьника в образовательной деятельности: анализ основных понятий / О. Г. Селиванова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2014. – № 2. – С. 100–103.

119. Селиванова, О. Г. Метапредметные результаты образовательной деятельности школьника и способы их достижения / О. Г. Селиванова // Ученые записки ПетрГУ. – 2014. – № 7 (144). – С. 36–39.

120. Селиванова, О. Г. Русский язык: уроки инновационного типа / О. Г. Селиванова, В. И. Спицына // Русский язык в школе. – 2014. – № 8. – С. 3–9.

121. Селиванова, О. Г. Роль учебных технологий в становлении субъектности школьника / О. Г. Селиванова // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 6. – С. 15–20.

122. Селиванова, О. Г. Дидактическое обеспечение становления субъектности школьника: учеб. пособие / О. Г. Селиванова. – Киров: ООО «Типография «Старая Вятка», 2015. – 90 с.

123. Селиванова, О. Г. Реализация учебных технологий в образовательной деятельности школьника: материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Педагогические технологии в условиях модернизации образования» 24–25 сентября 2015 г. / О. Г. Селиванова; под ред. Л. В. Байбородовой, В. В. Юдина. – Ярославль: ИД «Канцлер». – 2015. – С. 296–300.

124. Селиванова, О. Г. Современный школьник: от учебной деятельности к образовательной / О. Г. Селиванова // Материалы Междунар. науч. конф. «Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы». – М.: Изд-во Московского университета им. М. В. Ломоносова, 2016. – С. 279–281.

125. Селиванова, О. Г. Метапредметность как характеристика современного образовательного процесса / О. Г. Селиванова,

Т. Г. Князева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 28. – С. 197–199.

126. Селиванова, О. Г. Содержание понятия «образовательная деятельность школьника» / О. Г. Селиванова // Сб. материалов X Междунар. науч.-практ. конф. «Современные проблемы и перспективы развития педагогики и психологии» 22 мая 2016 года. – Махачкала, 2016. – С. 12–13.

127. Селиванова, О. Г. Педагогическое обеспечение становления субъектности школьника в образовательной деятельности / О. Г. Селиванова // Научная дискуссия: инновации в современном мире. – 2016. – № 5–2 (48). – С. 90–93.

128. Селиванова, О. Г. Методология образовательной деятельности обучающихся в контексте непрерывного образования / О. Г. Селиванова // Сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., посвящ. А. М. Новикову «Методология профессионального образования» 1 декабря 2016. – Институт стратегии развития образования Российской академии образования. – Москва, 2016. – С. 153–156.

129. Селиванова, О. Г. Деятельность учителя по реализации метапредметного подхода на уроке / О. Г. Селиванова, Т. Г. Князева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 29. – С. 192–195.

130. Сергеева, Е. Д. Формирование субъектности подростков в период предпрофильного обучения: автореферат дис. ... канд. психол. наук / Е. Д. Сергеева. – Тамбов, 2010. – 23 с.

131. Сергеев, Е. А. Субъект и личность: поиск единства и специфики / Е. А. Сергеев // Мир психологии. – 2012. – № 3. – С. 30–49.

132. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

133. Современный философский словарь / под общ. ред. д. ф. н., профессора В. Е. Кемерова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академический Проект, 2004. – 1060 с.

134. Степанов, П. В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе / П. В. Степанов, Д. В. Григорьев, И. В. Кулешова; под ред. Н. Л. Селивановой, В. М. Лизинского. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 82 с.

135. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 544 с. – (Серия «Учебники и учебные пособия»).

136. Татенко, В. О. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы / В. О. Татенко // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 23–34.

137. Титова, Т. Н. Формирование субъектной позиции подростков в кадетской школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Н. Титова. – Кострома, 2007. – 26 с.

138. Толлингерова, Д. Психология проектирования умственного развития детей / Д. Толлингерова, Д. Голоушова, Г. Канторкова. – М.; Прага, 1994. – 46 с.

139. Травников, Г. Н. Образовательная деятельность как система и объект педагогического моделирования: дис. ... канд. пед. наук / Г. Н. Травников. – Пермь, 2004. – 215 с.

140. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 448 с.

141. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. – Т. 11. – М., 1954. – 118 с.

142. Федеральный Закон «Об образовании в РФ». – URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2974>.

143. Фельдштейн, Д. И. Особенности развития деятельности ребенка в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 36–46.

144. Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.

145. Хуторской, А. В. Метапредметный подход в обучении: науч.-метод. пособие / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во «Эйдос»; Изд-во Института образования человека, 2012. – 73 с.

146. Хуторской, А. В. Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

147. Хуторской, А. В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения: пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М.: Гуманит. центр ВЛАДОС-ПРЕСС, 2000. – 319 с.

148. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г. А. Цукерман. – Рига: ПЦ «Эксперимент», 1997. – 280 с.

149. Чернявская, А. П. Технологии педагогической деятельности. Ч. 1. Образовательные технологии: учеб. пособие / А. П. Чернявская, Л. В. Байбородова, И. Г. Харисова; под общ. ред. А. П. Чернавской, Л. В. Байбородовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 311 с.

150. Шамова, Т. И. Управление формированием системой качеств знаний / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. – М., 1990. – 56 с.

151. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова. – М.: Изд. центр «Академия», 2007 – 384 с.

152. Шиянов, Е. Н. Развитие личности в обучении: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 288 с.

153. Шуваева, Н. Ю. Становление субъектности младшего школьника в условиях дополнительного образования: автореф. дис. ... к. п. н. / Н. Ю. Шуваева. – Н. Новгород, 2004. – 26 с.

154. Шустова, И. Ю. Фактор детско-взрослой общности в воспитании и развитии субъектности юношества: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И. Ю. Шустова. – М., 2009. – 48 с.

155. Щукина, М. А. Психология саморазвития личности субъектный подход: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / М. А. Щукина. – СПб., 2015. – 48 с.

156. Щукина, М. А. Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического исследования. Психология / М. А. Щукина // Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 2. – С. 7–22.

157. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

158. Якиманская, И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 64–77.

159. Яковлева, З. Л. Создание ситуации выбора на уроке / З. Л. Яковлева, Т. И. Немцева, Е. Н. Степанов // Школьные технологии. – 2004. – № 1. – С. 198–200.

160. Selivanova, Olga G. Pedagogical Conditions of School Students' Subjectivity Formation in the Educational Process / Rezeda R. Khairutdinova, Olga G. Selivanova & Saltanat K. Abildina // International Journal of Environmental & Science Education, 2016, V. 11 (3), pp. 141–150 – DOI: 10. 12973/ ijese. 2016. 298a.

161. Selivanova, Olga G. Personal Meanings of Learning in the Process of Formation of Students' Subjectivity / Natalia N. Kalatskaya, Olga G. Selivanova & Ruth A. Ilesanmi // International Journal of Environmental & Science Education, 2016, V. 11 (5), pp. 685– 692 – DOI: 10. 12973/ ijese. 2016. 298a.

162. Selivanova, Olga G. Organizing Educational Activity of a Pupil on the Basis of Learning Technologies / Tatiana V. Sibgatullina & Olga G. Selivanova // International Journal of Environmental & Science Education, 2016, V. 11 (13), pp. 6056– 6067 – DOI: 10. 12973/ ijese. 2016. 298a.

Научное издание

Ольга Геннадьевна Селиванова

**МЕТОДОЛОГИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА**

Корректор *Ю. Н. Болдырева*
Компьютерная верстка *К. А. Ашихминой*

Подписано в печать 20.10.2017 г.
Формат 60×84/16.
Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 14,5
Тираж 500 экз.
Заказ № 4789

Научное издательство Вятского государственного университета
610000, г. Киров, ул. Московская, 36
www.vestnik43.ru, www.vyatsu.ru
Тел. 20-89-64

Отпечатано в центре полиграфических услуг
Вятского государственного университета,
610000, г. Киров, ул. Московская, 36